

Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy

PSYCHOLÓGIA – ŠKOLA – INKLÚZIA

**Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie
pri príležitosti 10. výročia
založenia Paneurópskej vysokej školy
4.- 5. september 2014**

Eva Gajdošová (Ed.)

Bratislava 2014

Eva Gajdošová (Ed.)

Psychológia – škola - inklúzia - 1.vydanie

Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave

2014, 334 strán

Recenzenti:

Prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

Prof. PhDr. Ladislav Požár, CSc.

Návrh obálky:

Mgr. Branislava Gajdoš

Grafické spracovanie obálky:

Mgr. Jozef Kotačka

EUROKÓDEX s.r.o.

Za jazykovú a štylistickú úpravu príspevkov zodpovedajú autori.

ISBN 978-80-89453-05-4

EAN 9788089453054

OBSAH

Psychológia - škola – inklúzia <i>Eva Gajdošová</i>	7
 ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG V PROCESE INKLÚZIE V MEDZINÁRODNOM KONTEXTE	
Any changes since Salamanca 1994? <i>Marianne Kant Schaps, Belgium</i>	13
Promoting effective inclusive education: A challenging role for school psychologists <i>Peter Farrel, Great Britain</i>	20
Using solution focused brief therapy (SFBT) within evidence-based school psychology practice <i>Kevin Woods, Great Britain</i>	31
Psychological moderators of adolescent psycho-emotional non-wellbeing during the period of social change: Testing school-based community intervention program <i>Andrey Podolskiy, Russia</i>	42
Inclusion. Challenges and opportunities. <i>Henning W. Nielsen, Denmark</i>	47
Developing inclusive mainstream schools for children and young people with Autism Spectrum Disorder <i>Caroline Bond, Great Britain</i>	51
 PSYCHOLÓGIA - ŠKOLA	
Meranie sociálnej atmosféry v škole <i>Teodor Kollárik</i>	58
Realizácia intervenčných rozvíjajúcich programov v podmienkach školy <i>Henrieta Roľková</i>	71
Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov 3.ročníka ZŠ <i>Veronika Striešová, Marta Valíhorová</i>	78
Humor ako činiteľ sociálnej začlenenosti <i>Veronika Boleková</i>	85

„E“ – program rozvoja empatie <i>Jana Stehliková</i>	96
Morálne emócie a morálne usudzovanie u žiakov na primárnom stupni vzdelávania a možnosti jeho stimulácie <i>Mária Paľová, Marta Valihorová</i>	102
Edukácia dieťaťa s ADHD na predprimárnom stupni vzdelávania <i>Janka Lajčiaková</i>	111
Rešpektovanie individuality dvojčat v školskom prostredí <i>Jana Šuchová</i>	118
Myšlienkové mapy ako inovatívny výukový nástroj <i>Denisa Newman</i>	122
Znalosť typológie v práci pedagóga a jej využitie v rozvoji osobnosti a motivácie žiaka. <i>Lujza Zahradníková</i>	127
Kurikulárna transformácia v psychologickom kontexte <i>Lýdia Šimanová</i>	133
Inteligencia a motivácia v úlohe prediktorov školských výsledkov na stredných školách <i>Martin Jakubek, Veronika Urminská</i>	147
Sebakontrola, normatívne presvedčenia a zmena skúsenosti s konzumáciou alkoholu medzi slovenskými školákmi <i>Oľga Orosová</i>	154
Vzťah výkonovej motivácie a osobnosti študentov stredných škôl <i>Katarína Hannelová, Zuzana Bačíková</i>	160
Záškoláctvo – sociálne determinanty a sociálne dôsledky záškoláctva <i>Desanka Kanderová</i>	164
Rizikové správanie dospievajúcich nitrianskeho kraja vo vzťahu k vybraným osobnostným premenným <i>Michal Čerešník</i>	174
Zodpovednosť a autonómia u detí v strednom školskom veku v súvislosti s typom rodičovskej výchovy <i>Gabriela Ručková, Daniela Taseffska</i>	180
Využitie Laboratória testovania použiteľnosti na Paneurópskej vysokej škole vo výučbe a výskume <i>Eugen Ružický, Ján Lacko, Martin Šperka, Martin Krupa, Tomáš Páleník</i>	193

Psychológ a školský psychológ v podpore mentálneho zdravia v školách a kvality života v edukácii	
<i>Miroslava Adamík Šimegová</i>	198

PSYCHOLÓGIA - INKLÚZIA

Psychológia a integrácia/inklúzia	
<i>Ladislav Požár</i>	204

Inkluzívna škola	
<i>Miron Zelina</i>	209

O stave sociálnej inklúzie na Slovensku a v Európe.	
<i>Alajz Ritomský</i>	213

Inklúzia: výzvy a hľadania	
<i>Eva Poliaková, Blandína Šramová</i>	225

Inklúzia detí s poruchami správania – pohľad na ich rezilienciu a rodinné faktory	
<i>Zuzana Matejčíková Šareková, Eva Szobiová</i>	229

Efektívnosť školského prostredia a inklúzia	
<i>Beáta Dvorská</i>	248

Sociálne postavenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v triede	
<i>Katarína Cabanová</i>	257

Vzdelanie, reziliencia a sociálna inklúzia detí z rezidičnej starostlivosti	
<i>Ivan Lukšík, Lucia Hargašová, Martin Kuruc, Ľubica Lukšíková</i>	264

Inklúzia v rodinnom centre.	
<i>Katarína Greškovičová</i>	272

Dyslexia: vývinové trajektórie v ranom a predškolskom veku.	
<i>Marína Mikulajová</i>	281

Školská integrácia nepočujúcich - problém alebo výzva?	
<i>Katarína Zborteková</i>	288

Úroveň sociálnej začlenenosti integrovaných detí so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole	
<i>Ľubica Kročanová</i>	294

Možnosti inklúzie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS) v základnej škole - Prípravný ročník pre žiakov s NKS	
<i>Viktor Gatíal, Michal Čerešník</i>	299

Priestor pre sexuálnu výchovu na školách - sociálna inklúzia sexuálnych menších	
<i>Dorota Smetanová</i>	307
Význam diagnostiky sociálnych a adaptívnych kompetencií pri posudzovaní školskej zrelosti rómskych detí	
<i>Miroslava Čerešníková</i>	316
IPčko.sk – Internetová poradňa pre mladých. Nástroj pomoci pre študentov, žiakov a mladých dospelých	
<i>Marek Madro</i>	323
Inkluzívna základná škola - príklad dobrej praxe	
<i>Mária Barancová, Veronika Bisaki, Erik Radnotí, Silvia Sodomová</i>	329
Preventívny program DRUHÝ KROK na pomoc inkluzívnemu vzdelávaniu v základných školách	
<i>Veronika Bisaki, Lenka Slovíková, Tatiana Lesajová</i>	334

Psychológia - škola - inklúzia

Eva Gajdošová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Vážené dámy, vážení páni, ctení hostia zo zahraničných aj zo slovenských inštitúcií, organizácií, asociácií, milí kolegovia psychológovia, pedagógovia, učitelia, študenti vysokej aj strednej školy,

veľmi úprimne a veľmi srdečne vás vítam na 2. medzinárodnej vedeckej konferencii s názvom PSYCHOLÓGIA-ŠKOLA-INKLÚZIA, ktorú organizuje Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave ako súčasť 10. výročia založenia tejto vysokej školy.

Konferencia sa organizuje pod gesciou pána rektora PEVŠ Prof. JUDr. Jána Sváka, DrSc. a pána dekana Fakulty psychológie PEVŠ Prof. PhDr. Teodora Kollárika, DrSc. v medzinárodnej spolupráci s EFPA Standing Committee Psychology in Education - N.E.P.E.S. Brusel, Belgicko a s jej prezidentkou dr. Marianne Kant-Schaps, s Univerzitou v Manchestri, Veľká Británia zastúpenou prof. Kevinom Woodsom a prof. Petrom Farrellom, a v spolupráci so Slovenskou komorou učiteľov zasúpenou jej prezidentkou PaedDr. Máriou Barancovou.

Prečo práve konferencia o vzťahu psychológie, školy a inklúzie?

Už Mahátma Gándhí povedal:

"Každá civilizácia a každá krajina by mala byť posudzovaná podľa toho, ako zaobchádza s menšinami."

K menšinám patria jednak ľudia inej národnosti, etnika, náboženstva, svetonázoru, ale tiež odlišní jedinci, ktorí stoja na okraji, odmietaní či neprijímaní väčšinou, znášajúci výsmech, posmeh, odsudzovanie pre svoje telesné, psychické, sociálne odlišnosti. A práve o tom je inkluzívne vzdelávanie v školách - aby deti, ktoré sa vymykajú hlavnému prúdu, akejsi „kvázi norme“, deti iné, ktorých trápia problémy s komunikáciou, emočné poruchy a poruchy správania, poruchy osobnosti, špecifické vývinové poruchy učenia, depresia, fobie, anxieta, obavy a strachy, silná introverzia, či telesné postihnutie s narušeným obrazom o sebe, so zníženou sebaúctou, sebavedomím a sebadôverou, aby aj tieto deti mohli zažiť v škole úspech, mať radosť z učenia, aby sa cítili aj ony v škole spokojné, neohrozené šikanou, aby aj ony boli niekedy víťazmi, aby aj ich vrstovníci brali, aby si v bežnej škole našli kamarátov a aby tí okolo nich, tvoriaci „mainstream“, hlavný prúd, sa naučili, že život nie je len čierno-biely, že má rôzne odtiene farieb, aby sa naučili pozitívne prijímať tých odlišných, nešíkanovať ich kvôli odlišnostiam, akceptovať ich psychické, fyzické a sociálne odlišnosti, pomáhať im, podávať im pomocnú ruku, brať ich ako rovnocenných partnerov a ukázať im, že majú aj tieto deti, títo jedinci, silné stránky, nadanie a talent.

Problematika inkluzívneho vzdelávania nie je záležitosťou len niektorých štátov, ale patrí medzi agendy nadnárodných inštitúcií akými sú OSN a UNESCO. Tieto inštitúcie majú značný

podiel na tom, že inkluzívna politika sa stáva súčasťou politík všetkých štátov a súčasná transformácia školských systémov sa postupne ubera smerom k inkluzívnosti .

UNESCO v roku 2009 vydalo usmernenie pre inklúziu vo vzdelávaní s príznačným názvom „Inkluzívne vzdelávanie: cesta do budúcnosti“. Jednotlivé štáty Európskej únie sú takto povinné transformovať svoje školstvo tak, aby vyhovovalo podmienkam potrebných pre zavedenie inkluzívneho vzdelávania do praxe. Ratifikácia na Slovensku sa uskutočnila až v roku 2010 a vláda SR v novembri 2011 schválila členstvo Slovenskej republiky v Európskej agentúre pre rozvoj špeciálneho vzdelávania, čo jej umožnilo byť súčasťou medzinárodnej odbornej platformy podporujúcej rozvoj inkluzívneho vzdelávania, pri ktorom škola rešpektuje rôznorodosť a individualitu detí.

Zavedenie inkluzívneho vzdelávania ako takého je však dlhodobým procesom, ktorého aplikácia do praxe vyžaduje značné úsilie a finančnú podporu štátu, Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, aktivít škôl a školských zariadení, ale aj intervencií mimovládnych organizácií. Znamená však najprv analyzovať proces inklúzie v škole, a to najmä s ohľadom na jeho teoretické východiská, podmienky pre realizáciu v slovenskej škole a stratégií podpory na úrovni školskej politiky. Keďže inkluzívne vzdelávanie je zároveň interdisciplinárnym problémom, vyžaduje si tiež vstup celej rady vedných odborov do jeho riešenia – pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, psychológie, sociológie, biológie, lekárstva.

A na školu, ktorá je inkluzívna, sa kladú samozrejme aj vyššie nároky spojené s veľkou heterogenitou zloženia jej žiakov. Ide o školu, ktorá aktívne pracuje na prostredí, najmä sociálnom prostredí školy, na celistvom rozvoji osobností žiakov, na ich psychickom zdraví a kľúčových kompetenciách. Zavedenie inkluzívneho vzdelávania si vyžaduje novú prípravu učiteľov v oblasti psychológie, didaktiky a metodiky výučby, ale aj novú prípravu ostatných odborníkov, včítane školských psychológov.

Potrebné sú tu najmä tieto zmeny :

- 1) pripravenosť učiteľov na vzdelávanie takejto širokej heterogénnej skupiny žiakov, ktoré je náročnejšie a počíta s individualizáciou a diferenciaciou a to najmä v týchto oblastiach:
obsahu - štruktúra, výber, alternatívy, dôraz na nácvik a komunikáciu,
metód – alternatívne metódy, peer tutoring support, audiovizuálna a počítačová technika,
hodnotení - alternatívne, diskusia, podpora sebadôvery, reflexia,
výkony žiaka sa porovnávajú so sebou samými , nie s najlepším žiakom v triede,
takto v inkluzívnej škole môže každý žiak zažiť úspech, cítiť, že je cennou a hodnotnou bytosťou, je to prostredie maximálnych príležitostí všetkým žiakom
- 2) kooperácia učiteľov a odborníkov navzájom v multidisciplinárnych tímoch v škole zameraných na vytváranie priateľského prostredia v škole, s dobrou atmosférou a dobrými vzťahmi medzi učiteľmi a žiakmi, avšak s primeranou náročnosťou a požiadavkami na výsledky v učení
- 3) spolupráca s rodičmi, hľadanie nových netradičných foriem práce s rodinou a rodičmi žiakov, často s nimi komunikovať s rešpektom a úctou,

- 4) orientácia na profesijnú orientáciu a voľbu povolania a kariérové poradenstvo žiakov najmä v inkluzívnej škole, aby boli pripravení na vstup do zamestnania a dobre tam obstáli.

Inklúzia v školách je síce o školskej politike, školských zákonoch, finančných dotáciách, materiálnych podmienkach, príprave učiteľov a ďalších odborníkov, ale predovšetkým je o postojoch nás všetkých, o hodnotách, o tolerancii, o akceptácii odlišností, o úprimnosti, o dôvere, o altruizme, o morálke.

A tam má psychológia, psychológ a v škole školský psychológ zelenú. Kvalitná, dobrá, účinná, efektívna inklúzia v školách, nie tá formálna – na papieri – sa skutočne nedá robiť bez spolupráce s týmito odborníkmi.

A čím môže psychológia a psychológ prispieť k efektívnejšiemu pôsobeniu inklúzie a inkluzívneho vzdelávania v školách?

Psychológia a psychológ, najmä školský psychológ, je pripravený pomôcť škole na najcitlivejších miestach, a to nielen pri riešení každodenných vývinových a výchovných problémov žiakov, ale aj pri podporovaní duševného zdravia učiteľov a žiakov, vytváraní zdravej školskej sociálnej klímy a interpersonálnych vzťahov v školskom prostredí, dobrých vzťahov medzi vedením školy a zamestnancami, je pripravený participovať pri zabezpečovaní spolupráce školy a rodiny, a zapájania rodičov do diania školy, pri výchovných štýloch učiteľov a rodičov, má čo povedať do zavádzania moderných nedirektívnych a heuristických metód edukácie s prihliadnutím na vekové a vývinové osobitosti žiakov, do nových stratégií s deťmi vyžadujúcimi špeciálnu výchovnú starostlivosť, pomáhať prehľbovaniu učiteľovho psychologického majstrovstva pri poznávaní osobnosti žiakov, a pri zavádzaní rozvíjajúcich a intervenčných programov na prevenciu agresie, násilia, šikanovania, intolerancie, rasizmu, programov na rozvíjanie emocionálnej inteligencie, prosociálneho správania, rozvíjania empatie, znášanlivosti, akceptácie odlišností, pomoci iným, súdržnosti a altruizmu, rovnako je pripravený pomáhať pri rozvoji morálky detí, ich morálneho správania a usudzovania. A to všetko využitím poznatkov humanistickej psychológie a pozitívnej psychológie, ktoré vie školský psychológ implantovať do školy a do procesu edukácie.

Ide najmä o staronové otázky inovácie filozofie školy. Filozofie škôl založených na humanistickom prístupe zdôrazňujú nové postavenie žiaka a novo formulujú vzťah učiteľ - žiak. Výchova sleduje najmä psychické procesy, ktoré prebiehajú medzi ľuďmi pri výchove a vzdelávaní. V popredí je výchova a vyučovanie k ľudským právam, učenie robiť správne rozhodnutia, tolerovať rozdielne názory, spolupracovať s druhými a rešpektovať práva druhých, meniť celkovú klímu školy v prospech detí aj učiteľov (antiautoritatívne pôsobenie, odstraňovanie sociálnych a psychických bariér, sociálny charakter komunikácie a pod.), meniť organizáciu vzdelávacieho obsahu (najmä integrácia všeobecného a odborného vzdelávania a nové štruktúrovanie vyučovacej látky) a formy a štruktúry vzdelávacej praxe (individuálne plány, záujmové kurzy a pod.)

Inkluzívna škola s humanistickou koncepciou Carla Rogersa smeruje k týmto hlavným pozitívam:

- a) žiakov viac naučí pre život,
- b) žiaci majú väčšie sebavedomie,
- c) v škole je viac možností iniciovať samostatné a zodpovedné a morálne správne správanie,
- d) je tu väčšia možnosť tvorivého riešenia problémov,
- e) zlepšuje sa dochádzka do školy a motivácia žiakov učiť sa.

A pozitívna psychológia a škola?

Na úrovni jednotlivca sa pozitívna psychológia zaoberá pozitívnymi individuálnymi vlastnosťami, resp. stavmi, ako sú napr.: schopnosť mať rád, predpoklady k rôznym činnostiam, odvaha, estetická citlivosť, ochota odpúšťať, tvorivosť, radosť, subjektívna spokojnosť/pohoda („well-being“), kvalita života, tzv. zážitky pohrúženia („flow“), nádej a optimizmus, nezdolnosť („resilience“), múdrosť, sebaregulácia a pod. Na interpersonálnej úrovni sa pozitívna psychológia zaoberá charakteristikami ľudí, ako sú napr.: prosociálnosť a altruizmus, interpersonálne zručnosti, zodpovednosť, zmysel pre rodinu či spoločnosť, tolerantnosť, súcitie, vďačnosť, láska a priateľstvo, empatia, morálna motivácia a pod.

Všetko sú to tak potrebné hodnoty pre súčasnú spoločnosť, našu krajinu, našu školu.

Dnes chcem v mene odborných a organizačných garantov konferencie privítať, poďakovať sa a vyjadriť veľkú vďaku za prítomnosť mnohých významných predstaviteľov významných inštitúcií, ktoré napriek enormnému pracovnému nasadeniu na začiatku školského roku si našli čas prísť a svojou prítomnosťou demonštrovať svoj pozitívny postoj k psychológii v škole a k inkluzívnemu vzdelávaniu.

Vysoko si vážime prítomnosť generálneho riaditeľa regionálneho školstva MŠVVaŠ SR dr. Zdenka Krajčira, ktorý vždy presadzoval humanistické prístupy vo výchovno-vzdelávacom procese, vysoko si ceníme prítomnosť MUDr. Sedlákovej, zástupkyne Svetovej zdravotníckej organizácie WHO na Slovensku, ktorá z celým srdcom podporuje naše psychologické aktivity v školách a vždy príde, keď ju pozveme, privítať chcem tiež predstaviteľov vysokých škôl - Prof. Dr. Mirona Zelinu, DrSc. a Prof. PhDr. Ladislava Požára, CSc., ktorí sú v našom srdci zakomponovaní ak tí, ktorí počas celej svojej profesijnej dráhy bojujú sa humanizáciu slovenského školstva a za podporu detských práv v školách, vítam tiež prezidenta Slovenskej komory psychológov dr. Millera, vážime si, že je tu a že svojou prítomnosťou, a sme plní nádeje, deklaruje dôležitosť školskej psychológie a jej profesie školskéhopychológa v rámci Slovenskej komory psychológov, radi znovu vidíme a vítame medzi nami prezidentku AŠP SR a ČR PhDr. Janu Zapletalovú a za slovenskú sekciu asociácie Doc. PhDr. Martu Valihorovú, PhD., prezidentku Slovenskej sekcie AŠP SR a ČR, Paed. Máriu Barancovú, prezidentku Slovenskej komory učiteľov a predstaviteľov ďalších významných organizácií, inštitúcií, asociácií, o ktorých vieme, že majú vysoko ľudský potenciál, veľké ľudské cítenie, empatiu a altruizmus a po celý svoj profesijný život sa venujú otázkam psychológii v školách.

Nekonečne si ceníme a vážime prítomnosť zahraničných hostí, našich kolegov psychológov a školských psychológov, s ktorými máme dlhročné odborné aj priateľské vzťahy, dr. Kant-Schaps, predsedkyňu EFPA Standing Committee - Psychology in Education - N.E.P.E.S. z Bruselu, Belgicka, ktorá tu v Bratislave robí zároveň stretnutie členov N.E.P.E.S.,

predstavitelov školskej psychológie z viacerých štátov EÚ, ďalej vítam prof. Ferrella, exprezidenta ISPA a pracovníka Pedagogickej fakulty Manchesterskej univerzity, tiež prof. Kevina Woodsa, riaditeľa doktorandských štúdií Pedagogickej fakulty a jeho kolegyniu dr. Bond z Manchesterskej univerzity z Veľkej Británie, s ktorou Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy nadviazala odbornú medzinárodnú spoluprácu, dr. Nielsena, z Dánska, Prof. dr. Podolského, DrSc. z Moskovskej univerzity z Ruska, Prof. Glazinského z Nemecka, Prof. Rennera z Rakúska, dr. Zapletalovú a doc. dr. Lazarovú, PhD. z Českej republiky. Ceníme si najmä to, že neváhali prísť v tak pracovne o vyťaženom období, povzbudíť nás v našom úsilí rozvíjať školskú psychológiu a nezištne nám odovzdať svoje know-how v oblasti psychologických služieb školám, v podpore mentálneho zdravia v školských zariadeniach, zvlášť v oblasti psychológie inkluzívneho vzdelávania. Všetko sú to predstavitelia dôležitých medzinárodných, európskych a národných profesijných organizácií, spomeniem EFPA, ISPA, NAŠP V EÚ krajinách, a zastupujú psychológov z Európskej únie.

Chcem však privítať všetkých účastníkov konferencie - našich milých kolegov - psychológov, pedagógov, učiteľov a iných odborných zamestnancov z vysokých, stredných aj základných škôl a školských zariadení, najmä z Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Univerzity Konštatntína Filozofa v Nitre, z Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Univerzity Komenského v Bratislave, z VÚDPaP, z CPPP a pravdaže kolegov z Paneurópskej vysokej školy v Bratislave. Tešíme sa, že ste tu, pretože práve vy sa môžete zaslúžiť o dobré teoretické zdôvodnenie a praktickú aplikáciu inklúzie v školách.

A tiež s láskou a veľmi úprimne vítam študentov našej vysokej školy a študentov inkluzívnej strednej odbornej školy, ktorá funguje od tohto kalendárneho roku pod gesciou Paneurópskej vysokej školy a je zároveň cvičnou školou Fakulty psychológie PEVŠ. Sme radi, že ste tu medzi nami - vy mladí, a že aspoň na túto chvíľu vytvoríme veľké spoločenstvo ľudí, ktorí fandia rešpektovaniu individuality a rôznorodosti v edukácii a že možno aj vplyvom tejto konferencie a myšlienok, ktoré tu odznejú, sa mnohí z vás v blízkej budúcnosti začnete orientovať na psychologickú prácu s deťmi a mládežou a stanete sa našimi nasledovníkmi.

