

COMPARISON OF SOCIAL SKILLS BETWEEN INTACT PUPILS AND PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN MAINSTREAM PRIMARY SCHOOLS

[KOMPARACIA SOCIALNYCH ZRUCNOSTI ZIAKOV INTAKTNYCH A ZIAKOV SO SPECIALNYMI VYCHOVNO-VZDELAVACIMI POTREBAMI V BEZNEJ ZAKLADNEJ SKOLE]

Eva Lorinczova – Robert Tomsik

doi: 10.18355/PG.2017.6.1.2

Abstract

When pupils with special educational needs are trying to build relationships with their classmates, they may encounter some difficulties. In this context, an important condition for the development of positive relationships and participation with peers is to possess relevant social skills. Hence, the present study concentrates on the social skills of intact pupils and pupils with special educational needs. The data were collected through modified Assessment scale (SSRS; Gresham, Elliott, 1990). The research sample consisted of 105 students in 9th grade of Slovak mainstream primary schools. The results were analyzed on the basis of the following three variables: *Cooperation, Assertiveness, and Empathy*. The results proved that intact pupils reached higher average value of social skills than pupils with special educational needs and it can be concluded that students with special educational needs have greater problems with empathic behavior when interacting with their peers which can gradually lead to the feelings of loneliness or separation.

12

Key words

Inclusive education, social skills, pupils with special needs, cooperation, assertion, empathy.

Anotácia

Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môžu mať v školskej triede ťažkosti pri budovaní vzťahov so svojimi rovesníkmi. Dôležitou podmienkou pre rozvíjanie pozitívnych vzťahov, participácie s rovesníkmi je disponovať relevantnými sociálnymi zručnosťami. Táto štúdia opisuje sociálne zručnosti intaktných žiakov a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Prostredníctvom upravenej posudzovacej škály (SSRS; Gresham, Elliott, 1990) sa vykonával zber dát na vzorke 105 žiakov 9. tried bežných základných škôl. Analýza sa zakladala na troch premenných: *Spolupráca, Asertivita, Empatia*. Výsledky naznačujú, že priemerné hodnoty sociálnych zručností intaktných žiakov sú vyššie ako u žiakov so ŠVVP a možno konštatovať, že žiaci so ŠVVP majú väčší problém s empatickými prejavmi voči svojim rovesníkom, čo môže postupne viesť k pocitom osamelosti alebo odlúčenia.

Kľúčové slová

Inkluzívne vzdelávanie, sociálne zručnosti, žiak so ŠVVP, spolupráca, asertivita, empatia.

Úvod

Vo všeobecnosti žijeme v čase silného tlaku na ľudskú psychiku. Čas veľkých nádejí, ale aj čas veľkých sklamaní. Čas plný dynamiky, rýchlosti, čas útekov do prírody a samoty, útekov k sebe samému. Súčasnosť vyžaduje človeka, pre ktorého jedinou istotou bude to, že si bude veriť, že bude vedieť, chcieť, milovať a tvoriť (Zelina, 2011). V školskom prostredí by sme mali pre žiakov vytvárať relatívne pokojné, nestresové prostredie, kde by sa cítili príjemne, viac sa sústredili na školskú prácu, lepšie využívali svoje kapacity a rozvíjali svoju samostatnosť, tvorivosť, nadanie, talent, akceptáciu druhých, komunikatívnosť. Takéto prostredie by bolo vhodné aj pre inkluzívnu školu, ktorá sa primárne nesústreďuje len na žiakov takých a onakých, ale na efektívne spolunažívanie všetkých členov skupiny. Predpokladom úspešnej sociálnej inklúzie v školskom prostredí je aj adaptácia, socializácia a komunikácia. Pokiaľ absentuje jedna z týchto paradigiem je možnosť, že to bude mať na žiaka so špecifickými potrebami dopad, hlavne na jeho psychiku. Preto príspevok orientujeme na časť problematiky inkluzívneho vzdelávania, ktorej sa vo všeobecnosti venuje menšia pozornosť. Je to doména participácie, socializácie s dôrazom na sociálne zručnosti žiakov intaktných a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej už len ŠVVP) v bežnej základnej škole. Konkrétne sa zameriavame na sociálne zručnosti, ktoré sú považované za prediktor kvalitných sociálnych vzťahov v školskom prostredí (Elliott, Demeray, Malecki, 2001). Explicitne sa venujeme empatii, kooperácii a asertivitě, pretože nedostatok sociálneho kontaktu s kamarátmi, nízka miera ovládania svojich emócií a negatívne sebapoňatie môžu viesť k problémom, ktoré sa môžu prejavovať neskôr agresívnym správaním (Bender, Wall, 1994, Cambra, Silvestre, 2003) alebo sa žiak môže dostať na okraj skupiny.