Teda milí priatelia, podporovatelia našich odborných podujatí, aj všetci tí, ktorí nám fandíte a držíte nám prsty v rozvoji vysokej školy, fakulty, programu školskej psychológie a prepojenia psychológie na školu a na edukačný proces, ešte raz - vitajte.

Program podujatia máte pred sebou. V doobedňajšom bloku Vás čakajú príspevky, príhovory, privety, pozdravy našich VIP osôb zo Slovenska, poobede príspevky našich ctených hostí zo psychologických organizácií a vysokých škôl z krajín Európskej únie obsahujúce skúsenosti, poznatky, námety na skvalitnenie prepojenia PSYCHOLOGIA - ŠKOLA - INKLÚZIA.

Ďalší deň je typicky slovensko-český. Odznejú v ňom príspevky a odprezentujú sa postery slovenských a českých školských a poradenských psychológov s ich novými psychologickými poznatkami zo školskej praxe. Dozvieme sa, čo sa na iných pracoviskách v oblasti spolupráce psychológie, pedagogiky, edukácie robí, a čo si môžeme odnieť ako námety a podnety dobrej praxe pre vlastné aktivity a vzájomnú spoluprácu.

Pekný zážitok.

ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG V PROCESE INKLÚZIE
V MEDZINÁRODNOM KONTEXTE

Any changes since Salamanca 1994?

Marianne Kant-Schaps,

Convener EFPA STC Psychology in Education – N.E.P.E.S. -

Thank you very much for inviting the Network of European Psychologists in Educational Systems – N.E.P.E.S. = Standing Committee Psychology in Education of the European Federation of Psychologist Associations to your international conference. N.E.P.E.S. consists of 23 European countries' representatives, who are nominated by their national psychology association. All of them are psychologists in education. N.E.P.E.S. functions as a bridge between national member organizations and relevant European policies and organizations.

Today I would like to talk about lessons N.E.P.E.S. has learnt since its start in 2007. There are 2 main messages in regard to inclusive education:

1. Educational Psychologists (EP) across Europe are actively promoting prosocial change – inclusive education is part of it
2. European collaboration among EP and engagement at European level contributes to
 - promote inclusive education
 - improve their professional profile.

Either way – there is plenty of room for improvement!

Now, what has N.E.P.E.S. to do with inclusive education?

The N.E.P.E.S. Working Group 2011-2013 on Psychology in inclusive education has developed a Position Paper and a Sampler with reports on psychology in inclusive education from various European countries, publications at www.nepes.eu.

In March 2014 it was decided that inclusive education is one priority topic also for the period 2014-2015, promoted by the following activities:

- Enhancing professional exchange among psychologists in education across Europe, e.g. at this International Conference "Psychology - school - inclusion" 4th/5th September 2014 at the Paneuropean University Bratislava/Slovak Republic in order to plan concrete further steps
- Gathering, compiling and sharing know-how from various activities, as study visits, conferences..., Website www.nepes.eu and www.efpa.eu
- Promoting the development of EU project proposals for funding, e.g. to produce a documentary film/video on best practice of EP in inclusive education
- Developing and disseminating a questionnaire for psychologists in education about their practice in regard to inclusive education (needed competences, challenges, best practice, ...) and recommendations for further improvement.

The questionnaire relates to the EFPA matrix of psychologists' professional activities across European Educational Systems, which can also be used to define the range of professional activities of psychologists in inclusive education.

Level/Function	Society	System	Group	Individual
Prevention	Provide information on successful inclusive education	Offering support to schools for the development of inclusive classrooms	Offering teacher training on methods of cooperative learning	Offers of career counseling for individual students
Intervention	Influence reforms and regulations on inclusive education	Training courses for school heads on change management	Implementing social emotional training programs in primary schools	Assessment of individual strengths and difficulties
Evaluation	Analyse and interpret data of student's achievement in inclusive settings	Evaluate index of inclusion in rural and urban schools	Analyse and interpret teacher's attitudes towards inclusive education	Evaluate results of an individual support plan

Though it requests a lot of European collaboration to fill the various boxes, it is an important work

- in order to feed reflections on curricula of EP
- in the context employment conditions at times of European austerity measures. The development of a set of key competences and services will facilitate job descriptions of psychologists in education.

Let me give you some concrete matrix examples:

- An example for the box Intervention/Society is the national coalition for the implementation of child rights in Germany, founded in 1996. The branch of School Psychology of the German Psychology Association is member of this coalition.
- During the last decade various research and professional activities in regard to inclusive education have been published by EP, e.g. "Responding to Student Diversity – a Teacher's Handbook" by our Maltese colleague Paul Bartolo¹ or

“Inclusion and equity” in German “Inklusion und Chancengleichheit” by our German colleague Saskia Schuppener.

In summary we can state that

- European Psychologists participate in evidence based research on inclusive education.
- Due to their global education they are best placed to consider wider issues of human development in regard to inclusion in educational systems.

One example of advanced development in regard to professional competences of psychologists in inclusive education stems from the Netherlands. The Dutch Psychology Association published in August 2013 Guidelines for Psychologists in inclusive education² in parallel to the Dutch reform of school education “passend onderwijs”, which can be translated as “education, which matches the needs”. The guidelines reflect some typical characteristics of the paradigm shift we see in the work of psychologists in education. This development has been influenced by Maslow’s hierarchy of needs, by Bronfenbrenner’s Ecological Framework for Human Development as well as by the salutogenic model of Aaron Antonovsky:

- From the clinical specialist in education towards a partner of a learning community with particular expertise and a role of a ‘critical friend’.
- From a medical clinical model towards a prevention and systemic oriented model, which empowers teachers and schools to deal with inclusive education by e.g. supporting instructional modifications or curricular adaptations.
- From selective towards inclusive assessment respecting strengths and challenges of individuals and their context at the same time. The focus changes from the individual student towards the interrelation between student and living and learning context.
- From a sectoral to an integrated, intersectoral approaches, which is based on professional expertise, ethos and human rights in a multi-professional, multidisciplinary and multi-agency environment.

Looking at these professional changes we need to ask: Is it beneficial for EP to engage at European level?

N.E.P.E.S. has learnt since 2007 that

European collaboration allows sharing, comparing and positioning. Through this process the collaboration contributes to professional development.

1. The EU enhances collaboration among EP across Europe
2. EU funded organizations and projects produce comparable data, models, guidelines and ideas for further development of inclusive education

How is this done?

For instance N.E.P.E.S. has organized EU funded CEDEFOP study visits in regard to important topics. Our Danish representative has invited a study visit group to Silkeborg in May this year in order to learn about how school psychologists of this municipality deal with inclusive education:

In Silkeborg 96,6% students are enrolled in mainstream schools. 3.4% are in special classes for a maximum time of 2 years before being included in regular schools.

School Psychologists in Silkeborg focus on empowerment, not on assessment by supporting the learning environment.

School Psychologists in Silkeborg trained in 2011/12 all primary school teachers (N=1500) in a one week course to improve their skills to deal with inclusive education.

There has also been an awareness raising campaign for an inclusive child policy, which produced e.g. a Mindset flyer for parents³ The Cedefop study visit programs ended in 2013 and are now replaced by individual mobility programs in the framework of the new EU funding program Erasmus + 2014-2020⁴.

Another example from Germany: The School Psychologist Michaela Wiese participated October 2012 in an EU funded job shadowing activity in South Tyrol to learn about support methods of EP in the framework of inclusive education. Since more than 30 years there are no special schools or classes in South Tyrol. All students are taught in regular school no matter which educational needs they present with. During her study visit Michaela conducted a survey on health promoting and health compromising conditions in inclusive education (see report www.nepes.eu)

A third example, how Europe enhances collaboration by project funding comes from Malta, where our colleague Prof. Bartolo coordinated an EU funded project over 3 years. The project developed an educational module preparing teachers to deal with diversity in the classroom (see above).

EU funded organizations like the European Agency for Special Needs and Inclusive Education⁵ produce valuable resources also for EP on inclusive education.

One of my favorite examples, how European funding can support the work of EP comes from Barcelona, where our Spanish colleague Sandra Racionero-Plaza participated in the project Included⁶, which looked at the question: which are the characteristics of successful inclusive schools across Europe.

Identified successful educational actions are:

- heterogenous interactive groups

- dialogic reading
- extended learning time
- including family in education.

The mentioned successful actions are in line with the dialogic turn of educational psychology, which says that learning is most effective, when students are actively involved in the dialogic creation of meaning⁷.

The obvious European support for EP in inclusive education is based on political interests. In February 2013 the European Commission recommends "Increase the capacity of education systems to break the cycle of disadvantage, ensuring that all children can benefit from inclusive high quality education that promotes their emotional, social, cognitive and physical development: Invest in prevention by putting in place comprehensive policies that combine health, education and social measures. "

In summary European policies promote prevention, cross-sectoral approaches and evidence based interventions as efficient strategy to tackle discrimination and to improve education. These Policies had also an impact on N.E.P.E.S.

The Educational Ministry of the German Speaking Community in Belgium asked N.E.P.E.S. to help with the development of an integrated cross-sectoral prevention service promoting a healthy development of youth - 9 month to 20 years of age. This service integrates formerly separated services in the field of health, social affairs and education into one single prevention service and has started 1. September 2014.⁸

This service provides an intersectoral (social, educational, health), interdisciplinary and evidence-based approach including psychologists, social workers, nurses and public health professionals. All of them will work on the basis of the UN convention of the rights of the child. The service is also based on the principle that human development is a result of a biopsychosocial process that calls for intervention at the social as well as individual levels. Therefore the main fields of action are the primary settings of children and young people: family, nursery, schools, community.

This Belgian reform project is not only implementing European policy recommendations, it pinpoints the role of EP in supporting policy reforms concerning the development of youth with respect to human rights and to scientific evidence. One model on the way has been the Scottish approach "Getting it right for every child" and it would be very useful to build more constructive partnerships across Europe in regard to service structures and the future development of the role of school psychologists in such complex services.

According to APA „Psychologists are in a position to provide leadership as agents of prosocial change, advocacy, and social justice....“⁹

In 2012 NESSE - the Network of experts in Social Sciences of Education - published a report¹⁰ for the European Commission on Education and disability / Special needs, stating:

"Overall, it is clear that teaching approaches for children with special educational needs are, to quite a large extent, ideologically driven rather than based on empirical findings in relation

to which approaches produce the best outcomes. The existing empirical research suggests that inclusion produces slightly better academic and social outcomes than separate provision, but there are very few quasi-experimental studies, not at least because of ethical considerations. Inclusive practices tend to be informed by human rights concerns, rather than scientific analysis of what works best for particular children.”

The network recommends the following:

Policy Implication 12

The European Commission should encourage countries to monitor the impact of devolved governance and marketisation on children with special educational needs, ensuring that these global trends are not detrimental to inclusive practices.

Policy implication 13

There is a need for the European Commission and national governments to commission research which is designed to assess the benefits of different types of inclusive practices for specific groups of children. Research findings should be widely disseminated so that they influence practice.

This represents definitely a real chance for Psychologists in Education to assist research and implementation of inclusive education across Europe. I would like to give you an example from Germany demonstrating the significance of these recommendations:

Researchers from the department of special needs education at the Rostock University developed the Inclusion Model Rügen¹¹, an island in the Baltic Sea. This research project is meant to investigate the impact of the American response-to-intervention approach in comparison to non inclusive education.

Planned for four years nearly finished we can state that

- many parents send their kids to non-inclusive schools and public press is rather negative towards inclusive education
- 1/3 of 4th graders will need to repeat the class as there is no inclusive 5th year foreseen by the educational ministry
- Politicians lack money to continue the research project, to train teachers
- The mid-term research results are limited due to the fact that a number of teachers were critical toward inclusive education and did not implement the method completely as requested.

This example reflects typical barriers we found across Europe

- Rejection of the idea of inclusion due to no or negative experience (teacher, parents, students, community)
- Insufficient financial resources (equipment, teaching assistance, support services...)
- Insufficient teacher training in regard to inclusive and individualized education.

It needs as much as a scientific approach a community based approach with active participation of parents, schools, students and politicians in order to implement successfully

likewise research projects and to promote inclusive education. What about including children in the development of inclusive schools? Do EP practice a participatory approach? How often do we ask children to reflect together with us about positive changes in schools? The process of participation is still slow in Europe and EP need to promote active participation of children and their families.

I would like to conclude by recommending for further developments:

“Psychologists together with young people and families are in a position to provide leadership as agents of prosocial change and inclusive education.”

References

http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FColin_Calleja%2Fpublication%2F236618492_Responding_to_Student_Diversity_Teacher%27s_Handbook%2Flinks%2F00b4951857117a0f99000000&ei=Ksf5U5iXKIT7PNzzgaAL&usg=AFQjCNHOKFiYweopS20ktnjtaPmeCu1v0Q&bvm=bv.73612305,d.bGE&cad=rja and <http://www.amazon.de/Inklusion-Chancengleichheit-Diversity-Spiegel-Didaktik/dp/3781519627>
<http://www.psynip.nl/augustus-2013-praktijkichtlijnen-2013-geheel.pdf>
http://silkeborgkommune.dk/~media/Borger/Boern%20unge%20og%20familie/Politikker%20og%20strategier/3018_MINDSET_web.pdf
http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_sk.htm
<http://www.european-agency.org/>
<http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2011/05/Project-presentation-DEF-1.pdf>
Ramón Flecha (2000) Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning
http://books.google.be/books/about/Sharing_Words.html?id=eK9vtVex5PcC&redir_esc=y
http://www.dglive.be/desktopdefault.aspx/tabid-71/211_read-43516/
APA 2002 <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf>
<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>
<http://www.rim.uni-rostock.de/>

Promoting effective inclusive education: A challenging role for school psychologists

Peter Farrell

Manchester University Institute of Education

Introduction

This paper discusses the challenges facing school psychologists as they strive to promote inclusive education for their schools and communities. It is divided into the following sections: -

- an overview of the complex and not always coherent definitions of the term 'inclusive education',
- a discussion of the extent to which the traditional ways in which schools psychologists work can inadvertently promote policies and practices that are anti-inclusive,
- a review of some examples of school psychologists¹ working towards the development of inclusive policies and practices,
- concluding reflections on how school psychologists can continue to overcome barriers to inclusive practice.

The Evolving Concept of Inclusive Education

Definitions of inclusion within the educational context have varied, representing diverse perspectives and ideologies going back over two decades (e.g., Clair, Church, & Batshaw, 2002; Falvey & Givner, 2005; Gee, 2004; Giangreco, 2006; Lewis & Doorlag, 2006; Turnbull, Turnbull, Erwin, & Soodak, 2006). Indeed, up until the early 1990s, the word "inclusion" was hardly used. Instead the terms "integration" or "mainstreaming" were employed and these referred exclusively to the transfer of pupils attending special schools to regular classes in mainstream schools. There were of course different degrees of integration, from full time placement of a child with disabilities in a mainstream class in his/her local school (functional integration) to the placement of a pupil in a special class or unit attached to a mainstream school (locational integration) (Hegarty, 1991).

¹ Throughout this paper the term "school psychologist" is used as an umbrella term to refer to the work of school psychologists, educational psychologists, and other professionals who carry out similar work.

The rationale for integration, defined in this way, is reflected in literature going back many years much of which stressed the rights of all children no matter how disabled to attend a mainstream school. For example in the UK the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE 1989) advocated this view forcibly in their Integration Charter:

"We see the ending of segregation in education as a human rights issue which belongs within equal opportunities policies. Segregation in education because of disability or learning difficulty is a contravention of human rights as is segregation because of race and gender. The difference is that while sexism and racism are widely recognized as discrimination ... discrimination on the grounds of disability or learning difficulty is not".

Other writers took a similar view (see for example Jupp, 1992) and many used strong language to describe special schools, describing them as perpetuating a form of educational apartheid that devalues the children placed in them and denies them opportunities afforded to pupils in mainstream schools.

A key illustration of the influence of these arguments on shaping policy is the Salamanca Statement clause 4 (UNESCO, 1994) which stressed that children with 'special educational needs must have access to regular schools'. In the England and Wales this position was strongly reinforced by the 2001 Special needs and Disability Act 2001 which stated that a child with SEN *must* (my italics) be educated in a mainstream school unless this would be incompatible with a) the wishes of the parents, or b) the provision of efficient education of other children.

Although definitions of inclusion that focus on the placement of the children with SEN in a mainstream context have been adopted in government policy documents, a problem with definitions of this sort is that they do not say anything about the quality of the education that is offered to pupils. Are pupils placed in units attached to a mainstream school (an example of locational integration) more "included" than if they were taught in a special school? Jupp (1992) argued that such units can be just as segregating. Indeed, even pupils placed in a regular mainstream class may be isolated from the rest of the class and not truly "integrated" within the group, particularly if they work with a support worker or teaching assistant in one-to-one sessions for the majority of each day. Inclusive placements, therefore, may still leave the pupil "segregated" (Harrower, 1999).

Partly for these reasons, the term "inclusion" became used as a way of describing the extent to which a pupil, categorized as needing to receive special education services, is truly "integrated." Used in this way the term refers to the extent to which a school or community welcomes such pupils as full members of the group and values them for the contribution which they make. This implies that for inclusion to be seen to be "effective," all pupils with disabilities must actively belong to, be welcomed by, and participate in a mainstream school

and community. Their diversity of interests, abilities and attainment should be welcomed and be seen to enrich the school community.

Since the late 1990's definitions of inclusion have widened still further. Booth and Ainscow (1998), for example, took the view that policies on inclusion should *not* be restricted to the education of pupils thought to have special needs. Inclusion, they argued, is a process in which schools, communities, local authorities and governments strive to reduce barriers to the participation and learning for all citizens. Looked at in this way, inclusive policies and practices should consider ways in which marginalized groups in society, for example people from ethnic minorities and those who are socially and economically disadvantaged, can participate fully in the educational process within mainstream contexts.

This broader view of inclusive education has been endorsed by several influential papers published by the United Nations (see for example UNESCO, 2000, 2001; OECD, 2008). References to children with special needs and disabilities in these documents becomes subsumed within a much broader rhetoric about the rights of all children from whatever background to receive an education and the focus is often on countries where large percentages of the population do not go to school. Hence inclusion is defined more in terms of the rights of all children to receive an education. There is also emphasis on the need to improve the quality of, and access to, education for groups who have traditionally been marginalised. In some countries this may include girls, but also children from minority ethnic groups, e.g. Roma; or those who hold different religious beliefs from the majority population in a country.

It is hard to argue against the principles and aspirations expressed in the broad and all encompassing definitions of inclusive education reflected in these and other similar documents. No parent, teacher, local authority officer or government minister is likely to argue against the notion that all children from whatever background should have access to education. Neither would they quarrel with the notion that schools have a responsibility to offer the highest quality education to all learners from a whole variety of backgrounds and with a range of diverse needs.

However, perhaps an inevitable consequence of adopting this broader view of inclusive education is, as Norwich (2013) suggests, that it distances the debate from discussions on how to promote inclusive education for children with special needs and disabilities and has the effect of 'oversimplifying the differences between different aspects of diversity'. Indeed some authors (e.g. Slee, 2010; Miles and Singal, 2010) have commented that this can have the effect of reducing government and public interest in providing inclusive services for children with disabilities. Discussions about the needs of these children, they argue, are at risk of becoming subsumed in a wider debate about improving access to education for all children.

Nevertheless, and in spite of the current broad definition of inclusive education reflected in the UN documents, the research literature on inclusive education is still predominately focused on children with special educational needs (Norwich, 2013) with between 3 and 15 recent papers on inclusive education focusing on this area. Furthermore the pressure group known as Inclusion Europe (<http://inclusion-europe.org/>) exclusively campaigns for increased opportunities for inclusive education for people with intellectual disabilities.

This brief overview of definitions of inclusive education indicates that the picture is a little confusing and not entirely coherent. Inclusion as a concept is broadly accepted as being a 'good thing'. However, although many people are passionate about promoting inclusive education, it is not always clear what they mean by the term and whether different organizations or different individuals share the same goals. Given that the research literature on this topic is predominately focused on children with special educational needs and as school psychologists tend to work with these children more than others, I intend to restrict discussion about inclusive education to this group of children. In this context a helpful approach to defining inclusive education for these children is to conceptualize the issue around the following pupil outcomes: Presence, Acceptance, Participation and Achievement.

Presence refers to extent to which pupils with special educational needs (SEN) attend lessons in mainstream settings in local schools and committees. (This is similar to the previous notion of "integration")

Acceptance refers to the extent to which other staff and pupils welcome pupils with SEN as full and active members of their community.

Participation refers to the extent to which all pupils with SEN contribute actively in all the school's activities.

Achievement refers to the extent to which pupils with SEN learn and develop positive views of themselves.

It is argued that for a school to be truly inclusive, all four conditions should apply to all children regardless of their abilities and disabilities. It is not for example sufficient for children to simply be *present* in a school. They need to be *accepted* by their peers and by staff, they need to *participate* in all the school's activities and they need to attain satisfactory levels of *achievement* in their work and behaviour. This formulation is proactive in the sense that it sets goals for schools, local authorities, communities and governments and can act as a benchmark against which to judge the extent to which inclusive policies and practices are working for children with SEN and disabilities.

Is the traditional role of School Psychologists anti-inclusive?

In earlier publications (Farrell, 2006; Farrell, Jimerson, Howes & Davies, 2009) I argue that the origins of school psychology practice are profoundly *anti-inclusive* in orientation. For the key task undertaken by school psychologists in the early 20th century was the identification and placement of children with special needs in segregated special schools and classrooms. This unique task, which is inexorably associated with the use of IQ tests to categorize such children, has had a major impact on the development of segregated education. As Guillemard (2006) reminds us, the earliest example of this comes from the pioneering work in France of Alfred Binet. In 1899, along with Pierre Vaney, Alfred Binet opened a pedagogical and psychological laboratory in a Parisian primary school and, in 1905, he was asked by the Ministry of Public Instruction in France to study problems exhibited by children who could not follow the regular school curriculum. He developed the Binet-Simon test which was assumed to be an entirely valid measure of intelligence and hence a legitimate tool to detect children

with mental retardation and to direct them toward special classes. This test formed the basis of the well known Stanford Binet test. In the UK, during the 1920s, the London County Council employed Cyril Burt as an educational (school) psychologist to help solve the problem of classifying children's suitability for schooling. He was the UK's first educational psychologist and he saw the role as primarily being one of giving children an IQ test to see if they needed to be educated in a special school.

The role of IQ testing then became a central function in the identification of children with special needs and their consequent placement in special schools. Hence, if IQ tests served this purpose, there was a need to employ professionals who could administer them and this helps to explain the origins of the development of school psychology as a profession. As Oakland (2000) and Reschley (2000) emphasize, the rise in the numbers of school psychologists in different countries around the world closely mirrors the extent to which these countries have embraced the concept of intelligence and IQ testing as being indispensable tools for the identification of children with special needs and in the legitimization of placing children, so identified, in special schools. As an emerging profession it was crucial to identify a task that could only be performed by someone from that profession, and IQ testing provided the perfect example. Here was a task that had respectable roots in academic psychology and was seen to be of value to schools, parents and other professionals, and which therefore should rightly be something that must be administered by trained psychologists. In the UK, this position was greatly strengthened by an agreement that individually administered IQ tests should be "closed" (i.e., only for use in clinical settings by appropriately trained applied psychologists). Hence, IQ testing was something that no other professional could do, a truly distinctive task and one which therefore contributed significantly to the development and identity of the profession of school and other applied psychologists.