Sociálny aspekt inkluzívneho vzdelávania

Vzdelávanie žiakov so ŠVVP v inkluzívnych triedach je dôležitým cieľom vzdelávacej politiky viacerých krajín². Aj samotní rodičia vo väčšej miere začleňujú svoje deti do bežných škôl (Ferguson, 2008). Za najväčšie výhody nepomenovávajú len akademické výhody, ale aj pozitívne prínosy socializácie (Frederickson, Dunsmuir, Lang, Monsen, 2004). Tie sa spájajú s príležitosťou dieťaťa rozvíjať si pozitívne vzťahy so svojimi rovesníkmi a začleňovať sa do spoločenského života (Scheepstra, Nakken, Pijl, 1999; Sloper, Tyler, 1992).

Na druhej strane, medzinárodné štúdie opakovane ukázali, že zaradenie žiakov so ŠVVP nevedú automaticky k nárastu priateľstva medzi týmito žiakmi a ich rovesníkmi (Buisse, Davis Goldman, Skinner, 2002; Guralnick, Neville, Hammond, Connor, 2007; Lee, Yoo, Bak, 2003). Takéto sociálne vylúčenie môže viesť neskôr k úplnej izolácii v spoločenskom živote. Nedostatok sociálneho kontaktu s kamarátmi, nízka miera ovládania sociálnych zručností a negatívne sebapoňatie vedú k problémom, ktoré sa môžu prejavovať spomínaným agresívnym správaním (Bender, Wall, 1994; Cambra, Silvestre, 2003).

Vyčlenenie sociálneho aspektu inklúzie uvádzajú Koster, Nakken, Pijl, Van Houten (2009), ktorí rozlíšili a popísali sociálnu dimenziu inklúzie do troch zastrešujúcich konceptov – sociálna participácia, interakcia a sociálna inklúzia. S participáciou všetkých členov skupiny spájame sociálne zručnosti, ktoré vo všeobecnosti predstavujú schopnosť interakcie s ostatnými, či už prostredníctvom verbálnej alebo neverbálnej komunikácie. V školskom prostredí potom medzi intaktnými žiakmi a žiakmi so ŠVVP prebieha proces sociálneho učenia, kde majú možnosť rozvíjať

² V SR podporujú akceptáciu inklúzie: Ústava SR č. 460/1992 (II. hlava, čl. 42); Zákon č. 365/2004 Z.z. (§32a, §32b, §32c); Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (§3, pís. c, d, e), následne aj ďalšie oficiálne dokumenty: Dohovor o právach ľudí s postihnutím; Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania.

svoje sociálne zručnosti (Sollarova, 2008). Zahraničné výskumy upriamujú tiež pozornosť na sociálne učenie s dôrazom aj na prvky emocionálneho prežívania (Chien, Harbin, 2012; Delate-O'Connor, Farley, 2012; Guzman, Caal, 2014). Školy a rôzne organizácie hľadajú cesty ako efektívne integrovať sociálne učenie do školských tried a ich učebných plánov. Napríklad Nadácia Child Trends sa zameriava na sociálne zručnosti, ktoré pomáhajú žiakom zvládať svoje emócie, správanie, vytrvať k svojim cieľom, zmeniť hodnotu učenia, vedieť kooperovať s ostatnými a veriť vo svoje vlastné akademické úspechy.

Sociálne zručnosti ako prediktor úspešnej socializácie

Sociálne zručnosti definuje Elkins (In Hajkova, Strnadova, 2010) v oblasti medziľudských vzťahov (angl. interpersonal behaviours) pomáhajúce nám vytvárať priateľské vzťahy, zručnosť predstaviť sa, vedieť sa zapojiť, požiadať o láskavosť, ponúknuť pomoc, dávať a prijímať komplimenty, ospravedlniť sa; spojené s vrstovníkmi (angl. peer-related social skills), ktoré sú hodnotené vrstovníkmi a úzko súvisia i s prijatím zo strany vrstovníkov, napríklad zručnosť kooperácie alebo požiadania o informáciu a jej prijatie; zamerané na potešenie učiteľa (angl. teacher-pleasing social skills), ktoré sú spojené s úspechom v škole a zahŕňajú počúvanie inštrukcií a počúvanie učiteľa; správanie zamerané na vlastnú osobu (angl. self-related behaviours), ktoré umožňujú žiakovi ohodnotiť sociálnu situáciu, zvoliť vhodnú zručnosť a určiť jej efektivitu, ďalej zvládať stres, porozumenie pocitov a schopnosť kontrolovať hnev; asertívne zručnosti (angl. assertiveness skills), ktoré pomáhajú žiakovi vyjadriť svoje potreby, bez toho, aby musel použiť agresiu; a v neposlednom rade komunikačné zručnosti (angl. communication skills), ktoré zahŕňajú vnímavosť poslucháča, striedanie sa a poskytovanie vzájomnej spätnej väzby.

Sociálne zručnosti v kontexte školského prostredia predstavujú súbor kompetencií, ktoré uľahčujú začatie a udržiavanie pozitívnych sociálnych vzťahov (aj s opačným pohlavím), prispievajú k rovesníckemu prijatiu a rozvoju priateľstva, vedú k uspokojivej úprave v škole, umožňujú jednotlivcom vyrovnávať sa a prispôbiť sa požiadavkám sociálneho prostredia (Gresham, Van, Cook, 2006). V tomto kontexte svoju pozornosť upriamujú Gresham, Elliott (1990) na zručnosť spolupráce, ktorá predstavuje správanie prejavujúce pomoc spolužiakom, dodržiavanie pravidiel a rešpektovanie iných. Ďalej na zručnosť asertivitu, ktorú považujú za iniciatívne správanie, schopnosť vedieť žiadať iných o informácie, presadzovanie vlastnej osoby bez konfliktov a primerané reagovanie na iné osoby. A v neposlednom rade, na zručnosť empatia, ktorá vedie k záujmu a úcte k pocitom a názorom iných, schopnosť vedieť aktívne počúvať a vcítiť sa do pocitov svojich spolužiakov, vrstovníkov. Goleman (1995) uvádza, že empatia je porozumenie záujmom a emóciám druhých ľudí, čiže schopnosť vidieť situáciu z ich hľadiska. Elliott et al. (2001) považujú tieto sociálne zručnosti za dôležité v úspešnej socializácii i v akademickom úspechu u všetkých žiakov. Významné sú aj v prevencii negatívneho hodnotenia zo strany iných, a preto sa považujú za dôležité aspekty inkluzívnej školy. Jednotliví žiaci môžu mať sociálne zručnosti rozvinuté na odlišnej úrovni. Kým jeden žiak toleruje ostatných v triede, vie sa skamarátiť, vie počúvať druhých, tak iný žiak sa môže prejavovať ako samotár, prípadne nevie akým spôsobom nadviazať bežnú komunikáciu. Takéto rozdiely v školskom prostredí je nutné eliminovať, aby sme predišli konfliktom v triede, agresívnemu správaniu, prípadne až sociálnemu vylúčeniu. Sociálnym zručnostiam môžeme rozumieť cez schopnosti, ktoré využívame pri styku s inými ľuďmi v spoločnosti (Patrick, 2011). Sú založené na sociálnych normách našej spoločnosti a hovoria nám, aké správanie a postoje sa považujú za normálne a prijateľné v určitých spoločenských situáciách. Dovoľujú nám komunikovať medzi sebou s určitou predvídateľnosťou, t.j. môžeme lepšie rozumieť jeden druhému a vzájomne si rozumieť. Žiaci s rozvinutými sociálnymi

zručnosťami sú v spoločnosti považovaní za schopných a úspešných. Ostatní ich majú väčšinou radi, zatiaľ čo žiaci, ktorí sociálne zručnosti neovládajú, sú považovaní za neschopných. Potom následné zlyhanie v učení sociálnych zručností môže viesť k izolácii, k pocitu samoty, k frustrácii, pocitu odmietnutia a k malému sebavedomiu. Preto ich Kročanova (2003, 2012) považuje za kľúčový faktor determinujúci úspešnosť sociálnej integrácie. Prítomné sociálne zručnosti ovplyvňujú, ako je žiak prijímaný vrstovníkmi, ako sa k nemu správajú a ako ho rešpektujú. Štúdie má autorka zamerané hlavne na žiakov so sluchovým postihnutím, ale aj u iných druhoch znevýhodnenia hrajú sociálne zručnosti ústrednú úlohu v participácii žiakov v sociálnej skupine. Aj výsledky výskumov Zbortekovej (2012) naznačujú, že žiaci so zdravotným postihnutím sú v dennom kontakte so svojimi intaktnými spolužiakmi opakovane konfrontovaní s pocitom osamelosti, prejavov ľahostajnosti, či dokonca odmietania. Nedostatočné sociálne začlenenie vnímame ako závažný problém, ktorý môže komplikovať formovanie identity jedinca. Z toho dôvodu by sme sa mali, v prvom rade, zamerať na rozvíjanie sociálnych zručností tak ako u žiakov so ŠVVP, aj u žiakov intaktných. Eliminácia rozdielov sociálnych zručností u týchto žiakov by mohla mať za následok aktívne sociálne začleňovanie, dobrú spoluprácu a porozumenie medzi žiakmi navzájom.