The pre-eminent role of the IQ score in categorizing children's level of special educational need has been strengthened by international organizations, for example the World Health Organization (WHO) which, in 1968, published 'categories' of mental retardation based on IQ scores. For example children with IQs of between 50 and 70 were labeled as having 'mild' mental retardation; those with scores between 30-55 as having 'moderate' retardation and so on. This form of categorization is reflected in many countries where the IQ score has traditionally provided the main criteria for admission to different types of special schools. Hence, if children were placed in special schools on the basis of their IQ score, and if school psychologists were the only professional who could administer IQ tests, then it was logical for local authorities to employ them so as to ensure that only "eligible" pupils were admitted to such schools.

There are also publications in which psychologists have claimed that the IQs of black and ethnic minority populations are inferior to their white counterparts (Terman, 1916; Eysenck & Eysenck, 1971) and, in the UK, this may have helped to legitimize the placement of large proportions of black afro Caribbean young people in special schools (Curtis, 2005).

Historically, therefore, the profession of school psychology has, it could be argued, been inexorably involved in the identification of children with disabilities and with placing them in segregated provision. Hence, in relation to the promotion of inclusive policies and practices,

we have been part of the problem! Critiques of the discipline of psychology and of the school psychology profession might argue that, in view of their history, school psychologists are not the professionals who would be expected to be at the forefront of promoting inclusive education.

School Psychologists and Inclusive Practices

The discussion above suggests strongly that, in relation to the development of inclusive education, psychology, and school psychologists in particular, are part of the problem.

However, over the last 10 years there have been a number of publications and reports suggesting that school psychologists are striving to become more inclusive in their work (Farrell, Woods, Lewis, Rooney, Squires, & O'Connor, 2006; Hayes, 2002; Hick, 2005). For example, in the UK there is a nationwide interest group known as Educational (School) Psychologists for Inclusion that meets regularly to share ideas and recent developments. In addition a number of chapters in a forthcoming book (Hick, Kerhsner, & Farrell, 2009) focus on specific approaches that school psychologists have adopted to support inclusion in schools in the UK and overseas. Furthermore the proceedings of the annual conferences of the International School Psychology Association in 2002 and 2009 indicate the rich and varied ways in which school psychologists can support the development of more inclusive practices in schools and local authorities (ISPA, 2002; School Psychology International, 2010).

Some professional associations representing school psychologists, in the UK, US, and elsewhere, have also been active in promoting inclusion. In England, for example, the Association of Educational Psychologists (AEP), one of the professional associations that advises the Government, local authorities, and educational psychologists about the development of the profession, has provided written guidance for its members on ways to foster inclusion (AEP, 1999). Similar policy guidance has been issued in the US by the National Association of School Psychologists (NASP, 1999). This emphasizes NASP's continuing support for the development of inclusive programs for all children and young people. It also provides guidance for how school psychologists can develop inclusive education for students with disabilities.

This guidance from the professional associations is reflected in the growing number of published accounts of school psychologists actively promoting one or more aspects of inclusive practice in their work. Among these are papers on helping mainstream schools to support children with behavior problems (e.g., Barrett & Randall, 2004; Burton, 2004; Frydenburg, Lewis, Bugalski, Cotta, McCarthy, Lunscombe-Smith, & Poole, 2004; Hutchings, Lane, Owen, & Gwyn, 2004; Maddern, Franey, McLaughlin, & Cox, 2004; Young & Holdorf, 2003). There are also accounts of how school psychologists can help to support pupils with learning difficulties in mainstream schools (e.g., Brooks, Weeks, & Everatt, 2002; Dole, 2003; Hodson, Baddeley, Laycock, & Williams, 2005; Medcalf, Glynn, & Moore, 2004). Other examples include work that school psychologists have done to help schools develop general policies on inclusion (e.g., Dunsmuir, Frederickson, & Lang, 2004; Hayes, 2002; Hick, 2005; Roffey, 2004) and there are also examples of school psychologists working with government

agencies to develop country-wide inclusive strategies (e.g., Mnkandla & Matruse, 2002; Muthukrishna & Baez, 2002; van Kraayenoord, 2002).

These developments suggest that school psychologists are embracing the inclusion agenda and that this is embedded in, and underpinned by, all of their work. However, before concluding that the practice of school psychologists is now fully inclusive in orientation, it is worth noting that evidence from research presents a more complex picture. For example, a survey of school psychology practice in different countries (Jimerson, et al. 2004; Jimerson, et al. 2006; Jimerson, et al. 2007) indicates that school psychologists continue to have a key role in the assessment of children with special educational needs with this being the most commonly performed task in eight of the countries that took part in the survey. Furthermore, over the past 20 years or so, a number of surveys of teachers' perceptions of the school psychologist's role in the UK and US indicate that, generally, they expect them to carry out special education assessments (DfEE, 2000; Dowling & Leibowitz, 1994; Evans & Wright, 1987; Ford & Migles, 1979). Moreover, this finding is replicated in a survey of teachers' views of school psychologists in Estonia (Kikas, 1999), in a major survey of the views of 1,100 teachers in eight different countries (Farrell, Jimerson, Kalambouka, & Benoit, 2005) and in the chapters of the *International Handbook on School Psychology* (Jimerson, Oakland, & Farrell, 2006). In addition Gilman and Gabriel (2004) found that education administrators in the US were even more committed than teachers to the view that the school psychologist's main role was to carry out assessments of children with special needs and to make recommendations for them to be placed in some form of special education.

Thus the evidence is mixed. There are several accounts of school psychologists working actively to promote inclusive education while other publications suggest that many school psychologists continue to work in a traditional paradigm where the key focus is on responding to the referrals of individual children who may have special educational needs.

Conclusion

As the profession of school psychology in the 21st century continues to grow and develop in all countries of the world, it is important to draw from the lessons of our history so that we can use our skills and knowledge to support effective inclusive education for all learners. There are a number of ways in which the profession can pursue this goal.

First, school psychologists should acknowledge that the traditional paradigm underpinning their practice, which relies predominately on individual assessments using IQ tests, can be quite compatible with the more recent moves to make education more inclusive for all learners. For instance, instead of using their test scores to recommend segregated education, school psychologists can use their psychometric and other findings to plan and support inclusive arrangements. Second, the findings of psychometric assessments need to be embedded within the social, rather than medical model, where a child's difficulties are seen in the context of the school and the family and where solutions may lie in bringing about changes to the system rather than working directly with the child. Third, school psychologists should be active in supporting teachers and other professionals in schools and classrooms by,

for example, providing training and advice on how to support children with special needs in mainstream classes. Fourth, school psychologists should encourage teachers and other school staff to carry out small scale collaborative action research projects that focus on strengthening the inclusive school ethos. Evidence suggests that through acting as facilitators of systems change, school psychologists can play a pivotal role in supporting projects of this kind (Ainscow et al. 2006; Howes et al. 2010)

Working in this way presents a continuing but rewarding challenge for schools psychologists and, if successful, indicates how the profession can make a substantial contribution to improving the lives of children with special educational needs, their parents, schools and communities.

References

- AEP 1999. Increasing inclusion: ASP position paper. Durham: The Association of Educational Psychologists.
- AINSCOW, M., BOOTH, T, DYSON, A., HOWES, A., GALLANNAUGH, F, SMITH, R., FARRELL, P., & FRANKHAM, J. 2006. Improving Schools; Developing Inclusion. London: Routledge.
- BARRETT, W., & RANDALL, L. 2004. Investigating the circle of friends approach: adaptations and implications for practice. *Educational Psychology in Practice*, 20, 353-368.
- BOOTH, T., & AINSOW, M. (Eds).1998. *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge
- BROOKS, P., WEEKS, S., & EVERATT, J. 2002. Individual of learning in mainstream schoolchildren. *Educational and Child Psychology*, 19(4), 63-74.
- BURTON, S. 2004. Self-esteem groups for secondary pupils with dyslexia. *Educational Psychology in Practice*, 20, 55-73.
- CLAIR, E., CHURCH, R., & BATSHAW, M.2002. Special education services. In M. Batshaw (Ed.), *Children with disabilities* (5th ed., pp. 589–606). Baltimore: Brookes.
- CURTIS, P. 2005. Opportunity Locked. Retrieved September, 10th 2012 from the Guardian. <http://theguardian.com/education/2005/feb/01/raceineducation.race>
- DfEE 2000. Educational psychology services (England): current role, good practice, and future directions – The research report (DfEE 0133/2000). Nottingham: Department for Education and Employment.
- DOLE, S. 2003. Applying psychological theory to helping students overcome learned difficulties in mathematics: an alternative approach to intervention. *School Psychology International*, 24, 95-114.
- DOWLING, J., & LEIBOWITZ, D. 1994. Evaluation of educational psychology services: past and present. *Educational Psychology in Practice*, 9, 241-250.
- DUNSMUR, S. FREDERICKSON, N., & LANG, J. 2004. Building home-school trust. *Educational and Child Psychology*, 21, 109-128.
- EVANS, M. E., & WRIGHT, A. K. 1987. The Surrey school psychological service: an evaluation through teacher perceptions. *Educational Psychology in Practice*, 3, 12-20.
- EYSENCK, S. B. & EYSENCK, H. J. 1971. A comparative study of criminals and matched controls

on three dimensions of personality. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 4, pp.362-366.

FALVEY, M. A., & GIVNER, C. C. 2005. What is an inclusive school? In R. Villa & J. S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.

FARRELL, P. 2006. Developing inclusive practices among educational psychologists: problems and possibilities. *European Journal of the Psychology of Education*, 21, 293-305.

FRRELL, P. T., , S. R., HOWES, A. J., & DAVIES, S. M. 2009. Promoting inclusive practice in schools: A JIMERSON challenging role for school psychologists. In C. Reynolds and T. Gutkin (Eds). *Handbook of School Psychology* (4th Edition). New York: Wiley.

FARRELL, P., JIMERSON, S., KALAMBOUKA, A., & BENOIT, J. 2005. Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *School Psychology International*, 26(5), 525-544.

FARRELL, P., WOODS, K., LEWIS, S., ROONEY, S., SQUIRES, G., & O'CONNOR, M. 2006. A Review of the Functions and Contribution of Educational Psychologists in England and Wales in light of "Every Child Matters: Change for Children." London: HMSO, 160pp.

FORD, J. D., & MIGLES, M. 1979. The role of the school psychologist: teachers' preferences as a function of personal professional characteristics. *Journal of School Psychology*, 17, 372-378.

FRYDENBURG, E., LEWIS, R., BUGALSKI, K., COTTA, A., MCCARTHY, C., LUSCOMBE-SMITH, N., & POOLE, C. 2004. Prevention is better than cure: coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice*, 20, 117-134.

GEE, K. 2004. Developing curriculum and instruction. In F. Orelove, D. Sobsey, & R. Silberman (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach* (4th ed., pp. 67 114). Baltimore: Brookes.

GIANGRECO, M. F. 2006. Foundational concepts and practices for educating students with Severe disabilities. In M.E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (6th ed., pp. 1- 27). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Prentice-Hall.

GILMAN, R., & GABRIEL, S. 2004. Perceptions of school psychological services by education professionals: results from a multi-state survey pilot study. *School Psychology Review*, 33, 271-287.

GUILLEMARD, J. C. 2006. School psychology in France. In S. Jimerson, T. Oakland, & P. Farrell (Eds.), *The Handbook of International School Psychology*. London: Sage.

HARROWER, J. K. 1999. Educational inclusion of children with severe disabilities. *Journal of Positive Behavioural Interventions*, 1, 215-230.

HAYES, B. 2002. Community, cohesion, inclusive education. *Educational and Child Psychology*, 19(4), 75-90.

HEGARTY, S. 1991. Towards an agenda for research in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 6, 87-99.

HICK, P. 2005. Supporting the development of more inclusive practices using the index for inclusion. *Educational Psychology in Practice*, 21, 117-122.

HICK, P., KERHSNER, R., & FARRELL, P. (Eds.)2009. *A psychology for inclusion*. London: Routledge-Falmer.

HODSON, P., BADDELEY, A., LAYCOCK, S., & WILLIAMS, S. 2005. *Helping secondary schools to*

be more inclusive of year 7 pupils with SEN. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 53-67.

HOWES, A., DAVIES, S., FOX, S., DAVIES, H. & SWANN, S. 2010. Improving the context for inclusion: How teachers and educational psychologists can use action research to work together to develop inclusion, Routledge, London.

HUTCHINGS, J., LANE, E., OWEN, R., & GWYN, R. 2004. The introduction of the Webster-Stratton incredible years classroom dinosaur school programme in Gwynedd, North Wales: a pilot study. *Educational and Child Psychology*, 21, 4-15.

ISPA 2002. Proceedings of the 2002 International School Psychology Colloquium, Denmark. Available on-line at <http://www.ispaweb.org>

JIMERSON, S. R., GRAYDON, K., FARRELL, P., KIKAS, E., HATZICHRISTOU, S., BOCE, E., & BASHI, G., 2004. The international school psychology survey: Development and data. *School Psychology International*, 25, 259-286.

JIMERSON, S. R., GRAYDON, K., YUEN, M., LAM, S. F., THURM, J., KLUEVA, N., COYNE, J. H., LOPRETE, L. J., PHILLIPS, J., & The ISPA Research Committee (2006). The International School Psychology Survey: Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia. *School Psychology International*, 27, 5-32.

JIMERSON, S. R. & OAKLAND, T. D. 2006. School Psychology in the United States. In S. Jimerson, T. Oakland, & P. Farrell (Eds.), *The Handbook of International School Psychology* (pp. 415-426). London: Sage.

JIMERSON, S. R., OAKLAND, T. D., & FARRELL, P. (Eds) 2006. *The Handbook of International School Psychology*. London: Sage.

JUPP, K. 1992. *Everyone Belongs*. London: Souvenir Press.

KALAMBOUKA, A., FARRELL, P., DYSON, A. & KAPLAN, I. 2007. The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievements of their peers. *Educational Research*, 39, 365 – 382.

KIKAS, E. 1999. School psychology in Estonia: expectations of teachers and school psychologists. *School Psychology International*, 20, 352-365.

LEWIS, R., & DOORLAG, D. 2006. *Teaching special students in general education classrooms* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

MADDERN, L., FRANEY, J., McLAUGHLIN, V., & COX, S. 2004. An evaluation of the impact of an inter-agency intervention programme to promote social skills in primary school children. *Educational Psychology in Practice*, 20(2), 135-155.

MEDCALF, J., GLYNN, T., & MOORE, D. 2004. Peer tutoring in writing: a school systems approach. *Educational Psychology in Practice*, 20, 157-178.

MILES, S. & SINGAL, N. 2010. The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 1, pp. 1-15.

MNKANDLA, M., & MATRUSE, K. 2002. The impact of inclusion policy on school psychology practices in Zimbabwe. *Educational and Child Psychology*, 19, 12-24.

MUTHUKRISHNA, N., & BAEZ, M. 2002. Building an inclusive education and training system. What is next for educational psychologists in South Africa? *Educational and Child Psychology*, 19, 24-33.

NASP 1999. The role of the school psychologist in inclusive education.

<http://www.naSPweb.org/information/misc/inclusion.htm>

NORWITCH, B. 2013. *Assessing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty*. London: Routledge.

OECD 2008. Policy brief: Ten steps to equity in education. www.oecd.org/publications/Policybriefs

OAKLAND, T. 2000. International school psychology. In T. Fagan, & T. Wise (Eds.), *School psychology: past, present & future*. National Association of School Psychologists.

RESHLY, D. J. 2000. The present and future status of school psychology in the United States. *School Psychology Review*, 29, 507-522.

ROFFEY, S. 2004. The home-school interface for behaviour: a conceptual framework for co-Constructing reality. *Educational and Child Psychology*, 21, 95-108.

TERMAN, L. M. 1916. *The Measurement of Intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.

TURNBULL, A., TURNBULL, R., ERWIN, E., & SOODAK, L. 2006. *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

UNESCO 1994. *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO. (Salamanca)

UNESCO 2000. *Education for All: Meeting our Collective Commitments. Notes on the Dakar Framework for Action*. Paris: UNESCO.

UNESCO 2001. *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO

UNESCO 2007. *EFA Global Monitoring Report: EFA. Strong Foundations: Early Childhood Care And Education*. Paris: UNESCO.

van KRAAYENOORD, C. E. 2002. The roles of the educational psychologist in inclusion in Australia. *Educational and Child Psychology*, 19, 46-59.

YOUNG, S., & HOLDORF, G. 2003. Using solution focused brief therapy in individual referrals for bullying. *Educational Psychology in Practice*, 19, 271-282.

Using solution focused brief therapy (SFBT) within evidence-based school psychology practice

Kevin Woods

University of Manchester, Manchester, Great Britain

Introduction

With the aim of providing safe and effective intervention for clients, it is a common requirement for health and social care practitioners such as school psychologists to understand and adhere to principles of ‘evidence-based practice’ (Frederickson, 2002; Roth & Pilling, 2007; Health and Care Professions Council, 2012; Bower & Gilbody, 2010). Accordingly, strategies and databases have been developed to support practitioners to use empirically-validated (‘tried and tested’) interventions and tools. The National Institute for Health and Clinical Excellence (NHS, 2011a) provides guidance, sets quality standards and manages a national database (‘NHS Evidence’) as part of its aim to improve people's health and to prevent and treat ill health. NHS Evidence (NHS, 2011b) was established in 2009 to ensure that everyone working in health and social care has free, quick and easy access to the quality-assured, best-practice information that is required to inform evidence-based decision making. Through NHS Evidence (NHS, 2011b) users can search more than 150 sources simultaneously, including internationally respected evidence-based sources such as the Cochrane Library, British National Formulary and Map of Medicine. The types of resources available include guidelines, primary research and clinical summaries. The National Institute of Health Research (NIHR, 2011) has a supporting role to NHS Evidence through the development of research evidence which can support decision-making by professionals, policy makers and patients, and to make this evidence available.

There is an acknowledgement, however, that the linking of evidence to research is not a simple matter since i) there are different types, sources and qualities of research, and ii) research relevant to a particular practice issue may be limited in availability, or indeed absent (Frederickson, 2002; American Psychological Association (APA), 2006). Scott et al. (2001) outline a traditional hierarchy of research evidence for treatment efficacy, with systematic reviews of randomised controlled trials (RCTs) being the ‘gold standard’, individual opinion being the lowest ranked form of evidence, and quasi-experimental trials and controlled case studies being between the two. Additionally, the APA (2006) identifies the relative merits of different research for evidence-based practice. For example:

- RCTs as the best approach for drawing causal inferences about the general effects of interventions;

- process-outcome studies as valuable in identifying the mechanisms of change;
- qualitative research as useful to describe the lived experiences of people, including clients in psychotherapy;
- individual case studies as valuable sources of innovation and hypotheses, as well as establishing causal relationships in the context of an individual.

It follows then that the APA (2006) offers a broad definition of evidence-based practice:

‘Evidence-based practice in psychology (EBPP) is the integration of the best available research with clinical expertise in the context of patient characteristics, culture and preferences’ (p. 273).

This position is congruent with proponents of ‘practice-based evidence’ who support the safe trialling of innovative techniques by practitioners, with the aim of building an inclusive, practitioner-led research evidence base (Barkham, Hardy & Mellor-Clark, 2010). Munro (2011) points out that evidence-based practice is sometimes used in a narrow sense to refer to using methods of helping service users that have research evidence of some degree of effectiveness in some places where the methods have been tried and evaluated. In the context of social work, Munro (2011) employs the term in a broader sense of ‘drawing on best available evidence to inform practice at all stages of the work and of integrating that evidence with the social worker’s own understanding of the child and family’s circumstances and their values and preferences’ (para 6.34, p.92). Munro (2011) also cautions against the uncritical acceptance of findings from research, including consideration of cross-cultural transferability of interventions, and underlines the importance of research methods training for social workers. Notably, the APA (2006) stresses the importance of not assuming that interventions on which there are no published controlled trials are ineffective.

Solution Focused Brief Therapy (SFBT)

SFBT is a strengths-based approach, emphasizing the resources that people possess and how these can be applied to a positive change process. SFBT developed from clinical practice at the Brief Family Therapy Centre in Wisconsin during the early 1980s. It was developed by Steve de Shazer and Insoo Kim Berg, who emphasized the importance of enabling clients to do more of what works well for them (Berg, 1994; de Shazer, 1994; Kim, 2008). There are increasing numbers of SFBT practitioners and trainers in the United Kingdom (George, Iverson & Ratner, 2006).

SFBT focuses on strengths and ‘life without the problem’ rather than a detailed analysis of problem dimensions, although some forms of solution focused practice, such as Solution Oriented Brief Therapy may encourage some exploration of problem dimensions (Rees, 2003).

Attempts have been made to specify the core components of SFBT in order to increase treatment fidelity (Beyebach, 2000; Solution Focused Brief Therapy Association (SFBTA) Research Committee, 2010). Key elements that are common to these frameworks include focusing on client's goals, eliciting exceptions to the problem and identifying client's strengths and resources. Tools used by therapists to elicit client skills and potential for changes include the miracle question², coping questions and scaling. SFBT practitioners are encouraged to adopt a respectful and cooperative stance towards clients and to see the client as having the solutions and potential for change. Sessions usually last about an hour and end with complimenting the client, identifying whether a further session would be helpful and setting homework tasks. SFBT interventions are usually very short-term, sometimes only a single session, which may have presented difficulties in developing an evidence base for SFBT (Corcoran & Pillai, 2007).

As a flexible approach, SFBT has been enthusiastically received and applied across a range of contexts and client groups, including schools and family settings, groups and individuals, professionals and community members, voluntary and mandated groups (Corcoran & Pillai, 2007; Kelly, Kim & Franklin, 2008). Early practitioner evaluations of SFBT were very positive, but these studies often used subjective outcome measures and were not high quality reports (Gingerich & Eisengart, 2000). Methodological limitations, variable effect sizes and significant gaps in the evidence base led Corcoran and Pillai (2007) to conclude that the evidence base relating to SFBT effectiveness within social work practice was both equivocal and sparse. Further to this, a more recent review by Carr (2009) indicates that for many specific family and child problems there are more targeted approaches with a more established evidence base, for instance parent training programmes for child behaviour problems.

Given its flexible, collaborative, strengths focused approach SFBT is likely to appeal to children's services staff, including school psychologists. Rhodes (1993), Stobie, Boyle and Wolfson (2005), and Daki and Savage (2010) all describe the potential and actual application of SFBT by school psychologists and suggest promising potential of SFBT intervention. However, critics of the application of SFBT (e.g. Stalker, Levene & Coady, 1999) argue that the brief nature of SFBT may make it less effective with more severe problems; also, its tendency to neglect broad based contextual assessment may obscure the analysis of significant problems within the school, peer group and home environment. In short, SFBT is an approach that may allow a client-centred intervention with children/ young people, but with little or no objective assessment of the problem for the child.

Background to the UK SFBT review

Woods, Bond, Humphrey, Symes and Green (2011) conducted a UK government-funded research project to systematically review the international evidence for the effectiveness of

² The miracle question, which may be variously phrased, asks the SFBT client to begin to imagine and describe the interactions, resources and settings at a time following the occurrence of a 'miracle' through which the problem about which the client has sought consultation has been removed.

solution focused brief therapy (SFBT) with children and families (see also Bond, Woods, Humphrey, Symes & Green, 2013). The commission for the work emanated from a second serious case review (SCR) of a child death through parental/ carer abuse in England; a first SCR had been found by the government regulator to be inadequate. The reason for the focus upon SFBT was related to its use as part of the intervention by social workers with the child's mother prior to the child's death. The research was originally commissioned through a competitive tendering process, during which it became apparent that there was, understandably, a degree of scepticism from commissioners about any use of SFBT in the context of child protection work. The researchers were awarded the commission on the basis of their scientific research background, previous relevant research, and experience as specialist psychologist practitioners (using consultation, assessment, intervention) in the field of child protection and safeguarding. However, the initial commission was rescinded upon a change of UK government administration which brought revised spending priorities and a full national review of child protection procedures. Government commissioners then restarted the commission in direct response to awareness of a forthcoming television broadcast which focused upon the case of the child's death and featured footage of the child's social worker using SFBT with the child's mother.