Zahraniční autori Acker, Bost, Coe, Farmer, Henley Pearl, Rodkin (1998) sa zaoberajú sociálnou interakciou žiakov s postihnutím na bežných školách. Elliott, Demarey, Maleckie (2001) zastávajú názor, že práve sociálne zručnosti sú dôležité v úspešnej socializácii i v akademickom úspechu u všetkých žiakov a považujú ich za významné aj v prevencii negatívneho hodnotenia zo strany iných. Uvádzajú, že sociálne zručnosti sú dôležité aspekty inkluzívnej školy a vidia súvislosť medzi akademickými kompetenciami a sociálnymi zručnosťami, ktorým je potrebné venovať pozornosť tak ako na základnej, aj na strednej škole. Priamy vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a akademickými kompetenciami potvrdili viaceré výskumy (Asher, Bursuch, 1986; Coie, Krehbiel 1984; Maleckie, Elliott, 1999), ktoré zdôrazňujú aj relevantnosť medzi sociálnymi zručnosťami a druhom znevýhodnenia, resp. stupňom postihnutia žiaka. Guralnick, Neville, Hammond, Connor (2006) popisujú ako sú priateľstvá podstatné vo vzťahoch medzi žiakmi a poskytujú komplex rozvoja osobnosti žiaka. Z toho dôvodu je problematika sociálnych zručností v školskom prostredí značná. Preto chceme zistiť do akej miery ovládajú sociálne zručnosti intaktní žiaci a žiaci so ŠVVP v podmienkach bežnej základnej školy.

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka je tvorená 105 respondentmi nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania, resp. žiakmi 9. ročníka vo veku od 14 do 15 rokov. Dôvod výberu žiakov 9. ročníka považujeme za najefektívnejší, pretože žiaci sa nachádzajú v tranzitnom období školovania, kde možno záverom konštatovať ich pripravenosť adaptácie na nové pokračujúce školské prostredie. Z celkového počtu respondentov je 44 (42 %) chlapcov a 61 (58 %) dievčat. Výskumná vzorka je tvorená žiakmi zo slovenských bežných základných škôl v Nitre a v Košiciach. Výskum sa realizoval v rozmedzí október 2015 – november 2015.

Metódy

Škála sociálnych zručností (SSR) 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 používaného dotazníka Social Skills Rating System – Student Forms (SSRS) od Greshama a Elliotta z roku 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. Pôvodná škála je

zameraná na sociálne zručnosti, problémové správanie a akademické kompetencie detí a dospievajúcich od 5 až 18 rokov. Pôvodnú škálu vypĺňajú žiaci (sociálne zručnosti), učitelia (sociálne zručnosti, problémové správanie, akademické kompetencie) a rodičia (sociálne zručnosti, problémové správanie). Nástroj je určený pre deti a dospievajúcich, ktorí sa prejavujú v problémovom správaní.

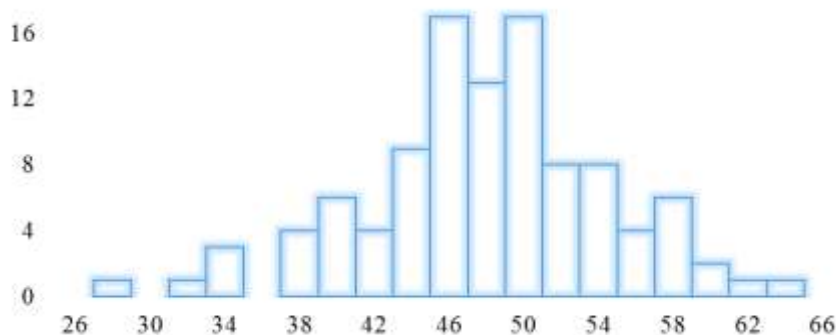
Pre potreby nášho výskumu bola preložená subškála *Sociálne zručnosti*, ktorá je zameraná na detekciu miery sociálnych zručností žiakov. Preklad škály do slovenčiny bol uskutočnený obvyklým spôsobom s následným spätným prekladom (preklad prebiehal v časovom rozpätí od júna do septembra 2015). Jednotlivé položky v pôvodnej škále sú formulované na porozumenie textu deťom a dospievajúcim od 5 až 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.

Vnútorňa homogenita výskumného nástroja bola overená pomocou faktorovej analýzy (Principal Axis Factoring; rotácia Varimax; obmedzenie faktorov na 3 pomocou Eigenvalues), na základe ktorej boli identifikované tri subškály. Jednotlivé subškály sú sytené faktormi od 0.32 až 0.70 (*Spolupráca*: 0.39-0.56; *Asertivita*: 0.49-0.70; *Empatia*: 0.32-0.41). V jednotlivých subškálach sme nebrali do úvahy položky, ktoré nesýtia faktor na minimálnej hladine 0.30. Ako problematický faktor sa javí subškála *Sebakontrola*, kde položky tejto subškály nedosahovali minimálne stanovené sytenie faktoru (0.30). Z toho dôvodu subškála bola odstránená, čo si vyžaduje ďalšiu konštrukciu, či rekonštrukciu položiek.

Následne upravená subškála *Sociálne zručnosti* pozostáva z 3 premenných/subškál: *Spolupráca*, *Asertivita* a *Empatia*. Jednotlivé subškály sú tvorené 4 položkami pre *Spoluprácu*, *Asertivitu* a 5 položkami pre premennú *Empatiu*. Pri administrácii žiaci odpovedajú na otázky pomocou miery súhlasu na škále Likertovského typu pozostávajúcej z 5 stupňov. Reliabilita nástroja meraná Cronbachovým Alfa koeficientom celého nástroja bola uspokojivá ($\alpha = 0.740$). Pre jednotlivé subškály koeficient reliability nadobúda: *Spolupráca* $\alpha = 0.53$; *Asertivita*: $\alpha = 0.59$; *Empatia*: $\alpha = 0.75$.

Výsledky

Výsledky štatistických analýz sú prezentované v Tabuľkách 1 a 2, a v Grafoch 1 a 2. Štatistické analýzy boli realizované v štatistickom programe IBM SPSS 20. Na popis a komparáciu výskumných skupín v jednotlivých premenných dotazníka SSRS boli použité metódy deskriptívnej štatistiky (M, SD, SEM, Min, Max, šikmost', špicatosť) a metódy inferenčnej štatistiky (Kolmogorov-Smirnov R test; Studentov t- test). Grafy boli spracované v programe MS Excel.



Graf 1: Rozloženie získaných dát

Pri zisťovaní normality výskumných dát boli použité metódy: šikmosť rozdelenia (Skewness), špicatosť údajov (Kurtosis) a Kolmogorov-Smirnov R koeficient. Šikmosť rozdelenia pre celú množinu údajov je $SK = -0.34$, kým na úrovni jednotlivých škál sa pohybuje od $SK = -0.64$ až $SK = -0.43$. Špicatosť pre celú množinu údajov je $KU = 0.16$, kým na úrovni jednotlivých škál sa pohybuje od $KU = 0.08$ až $KU = 1.51$ (Tabuľka 1). Vzhľadom na to, že sa špicatosť množiny údajov v premennej *Spolupráca* pohybuje mimo stanoveného intervalu (-1 až 1), bola aplikovaná metóda Kolmogorov-Smirnov R test, na základe ktorej sme potvrdili normalitu množiny údajov ($R = 1.193$; $p = 0.116$) a na ďalšie analýzy sme volili parametrické testy. Kolmogorov-Smirnov R koeficient nebol štatisticky významný ani na úrovni jednotlivých výskumných skupín (*Intaktní žiaci*: $R = 1.197$; $p = 0.114$; *Žiaci so ŠVVP*: $R = 0.696$; $p = 0.719$).

Faktor	N	M	SD	SEM	Min	Max	SK	KU
<i>Spolupráca</i>	105	15.10	2.51	0.25	5	20	-0.64	1.51
<i>Asertivita</i>	105	14.14	3.29	0.32	4	20	-0.55	0.40
<i>Empatia</i>	105	17.95	3.61	0.35	7	25	-0.43	0.08

17

Tabuľka 2 Deskriptívna štatistika výskumných dát

***Pozn.:** N- počet; M- priemer; SD- štandardná odchýlka; SEM- štandardná chyba priemeru; Min- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; Max- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; SK- šikmosť rozdelenia; KU- špicatosť množiny údajov

V Tabuľke 1 sú prezentované popisné údaje o intenzite jednotlivých premenných v celom výskumnom súbore. Skóre všetkých premenných sa pohybuje nad aritmetickým priemerom (pre premenné *Kooperácia* a *Asertivita* $M = 12.00$; pre premennú *Empatia* $M = 15$).