Findings of the review

Full details of the technical process and findings of this research are reported elsewhere (cf. Woods, Bond, Humphrey, Symes & Green, 2011).

Within the pool of 38 best evidence studies, 34 studies indicate at least some positive outcomes for the therapeutic target group and eight studies found that SFBT intervention yielded some outcomes that were better than treatment-as-usual or a control condition. Eight best evidence studies which combined SFBT with another intervention programme all produced positive outcomes. The majority of best evidence from this review shows improvements following SFBT intervention in:

- children's 'externalising' behaviour problems (e.g. aggression, co-operation, truancy).
(Cepukiene & Pakrošnis, 2010; Conoley et al., 2003; Corcoran & Stephenson, 2000; Emanuel, 2008; Enea & Dafinoiu, 2009; Franklin et al., 2001; Franklin et al., 2008; Hurn, 2006; Kowlaski, 1990; Moore, 2002; Newsome, 2005; Shin, 2009;; Vostanis et al., 2006; Wilmshurt, 2002; Window et al., 2004; Yarborough & Thompson, 2002; Zimmerman et al., 1996)
- children's 'internalising' problems (e.g. shyness, anxiety, depression, self esteem, self-efficacy).
(Daki & Savage, 2010; Franklin et al., 2008; Frels et al., 2009; Georgiades, 2008; Green et al., 2007; Grandison, 2007; Korman, 1997; Kvarme et al., 2010; Seagram, 1997; Springer et al., 2000; Smyrniotis & Kirkby, 1993; Wilmshurt, 2002).

Further to this, there is some emerging evidence from one or two studies that indicate SFBT's effectiveness in:

- reducing recurrence of child maltreatment (Antle et al., 2009; Corcoran & Franklin, 1998).
- providing a supportive structure for first sessions with parents of children with learning disabilities and improved goal setting for families of children with behaviour problems (Lloyd & Dallos, 2008; Adams et al., 1991).
- improving children's listening comprehension and reading fluency (Daki and Savage, 2010).
- improving coping of families undergoing divorce (Ziffer et al, 2007).
- improving functioning for young people with developmental difficulties, e.g. improved signing of a hearing impaired child (Murphy & Davis, 2005; Thompson & Littrell, 1998).

The review highlights several limitations within this emerging evidence base. Although the evidence for SFBT is stronger in some areas, for instance externalising behaviour, gaps remain in relation to specific groups such as older children or those with ADHD. The paucity of high quality research reports found in the current review, including limited fidelity monitoring, also makes it difficult to confidently attribute positive outcomes to SFBT as the main factor instrumental in changes. The role of core SFBT therapeutic elements in relation to outcomes is also unclear, some apparently successful studies only used two core therapeutic components but in some less successful studies more elements were used.

Issues within the review process

Four issues were identified within the production of the SFBT review for the purposes of supporting school psychologists' evidence-based practice. First, the evaluative frameworks utilised within the particular review process are comprehensive, and so within the space and style constraints of a single journal paper, most relevant research reports could be found to have deficiencies; furthermore, the majority of research was reported by practitioners, whose research corresponds more closely to the demands of their practice context than their research design aspirations. These considerations relate in turn to the level descriptors used to identify 'best evidence' in relation to SFBT intervention; different evaluative frameworks may produce different evaluations and different threshold criteria for 'high', 'medium' and 'low' quality research reporting could have been adopted. It follows that an evidence base evaluation that may be described as 'limited' in one context can be described as 'promising' in another.

One particular issue within the SFBT project concerned the communication of the relative and complementary value of large scale quasi-experimental research and case study evaluations, with the former tending to be seen as too broad to be useful (e.g. not all SFBT clients made improvements; range of intervention lacking descriptive detail or rationale), whilst the latter could be seen as lacking any transferability value, despite encapsulating complex description and convincing causal information.

Second, part of the problem solving process between the school psychologist researchers and commissioners of the work was to agree that the search for research on an exclusively or free-standing SFBT approach is often inappropriate since expert practitioners most often use a combination of methods within each casework. The more appropriate question focused upon whether, how and when SFBT might be an effective part of a co-ordinated intervention approach.

Third, the SFBT project required extensive consideration of the implications of broad definitions of evidence based-practice which require the integration of best available research evidence with clinical expertise in the context of client characteristics, culture and values (American Psychological Association, 2006). Such contemporary definitions of evidence-based practice present a challenge to the view that knowledge from research can be applied to people and situations in a linear, 'top-down' fashion (Berliner, 1992). In the context of the SFBT project, this issue related particularly to concerns about the transferability of research findings to the complexity of child protection work, where individual families often evidence multiple, long-term problems (Munro, 2011). Much debate surrounded the psychologists' conclusion that *'...on the basis of a thorough knowledge and understanding of a particular child and family...it is plausible that in some cases, SFBT may, as part of a comprehensive package of ongoing assessment and intervention, facilitate positive change in parenting where children are considered to suffering or be likely to suffer significant harm'* (Woods et al., 2011, pp.49, 51). Inconveniently, this highlighted that, despite the imperfect evidence base for the effectiveness of SFBT, the intentions of the social worker shown applying SFBT in the case of the child who had died might not be indefensible. Interestingly, the psychologists were able to actively support this conclusion with reference to government's own child protection review which conceptualized evidence-based practice as *'not simply a case of taking an intervention off the shelf and applying it to a child and family...'* but rather *'...drawing on the best available evidence to inform practice at all stages of the work and of integrating that evidence with the social worker's own understanding of the child and family's circumstances and their values and preferences'* (Munro, 2011, p.92). Thus the psychologists were able to assert that *'research evidence in relation to the effectiveness of an intervention such as SFBT with particular types of child and family problems, provides a starting point, rather than the final word, for effective and safe practice'* (Woods et al., 2011, p.53).

Fourth, the need to develop understanding of the implications of the issues outlined above required the psychologists to commit to a process which critically evaluated how they were using scientific method to answer a question from practice. Although the presenting problem in this commission was apparently relatively straightforward, entailing easily accessible and controllable data gathering, a very high level of, sometimes challenging, discussion was needed between the psychologists, the commissioners, and the project advisory group, in order to arrive at agreeable answers to the questions posed; this challenge links well with Argyris' (1999) imperative that knowledge be made 'actionable' and 'useable' for practitioners and policy makers. Furthermore, the commitment to developing mutual understanding was viewed by the psychologists as an ethical imperative since, although the questions asked were difficult to answer usefully, the task of doing so was critically important for the provision of appropriate child protection services.

References

- ADAMS, J. F., PIERCY, F. P., & JURICH, J. A. 1991. Effects of solution focused therapy's "formula first session task" on compliance and outcome in family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 17(3), 277-290. doi:10.1111/j.1752-0606.1991.tb00895.x
- American Psychological Association (APA) (2006). Evidence Based Practice in Psychology, *American Psychologist*, May-June, 271-285. doi: 10.1037/0003-066X.61.4.271
- ANTLE, B.F., BARBEE, A.P., CHRISTENSEN, D.N., & MARTIN, M.H. 2008. Solution-Based Casework in Child Welfare: Preliminary Evaluation Research. *Journal of Public Child Welfare*, 2(2), 197-227.
- ANTLE, B.F., BARBEE, A.P., CHRISTENSEN, D.N., & SULLIVAN, D. J. 2009. The prevention of child maltreatment recidivism through the Solution-Based Casework model of child welfare practice. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1346-1351.
- ARGYRIS, C. 1999. *On Organizational Learning* (2nd edition). Oxford: Blackwell.
- BERG, I. K. 1994. *Family-Based Services: A Solution-Focused Approach*, New York: W.W. Norton and Company, Inc.
- BERLINER, D.C. 1992. Telling the stories of educational psychology, *Educational Psychologist*, 27, 143-161.
- BEYEBACH, M. 2000. European Brief Therapy Association outcome study: research definition description of the treatment. Retrieved from European Brief Therapy Association website: <http://www.ebta.nu/page2/page30/page30.html>
- BOND, C., WOODS, K., HUMPHREY, N., & SYMES, W. 2013. The effectiveness of SFBT with children, schools and families: a systematic and critical review of the literature from 1990-2010. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54(7) 707-723.
- BOWER, P. & GILBODY, S. (2010). The Current View of Evidence-Based Practice. In M. Barkham, G. Hardy, & J. Mellor-Clark. (eds). (2010). *Developing and Delivering Practice-Based Evidence: a guide for the psychological therapies*. London: John Wiley & Sons.
- CEPUKIENE, V, PAKROSNIS R. 2010. The outcome of Solution-Focused Brief Therapy among foster care adolescents: The changes of behavior and perceived somatic and cognitive difficulties. *Children and Youth Services Review*, 33, 791-797. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.11.027.
- CHRISTENSEN, D. N., van ZYL, M. A, & BARBEE, A. P. 2012. The impact of the Solution Based Casework (SBC) practice model on federal outcomes in public child welfare. *Child abuse & neglect*, 36(4), 342-53. doi:10.1016/j.chiabu.2011.10.009
- CONOLEY, C. W., GRAHAM, J. M., NEU, T., CRAIG, M. C., OPRY, A., CARDIN, S. A, et al. 2003. Solution-focused family therapy with three aggressive and oppositional-acting children: an N = 1 empirical study. *Family process*, 42(3), 361-74. doi:10.1111/j.1545-5300.2003.00361.x
- COOK, D. 1998. *Solution-focused brief therapy: its impact on the self-concept of elementary school students*. (Doctoral Dissertation, Ohio University). Retrieved from <http://www.worldcat.org/title/solution-focused-brief-therapy-its-impact-on-the-self-concept-of-elementary-school-students/oclc/40549068>

CORCORAN, J.2006. A Comparison Group Study of Solution-Focused Therapy versus " Treatment-as-Usual " for Behavior Problems in Children. *Journal of Social Service Research*, 33(1), 69-81. doi: 10.1300/J079v33n01

CORCORAN, J., & FRANKLIN, C. 1998. A Solution-Focused Approach to Physical Abuse. *Journal of Family Psychotherapy*, 9(1), 69-73.doi:10.1300/J085V09N01_06

CORCORAN, J. & POLLAI, V. 2007. A Review of the Research on Solution Focused Therapy, *British Journal of Social Work*, 39(2), 234-242.doi:10.1093/bjsw/bcm098

CORCORAN, J. & STEPHENSON, M. 2000. The effectiveness of solution-focused therapy with child behavior problems: A preliminary report. *Families in Society*, 81(5), 468-474.

DAKI, J., & SAVAGE, R. 2010. Solution-Focused Brief Therapy: Impacts on Academic and Emotional Difficulties. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 309-326. doi: 10.1080/0022067090338312

De SHAZER, S. 1994. *Words Were Originally Magic*, New York: Norton.

EMANUEL, C. 2008. Anger Management. *Solution Research*, 1(1), 3-10.

FEARRINGTON, J. Y., McCALLUM, R. S., & SKINNER, C. H. 2011. Increasing math assignment completion using solution-focused brief counseling. *Education and Treatment of Children*, 34(1), 61–80.

FRANKLIN, C., BIEVER, J., MOORE, K., CLEMONS, D., & SCAMARDO, M. 2001. The effectiveness of solution-focused therapy with children in a school setting. *Research on Social Work Practice*, 11(4), 411-434. doi: 10.1177/104973150101100401

FRANKLIN, C., MOORE, K. & HOPSON, L. 2008. Effectiveness of solution focused brief therapy in a school setting. *Children and Schools*, 30, 15-26.

FREDERICKSON, N. 2002. Evidence-based practice and educational psychology, *Educational and Child Psychology*, 19(3), 96-111.

FRELS, R., LEGGETT, E. S., & LAROCCA, P. 2009. Creativity and Solution-Focused Counseling for a Child With Chronic Illness. *Journal of Creativity in Mental Health*, 4(4), 308-319.

GEIL, M. 1998. Solution-focused consultation: an alternative consultation model to manage student behaviour and improve classroom environment. (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado, Colorado.

GEORGE, E., IVESON, C. & RATNER, H. 2006. *Briefer: A solution focused manual*. London: BRIEF.

GEORGIADES, S. D. 2008. A Solution-Focused Intervention with a Youth in a Domestic Violence Situation: Longitudinal Evidence. *Contemporary Family Therapy*, 30(3), 141-151. doi: 10.1007/s10591-008-9067-1

GINGERICH, W.J. & EISENGART, S. 2000. Solution Focused Brief Therapy: A review of the outcome research, *Family Process*, 39, 477-498. doi: 10.1111/j.1545-5300.2000.39408.x

GRANDISON, P. 2007. A combined approach: Using eye movement desensitisation and reprocessing (EMDR) within a framework of solution focused brief therapy. *Educational & Child Psychology*, 24(1), 56-64.

GREEN, S., GRANT, A., & RYNSAARDT, J. 2007. Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24-32.

- Health and Care Professions Council (HCPC). (2012). Standards of Proficiency: practitioner psychologists. London: HCPC.
- HURN, R. 2006. Snakes and Solutions: An example of using a traditional board game to exemplify the techniques of Solution-focused therapy. *Counselling Psychology Review*, 21(2), 12-18.
- KIM, J. S. 2008. Examining the Effectiveness of Solution Focused Brief Therapy: a meta-analysis, *Research on Social Work Practice*, 18(2), 107-116. doi: 10.1177/1049731507307807
- KIM, J.S. & FRANKLIN, C. 2009. Solution Focused Brief Therapy in Schools: a review of the outcome literature, *Children and Youth Services Review*, 31, 464-470. doi: 10.1016/j.childyouth.2008.10.002
- KORMAN, H. 1997. On the ethics of constructing realities. *Contemporary Family Therapy*, 19(1), 105-115. doi: 10.1023/A:1026166518025
- KOWALSKI, K. 1990. The girl with the know-how: Finding solutions to a school problem. *Family Therapy Case Studies*, 5(1), 3-14.
- KVARME, L. G., HELSETH, S., SORUM, R., LUTH-HANSEN, V., HAUGLAND, S., & NATVIG, G. K. 2010. The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: a non-randomized controlled trial. *International journal of nursing studies*, 47(11), 1389-96. doi: 10.1016/j.childyouth.2008.10.002
- LAM, C., & YUEN, M. 2008. Applying solution-focused questions with primary school pupils: a Hong Kong teacher's reflections. *Pastoral Care in Education*, 26(2), 103-110. doi: 10.1080/02643940802062691
- LLOYD, H., & DALLOS, R. 2008. First session solution-focused brief therapy with families who have a child with severe intellectual disabilities: Mothers' experiences and views. *Journal of Family Therapy*, 30(1), 5-28.
- MCCOLLUM, E. E., STITH, S. M. & THOMSEN, C. J. 2012. Solution-Focused Brief Therapy in the Conjoint Couples Treatment of Intimate Partner Violence. In C. Franklin, T.S. Trepper, W. Gingerich, & E. E. McCollum (Eds.), *Solution-Focused Brief Therapy: A handbook of Evidence-Based Practice*. (pp. 183-195). New York; Oxford University Press.
- MOORE, K. 2002. The effectiveness of solution-focused therapy on students with school-related behavioural problems. Austin, Texas: The University of Texas.
- MUNRO, E. 2011. The Munro Review of Child Protection (Final Report): a child centred system. Norwich: TSO.
- MURPHY, J. J., & DAVIS, M. W. 2005. Video Exceptions: An Empirical Case Study Involving a Child with Developmental Disabilities. *Journal of Systemic Therapies*, 24(4), 66-79. doi: 10.1521/jsyt.2005.24.4.
- National Institute of Health Research (NIHR). (2011). The National Institute of Health Research. <<http://www.nihr.ac.uk/Pages/default.aspx>>. [Accessed 12th January 2014].
- National Health Service (NHS) (2011a). NICE guidance. <<http://guidance.nice.org.uk/>>. [Accessed 12th January 2014].
- National Health Service (NHS) (2011b). NHS Evidence – about us. <<https://www.evidence.nhs.uk/about-us>>. [Accessed 12th January 2014].

- NEWSOME, S. 2004. Solution focused brief therapy (SFBT) group work with at risk junior high school students: enhancing the bottom line. *Research on Social Work Practice*, 14, 346-343. doi: 10.1177/10497315032621
- NEWSOME, W. S. 2005. The Impact of Solution-Focused Brief Therapy with At-Risk Junior High School Students. *Children and Schools*, 27(2), 83–9.
- REES, I. 2003. 3-session change programme: Intensive solution-oriented brief therapy. Cardiff: Unpublished training manual.
- RhODES, J. 1993. The use of solution-focused brief therapy in schools. *Educational Psychology in Practice*, 9(1), 27-34.
- ROTH, A.D. & PILLING, S. 2007. A Competence Framework for the Supervision of Psychological Therapies. University College London: Research Department of Clinical, Educational and Health Psychology.
- SCOTT, A., SHAW, M., & JOUGHIN, C. 2001. Finding the Evidence: a gateway to the literature in child and adolescent mental health (2nd edition). London: Gaskell (Royal College of Psychiatrists).
- SEAGRAM, B.C.1997. The efficacy of solution-focused therapy with young offenders. (Unpublished doctoral dissertation). York University, North York, Ontario.
- SHIN, S.K. 2009. Effects of a Solution-Focused Program on the Reduction of Aggressiveness and the Improvement of Social Readjust for Korean Youth Probationers. *Journal of Social Service Research*, 35(3), 274-284.
- SMYRNIOS, K. X., & KIRKBY, R. J. 1993. Long-Term Comparison of Brief Versus Unlimited Psychodynamic Treatments With Children and Their Parents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(6), 1020-1027. doi: 10.1037/0022-006X.61.6.1020
- Solution Focused Brief Therapy Research Committee (2010) Solution Focused Treatment Manual for working with individuals. Retrieved from Solution Focused Brief Therapy Research Association website: <http://www.sfbta.org/>.
- SPENCER, L., RITCHIE, J., LEWIS, J. & DILLON, L. 2003. Quality in Qualitative Evaluation: a framework for assessing research evidence. London: Strategy Unit (Cabinet Office).
- SPRINGER, D. W., LYNCH, C., & RUBIN, A. 2000. Effects of a solution-focused mutual aid group for Hispanic children of incarcerated parents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(6), 431–442.
- STOBIE, I., BOYLE, J., & WOOLFSON, L. 2005. Solution focused approaches in the practice of UK educational psychologists: A study of the nature of their application and evidence of their effectiveness. *School Psychology International*, 26(1), 5-28.
- THOMSON, R. & LITTRELL, J.M. 1998. Brief Counseling for students with learning disabilities. *Professional School Counseling*, 2 (1), 60-67.
- TRIANTAFILLOU, N. 2002. Solution-focused parent groups: A new approach to the treatment of youth disruptive behaviour. (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Toronto.
- VALLAIRE-THOMAS, L., HICKS, J. & GROWE, R. 2011. Solution-focused brief therapy: An interventional approach to improving negative student behaviors. *Journal of Instructional Psychology*. 38(3-4), 224-234.

- VIOLETA ENEA, I. D. 2009. Motivational/solution-focused intervention for reducing school truancy among adolescents. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 9(2), 185-198.
- VOSTANIS, P., ANDERSON, L., & WINDOW, S. 2006. Evaluation of a Family Support Service: Short-term Outcome. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11(4), 513-528. doi: 10.1177/1359104506067874
- WILMSHURST, L. A. 2002. Treatment programs for youth with emotional and behavioral disorders: an outcome study of two alternate approaches. *Mental health services research*, 4(2), 85-96. doi: 10.1023/A:1015200200316
- WINDOW, Suzanne, RICHARDS, M., & VOSTANIS, Panos. 2004. Parents' and Children's Perceptions of a Family Support Intervention for Child Behavioural Problems. *Journal of Social Work Practice*, 18(1), 113-131. doi:10.1080/0265053042000180554
- WOODS, K., BOND, C., HUMPHREY, N., SYMES, W. & GREEN, L. 2011. Research Report 179: Systematic Review of Solution Focused Brief Therapy (SFBT) with Children and Families. London: HM Government (Department for Education).
- YARBROUGH, J. L., & THOMSON, C. L. 2002. Using single-participant research to assess counseling approaches on children's off-task behavior. *Professional School Counseling*, 5(5), 308-314.
- ZIFFER, J., CRAWFORD, E., & PENNEY-WIETOR, J. 2007. The Boomerang Bunch: A School-Based Multifamily Group Approach for Students and Their Families Recovering from Parental Separation and Divorce. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(2), 154-164. doi: 10.1080/01933920701227141
- ZIMMERMAN, T.S., JACOBSEN, R.B., MACINTYRE, M. & WATSON, C. 1996. Solution focused parenting groups: An empirical study, *Journal of systemic therapies*, 15, 12-25.

Psychological moderators of adolescent psycho-emotional non-wellbeing during the period of social change: Testing school-based community intervention program

Andrey Podolskiy

Moscow State University, Moscow, Russia

Adolescents in CIS-countries are growing up under social circumstances which produce a lot of distressful life events, for which their parents and teachers have hardly been able to provide their children with anticipatory socialization. The speed of unfolding events, changes in the jobsituation, scarcity of buying power (to name a few) all leave their marks on family and school life. Indeed, several research has found rather high levels of depressivity among adolescents from post-Soviet countries. It is important to prevent and/or treat depressivity as it has hidden (socio-economic and psychological) costs: concentration problems in schoollearning, and longterm an increased risk of subsequent episodes of (psychiatric) depression. Depressivity in childhood and adolescence is an early marker and a riskfactor for later adult emotional disorder. Moreover, depressivity among children and adolescents is on the rise; there is a secular trend worldwide: more recent birth-cohorts show more depressivity. A badly understood fact is the sex-ratio in depressivity: it starts from being 1.0 at around 12 years to increase toward 2.0 in 'favor' of females.

Overcoming distress requires resources. Besides the normal stress of age-graded developmental tasks adolescents in CIS-countries have to cope with history-related changes in their lifespace. An adequate use of coping strategies can prevent and reduce depressivity. The composition of the set of copingstyles of an individual can be considered a resource for that individual. Other resources on the individual level are personal characteristics like activity-level, and level of sociability. The most studied social resource in relation to (non-)wellbeing is social support. It may come from parents, teachers or friends. For adolescents under stress social support is buffering the negative effects of undesirable events, as empirically documented in many studies.

At the time we were just planning the study presented in the recent paper emotional (non-)wellbeing of adolescents has hardly been a topic of systematic empirical enquiry by psychologists in the countries of the former USSR, contrary to European and American psychology. At the same time there were enough indications that emotional non-wellbeing, especially depressivity, was (and unfortunately still is) alarmingly high (> 35 %) among Russian and Ukrainian adolescents. It says about a need for more systematic data to evaluate the mental health situation.

The aims of the recent paper are:

- (1) To consider effect produced by different types of social and psychological variables that connect with increase/ decrease of adolescent emotional non-wellbeing level;
- (2) to construct and test the intervention program designed to decrease adolescent depressed mood and anxiety.