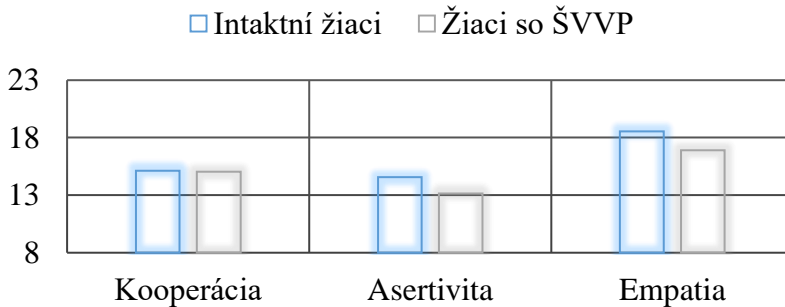
Premenná	Skupina	n	M	SD	df	t	P
<i>Spolupráca</i>	<i>INT</i>	83	15.12	2.510	103	0.124	0.902
	<i>ŠVVP</i>	22	15.05	2.572			
<i>Asertivita</i>	<i>INT</i>	83	14.42	3.254	103	1.643	0.104

Empatia	ŠVVP	22	13.14	3.299	103	2.231	0.028*
	INT	83	18.34	3.651			
	ŠVVP	22	16.45	3.082			

Tabuľka 3: Rozdiely v premenných dotazníka SRSS u intaktných žiakov a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

**Pozn.: INT- intaktní žiaci; ŠVVP- žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami; n- počet; M- priemer; SD- štandardná odchýlka; df- stupne voľnosti; t- Studentov t- test; p- hladina štatistickej významnosti; *- signifikantný rozdiel na hladine štatistickej významnosti 0.05.*

Pri hodnotení sociálnych zručností na úrovni jednotlivých subškál dotazníka SRSS u intaktných žiakov a žiakov so ŠVVP sme zistili štatisticky významný rozdiel v premennej *Empatia* ($t = 2.231$; $p = 0.028$) na hladine 0.05 (Tabuľka 2). Intaktní žiaci vykázali signifikantne vyššie priemerné skóre o 1.89 bodu, v porovnaní so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Intaktní žiaci prejavili vyššie priemerné skóre aj na úrovni ostatných premenných dotazníka SRSS (v premennej *Spolupráca* o 0.07 bodu a v premennej *Asertivita* o 1.28 bodu). Avšak, tieto rozdiely neboli štatisticky významné.



Graf 1: Rozdiely v premenných dotazníka SRSS u intaktných žiakov a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Diskusia a záver

Štúdia je adresovaná na sociálne zručnosti dvoch typov žiakov (intaktní a žiaci so ŠVVP) bežnej základnej školy. Rozdiely v priemeroch sme pozorovali v premennej *Kooperácia* o 0.07 bodu a v premennej *Asertivita* o 1.28 bodu, ale štatisticky významný rozdiel bol zistený v premennej *Empatia* ($F = 2.231$; $p = 0.028$) na hladine 0.05 (Tabuľka 2). Výsledky štúdie (Frostad, Pijl, 2007) tiež poukazujú na fakt, že intaktní žiaci dosahovali v priemere lepšie hodnoty sociálnych zručností ako ich spolužiaci so ŠVVP. Sme toho názoru, že premenná *Empatia* poukazuje na dôležitý problém v školskom prostredí, ktorý je potrebný riešiť. Za hlavný dôvod, že žiaci so ŠVVP mali signifikantne nižšie skóre považujeme fakt, že títo žiaci často vzbudzujú