The following sources of the presented information are used: (1) The “Vidnoe Study” (1994 – 1997), Project leaders - Prof. P. Heymans, University of Utrecht, the Netherlands and Prof. A. Podolskiy, Moscow State University, Russia, supported by the University of Utrecht and the NWO (the Netherlands). Subjects – Russian adolescents (Vidnoe city, 5 km from Moscow their parents and teachers), N=1800. (2) The “Smela Study” (1995 – 2002), Project leaders - Prof. P. Heymans, University of Utrecht, the Netherlands and Prof. A. Podolskiy, Moscow State University, Russia, supported by the University of Utrecht. Subjects – Ukrainian adolescents (Smela city, 200 km S.-W. from Kiev), their parents and teachers. N=600. (3) The “RUKAD Project” (1999 – 2002), Project leaders - Prof. P. Heymans, University of Utrecht, the Netherlands and Prof. A. Podolskiy, Moscow State University, Russia, supported by the EU INTAS Program. Subjects – Russia (Obninsk city, 100 km S.-W. from Moscow; Petrozavodsk, 1200 km N.-N.-W. from Moscow), Ukraine (Smela city; Cherkassy city, 200 km S.-W. from Kiev), and Kyrgyzstan (Bishkek city, 4000 km S.-E. from Moscow) adolescents, their parents and teachers. N=5500. (4) “Moral, emotional, and value development of contemporary Russian adolescents”: project run in Moscow State University in collaboration with University of Utrecht (1999 – 2008), Project leader - Prof. A. Podolskiy, Moscow State University, Russia. Subjects – Moscow adolescents. N=580.

Three types of social and psychological variables, which connect with increase/ decrease of adolescent emotional non-wellbeing level were considered:

1st type - macro-social variables:

- 1a) data of adolescents from different regions of Russia, Ukraine, and Kyrgyzstan, where a social-economic well-being level varies very much is compared;
- 1b) data achieved in mid-90s and in 2001-2008 (serious social-economic changes have been taking place in the meantime) is compared.

2nd type - social interaction variables:

- 2a) child-parent relations;
- 2b) psychological wellbeing of parents;
- 2c) significant life events as perceived by adolescents.

3rd type - individual-psychological variables:

- 3a) adolescent personality features;
- 3b) ego-identity development;
- 3c) adolescent value orientations.

Instrumentation for adolescents was the following: “*Depriscop*” Adolescent Depression Scale (Heymans, 1996); *Russian Adolescent List of Life Events (RALLE)* (Podolskiy, Idobaeva, 1998); *Cattell’s 16PF Adolescent Test (Russian version)*; *Adolescent-Parent Relations Test (ADOR)* (Wasserman et al., 1996); *Individual-Typological Child Questionnaire* (Sobchik, 2001); *Morphological Test of Life Values* (Sopov, 2002); *Russian version of the Ego Identity–Incomplete Sentence Inventory* (Orestova, 2001).

Instrumentation for adults was the following: *Zung-Balashova Depression Scale (Russian adaptation of the well-known Zung Depression Scale)* (Balashova, 1992); *My Psychological Well-Being Questionnaire* (Podolskiy, Idobaeva, 1996). The last instrument contains indicators to assess both social-economic and psychological well-being of parents: (a) self-evaluation of the present state of health; (b) self-evaluation of the subjective feeling; (c) rated evaluation of the listed life conditions which could influence his/her psychological state; (d) rated evaluation of the parent satisfaction with the listed life spheres which could influence his/her psychological state; (e) information concerning parent education, occupation, and family income.

The following results were achieved.

1st. Macro-social variables.

1a) data of adolescents from different regions of Russia, Ukraine, and Kyrgyzstan, where a social-economic well-being level varies very much is compared. Psychoemotional non-wellbeing level was found practically similar at all fields with one exception – small Ukrainian city Smila where adolescent depressivity level appeared to be very high. No significant correlation is found between adolescent depressivity, family income, and parents' life satisfaction.

1b) Comparison of data achieved in mid-90s and in 2000-2003 (serious social-economic changes have been taking place in the meantime) (Russia and Ukraine, N=550, 13-16 year old adolescents) shows that while social-economic wealth increases, adolescent psychoemotional wellbeing paradoxically decreases, and it works both for male and female subjects, for junior and senior adolescents.

2nd. Social interaction variables

2a) Child-parent relations. Depressivity and child-parent relations as perceived by adolescents (Smela, Ukraine, N(ads)=200, N(par)=360). Significant correlation is found for essentially different characteristics of child-parent relations – inconsistency (both for fathers and mothers) in mid-90s and hostility in 2000-2003.

3rd. Individual-psychological variables.

3a) Adolescent personality features (Russia and Ukraine, 1995-1999, N=400). Negative correlation with the Factor C: domination of sensitiveness and weak stability to life difficulties among depressed adolescents; positive correlation with the Factor I: low level of autonomy, high dependence of such adolescents. It's the only method where very few differences between boys and girls (unlike results achieved by means of another methods used) are found.

3b) Ego-identity development (Moscow, 2001-2003, N=88): no significant differences were found between "depressive" and "non-depressive" adolescent groups what regards adolescent ego-identity development; depressed adolescents show 66,7% of the uncertain identity; the same indicator for the "non-depressed" group equals 62%.

3c) Adolescent value orientations (Moscow, N=88). The values of *self-development*, *creativity*, *achievement*, and *conservation the individuality* are significantly less presented in the “depressed” group.

Careful analysis of the data achieved allowed us to clearout key factors that affect an adolescent psychoemotional non-wellbeing. Those factors were:

1) **for adolescents** - Misunderstanding by parents; Problems in communication with peers; Lack of self-regulation, emotional instability; Lack of moral-self and self-positioning among others (peers and adults);

2) **for parents** - Lack or even absence of adequate understanding about adolescent emotional (and general) development regularities; Dominance of disharmonic parenting styles such as hostility and, especially, inconsistency, as perceived by adolescents; Mutual misunderstanding of parents and adolescents what regards to the core problems of adolescent values, goals, and intentions;

3) **for teachers** - Lack or even absence of adequate understanding about adolescent emotional (and general) developmental regularities; Lack of understanding or misunderstanding of the extent and paths, by which a teacher’s emotional state and mood influences a student’s one; Emotional instability, lack of self-regulation.

On the base of the findings we designed and implemented a school-based community intervention program for prevention and reduction of adolescent psychoemotional non-wellbeing. Three target groups for intervention were used: adolescents (junior – 12-13 year old and senior – 15-16 year old), their parents, teachers. Working with adolescent we used **three main lines of intervention**: primary self-regulation skills formation, communication competence training, moral competence formation.

Working with parents represented a kind of **psychological enlightenment** that containedexplication of adolescents’ physiological and psychological characteristics to their parents, improvement of parents’ understanding of how much the social content of development in adolescence signifies for their child’s personality development, and for his/her emotional development in particular. Special emphasis is done on the matters of parent-child relationships and intra-family relations as they play a considerable role in emergence of adolescent emotional problems.

Working with teachers represented also mostly a kind of **psychological enlightenment**.Lecture on psychological and physiological traits of adolescents is given. The possible impact of adolescent emotional problems on his/her subsequent development, learning activities and future life is explained. The problem of adolescent-parent-teacher relationships is particularly emphasized. Both lecture and training techniques are used to deal with the teachers’ own personal problems. These may include emotional stress caused by burn-out syndrome and personality alterations caused by permanent working and everyday

life overloads. The training phase provides teachers with an acquisition of self-regulation and emotional relaxation skills. Individual consultations also took place.

The following **main results** are achieved: essential increase of the adolescent psychoemotional well-being at all experimental fields in both age groups (12-13 and 15-16 y.o.); Bigger effect among adolescents with higher initial level of depressed mood and anxiety; Bigger effect among senior adolescents; Non-sufficiently high level of achieved effect conservation in time.

Inclusion.

Challenges and opportunities.

Henning W. Nielsen
Copenhagen, Denmark

It is very difficult to find a definition of inclusions, which everybody can agree on. In the same time, we all know what it is about and see it as something positive which should be obtained.

Generally we see inclusion as something obtainable which can be measured and evaluated and can be achieved by using some special tools and methods. It might be that we are better off if we see inclusion as a utopia which we can move towards of many different ways but never reach because then we get closer to it we will define new utopias.

When I say many ways, it means that, many things has to happen on many different levels.

- The legislation has to be formulated in a way, which promote inclusion, what it often does not. The training of teachers must include training of cooperation, classroom management and knowledge of the many different difficulties that can be seen in the schools.
- In the municipalities, there must be rules which facilitates inclusion, appropriate facilities for counseling, possibilities for courses for teachers, sufficient materials and a flexible organization.
- In the single school there must be a shared understanding of the aims of inclusion, willingness to make experiments, strong cooperative structure and a readiness to meet problems and conflicts as soon as they are seen.
- In the single class there must be a close cooperation between the teachers, a shared knowledge about the single pupils and the relations between the pupils.
- For the single child good procedures for gathering relevant information about his situation must be developed.

Seen from this viewpoint every step or change can be a movement towards or away from the utopia of inclusion, and that we have many possibilities to act on many different levels.

The viewpoint can be illustrated by the following quotation from a Danish book about inclusion: "If we really want to reverse the development and include more children in the ordinary social fellowship there must be extensive changes not alone in the school related structures and resources but there must be much better possibilities for training of all the persons who have some relations to the children. Parents must be directly part of the cooperation. Inclusion means also a fundamental change in our mindset or our world-view and our way to relate to other people and our way of working".

What is stressed by the same author is that inclusion is much more than placement of children. It is primary how we as human beings meet and care for each other and that we are obliged to take care of the interpersonal relations.

The role of the psychologist.

In Denmark the normal and statutory procedure for involving the school psychologist has been that teachers when they need help forward a description of the child and the problem they want help to solve.

The psychologist then make an examination using tests, talk to the parents, make a report about the results of the examination, and make some recommendations for solving the problems.

This procedure has been heavily criticized and is under a rapid change. Neither the teachers nor the psychologists has been satisfied with the possibilities to use the expertise of the psychologist. Many alternative procedures has been developed the last few years.

The criticisms are mainly:

1. Testing gives a very narrow impression of the child, and test results are often irrelevant for what is going on in the classroom.
2. It is difficult to use the recommendations in the daily life in the classroom.
3. The recommendations often points at dispositions which segregates the child from the normal class settings.
4. The examination seldom takes into account how the child experience his situation and how he experience himself.
5. The procedure does not take into consideration the social context of the child.
6. What is in focus is the child who is going to change and not his conditions.
7. The procedure gives the teachers little possibility to change the way they handle the problems.
8. The work of the psychologist is finished when the report is delivered, and thereby there are only limited possibilities for direct cooperation. The recommendations from the psychologists are seldom evaluated.
9. The psychologist uses only a little part of his skills.

For a period of ten years many consultation strategies are developed. They have been widely used with good results, but many teachers want the psychologist to involve more directly in the problem-solving process. The development have given other expectancies to the psychologist, while in other situations the psychologist have difficulties in formulating a new role for himself.

The assumptions behind the development could be stated as:

1. Possibilities for development must be understood as a combination between the individual and his conditions.
2. It is necessary to use many different methods to create understanding of the possibilities for development for the individual. These methods are not necessary bound to one profession.
3. It is necessary to understand that the way the child and the parents understanding of the problems and possibilities for development are seen as very important.
4. It is impossible to foresee how a child will develop and what ways the development will take. We have to learn from what we are experiencing.

5. The truth about a human being is always provisional or picture a certain moment of interaction under specific conditions.
6. We can never tell how development is supported in an optimal way. It will be determined by many different factors.
7. The complexity of the human being makes it impossible to describe simple causal relations.

The growing acceptance of these assumptions could be seen as a shift in the paradigm in the role of the school psychologist. The shift could be explained by using Donald Schön's concepts expert vs. reflective practitioner (Donald Schön: The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action. 1983, Basic Books).

	EXPERT	REFLECTIVE PRACTITIONER
Sources for gratifying and requirement for qualifications.	I am supposed to know regardless I am insecure or not. I am keeping distance to the persons I am cooperating with and stick to the role as an expert. I give other persons a feeling of my expertise and is warm and engaging. I want respect for my professional personality.	I am supposed to know, but in the situation, I am not the only one who have relevant and important knowledge. The insecurity and uncertainty is a source for learning both for other persons and for myself. I am open to thoughts and feelings from the persons I cooperate with and expect that their respect for my professional skills will grow out of the situation I will go into a dialog as a like-minded person. I have no need of maintaining my professional façade.
Consequences for the professional role.	The role is formulated in accordance with formal criteria on background of positions in the administrative system. Contracts about cooperation are often formalized. The role can be described and is relatively permanent.	Roles are developed in the social context and in the problem solving process with other reflective practitioners. It is changing and not defined on beforehand. Contracts are made between the participants in the cooperative process. It is continually negotiated and thereby changeable.

	EXPERT	REFLECTIVE PRACTITIONER
Consequences for defining problems.	The expert have a right to define problems, which often are seen as categories and limited to the experts special knowledge. Often deficiencies are in focus. It is an assumption that there are objective truths about the problem. Problems are seen as relative stable.	Problems are not central, focus is on possibilities for change. Problems and possibilities are defined in the ongoing cooperative process with background in the knowledge, which is created by all the participants. Knowledge is gathered from many different areas. It is an assumption that there are no final truths. Is by nature dynamic.
Methods for problem-solving.	Is founded on knowledge from the conceptual framework and the used methods. See problems in categories. There are certain solutions for the problem.	Is decided with background in experiences and the knowledge that just now is available. Methods and the conceptual framework is therefore changing. There are many different possibilities to create development.
Treats to the professional.	Discussion about what kind of profession is important. Contradicting "truths". Difficulties in interpreting.	Mutual insecurity about the contents of the roles. Difficulties in delimiting functions.
Typical conflicts in the role.	Often about competencies and power. Competing "truths"	Often about lack of shared understanding of the task. Lack of shared language.

The aims of a psychologist working as an expert will be to make an assessment that describe the problem and to make a report useful for the teachers with what he thinks is the needed information and the best possible recommendations. He will talk to the parents giving them the results of his assessment, and sometimes he will make a follow-up with the teachers. His focus is on the product.

The aims of a psychologist working as a reflective practitioner will involve himself in cooperation with teachers, parents and other persons relevant for solving problems for the child in question. He will take a broad scope. Together with the other persons involved, he will analyze the situation and formulate possible strategies for solving the problems. His focus is on the processes.

Developing inclusive mainstream schools for children and young people with Autism Spectrum Disorder

Caroline Bond

University of Manchester, Manchester, Great Britain

Introduction

Many children and young people with ASD are currently educated in mainstream education settings, with the figure currently around 70% in England (Department for Education, 2013). However, given the pervasive nature of their difficulties with social communication, social interaction and coping with change, pupils with ASD can often find the demands of mainstream school very challenging. Children with ASD in mainstream schools are at higher risk of anxiety (Ozsivadjian, Knott & Magiati, 2012), social exclusion (Department for Children, Schools and Families, 2009) and school exclusion (Department for Children, Schools and Families, 2009), all of which may impact on levels of achievement (DfE, 2012). In order to support the needs of this group of children more effectively the National Autistic Society (Batten, Corbett, Rosenblatt, Withers, & Yuille, 2006) has argued for a continuum of provision which includes additionally resourced mainstream schools.

To date there have not been any published evaluations of resource provision. However, the literature in relation to ASD provision generally, highlights a number of areas to consider for effective provision: these include the importance of staff training and skills (Barnard et al., 2002; Batten et al., 2006), a whole school approach (Charmin et al. 2011), social inclusion (Humphrey & Lewis, 2008), use of specialist approaches (Stack, 2006), home-school collaboration (Frederickson et al., 2010) clear placement criteria (Frederickson, Jones, & Lang, unpublished research report), an adapted curriculum (Charmin et al. 2011), and access to specialist professionals such as speech therapy (Barnard et al., 2002). In relation to ASD intervention research Kasari and Smith (2013) also argue that this needs to be conducted in collaboration with schools to enable meaningful and sustainable change.

This paper will outline the process of setting up nine additionally resourced mainstream primary (4-11 years) and secondary (11-16 years) schools in Manchester City. The specific contribution of the Educational Psychologist to these developments will be outlined. This will be followed by an overview of a longitudinal evaluation of the effectiveness of the provisions. The aim of this research was to evaluate the process of the resource provisions becoming established and their effectiveness over time. In order to do this the evaluation focused on three key areas: the whole school; the resource provision within the school; and the outcomes for pupils attending the resource provision, including experiences of pupils and parents.

Manchester resource provision schools

As part of Manchester City Council's strategic plan for supporting children with ASD, nine resource provision schools were commissioned and developed across the city from 2010. Schools volunteered to become resource provision schools. The resource provisions aimed to increase the inclusion, achievement and independence of pupils with ASD and they form part of the continuum of provision for pupils with ASD within the city. Setting up the resource provisions was led by the Local Authority (LA) in collaboration with the schools. LA funding enabled the building of designated resources in each school, staff training and on-going support. Systems to support the resource provisions at the LA level were also developed such as placement panels and criteria for matching provision to need.

Each primary provision was designated to take seven pupils and each secondary provision was designated to take ten pupils. Staffing varied between schools but enabled a high level of support from school staff and speech therapy, with the emphasis upon ensuring the maximum possible inclusion in mainstream according to the needs of each individual child.

The role of the EP

The EP played a key role in the development and delivery of training with professionals from health and education. The training consisted of two days of introductory training for all teaching and non-teaching staff in each school and six days of enhanced training for staff specifically attached to the provisions. The training addressed meeting individual child needs and developing an inclusive provision.

The second main strand of the EP's involvement was in developing a matrix for speech, language, interaction and communication needs (MCC, 2010). The matrix was designed to enable schools to audit their own provision for an individual child or young person and for a LA panel to be able to make equitable decisions regarding the allocation of school placements. This tool has yet to be formally evaluated but informal feedback on their use has been very positive, such as increased transparency of criteria for schools.

Evaluation design

In order to evaluate the effectiveness of the resource provision schools the research team undertook a longitudinal evaluation of each school during their first year of admitting children and young people, as represented in figure 1.

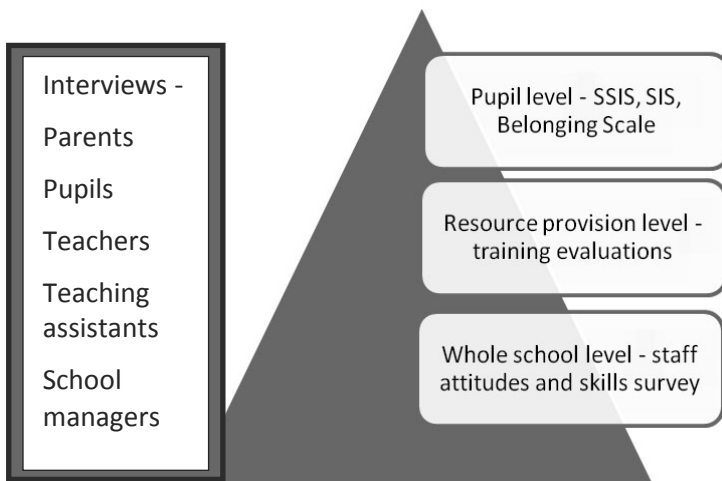


Figure 1: Research design

Eight out of the nine resource provision schools participated in the evaluation. Evaluation of the whole school level training was through a staff attitudes and skills survey, which was specifically designed for the project and all staff taking part in Level 1 training completed it prior to beginning training and approximately six months later. At the resource provision level, specifically designed enhanced training evaluations were completed pre- and post-training. The pupil level data were collected for 11 children/pupils across the eight schools and comprised school data, surveys (*Social Skills Improvement System* questionnaires, *The Belonging Scale* and the *Social Inclusion Survey*) and structured observations. In addition a series of semi-structured interviews were undertaken with staff, parents and (where possible) pupils at three points during the first year of the children's placement in the schools. These interviews contributed to all three evaluation levels.

The *Social Inclusion Survey* (Frederickson, 1994) uses social measurement techniques to provide information about a pupil's social acceptance and inclusion within the class group. On each occasion pupils complete a 'Like to work with' and a 'Like to play with' questionnaire, each of which includes the names of all pupils in the class. Responses can be tallied to indicate whether a child is, of average acceptance levels, above average, or rejected by the peer group. The *Social Skills Improvement System* (Gresham & Elliott, 2008) is a well-established measure of social skills. It uses a multi-rater approach to assess; social skills functioning ; problem behaviours and academic functioning. The *Belonging Scale* is a 12 item measure which assesses pupil's sense of belonging in their school (Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007).

Each data source was analysed separately. The staff surveys were analysed using inferential and descriptive statistics, while qualitative survey responses were coded and frequency counts undertaken for categories of response. Due to the small samples, descriptive statistics

were used for the standardised child measures and transcription and thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) were undertaken for the semi-structured interviews.

Main findings

Whole school

Over 500 staff completed the staff skills and attitudes survey initially, but due to difficulties with follow up (e.g. staff turnover) only 148 matched returns were available for analysis. However, it is a very positive finding that the staff attitudes and skills audits remained positive and stable over time with only subtle, non-significant changes ($T1 = .78$; $T2 = .8$).

From the interviews it was evident that the schools selected to be resource provisions were already inclusive schools with a supportive ethos. Having the resource provisions represented at senior management level was recognised as critical to their success and they were perceived as integral to the school's provision for all pupils. A sense of community also developed among the resource provision schools through regular network meetings. However, communication of admission criteria and systems to parents and professionals was identified as an area for development.

Resource provision level

30 resource provision staff completed pre- and post- training questionnaires. Before the training, staff were reasonably confident, however, there was a significant increase in confidence in having the necessary skills, from just over half to three quarters at post-test. It is interesting to note that some of the areas where they felt least confident at the beginning were viewed as strengths by the follow up, such as, collaboration with mainstream staff and partnership with parents.

The interviews demonstrate how the resource provisions enhanced school provision. Strong collaborative relationships with the wider staff team enabled an ethos of shared learning among staff, which enhanced provision for all pupils. For pupils with ASD, a key starting point was individualised transitions and using knowledge of the child to inform proactive and reactive strategies. Examples of strategies used by staff reflect specialist approaches recommended in the literature, such as providing structure, social stories, social scripts and priming. Partnerships with parents enabled effective communication and collaboration with parents.

Pupil outcomes

The data for 11 case study pupils provide positive evidence of pupil progress in academic, communication and social domains. Average attendance during their first year in the resource provision was 94.9%, which is in line with government expectations. Academic progress on the SSIS showed an average gain of 8.6%. Pupils eligible to complete the Belonging Scale reported a high sense of belonging (range of 2.4 to 3) which persisted over time. On the SIS nine out of 11 pupils showed average levels of inclusion or moved from average to above

average, while two pupils moved from average to below average, although the reasons for this change were unclear. Social skills increased on the SSIS and behaviour problems decreased, although there were differences between respondent groups. Teachers in primary schools tended to report greater improvements in social skills and behaviour than teachers in secondary schools. The interviews illustrated how schools worked to overcome individual barriers to learning and facilitated children and young people's progress.

Discussion

Despite the relatively small sample size for the pupil outcome data, this study as a whole provides evidence to support the effectiveness of a whole school approach in meeting the needs of children with ASD in mainstream schools (Charmin et al., 2011). Focusing on the pupil's social inclusion and development of a sense of belonging appeared to build a foundation for consistent engagement with education and academic success.

This research also supports a number of other themes identified in the general literature on effective educational provision for pupils with ASD. Staff training was important for building staff confidence and skills (Batten et al., 2006) and assisted staff in using evidence-based specialist approaches to intervention (Stack, 2006). Provision was also enhanced by access to specialist professionals such as speech therapy (Barnard et al., 2002). In addition, staff developed their skills in establishing effective home-school collaboration (Frederickson et al., 2010). The systemic role of the EP in developing training and clear placement criteria (Frederickson, Jones, & Lang, nd) is also demonstrated as the importance of collaborative evaluation of complex school based intervention (Kasari & Smith, 2013).

Although the data presented are promising, further research is needed to evaluate the effectiveness of resource provision over time, identify for which children and young people it is most likely to be effective, and explore differences between primary and secondary school outcomes.

References

- BARNARD, J., BROACH, S., POTTER, D., & PRIOR, A. 2002. Autism in schools: crisis or challenge. London: National Autistic Society.
- BATTEN, A., CORBETT, C., ROSENBLATT, M., WITHERS, L., & YUILLE, R. 2006. Make school make sense. Autism and education: the reality for families today. London: National Autistic Society.
- BRAUN, V. & CLARKE, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- BOND, C. & HEBRON, J. 2013. The development of resource provision for children with Specific Language Impairment or Autistic Spectrum Disorder in Manchester Local Authority. Commissioned by Manchester City Council.
- CHARMAN, T., PELLICANO, L., & PEACEY, L. V., PEACEY, N., FORWARD, K. & DOCKERELL, J. 2011. What is Good Practice in Autism Education? Autism Education Trust. Department for

Children, Schools and Families (2009).Permanent and Fixed period exclusions from schools in England 2007/8. Retrieved from: www.education.gov.uk/rsgateway.

Department for Education (2013) School Census. Retrieved from: <http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/stats/schoolcensus/b00208370/sc2012>

FREDERICKSON, N. & GRAHAM, B.1999. Social Inclusion Survey (SIS). In Frederickson, N. & Cameron, R. J. S (Eds.). Psychology in Education Portfolio. London: Nfer Nelson.

FREDERICKSON, N., JONES, A. & LANG, J. (no date) Buckinghamshire County Council ASD project report 2006-2008.University College London.

FREDERICKSON, N., JONES, A. P., & LANG, J. 2010. Inclusive provision options for pupils on the Autistic spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 63-73.

FREDERICKSON, N., SIMMONDS, E., EVANS, L.,& SOULSBY, C. 2007.Assessing Social and Affective Outcomes of Inclusion. *British Journal of Special Education*, 34, 105-115.

GRESHAM, F.M. & ELLIOTT, S. N. 2008. Social Skills Improvement System. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.

HUMPHREY, N., & LEWIS, S. 2008. "Make me normal": the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12, 23-46.

KASARI, C., & SMITH, T. 2013. Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism : The International Journal of Research and Practice*, 17(3), 254–67.

Manchester City Council (2010) Matching Provision to Need – a tool to support schools. Retrieved from: <http://www.mewan.net/senco/getfile.php?src=58/MPNT+final+doc+oct+10.pdf>

OZSIVADJIAN, A., F. KNOTT, and I. MAGIATI, I.2012.Parent and child perspectives on the nature of anxiety in children and young people with autism spectrum disorders: a focus group study. *Autism*, 16(2): 107-121.

STACK, E. 2006. An evaluation of educational provision for children with autistic spectrum disorders. Dublin:Department for Education and Science.

WHITTAKER, P. 2007. Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: what parents say - and what parents want. *British Journal of Special Education*, 34, 170-178.

PSYCHOLÓGIA A ŠKOLA

Meranie sociálnej atmosféry v škole

Teodor Kollárik

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

ŠSAT - Škála sociálnej atmosféry v triede. Základy metódy sa viažu k r. 1983, kedy sa začala formovať koncepcia sociálnej atmosféry a konštrukcia metódy na jej meranie v pracovnej sfére. Pozitívne výsledky viedli k rozšíreniu koncepcie sociálnej atmosféry a jej diagnostikovanie aj na školskú sféru. Od roku 1991 sa v tomto smere intenzívne pracovalo a výsledkom práce skupiny odborníkov a študentov psychológie je metóda ŠSAT. ŠSAT je určená pre žiakov od 2. stupňa základných škôl a pre žiakov stredných škôl. Je vhodnou pomôckou najmä pre prácu triednych učiteľov, ktorí majú možnosť pomerne exaktne získať údaje o vlastnej triede, vzťahoch v nej a o ďalších znakoch, charakteristikách triedy. Získané výsledky umožňujú učiteľom uskutočniť konkrétne opatrenia vo svojej triede, ale najmä prijať a aplikovať vhodný systém práce so žiakmi a s celou triedou.

Úvod

Prevládajúci trend v psychológii v posledných rokoch, zvyrazňujúci prechod od prístupu zameraného na jednotlivca k systémovo - orientovanému prístupu, neobišiel ani školskú sféru. Jeho podstatou je orientácia na hodnotenie celého kontextu vyučovacieho procesu a nielen na sledovanie čiastkových osobnostných dimenzií žiaka /napr. schopností, inteligencie / vo vzťahu k jeho úspešnosti alebo neúspešnosti.

V súlade s tým sa všeobecne akceptuje váha a význam aktuálneho sociálneho prostredia triedy, hoci pri jeho pojmovom označení a obsahovom chápaní sú veľké diferencie. Pojmová nejednotnosť sa prejavuje najmä v používaní pojmov atmosféra alebo klíma, ku ktorým sa priradujú rôzne prívlastky / sociálna, sociálno - psychologická, psychologická, skupinová a pod./. Hoci všeobecne /najmä v oblasti práce / nachádzame autorov používajúcich pojem "atmosféra alebo klíma" /Fiedler, 1967, Krech, Crutchfield, Ballachay, 1968, Moos, 1981, Parygin, 1981 a i./ , v školskej sfére pretrvávajú inklinácia k pojmu "klíma" /pozri napr. Lašek, Mareš, 1991/.

Diferencie v obsahovom vyčlenení zložiek sociálneho prostredia sú rámcovo dané základnou orientáciou jednotlivých autorov. Niektorí zvyrazňujú najmä vzťahy medzi žiakmi v triede, niektorí sa sústreďujú na proces interakcie pri vyučovaní a najmä prístup učiteľa, iný prístup stavia na vzájomnej pospájanosti vzťahov v triede, prejavujúce sa v celkovej úrovni sociálneho prostredia triedy. Iný pohľad zvyrazňuje náladu, emocionálny stav v triede, prípadne reálnu psychiku orientácie žiakov a pod. Diferencie v obsahovom chápaní sa priamo prejavujú v skladbe a zameraní diagnostických metód, na sledovanie "sociálneho prostredia triedy".

Škála sociálnej atmosféry v triede - ŠSAT

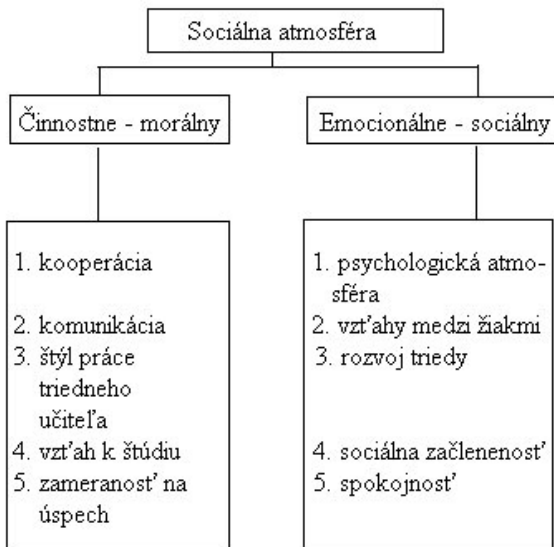
V našich predchádzajúcich prácach / Kollárik, 1990, Kollárik, Kollárová, 1990/ sme predložili naše pojmové, obsahové i metodologické chápanie sociálnej atmosféry skupiny. V uvedených príspevkoch boli základným objektom nášho záujmu pracovné skupiny, na ktoré bola aj zameraná vlastná psychodiagnostická metóda "Škála sociálnej "atmosféry v skupine - ŠSAS". Pozitívne štandardizačné údaje o tejto metóde, ako aj následné práce s reálnymi skupinami na báze našej koncepcie navodili myšlienku zostrojiť a pokúsiť sa overiť platnosť tejto metódy aj v podmienkach školy. Po zostrojení a následnom overení krátkej verzie ŠSAS pre pracovné skupiny, vypracovali sme verziu škály pre meranie sociálnej atmosféry v triede.

Východiskom je naša koncepcia, kde rozlišujeme tri úrovne sociálnej atmosféry triedy /SAT/ :

1. úroveň

2. úroveň
FAKTORY

3. úroveň
DIMENZIE



Prvá úroveň - sociálna atmosféra triedy – vyjadruje integrálnu, viacdimenzionálnu a relatívne stabilnú charakteristiku triedy. Vyjadruje aktuálny sociálno-psychologický stav v triede, ktorý navonok vystupuje ako jej podstatný znak, smerom k žiakom je to významná zložka sociálneho prostredia triedy. Je to sociálno - psychologické ovzdušie triedy, ktoré primárne vyjadruje úroveň a kvalitu vnútrotriedneho života.

Druhá úroveň sociálnej atmosféry triedy tvoria jej dva faktory, ktoré vyplývajú z dvoch základných skupinových prvkov : činnosti a sociálneho vzťahu.

Z toho vyvodzujeme

1. emocionálne - sociálny faktor / E - S/
2. činnostne - morálny faktor /Č - M/.

Emocionálne - sociálny faktor vyjadruje aktuálnu psychológiu triedy, vzájomné emocionálne a sociálne vzťahy v nej, mieru sociálnej akceptácie a začlenenosti žiakov do vzťahov v triede, úroveň rozvoja triedy a spokojnosť s členstvom v triede.

Činnostne - morálny faktor vyjadruje vzťah ku štúdiu / k práci/, ako k základnej činnosti triedy, mieru kooperácie a komunikácie medzi žiakmi, zameranosť na úspech a štýl práce učiteľa. Štúdium nie je len konkrétnou činnosťou, ale aj prostriedkom a regulátorom vzťahov medzi žiakmi.

Tretou úrovňou v rámci štruktúry sociálnej atmosféry triedy sú dimenzie / 5 z nich tvorí emocionálne - sociálny faktor a 5 činnostne morálny/.

I. Emocionálne sociálny faktor

1. Psychologická atmosféra

Základný ukazovateľ vzťahov v triede, normy a hodnoty triedy vo vzťahovej sfére, vzájomná dôvera, nálada, porozumenie, podpora, otvorenosť a úprimnosť vzťahov, úroveň "psychológie triedy".

2. Vzťahy medzi žiakmi

Úroveň a kvalita neformálnych osobných vzťahov v triede, harmónia alebo nedorozumenia v triede, konflikty, uvoľnenosť vs. napätosť vzťahov, záujem o druhých, charakter vzájomného spolužitia v triede.

3. Rozvoj triedy

Kvalita a miera sociálnej zrelosti triedy, úroveň vnútorných vzťahov, zhoda v hodnotách a v orientácii na spoločný cieľ, vytvorený pocit spolupatričnosti, schopnosť samoregulácie i odolnosť voči negatívnym vplyvom, stabilita triedy.

4. Sociálna začlenenosť

Podmienky v triede pre uspokojenie potreby začlenenia sa do vzťahov v triede, sociálna zrelosť a vyspelosť žiakov, vzájomný takt a rešpektovanie sa, ochota a záujem sociálne akceptovať žiakov triedy.

5. Spokojnosť

Miera osobného vyrovnania sa žiakov s triedou, hodnotenie úrovne vzťahov triedy i jej študijného /"činnostného"/ pôsobenia, možnosť a miera osobného uspokojenia v triede, spokojnosť s členstvom v triede.

II. Činnostne - morálny faktor

1. Kooperácia

Úroveň spoločného riešenia úloh, podmienky, ochota i schopnosť žiakov kooperovať pri dosahovaní spoločných cieľov, forma a kvalita kooperácie i na úrovni osobne - vzťahovej /medziľudské vzťahy/.

2. Komunikácia

Forma, priebeh a kvalita komunikácie v triede s ohľadom na študijné i vzťahové záležitosti, systém komunikácie a informovanosti v triede po formálnej i neformálnej stránke, podmienky pre vzájomnú komunikáciu.

3. Štýl práce triedneho učiteľa

Aplikovaný štýl triedneho učiteľa, jeho psychologická začlenenosť do triedy, schopnosť a ochota riešiť konflikty a problémy žiakov, schopnosť spájať formálne a neformálne prvky vo svojom pôsobení.

4. Vzťah ku štúdiu

Vzťah ku štúdiu a k školským povinnostiam - ako k hlavnej činnosti žiakov, zaangažovanosť žiakov, záujem o progresívne prvky, miera osobnej investície do štúdia, aktivity žiakov i celej triedy.

5. Zameranosť na úspech

Orientácia žiakov na dosahovanie stanovených cieľov a úloh, miera potreby úspešného výkonu, osobná angažovanosť, iniciatívnosť, zodpovednosť žiakov za úspešnosť triedy, význam a váha cieľa triedy, schopnosť prekonávať prekážky.

Podstata škály

Sociálna atmosféra triedy je reálny, integrálny, relatívne stabilný, viacdimenzionálny znak školskej triedy, ktorý je možné zachytiť, diagnostikovať a následne definovať na základe jej vnímania a hodnotenia jednotlivými žiakmi triedy. Koncepcia i škála je postavená práve na schopnosti žiakov postihnúť a vyjadriť kvalitu a úroveň primárnych dimenzií, čo sekundárne umožňuje odvodiť mieru faktorov a celkovej sociálnej atmosféry v triede.

Užívatelia škály

Škálu možno použiť od 2. stupňa základných škôl, zvlášť je vhodná pre stredné školy rôzneho zamerania. Môžu ju používať: psychológovia, sociológovia, pedagógovia a učitelia, najmä triedni učitelia, - po absolvovaní certifikačného kurzu a následnom zaregistrovaní do zoznamu užívateľov metódy.

Využitie a interpretácia

Škálu možno použiť na diagnostiku jednotlivcov, školských tried i na výskumné účely. Vo všetkých prípadoch poskytuje údaje o aktuálnej sociálnej atmosfére triedy, na základe jej

hodnotenia žiakmi. Primárne vyjadruje úroveň sociálnej atmosféry triedy a jej zložiek /dimenzií a faktorov/ z pohľadu žiakov konkrétnej triedy. Okrem toho škála sekundárne vyjadruje i úroveň subjektívneho prežívania a vyrovnania sa s danou sociálnou atmosférou v triede jednotlivými žiakmi. Získané hodnoty môžu byť ukazovateľom miery adaptácie jednotlivých žiakov na konkrétne podmienky vlastnej triedy, prípadne i vyjadrujú zhodu alebo rozpor medzi vlastnými predstavami o sociálnej atmosfére v triede a jej skutočným stavom. Umožňuje diagnostikovať tri úrovne sociálnej atmosféry :

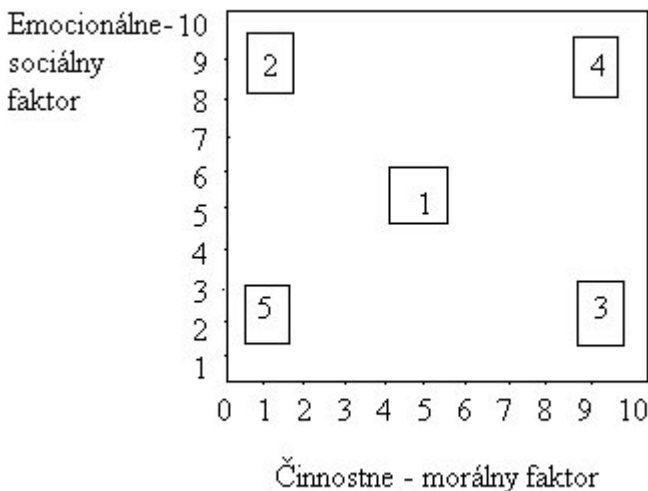
1. celkovú sociálnu atmosféru

2. faktory sociálnej atmosféry

3. dimenzie sociálnej atmosféry.

Z toho vychádza aj samotná interpretácia výsledkov, kde v extrémnych rovinách /podľa získaných hodnôt/ možno hovoriť o pozitívnej a negatívnej sociálnej atmosfére triedy.

Na úrovni celkovej sociálnej atmosféry to umožňuje začleniť triedy na škále "priaznivosti" od vysoko negatívnej po vysoko pozitívnu. Okrem definovania a interpretácie sociálnej atmosféry triedy, najmä vo vzťahu s faktormi a dimenziami, to umožňuje vzájomné porovnanie tried. Na úrovni faktorov možno na základe získaných hodnôt porovnať v rámci triedy vzájomnú zastúpenosť faktorov a podľa toho definovať prípadné disproporcie, alebo vyváženosť, vyrovnanosť. Ich vzájomná kombinácia poskytuje možnosť pre typologizáciu triedy, podľa nasledovného modelu / pre vlastnú potrebu užívateľa k tomu slúži Diagram pre typologizáciu tried/ :



Model vyjadruje päť možných typov tried na základe úrovne dvoch faktorov sociálnej atmosféry, t.j. podľa ich výskytu v pozitívnej alebo negatívnej rovine.

V triede č. 1 je nízka úroveň emocionálne – sociálnych vzťahov i činnostno - morálna orientácia. Je to trieda, ktorá z hľadiska faktorov SA nie je "dobrou triedou", pretože v nej nie sú vytvorené pozitívne vzťahy medzi žiakmi a aj zameranie žiakov nie je v požadovanom smere.

Druhá trieda / č. 2/ sa vyznačuje vysokou úrovňou vzájomných vzťahov, ale zameranosť žiakov nie je v súlade s požiadavkami spoločnosti, resp. školy. Žiakov tu viac spájajú mimoškolské prvky, napríklad osobná sympatia, zhoda hodnôt, názorov a pod.

Tretia trieda /č. 3/ sa vyznačuje požadovanou činnostne - morálnou orientáciou, ovšem bez existencie užších vzťahov a väzieb medzi žiakmi. Žiakov tu spája najmä úloha a ciele, pričom kvalite vzájomných vzťahov neprisudzujú význam.

Štvrtá skupina /č.4/ vykazuje pozitívne obidva faktory, kde sú vyvážené i úlohové /školské, pracovné / i emocionálne - sociálne prvky. Je to trieda s pozitívnou sociálnou atmosférou.

Piatu triedu /č.5/ možno vyznačiť ako "neutrálnu", ktorá sa vyznačuje priemernými hodnotami diagnostikovaných faktorov SA.

Tretia úroveň umožňuje analýzu a interpretáciu jednotlivých dimenzií SA. Ich mieru možno graficky názorne vyjadriť v podobe "poľa sociálnej atmosféry": / pozri aj skupinový - individuálny diagram SA pre vyhodnotenie/ :



V rámci pola sociálnej atmosféry možno vyznačiť získané hodnoty dimenzií pre žiakov i celú triedu. Tie v krajných hodnotách 1 - 3 negatívna úroveň a 8 - 10 pozitívna úroveň. Metóda poskytuje dobré diagnostické údaje, použiteľné vo vyššie uvedených postupoch vyhodnotenia a interpretácie. Dobre diferencuje sociálnu atmosféru v rôznych typoch škôl a umožňuje vzájomnú komparáciu medzi jednotlivými žiakmi. V roku 2011 bola použitá v rámci celoslovenského výskumu na školách o kvalite vzdelávania na Slovensku.

Literatúra.

- FIEDLER, E. F. 1967. A Theory of Leadership Effectiveness. New Yo: McGraw-Hill Book Company.
- KOLLÁRIK, T. 1990. K štúdiu sociálnej atmosféry v skupine. In: Československá psychologie, 6, 1990.
- KOLLÁRIK, T., KOLLÁROVÁ, E. 1990. Pracovná skupina z pohľadu sociálnej psychológie, Bratislava : Práca.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S., BALLACHEY, E., L. 1968. Človek v spoločnosti. Bratislava : Veda.
- LAŠEK, J., MAREŠ, J. 1991. Jak změřit sociální klima třídy.
- MOOS, R., H. 1981. The Social Climate Scales: An Overview. Palo Alto: California Consulting Psychologists Pres., Inc.
- PARYGIN, B. D. 1981. Sociálně – psychologičeskij klimat kollektiva, Leningrad: Nauka.

K a t a l ó g

Psychodiagnostických metód pre školskú sféru

1. Orientačná skúška pripravenosti na školu

(Test je súčasťou Batérie testov školskej spôsobilosti)

Pôvodná slovenská metóda autora K. Kollárika je určená na posudzovanie úrovne pripravenosti dieťaťa na osvojovanie základných školských zručností: čítania, písania a počítania. Test poskytuje údaje o úrovni požadovaných schopností pre zaradenie dieťaťa do 1. triedy, s poukázaním na diferencie v sledovaných dimenziách.

Test diagnostikuje: úroveň kategorizácie a na základe získaných výsledkov je možné posúdiť jednak úroveň pripravenosti dieťaťa na školu v jednotlivých oblastiach, ako aj celkovú úroveň pripravenosti pre osvojovanie si základov učiva. Test umožňuje predvídať pôsobenie žiaka v škole, jeho mieru úspešnosti v jednotlivých predmetoch i voliť individuálne postupy vzhľadom k úrovni žiakov.

Použitie: individuálne, skupinové

Dĺžka administrácie: 15 minút

Dĺžka vyhodnotenia: 10 minút

Súčasť testu: Príručka, Testovací zošit

2. Kresebný test školskej spôsobilosti

(Test je súčasťou Batérie testov školskej spôsobilosti)

Dánsky psychodiagnostický test (autorka T. Krogh, úprava E. Gajdošová, G. Herényiová) je určený na zisťovanie školskej spôsobilosti a kognitívneho vývinu detí predškolského veku do 7 rokov. Je cenným diagnostickým nástrojom na posúdenie pripravenosti dieťaťa pre školu ako aj úrovne jeho kognitívneho vývinu – hlavne úrovne vnímania, pozornosti, pamäti a myslenia.

Test diagnostikuje: pracovné tempo dieťaťa, pracovný štýl, schopnosť zapamätávania, vyjadrovacie schopnosti a porozumenie pojmom, vizuálno-motorickú koordináciu, vnímanie tvarov a foriem, matematické schopnosti, emocionálne problémy. Test umožní posúdiť, či je dieťa schopné zaškolenia, resp. či potrebuje odložiť školskú dochádzku, ako bude pracovať v prvom ročníku ZŠ, aký bude mať pravdepodobne výkon v jednotlivých predmetoch, či pracuje pod úrovňou svojich možností i voľbu postupov vo vyučovacej práci, ktoré rešpektujú úroveň kognitívneho vývinu toho ktorého žiaka.

Použitie: individuálne, skupinovo

Dĺžka administrácie: 20 minút

Dĺžka vyhodnotenia: 10 minút

Súčasť testu: Príručka (obsahuje základné teoretické východiská a praktické návody na hodnotenie kresby)

3. Test prediktorov gramotnosti

(Test je súčasťou Batérie testov školskej spôsobilosti)

Nová metóda autorky M. Mikulajovej (1. vydanie 2012), vytvorená špecificky na hodnotenie schopností, dôležitých pre osvojenie si čítania a písania. Test je vytvorený na identifikáciu rizikových detí – potenciálnych slabých čitateľov a deti so špecifickou poruchou učenia – pol roka pred vstupom do školy a v prvom polroku 1. ročníka ZŠ. Konceptia testu odzrkadľuje najnovšie poznatky o čítaní, písaní a dyslexii, ktoré zdôrazňujú úlohu jazykovo-kognitívnych schopností. Autorka vychádza z rozsiahleho výskumu gramotnosti na modeli slovenčiny.

Test diagnostikuje: poznanie písmen, fonematické uvedomovanie, rýchle vybavovanie slov, pamäť, porozumenie reči a vyjadrovanie, oromotoriku a psychomotorické tempo. Profil výkonov poukazuje na štruktúru slabých a silných stránok dieťaťa a umožňuje ciele usmerniť korekciu, prípadne intervenciu pred vstupom do školy.