u druhých ľútosť (Vagnerova, 2008). V triede sa to môže prejavovať slabou komunikáciou alebo asertivitou zo strany žiakov so ŠVVP. Ďalej sa domnievame, že títo žiaci nechcú byť v centre pozornosti a aj z toho dôvodu sa radšej stiahnu a svoje názory, postoje v triede neprejavajú. Viaceré výskumy (Greenspan, Granfield, 1992; Garrison-Harrell, Kamps, 1997; Pfiffner, McBurnett; 1997; Scheepstra et al., 1999; Soresi, Nota, 2000; Monchy et al., 2004) upriamujú pozornosť na žiakov so ŠVVP dosahujúc nižšiu mieru sociálnych zručností, čo spájajú s nedostatočným naviazovaním vzťahov medzi členmi skupiny. S tým úzko súvisia výskumy Matejceka, Vagnerovej (2006), Trlicovej (1995), Učna (2001, 2002), ktorí poukazujú zase na nízke sociálne postavenie žiakov so ŠVVP v bežnom školskom prostredí. Seidler, Belikova, Dufekova (2013) uvádzajú, že práve jednou z dôležitých podmienok inkluzívneho procesu je vybudovanie takého sociálneho priestoru, ktorý umožní žiakovi zvládnuť úlohy, ktoré škola prináša. Žiaci sa stretávajú s novou situáciou, s ktorou nemajú skúsenosť z bežného života, čo na druhej strane nemusí platiť vždy. V takejto triede na základnej škole sa špecifikuje sociálna interakcia, sociálna komunikácia, vytvárajú sa nové sociálne vzťahy na škále akceptácie, solidárnosti, pomoci alebo aj naopak nevráživosti, odporu či odmietania, čo má súvis aj s empatickým prejavom. Z toho by nám mala vyplývať aj zmena našich názorov, postojov a vnútornej motivácie, pretože len zmenou našej filozofie (samotného jedinca) môžeme zmeniť aj celú spoločnosť. Vagnerova (2008) uvádza, že postoje spoločnosti môžu byť natoľko silné, že dokážu ovplyvňovať aj subjektívne hodnotenie žiaka s postihnutím. Nízka miera empatie môže viesť k odmietaniu kontaktov a priateľstiev, čo sa môže diať práve v školskom prostredí. Záverom konštatujeme, že by sme sa mali zamerať na zvyšovanie sociálnych zručností u žiakov so ŠVVP, napríklad tréningom sociálnych zručností. Zámerom by malo byť rozvíjanie a udržiavanie kontaktov, vzťahov a priateľstiev medzi rovesníkmi, eliminácia sociálneho vylúčenia, agresívnych prejavov alebo nízkeho sebaopätia. Sociálne zručnosti teda považujeme za prediktor úspešnosti v živote žiakov, nielen v ich ďalšom pokračujúcom štúdiu, ale v ich živote ako takom, kde sa budú neustále stretávať s intaktnou populáciou. Jordán et al. (1991) interpretuje, že takéto programy vzájomne podporujú zdravý duševný a sociálny vývoj. Sú založené na sociálnych a emocionálnych aspektoch poukazujúcich na pevný základ sociálnych zručností zameraných na pomoc žiakom vyrovnáť sa s viacerými výzvami vo svojom živote (Elias, 1995; Elias et al., 1997). Sú navrhnuté tak, aby vytvorili bezpečné a kooperatívne prostredie v triede orientované na intelektuálny, sociálny a emocionálny vývoj žiakov. Programy na rozvoj sociálnych zručností zdôrazňujú aj elimináciu nevhodného až agresívneho správania (Grossman et al., 1997), zlepšenie sociálneho prispôsobenia, vrstovnických vzťahov (Battistich, 2003) a prejavov vlastných pocitov (Greenberg et al., 1995).

Bibliographic references

- BENDER, W. N. – WALL, M. E. 1994. Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, pp. 323–341.
- BURSUICH, W. W. – ASHER, S. R. 1986. The relationship between social competence and achievement in elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, pp. 41–49.
- BUYSSE, V. – DAVIS GOLDMAN, B. – SKINNER, M. L. 2002. Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, pp. 503–517.
- CAMBRA, C. – SILVESTRE, N. 2003. Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18, pp. 197–208.