Test je určený pre psychologov, logopédov a špeciálnych pedagógov.

Použitie: individuálne, pre vek 5 – 7 rokov (MŠ a 1. ročník ZŠ)

Dĺžka administrácie: 30 minút

Dĺžka vyhodnotenia: 10 minút

Súčasť testu: Príručka, Záznamový hárok (7 strán), Predlohy (4).

4. Skrining matematických schopností pre predškolákov*

(*prpravujeme na vydanie) (Test bude súčasťou Batérie testov školskej spôsobilosti)

Test vznikol z potrieb ranej identifikácie detí ohrozených ťažkosťami v matematike, resp. detí ohrozených dyskalkúliou ako i detí nadaných na matematiku. Ide o novú pôvodnú metódu autoriek J. Antalíkovej a M. Mikulajovej, určenú pre deti predškolského veku v roku pred vstupom do školy. Vychádza zo súčasných poznatkov vývinovej psychológie o prediktorech matematických schopností a ich diagnostike. Pre test sú vypracované slovenské normy.

Test diagnostikuje: schopnosti, mapujúce logické operácie myslenia piagetovského typu (napr. v úlohách na zachovanie) a odhaľuje konceptuálne a procedurálne vedomosti dieťaťa o počítaní. Profil výkonov v jednotlivých subtestoch umožňuje v prípade potreby usmerniť korekciu ešte v čase pred vstupom do školy.

Použitie: individuálne, pre vek 5 – 6 rokov (predškoláci)

Dĺžka administrácie: 15 minút

Dĺžka vyhodnotenia: 10 minút

Súčasť testu: Príručka, Testovací zošit (16 predlôh), Záznamový hárok.

5. Škála sociálnej atmosféry v triede – ŠSAT*

(*prpravujeme na vydanie)

Pôvodná slovenská metóda autora T. Kollárika je zameraná na meranie kvality sociálnej atmosféry v školskej triede. Umožňuje zistiť vnímanie sociálnej atmosféry v triede samotnými žiakmi a učiteľmi, sociálne väzby v nej, čím poskytuje pomerne exaktné údaje o významnej dimenzii sociálneho prostredia. Údaje sa získavajú na úrovni jednotlivca i celej triedy, výsledky je možné graficky vyjadriť viacerými spôsobmi, podľa súčasti testu. Je vhodná pre žiakov od 2. stupňa základných škôl a pre žiakov stredných škôl.

Test diagnostikuje: kvalitu zložiek/faktorov sociálnej atmosféry triedy **1. emocionálne - sociálneho faktora:** psychologická atmosféra, vzťahy medzi žiakmi, rozvoj triedy, sociálna začlenenosť žiakov a ich spokojnosť, **2. činnostné - morálneho faktora:** kooperácia, komunikácia, štýl práce triedneho učiteľa, vzťah k štúdiu, zameranosť na úspech. Na základe toho umožňuje učiteľom, pedagógom, psychológom uskutočňovať konkrétne opatrenia v triede a aplikovať vhodný systém práce so žiakmi a celou triedou.

Použitie: skupinovo, individuálne

Dĺžka administrácie: 10 minút

Dĺžka vyhodnotenia odpovedového hárku formy ceruzka papier: 10 minút

Súčasť testu: Príručka, Testovací zošit (nespotrebný), Záznamový hárak, Šablóna, Individuálny - skupinový diagram, Diagram pre typologizáciu tried podľa faktorov SA, Schéma pre vyznačenie pola SA, Vyhodnocovací hárak pre použitie v triede.

6. Test aritmetických zručností pre deti mladšieho školského veku*

(* pripravujeme na vydanie)

Ide o novú pôvodnú metódu autoriek J. Antalíkovej a M. Mikulajovej určenú na hodnotenie aritmetických zručností detí v mladšom školskom veku – so zameraním na žiakov prvého a druhého ročníka, keď sa utvárajú základy matematického myslenia. Test je zameraný na rýchle zmapovanie aritmetických zručností a odhalenie rizikových detí z hľadiska poruchy matematických schopností (dyskalkúlie). Je časovo nenáročný a je určený pre psychológov, špeciálnych pedagógov ako aj pre pedagógov na 1. stupni základnej školy. Pre test sú vypracované slovenské normy.

Test diagnostikuje: pomocou 6 subtestov čítanie čísel, písanie čísel, orientáciu v číselnom rade, test rýchleho sčítania, test rýchleho odčítania, počítanie do 100. Štyri subtesty možno administrovať skupinovou formou, dva subtesty sú určené na individuálnu administráciu.

Použitie: individuálne aj skupinové, pre 2. ročník ZŠ (vek 8 rokov)

Dĺžka administrácie: 15 min.

Dĺžka vyhodnotenia: 10 min.

Súčasť testu: Príručka, 2 testovacie predlohy, záznamový hárak

7. Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností *

(* pripravujeme na 3. vydanie)

Ide o prvú štandardizovanú metódu na diagnostiku dysortografie v slovenčine (M. Caravolas, M. Mikulajová a L. Vencelová, prvé vydanie 2008, druhé vydanie 2012). Súbor testov je vytvorený na hodnotenie výkonov detí mladšieho školského veku v pravopise. Pozostáva zo 7 testov, ktoré majú formu diktátov.

Súbor testov diagnostikuje: mieru osvojenia si jednotlivých pravopisných javov a celkovú úroveň zvládnutia písanej reči. Normy sú spracované pre žiakov 1.- 4. ročníkov ZŠ. Metodika vznikla v rámci výskumu dysortografie a umožňuje nielen konštatovať ťažkosti, ale aj odhaliť ich príčinu. Je východiskom pre cieľenú intervenciu a formulovanie pedagogických odporúčaní. V príručke sa uvádzajú typické výkony dyslektických žiakov a kazuistiky detí

s rôznymi vývinovými poruchami. Metodika je určená pre logopédov, psychológov, špeciálnych pedagógov a učiteľov.

Použitie: individuálne i skupinové, pre 1. – 4. ročník ZŠ

Dĺžka administrácie: 30 minút

Dĺžka vyhodnotenia: 20 minút

Súčasti testu: Príručka, Hárky na diktovanie (7), Záznamové hárky (7), Vyhodnocovací hárk (3 str.).

8. Pravopisný test pre starších žiakov *

(* pripravujeme na 2. vydanie)

Ide o prvý štandardizovaný test na diagnostiku pravopisných ťažkostí (dysortografie) u starších žiakov (M. Caravolas, M. Mikulajová a L. Vencelová, prvé vydanie 2012). Má formu diktátu a zameriava sa na náročné pravopisné javy v slovenčine (písanie vybraných slov a poznanie gramatických pravidiel).

Test diagnostikuje: mieru osvojenia si pravopisu a celkovú úroveň zvládnutia písanej reči. Normy sú spracované pre žiakov 5.- 9. ročníkov ZŠ a pre stredoškolákov s ťažkosťami v učení. Metodika vznikla v rámci výskumu dysortografie. V kombinácii s Testom čítania s dopĺňovaním slov umožňuje komplexne posúdiť celkovú úroveň gramotnosti a formulovať pedagogické odporúčania. V príručke sa opisujú výkony žiakov s dyslexiou, resp. dysortografiou a typické problémy slabých čitateľov na strednej škole. Metodika je určená pre logopédov, psychológov, špeciálnych pedagógov a učiteľov.

Použitie: individuálne i skupinové, pre 4. – 9. ročník ZŠ a pre stredoškolákov s ťažkosťami v učení

Dĺžka administrácie: 20 minút

Dĺžka vyhodnotenia: 10 minút

Súčasti testu: Príručka, Hárk na diktovanie, Záznamový hárk, Vyhodnocovací hárk

9. Skúšky čítania pre mladší školský vek *

(* pripravujeme na 2. vydanie)

Test je určený na hodnotenie čítania u detí od začiatku osvojovania si čítania až po úroveň, keď je čítanie s porozumením zvládnuté. Autorky B. Váryová a M. Mikulajová (prvé vydanie 2012) zostavili skúšky, zamerané ako na techniku čítania slov, tak aj na čítanie textu s porozumením pre žiakov 1.- 4. ročníka ZŠ.

Test diagnostikuje: techniku čítania slov a umelých slov (pseudoslov) so zameraním na presnosť a rýchlosť dekodovania a dosiahnutú úroveň čítania textu – techniku (počet správne prečítaných slov/min.), porozumenie informáciám, priamo vyjadreným v texte a úroveň pochopenia významu, vyžadujúcu vyvodzovanie záverov z prečítaného formou odpovedí na otázky. Autorky považujú za dôležitú súčasť diagnostiky aj analýzu chýb pri čítaní a ponúkajú univerzálny spôsob kvalitatívneho hodnotenia chýb. Tieto informácie poskytujú vyšetrovúcemu možnosť komplexne posúdiť mieru osvojenia čitateľských zručností a navrhnúť aj potrebnú intervenciu. Metodika je určená pre psychológov, logopédov, špeciálnych pedagógov a učiteľov.

Použitie: individuálne, pre 1. – 4. ročník ZŠ

Dĺžka administrácie: 20 minút

Dĺžka vyhodnotenia: 15 minút

Súčasť testu: Príručka, Predlohy (4), Záznamové hárky (2 str.), Vyhodnocovacie hárky (9 str.).

10. Test čítania s doplňovaním slov *

(* pripravujeme na 2. vydanie)

Tento test (M. Caravolas, M. Mikulajová a L. Vencelová, prvé vydanie 2012) je určený pre začiatočných i pokročilých čitateľov. Využíva sa metóda doplňovania chýbajúcich slov do krátkych úryvkov textu z danej ponuky slov. Test je štandardizovaný v dvoch verziách – pre začínajúcich a pokročilých čitateľov – podľa toho dopĺňajú jedno alebo dve chýbajúce slová v texte. Normy sú spracované pre žiakov 1.- 9. ročníkov ZŠ a orientačne aj pre stredoškolákov. Opísané sú typické výkony slabých čitateľov.

Test diagnostikuje: celkovú úroveň osvojenia si čítania textu s porozumením, techniku aj presnosť čítania a kvalitatívne hodnotenie pozornosti a exekutívnych funkcií. Metodika vznikla v rámci výskumu dyslexie. V kombinácii s Testom čítania s doplňovaním slov umožňuje komplexne posúdiť celkovú úroveň gramotnosti a formulovať pedagogické odporúčania. Metodika je určená pre psychológov, špeciálnych pedagógov, logopédov a učiteľov.

Použitie: individuálne i skupinové, pre 1. – 9. ročník ZŠ

Dĺžka administrácie: 10 minút

Dĺžka vyhodnotenia: 5 minút

Súčasť testu: Príručka, Testovacie zošity (2), Vyhodnocovací hárok.

11. Dotazník motivácie výkonu - revidovaná verzia*

(*prípravený do tlače)

Autori metódy M. Hrabovský, A. Hrabovská uskutočnili revíziu dotazníka autorov T. Pardel, L. Maršálová, A. Hrabovská na základe údajov z roku 2010.

Test diagnostikuje: Dotazník s 52 položkami (1 záväznou) obsahuje tri subškály na meranie všeobecnej výkonovej motivácie, anxiety podporujúcej výkon a anxiety brzdiacej výkon. Výkonová motivácia zachytáva zameranie na pracovný výkon, zameranie na budúcnosť a vytrvalosť a úsilie. Je overená štruktúra dotazníka. Nové normy na výberoch stredoškolákov obsahujú T skóre, steny a percentily. Uvedené sú aktuálne údaje o validite a spoľahlivosti. Na tomto základe možno odporúčať dotazník nielen na účely psychologického výskumu, ale aj na diagnostickú a poradenskú prax pre psychológov, pedagógov, výchovných poradcov. Dotazník sa môže uplatniť aj pri poradenstve a výberoch v pracovnej psychológii.

Použitie: individuálne i skupinové, od 17 rokov, je možné použiť aj počítačovú formu

Dĺžka administrácie: 25 minút

Dĺžka vyhodnotenia odpovedového hárku formy ceruzka papier: 10 minút

Súčasť testu: Príručka, Testovací zošit, Šablóny

12. Dotazník motivácie výkonu pre deti*

(* pripravujeme na vydanie)

Pripravovaná verzia (autori M. Hrabovský, A. Hrabovská) Dotazníka výkonovej motivácie na používanie u nižších populačných ročníkov od 11 rokov.

Test diagnostikuje: Dotazník s 52 položkami (1 záchvičnou) obsahuje tri subškály na meranie všeobecnej výkonovej motivácie, anxiety podporujúcej výkon a anxiety brzdiacej výkon. Výkonová motivácia zachytáva zameranie na výkon, zameranie na budúcnosť a vytrvalosť a úsilie. Výkonová motivácia zachytáva zameranie na súčasný aj budúci výkon v škole ale aj pri iných aktivitách, vytrvalosť a úsilie. Bude overená štruktúra dotazníka. Normy pre túto populáciu v T skóre, stenoch a percentiloch ako aj kompletné psychometrické údaje – validita, spoľahlivosť – budú skompletizované v roku 2014. Dotazník je orientovaný nielen na účely psychologického výskumu, ale aj na diagnostickú a poradenskú prax pre psychológov, pedagógov, výchovných poradcov.

Použitie: individuálne i skupinové, od 11 rokov

Dĺžka administrácie: 30 minút

Dĺžka vyhodnotenia odpovedového hárku formy ceruzka papier: 10 minút

Súčasť testu: Príručka, Testovací zošit, Šablóny

Realizácia intervenčných rozvíjajúcich programov v podmienkach školy

Henrieta Roľková

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

„Stará škola učila slová a pojmy,
názorná škola učí názornému rozpoznávaniu...
Stará škola cvičila slovnú pamäť
nová škola myslí na rozvoj celého človeka.
Stará škola potlačovala rozum,
nová škola rozum rozvíja...
Stará škola bola školou učenia,
nová je školou činu.“
F.A.W. Diesterweg (1790 - 1866)

Anotácia

Realizácia intervenčných a rozvíjajúcich programov by sa mala stať neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania na základných, stredných aj vysokých školách. Ide v nich o komplexný prístup, ktorý rozvíja ľudský potenciál pomocou porozumenia, empatie a akceptovania osobnosti, prežívania problémov pomocou sprostredkovania korektívnych skúseností. V širšom kontexte vedú intervenčné programy k posilňovaniu zdravého psychosociálneho vývinu žiaka a sú prirodzenou prevenciou nežiadúceho spoločenského správania a sociálno-patologických javov.

Kľúčové slová

intervenčné rozvíjajúce programy, sociálnopsychologické zručnosti, škola, rozvoj osobnosti.

Z hľadiska vývoja sociálnych vzťahov musí jedinec prejsť zložitou cestou diferenciácie emočných vzťahov k ľuďom v blízkom (matka, otec, súrodenci) i vzdialenejšom sociálnom prostredí (učitelia, kamaráti). Pomoc dospelého je pre dieťa v procese osvojovania si noriem a rolí nevyhnutná. Podporíme názor Vygotského (in Výrost, Slaměník 1998,s.294), keď tvrdíme, že to, čo dnes dieťa zvládne za pomoci dospelého, zajtra zvládne samo.

Dospelí pomáhajú deťom cestou zámerného výchovného pôsobenia, ale rovnako nezámerne, vzorom, príkladom, modelom. Rovnako ako všetci dospelí, učitelia svojím správaním a vystupovaním môžu pôsobiť ako vzor. Učiteľ je pre žiaka, hlavne na začiatku školskej dochádzky autoritou, o ktorej dieťa nepochybuje. Prijíma ju spoločne s novou sociálnou rolou žiaka. Aj napriek tomu, že v ďalších etapách vzdelávania žiak mení svoj vzťah k učiteľovi a k jeho roli, zostáva učiteľ dôležitým dospelým, ktorý ovplyvňuje začlenenie mladého človeka do spoločenských a interpersonálnych vzťahov. Učiteľ je modelom správania v sociálnych vzťahoch. Napríklad, ak vie učiteľ svojich žiakov počúvať, rešpektuje názory druhých, učí tomu aj svojich žiakov. Zámerné rozvíjanie sociálnopsychologických zručností

žiacov nie je zatiaľ v podmienkach našich škôl úplne bežné, ale pre rozvoj osobnosti dieťaťa veľmi dôležité. Deti a dospelávajúci prežívajú medziľudské vzťahy veľmi intenzívne a sú otvorení spontánnemu i zámernému cieľavedomému pôsobeniu. Fontana (1997, s. 307) uvádza, že „vo formálnom vzdelávaní sa kladie väčší dôraz na vedomosti než na oblasť bytia“. Tradičná dnešná škola dáva deťom málo možností spoznať seba samého, naučiť sa sebe rozumieť, naučiť sa seba prijívať a získať schopnosť prežiť svoj život ako žiadúci a úspešný. Podstatnou súčasťou tejto výchovy k bytiu môže byť rozvíjanie sociálnych zručností.“

Mnoho publikácií prináša námety pre rozvoj sociálnych vzťahov detí a dospelávajúcich. Hry so sociálnopsychologickou tematikou obsahujú učenie zážitkom, ktoré je veľmi účinné. Keď sú takéto hry zaradené citlivo a s ohľadom na jedinca a sociálnu skupinu, v ktorej prebiehajú, môžu významne prispieť k rozvoju sociálnych zručností, vzťahov a sociálnej atmosféry v skupine. Pre nácvik sociálnych zručností žiakov v škole je preto dôležitá vhodná atmosféra, ktorú môžeme nazvať „psychologickým bezpečím“. Nevhodné sú súťažové situácie orientované na výkon. Pri rozvíjaní sociálnych zručností ide oveľa viac o proces, o zážitky účastníkov. Žiaci by nemali končiť hru s pocitom, že neuspeli. Uspeli, preto že experimentovali so svojim správaním, premýšľali nad dôsledkami svojho správania, odnášajú si zážitky, ktoré im pomôžu rozvíjať ďalšie zručnosti.

Psychologické a rozvíjajúce programy vymedzil Hvozdko spolu so Zelinom ako „systematické a cieľavedomé, do krokov organizované a relatívne komplexné pôsobenie na rozvoj určitej psychickej funkcie, za súčasnej kontroly stavu psychickej funkcie pred a po aplikovaní programu“. Vzhľadom na to, načo sú programy zamerané spomínaní autori ich rozdelili do troch skupín:

1. programy s cieľom rozvoja určitej psychickej funkcie, napr. reči, tvorivosti...
2. programy rozvíjajúce techniky, metódy sebarozvoja napr. výcvik relaxácie, diskusie, konštruktívnej hádky...
3. programy na rozvoj obsahu vzdelávania, vedomostí a znalostí, nazývajú sa tiež vzdelávacie programy, napr. vedenie žiakov k naučeniu sa vetného rozboru...

Iný možný prístup ku klasifikácii programov nájdeme u Zelinu (1995):

influenčné programy - zamerané na ovplyvňovanie osobnosti, jej postojev, názorov, správania

iniciálne programy - chcú navodiť vznik nového správania

facilitačné programy - sú metódami na uľahčenie rozvoja psychických funkcií

inhibičné programy - majú za cieľ zastaviť, alebo minimalizovať nevhodné správanie

rozvíjajúce programy - sa zaciľujú na akceleráciu psychických funkcií jednotlivca

stabilizačné programy - udržiavajú, upevňujú a posilňujú existujúci stav správania

individuálne výchovné programy - sú zamerané na rozvíjanie psychických funkcií, pričom rešpektujú jedinečnosť človeka

Rozvíjajúce programy sa na základe svojho zamerania, charakteru a cieľa realizujú buď v rámci vyučovania alebo v rámci mimoškolskej činnosti a to buď v prostredí školy, poradne alebo „na neutrálne pôde“ (sústredenie, tábor). Podľa Farkašovej (s.72, 2002) mimo rámca školy prebiehajú obohacujúce alebo rozširujúce programy formou sústredení, letných táborov (pre nadané deti, programy pre deti telesne či zmyslovo handicapované deti, pre deti zo znevýhodneného sociálneho prostredia, pre deti so ŠVVP). Programy sa však môžu začleniť aj

do vyučovacieho procesu ako súčasť diferenciácie vo vyučovaní, teda počas práce s určitou skupinou žiakov, na lepšie osvojenie si alebo prehĺbenie preberanej časti učiva alebo ako ucelené samostatné programy.

Domnievame sa, že realizácia intervenčných a rozvíjajúcich programov v podmienkach školy môže žiakom pomôcť poznať a rozvinúť sociálne zručnosti i kompetencie, zlepšiť postavenie jednotlivých členov triedneho kolektívu a navodiť pozitívnu sociálnu atmosféru v školskej triede. Kvalitné sociálne zručnosti sú veľmi dôležité nielen v školskom prostredí, ale aj v súčasnej konzumnej spoločnosti orientovanej na výkon. Mladý človek si už nevystačí len s množstvom osvojených poznatkov a vedomostí, ale potrebuje sa dozvedieť viac o tom kto je, ako ho vníma okolie, aké má potreby, aké si stavia ciele a aké má osobné predpoklady na ich dosiahnutie. Potrebuje sa naučiť vhodne komunikovať s ľuďmi okolo seba, pracovať v tíme, kooperovať, byť v jednaní s ľuďmi senzitívny, asertívny a empatický. Je dôležité, aby vedel zvládať záťažové a stresové situácie, riešiť konflikty a zodpovedne sa rozhodovať. Aplikáciou uceleného programu rozvoja sociálnych zručností môžeme podporiť u žiakov aj rozvoj tvorivosti, samostatnosti, zodpovednosti a sebakontroly a súčasne vytvoriť pozitívnu sociálnu atmosféru, charakteristickú partnerskými medziľudskými vzťahmi, priateľským a podporujúcim sociálnym prostredím.

Perspektívy ďalšieho rozvoja výchovných programov - návrhy a doporučená pre praktickú realizáciu intervenčných programov (in Roľková, 2004):

*** Rozvíjajúce programy by sa mali stať integrálnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu.**

Rýchle tempo rozvoja našej spoločnosti, pribúdanie počítačov, mobilov, tabletov do domácností a rozvoj informačnej technológie, ktoré sú nesporne veľkým uľahčením mnohých činností, si na druhej strane stále viac vyžaduje podporovať a rozvíjať interpersonálnu senzitivitu a percepciu, prirodzené a efektívne formy komunikácie, prosociálne správanie a empatiu. Problémové situácie v živote, sklamanie, prvé lásky, životné medzery a ani konflikty nie je možné riešiť len pomocou počítačov, mobilov a internetu. Ako kompenzácia tohto vplyvu sa ukazujú vhodné aj výchovné intervenčné programy. Sú ako pomocná ruka a zároveň vytvárajú priestor na rozvoj sebapoznania, budovanie pozitívneho sebaobrazu, priestor na premýšľanie nad životnými cieľmi, priestor na nadobúdanie nových efektívnejších foriem správania sa a riešenia náročných životných situácií, kedy je nutný kontakt ľudí tvárou v tvár, založený na vzájomnej akceptácii, empatii a kongruencii.

Intervenčné výchovné postupy sú vhodné v edukácii od materskej školy až po školu vysokú i ďalej v živote človeka, ako prostriedky rozvoja a podpory zdravého životného štýlu, prevencie voči alkoholizmu, drogám, predčasnej sexualite a iným prejavom spoločensky nežiadúceho až patologického správania. Ich podporná funkcia je žiadúca i v dospelosti, napriek tomu, že v minulosti sa hovorilo o tomto období ako o statickej časti z hľadiska vývinových zmien. Štýl života, ktorý žijeme dnes prináša množstvo rôznorodých záťažových situácií (nezamestnanosť, rekvalifikácie, rozvodovosť, prepracovanosť, nedostatok voľného času, atď.) a náročných životných situácií, s ktorými je potrebné sa vyrovnávať a následne hľadať nové ciele a možnosti. Výchovné programy sa preto intenzívne rozvíjajú i vo sfére sveta práce, managementu a rekvalifikácie a stávajú sa súčasťou celoživotného vzdelávania.