- CHIEN, N. – HARBIN, V. 2012. Encouraging the development of key life skills in elementary school-age children: A literature review and recommendations to the Tauck Family Foundation Washington. *Child Trends*
- COIE, J. D. – KREHBIEL, G. 1984. Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially-rejected children. *Child Development*.55 (4), pp. 1465-1478.
- DELATE-O'CONNOR, B. L. – FARLEY, CH., ET AL. 2012. Essential Self Management Skills: Summary of Research. *Child Trends*. .
- ELLIOTT, S. N. – MALECKI, CH. K. – DEMARAY, M. K. 2001. *New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students*.
- FERGUSON, D. L. 2008. International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, pp. 109–120.
- FREDERICKSON, N. – DUNSMUIR, S. – LANG, J. – MONSEN, J. J. 2004. Mainstream special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8, pp. 37–57.
- FROSTAD, P. – PIJL, S. J. 2007. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*.
- HAJKOVA, V. – STRNADOVA, I. 2010. *Inkluzivni vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha : Grada Publishing, a.s.
- GARRISON-HARRELL, L. – KAMPS, D. 1997 The effects of peer networks on social-communicative behaviors for students with autism, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(4), pp. 241–254.
- GOLEMAN, D. 1995. *Emocni inteligence*. 2. vyd. Praha : Metafora.
- GREENSPAN, S. – GRANFIELD, J. R. 1992. Reconsidering the construct of mental retardation: implication of a model of social competence, *American Journal of Mental Retardation*, 96, pp. 442–453.
- GRESHAM, F. M. – ELLIOTT, S. N. 1990. *Social skills rating systems*.
- GRESHAM, F. M. – VAN, M. B. – COOK, C. R. 2006. Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*. 2006, 31(4), pp 363-377.
- GURALNICK, M. J. – NEVILLE, B. – HAMMOND, M. A. – CONNOR, R. T. 2007. The friendships of young children with developmental delays. A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, pp. 64–79.
- GURALNICK, M. J. – NEVILLE, B. – HAMMOND, M. – CONNOR, R. T. 2006. The Friendships of Young Children with Developmental Delays: A Longitudinal Analysis. *J Appl Dev Psychol*, 28(1), pp. 64-79.
- GUZMAN, L. S. – CALL, ET AL. 2014. Memo: Tauck Family Foundation-Social Competence Item Development and Pilot Project. *Child Trends*.
- KOSTER, M. – NAKKEN, H. – PIJL, S. J. – VAN HOUTEN, E. J. 2009. Being part of the peer group: A literature study focussing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, pp. 117–140.
- KROCANOVA, L. 2003. Osobnostne a socialne determinanty dietata s postihnutim v integrovanom prostredi. *Socialni procesy a osobnost*, pp. 181-183.
- KROCANOVA, L. 2012. Socialne zrucnosti deti so sluchovym postihnutim v beznej materskej skole. *Efeta*,. 2(XXII), pp. 16-20.
- LEE, S. H. - YOO, S. Y. - BAK, S. H. 2003. Characteristics of friendships between children with and without disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, pp. 157–166.
- MALECKI, CH. K. – ELLIOTT, S. N. 2002. Children's Social Behaviors as Predictors of Academic Achievement: A longitudinal Analysis. *School Psychology Quarterly*. 17 (1), pp. 1-23.

- MATEJCEK, Z. – VAGNEROVA, M. 2006. *Socialni aspekt dyslexie*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- MONCHY, M. – PIJL, S. J. – ZANDBERG, T. 2004. Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems, *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), pp. 317–330.
- PATRICK, N. J., 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra : typy a strategie pro každodenní život*. Praha : Portál, s.r.o.
- PEARL, R. – FARMER, T. W. – ACKER, R. W. – RODKIN, P. C. – BOST, K. K. - COE, M. - HENLEY, W. 1998. The Social Integration of Students with Mild Disabilities in General Education Classrooms: Peer Group Membership and Peer-Assessed Social Behavior. *The Elementary School Journal*. 99(2), pp. 167-185.
- PFIFFNER, L. J. – McBUMETTM, K. 1997. Social skills training with parent generalization: treatment effects for children with attention deficit disorder, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(5), pp. 749–757.
- SEIDLER, P. – BELIKOVA, V. – DUFEKOVA, A. 2013. [In] *Akosti v terciarnom vzdelavaní*. Nitra : PF UKF v Nitre.
- SCHEEPSTRA, A. J. M. – NAKKEN, H. – PIJL, S. J. 1999. Contacts with classmates: The social position of pupils with Down’s syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, pp. 212–220.
- SLOPER, T. – TYLER, S. 1992. Integration of children with severe learning difficulties in mainstream schools: Evaluation of a pilot study. *Educational and Child Psychology*, 9, pp. 35–45.
- SOLLAROVA, E. 2008. Socializacia. *Socialna psychologia*. Bratislava : Polygrafické stredisko UK, pp. 168-180.
- SORESI, S. – NOTA, L. 2000. A social skill training for persons with Down’s syndrome, *European Psychologist*, 5(1), pp. 34–43.
- TRLICOVA, K. 1995. Sociálny status postihnutého žiaka medzi zdravými. *Psychologia a patopsychologia dietata*, 30(3), pp. 302-307.
- UCEN, I. 2001. Sociálny status žiakov v integrovaných triedach základných škôl. *Psychologia a patopsychologia dietata*. 36(4), pp. 329–337.
- UCEN, I. 2002. Individuálny sociálny status žiakov základných integrovaných škôl verzus postoje k integrácii. *Psychologia a patopsychologia dietata*. 37, 4, pp. 351-356.
- VAGNEROVA, M. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál.
- ZBORTEKOVA, K. 2012. Sociálna inkluzia žiakov so sluchovým postihnutím a možnosti jej podpory. *Vychovny aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, s.r.o., pp. 260–272.

Mgr. Eva Lörinczová
 Mgr. Robert Tomšík
 Department of Education
 Faculty of Education
 Constantine the Philosopher University
 Drážovská cesta 4, 949 74 Nitra
 Slovakia
 eva.lorinczova@ukf.sk
 robert.tomsik@ukf.sk