- * **V školách a v mimoškolských zariadeniach, by všetky deti a mladí ľudia bez rozdielu mali mať možnosť stať sa účastníkmi rozvíjajúceho programu**

Intervenčné programy a výcviky je možné po kvalitnom prispôbení cieľovej populácii využiť od predškolského veku až do obdobia staroby. Cieľovú skupinu pre realizáciu rozvíjajúceho programu teda môžu tvoriť, ako sme už spomenuli, deti z materských škôl, žiaci v ZŠ, študenti učilíšť, stredných a vysokých škôl, dospelí aj seniori. V školskom prostredí môžeme pracovať s celými triedami ale aj s vybranými skupinami žiakov, ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, napr. s poruchami správania, učenia, nadanými, zmyslovo či telesne handicapovanými, s deťmi z málo podnetného sociálneho prostredia atď. Skupiny žiakov a študentov môžeme vytvoriť na základe odporúčania učiteľa, psychológa, výchovného poradcu ale aj na báze dobrovoľnosti a záujmu. Program musí byť vždy koncipovaný tak, aby prihliadal na špecifiká cieľovej skupiny a rešpektoval potreby a jedinečnosť jej členov.

- * **Realizovať preventívne a rozvíjajúce programy už od materskej školy a ťažisko výchovy v škole položiť najmä do prvých ročníkov základnej školy, teda na jej I. stupeň.** U nás sa častejšie uplatňujú na druhom stupni základných škôl a na stredných školách, teda v období dospievania, čo je už niekedy neskoro.

- * **Využívať realizáciu intervenčných programov a výcvikov nielen na rozvoj kognície, ale aj na pozitívnu stimuláciu motivácie, socializácie, emocionalizácie, autoregulácie a kreativizácie detí a dospievajúcich.** Intervenčné programy, ktoré vychádzajú z princípov sociálneho učenia, predstavujú prístup, ktorý môže byť využiteľný nielen v oblasti vzdelávacieho spôsobenia, ktoré formuje predovšetkým vedomosti a kognitívne funkcie, ale i v oblasti výchovného pôsobenia. Určite je potrebné ho aplikovať konkrétne v oblasti zameranej na kultiváciu a harmonizáciu osobnosti učiaceho sa. To znamená, že stimulačné, intervenčné programy sa podľa svojho zamerania a charakteru môžu realizovať v škole na vyučovaní (v rámci etiky, voliteľných ale aj iných predmetov) alebo ako mimoškolskú činnosť (v družinách a školských kluboch). Mimo školy môžu prebiehať rozvíjajúce programy v centrách voľného času alebo formou sústredení a táborov, či už počas školského roka alebo počas prázdnin. Možnosti využitia intervenčných programov sú veľmi široké, a práve preto sú vhodnými prostriedkami na podporu ideí Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR.

- * **Realizovať už doporučené a schválené programy MŠ SR ale aj programy, ktoré si lektor zostaví sám, na základe aktuálnych potrieb žiakov na konkrétnej škole.**

Programy nemávajú všeobecný charakter, ale pozostávajú so súboru cvičení, ktoré sa zameriavajú na určitú oblasť, určité schopnosti, spôsobilosti a zručnosti. Väčšinou sú cvičenia zostavené hierarchicky, od jednoduchších k zložitejším, pričom na seba nadväzujú organicky tak, že nasledujúce cvičenie obsahuje a rozvíja prvky predchádzajúceho. Psychológ si teda môže vytvoriť aj vlastný program, ktorý reaguje na špecifické a konkrétne potreby danej skupiny.

* **Využívať realizáciu programov v oblasti kompenzačnej.**

Intervenčné programy môžu slúžiť ako náhrada za procesy prebiehajúce, ale dnes redukované vplyvom médií a informačných technológií. Zo skúseností vieme, že deti, dospievajúci, ale aj dospelí trávia veľa času surfovaním po internete, chatovaním, skypovaním, alebo sledovaním TV a oveľa menej navzájom komunikujú. A práve o to častejšie sa dostávajú do konfliktových situácií, ktoré nevedia efektívne riešiť. Pre žiakov je ešte stále naozaj „vzácné“, keď sa môžu otvorene porozprávať o svojich problémoch so svojimi rovesníkmi ale aj s dospelým, ktorý ich dokáže pochopiť, podporiť bez zbytočného poučovania a zároveň je pre nich prirodzenou autoritou alebo dokonca vzorom.

* **Využívať realizáciu programov v oblasti profesného výcviku.** Študenti stredných a vysokých škôl pociťujú menej príležitostí trénovať sociálne zručnosti v reálnom a prirodzenom prostredí. Rastúci tlak na trhu práce na zvyšovanie profesnej kompetencie by mal viesť k aplikácii výcvikových programov, rozvíjajúcich profesijné zručnosti, hlavne na stredných a vysokých školách.

* **Využívať realizáciu programov v preventívnej oblasti.**

Ako prevencia proti stresu, záťažovým situáciám a najvšeobecnejšie ako podpora zdravého životného štýlu. Podľa nášho názoru sú intervenčné programy jednou z najlepších foriem prevencie sociálne nežiadúcich až patologických javov v spoločnosti u detí, mládeže ale aj dospelých.

* **Využívať realizáciu programov v kultivačnej oblasti.**

Táto oblasť hovorí najvšeobecnejšie o sociálno-psychologickej gramotnosti, ktorá sa mení v závislosti od požiadaviek spoločnosti. Myslíme si, že konfliktové situácie a situácie psychickej záťaže sú v živote človeka bežné a aj z hľadiska osobnostného vývinu a rozvoja aj nevyhnutné. A práve poslaním najmä psychológov, ale aj iných odborníkov v tejto oblasti, je ľuďom pomáhať naučiť sa ich riešiť efektívne.

* **Motivovať rodičov a pedagógov aktívne sa zúčastňovať na programoch** realizovaných v škole ale aj mimo školy, tam kde ich prítomnosť a aktívna účasť má pozitívny vplyv na celkový efekt programu. Stretávame sa totiž s malým záujmom až nezaujmom rodičov ale aj pedagógov zúčastňovať sa na programoch a výcvikoch na školách, či už z dôvodu zaneprázdnenosti, nevedomosti alebo jednoducho ľahostajnosti. V súčasnej dobe sa ukazuje efektívne vytvárať ucelené programy pre učiteľov a rodičov, týkajúce sa práve rozvoja sociálnych zručností, efektívnej komunikácie, riešenia konfliktov, ktoré môžu využiť pri práci s deťmi.

* **Vytvárať vhodné podmienky pre realizáciu výcvikov, tréningov a skupinových programov v rôznych prostrediach a pre rôzne cieľové skupiny (s prihliadnutím na ich špecifiká) s cieľom zaradiť ich do procesu celoživotného vzdelávania.**

Záver

Byť členom sociálnych skupín je pre človeka životnou nutnosťou. Narodením sa stáva členom rodiny, ktorá ho učí včleňovať sa do života a spoločnosti, nachádza tu ochranné prostredie, spoznáva svoje životné prostredie a vôbec v rámci socializácie v rodine sa mu dostáva základnej výbavy pre život vôbec. Neskôr sa stáva členom ďalších skupín, ako sú školská trieda, skupina vrstovníkov, záujmová skupiny, pracovná skupina, zakladá si vlastnú rodinu. V každej z týchto skupín nachádza uspokojenie niektorých svojich potrieb a zároveň sú pre neho aj zdrojom celoživotných sociálnych vzťahov.

Záverom môžeme zhrnúť, že cieľom intervenčných programov, sociálno-tréningových postupov u detí a dospelujúcich, je nie len prosté nacvičovanie foriem sociálneho správania a jednotlivých sociálnych spôsobilostí, ale vzhľadom na Labáthom a Smikom (1991) sa domnievame, že ide skôr o komplexnejší prístup. Pri takto chápanom prístupe a zodpovedajúcej odbornej kompetencii vedúceho skupinovej práce sa snažíme uvoľniť cestu pre rozvoj ľudského potenciálu žiakov pomocou porozumenia, empatie a akceptovania ich osobnosti, prežívania problémov pomocou sprostredkovania korektívnych skúseností. V širšom kontexte vedú intervenčné programy k posilňovaniu zdravého psychosociálneho vývinu žiaka.

V závere chceme vysloviť názor, že podľa nás je aplikácia rozvíjajúcich programov na základných, stredných a vysokých školách vhodný, niekedy priam nevyhnutný, a často najúčinnější spôsob rozvoja osobnosti dieťaťa, žiaka, študenta, ale aj učiteľa a rodiča a zároveň najúčinnější a veľmi prirodzenou prevenciou nežiadúceho spoločenského správania a sociálno-patologických javov.

LITERATÚRA

- FARKAŠOVÁ, E. 2002. Rozvíjajúce programy pre žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia. Zborník príspevkov, UPJŠ v Košiciach: Košice.
- FONTANA, D. 1997. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.
- HERMOCHOVÁ, S. 1981. Sociálne psychologický výcvik. Techniky SPV. Praha: SPN.
- HERMOCHOVÁ, S. 1988. Sociálne psychologický výcvik I a II. Praha: SPN.
- HERMOCHOVÁ, S. 1989. Metódy aplikované sociálnej psychologie. Praha: FFUK.
- HVOZDÍK, J. 1964. Vzťah žiaka k školskej práci. Bratislava: SPN.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. 2001. Aplikovaná sociálna psychologie III. Praha: Portál.
- LABÁTH, V., SMIK, J. 1991. Expoprogram. Bratislava: Psychodiagnostika.
- ROLKOVÁ, H. 2004. Využitie intervenčného programu v sociálnom rozvoji žiakov. Dizertačná práca, Bratislava: FiFUK.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 1998. Aplikovaná sociálna psychologie I. Praha: Portál.
- ZELINA, M. 1995. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: Iris.
- ZELINA, M. 1993. Humanizácia školstva. Bratislava: Psychodiagnostika.

Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov 3.ročníka ZŠ

Veronika Striešová, Marta Valihorová,

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Anotácia

V príspevku analyzujeme problematiku sociálnych zručností žiakov mladšieho školského veku a poukazujeme na dôležitosť ich rozvoja. Publikujeme v ňom vybrané výsledky širšie koncipovaného výskumu, cieľom ktorého bolo overiť účinnosť intervenčného programu vlastnej proveniencie „Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov 3. ročníka ZŠ“. Uvádzame výsledky rozvoja vybraných sociálnych zručností - interpersonálna komunikácia, sebakontrola a vyjadrovanie emócií.

Kľúčové slová

žiaci mladšieho školského veku, sociálne zručnosti, intervencia, učiteľ.

Úvod

Obdobie mladšieho školského veku resp. primárny stupeň vzdelávania má podľa Kosovej (1995, s.42) za úlohu, snáď najviac zo všetkých stupňov vzdelávania, aplikovať sociálnu dimenziu do vzdelávania a tým pomáhať žiakovi vytvárať sociabilitu, chápať a tvoriť sociálne vzťahy, umožňovať im medziľudské vzťahy plne prežívať. Učenie sa sociálnym zručnostiam je dlhodobý proces. Tak, ako je dôležité venovať vyhradený čas učeniu sa vybraných slov, násobilky, alebo hlavných miest štátov Európy, je potrebné učiť sa spolupracovať, byť trpezlivým, starostlivým, počúvať iných.

Sociálne zručnosti sú špeciálne schopnosti, ktoré prispievajú k tomu, že deti sa stávajú nielen múdrymi, ale i dobrými ľuďmi. Prostredníctvom ich rozvoja je podporované správanie aj konanie, ktoré pomáha zvyšovať školskú úspešnosť, aj úspešnosť v živote mimo školy. Práve preto je potrebné rozvíjať sociálne zručnosti detí od prvých chvíľ, ako nastúpia do školského prostredia (Kováliková, 1997).

Teoretické vymedzenie sociálnych zručností je komplikované aj z dôvodu existencie mnohých príbuzných konštruktov, ako napr. sociálne kompetencie, kľúčové kompetencie, sociálne spôsobilosti, sociálna inteligencia, emocionálna inteligencia. Práve rôznych autorov a kontexty, v ktorých používajú pojem sociálne zručnosti, naznačujú, že ich používajú v rôznych významoch. Pojem *zručnosť* je obvykle chápaný v užšom význame, ako schopnosť šikovne vykonávať manuálnu činnosť. Podľa Hartla (2009) tento pojem väčšmi vypovedá o manuálnych zručnostiach a znamená učením získanú dispozíciu k správne, rýchlemu a úspornému vykonávaniu určitej činnosti vhodnou metódou. Ak vychádzame z anglického pojmu *skills*, nachádzame v jeho chápaní výrazné zmeny. Skills sa v angličtine používa na

pomenovanie životných zručností (life skills) a má širší význam, ako pojem zručnosť. V slovenčine významovo obsahuje nielen manuálne zručnosti, ale aj sociálne, intrapersonálne, preto niektorí slovenskí autori používajú aj iné pojmy so širším významom. Napríklad Turek vo svojej publikácii Kľúčové kompetencie (2003) vysvetľuje, že zručnosť nemanuálnej, ale intelektovej povahy sa zvykne nazývať aj spôsobilosť. Pre naše potreby sme sa rozhodli využiť definíciu od Bednaříka, Bagalovej a kol., (2009, s.22), ktorí chápu „*zručnosť v širšom význame a znamená- kontrolované, zamerané správanie efektívne vedúce k dosiahnutiu cieľa, k splneniu úlohy, zvládnutie situácie. Teda sa môže týkať aj komunikačných zručností, zručností myslenia, zvládania emócií,...*“ Takto chápaný pojem zručnosť je nám bližší aj preto, lebo na rozdiel od pojmu spôsobilosť umožňuje lepšiu predstavu dané zručnosti nácvikom alebo prostým používaním rozvíjať. Sociálne zručnosti v zhode s inými autormi *chápeme „ako zručnosti, ktoré pomáhajú človeku efektívne zvládať bežné aj záťažové životné situácie a prispievajú k skvalitneniu jeho života“*(Bednařík, Bagalová, 2009, s. 23).

Keďže sociálne zručnosti sú určité schopnosti, ktoré je možné nadobudnúť, nacvičiť, považujeme intervenčné programy za účinný nástroj na ich získavanie. Rozhodli sme sa zostaviť a v praxi overiť intervenčný program pod názvom „*Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov 3. Ročníka ZŠ*“, ktorý by cielene podporoval rozvoj sociálnych zručností u žiakov mladšieho školského veku. Program sme zostavili na základe teoretickej analýzy odbornej literatúry, štátneho a školského vzdelávacieho programu základnej školy, kde sme realizovali výskum. Ďalej sme sa inšpirovali podnetmi, ktoré uvádza Kovalíková (1997), ako aj intervenčnými programami od Bednaříka, Bagalovej a kol.(2009),Dobeša a Fedákovej (2006), Lisej (2009, 2010), Kopasovej (2007), Labátha a Matulu (2011), Lajčiakovej (2012) a Valihorovej a Lajčiakovej (2014).

Snažili sme sa vytvoriť program, ktorý bude pre učiteľov prehľadný a pre žiakov príťažlivý s množstvom rozmanitých aktivít založený na hrách. Vybrali sme cvičenia založené na zážitkových skúsenostiach s dôrazom na emocionálnu stránku poznávania. Program sme realizovali my, po dobu 3 mesiacov na hodinách etickej výchovy.

Výskum a jeho výsledky

Na základe záverov odborných teoretických prác, vedeckých štúdií a výskumov, ktoré sa venujú rozvoju sociálnych zručností resp. životných zručností, sme považovali za významné vytvoriť intervenčný program „*Podpora rozvoja sociálnych zručností pre žiakov 3.ročníka ZŠ*“ a experimentálne ho overiť. Položili sme si otázku: *zvýši sa úroveň vybraných sociálnych zručností – konkrétne interpersonálna komunikácia, sebakontrola a vyjadrovanie emócií po aplikovaní intervenčného programu.* „*Podpora rozvoja sociálnych zručností pre žiakov 3.ročníka ZŠ*“

Cieľ výskumu a výskumné hypotézy

Hlavným cieľom výskumu bolo overiť predpoklad, že intervenčný program: „Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov 3. ročníka ZŠ“ má pozitívny vplyv na jednotlivé sociálne zručnosti (interpersonálnu komunikáciu, sebakontrolu, vyjadrovanie emócií). V súlade s uvedeným cieľom sme formulovali nasledovné výskumné a pracovné hypotézy:

VH 1: Intervenčný program „Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov 3. ročníka ZŠ“ má signifikantný pozitívny vplyv na interpersonálnu komunikáciu žiakov.

Predpokladali sme štatisticky významný rozdiel v subškále „interpersonálna komunikácia“ medzi meraním pred zahájením intervenčného programu v experimentálnej skupine a meraním po ukončení intervenčného programu v smere zlepšenia interpersonálnej komunikácie žiakov (PH1a).

Predpokladali sme tiež štatisticky významný rozdiel v subškále „interpersonálna komunikácia“ medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v smere vyššieho skóre u žiakov experimentálnej skupiny (PH1b).

VH2: Intervenčný program „Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov 3. ročníka ZŠ“ má signifikantný pozitívny vplyv na vyjadrovanie emócií u žiakov.

Predpokladali sme štatisticky významný rozdiel v subškále „vyjadrovanie emócií“ medzi meraním pred zahájením intervenčného programu v experimentálnej skupine a meraním po ukončení intervenčného programu v smere zlepšenia vyjadrovania emócií u žiakov (PH2a).

Predpokladali sme tiež štatisticky významný rozdiel v subškále „vyjadrovanie emócií“ medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v smere vyššieho skóre u žiakov experimentálnej skupiny (PH2b).

VH3: Intervenčný program „Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov 3. ročníka ZŠ“ má signifikantný pozitívny vplyv na sebakontrolu žiakov.

Predpokladali sme štatisticky významný rozdiel v subškále „sebakontrola“ medzi meraním pred zahájením intervenčného programu v experimentálnej skupine a meraním po ukončení intervenčného programu v smere zvýšenia sebakontroly u žiakov (PH3a).

Predpokladali sme tiež štatisticky významný rozdiel v subškále „sebakontrola“ medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v smere vyššieho skóre u žiakov experimentálnej skupiny (PH3b).

Metóda výskumu

Za hlavný nástroj výskumu sme zvolili pedagogický experiment uskutočnený v prirodzených podmienkach, podľa Chásku (2007), tzv. prirodzený experiment (*in vivo*). Kontrolu nad pôsobením nezávislých premenných nám zabezpečila technika paralelných skupín. U techniky paralelných skupín sa pracuje súčasne s dvoma, alebo viacerými skupinami. Tým, že u tejto techniky existuje možnosť porovnávania, získavajú sa vierohodnejšie výsledky než u techniky jednej skupiny (Chráska, 2007, s.29). Použitie kontrolnej skupiny a opakovaného merania v čase nám zároveň prinieslo možnosť eliminovania prípadnej zmeny sledovaných závislých premenných (interpersonálnej komunikácie, vyjadrovania emócií, sebakontroly), pod vplyvom nežiaducich premenných, a tým možnosť zistiť relatívne objektívne efekt nezávislej premennej (t.j. intervenčného programu).

Výskumný súbor

Výskumná vzorka bola zostavená na základe dostupného výberu, teda do kváziexperimentu neboli náhodne vybraní jednotlivci z populácie, ale skupina, ktorá sa prirodzenou cestou náhodne vytvorila pri našom hľadaní školy a školskej triedy. Od vedenia školy sme potrebovali súhlas zrealizovať program na ich škole po dobu 3 mesiacov v rámci hodín etickej výchovy. Do výskumnej vzorky sme zaradili 4 triedy žiakov 3. ročníka z dvoch ZŠ Banskobystrického kraja. Počet respondentov, ktorí sa zúčastnili výskumu bolo 58 (n= 58), vo veku od 8 do 9 rokov.

Rozloženie výskumnej vzorky

Skupiny	Dievčatá	Chlapci	Spolu
Experimentálna skupina	10	17	27
Kontrolná skupina	12	19	31
Spolu	22	36	58

Metódy zberu a spracovania dát

Na overenie nášho navrhnutého intervenčného programu sme sa použili škálu sociálnych zručností od M. Vaňovej (2012), ktorá je určená na meranie žiaducich prejavov v správaní žiakov. Je vhodná pre žiakov vo veku od 8 – do 12 r. života, vyplňa ju učiteľ. Učiteľ porovnáva prejavy žiaka vzhľadom na bežné správanie u ostatných žiakov v triede. Pri hodnotení sa má učiteľ priblížiť k jednému alebo druhému extrému podľa častosti (frekvencie) výskytu konkrétneho správania, pričom 1- znamená nikdy, 5 – veľmi často (pravidelne, takmer každý deň), 2-3-4 – znamená, že žiak prejavuje správanie niekedy.

Zber dát prebiehal v októbri 2013 a vo februári 2014 za našej prítomnosti. Učitelia boli požiadaní o vyplnenie jedného dotazníka a boli tiež oboznámení s anonymitou našich meracích nástrojov. V rámci overovania efektívnosti programu sme použili štandardné štatistické postupy pre premenné, ktoré nemajú normálne rozdelenie (merané K-S testom normality, neparametrickým – Wilcoxonov jednovýberovým testom na→ zisťovanie významnosti v sledovaných premenných v časovom horizonte (t. j. pred realizáciu a po realizácii preventívneho programu) a neparametrickým – Mann-Whitneyho U-testom na→ zisťovanie významnosti rozdielov v sledovaných premenných medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou. Pre porovnanie skupín, resp. meraní v čase (pretest, posttest) sme využili stredné hodnoty sledovaných premenných.

Výsledky výskumu a diskusia

Vplyv intervenčného programu „Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov 3. Ročníka ZŠ“ na vybrané sociálne zručnosti detí mladšieho školského veku.

Vo výskumných hypotézach, sme predpokladali signifikantný pozitívny vplyv intervenčného programu „Podpora rozvoja sociálnych zručností pre žiakov 3.ročníka ZŠ“ na interpersonálnu komunikáciu, vyjadrovanie emócií, sebakontrolu žiakov. V experimentálnej skupine sa v rámci

posttestu významne zvýšila úroveň (na hladine do *** $p < 0,01$) vo všetkých skúmaných sociálnych zručnostiach. Na základe výsledkov výskumu sme prijali východiskovú hypotézu 1- „Intervenčný program „Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov 3. ročníka ZŠ“ má signifikantný pozitívny vplyv na interpersonálnu komunikáciu žiakov“, východiskovú hypotézu 2 - „Intervenčný program má signifikantný pozitívny vplyv na vyjadrovanie emócií u žiakov“ a východiskovú hypotézu 3- „Intervenčný program má signifikantný pozitívny vplyv na sebakontrolu žiakov“.

Medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou sme identifikovali v rámci posttestu štatisticky významné rozdiely v premennej vyjadrovanie emócií (na hladine do ***0,01) v prospech experimentálnej skupiny, rovnako ako rozdiely v ďalších sociálnych zručnostiach, hoci tie nepreukázali štatistickú významnosť. Na základe výsledkov výskumu sme potvrdili pracovnú hypotézu (PH2b), v ktorej sme predpokladali štatisticky významný rozdiel v subškále „vyjadrovanie emócií“ medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v smere vyššieho skóre u žiakov experimentálnej skupiny. Zamietli sme pracovnú hypotézu (PH1b), v ktorej sme predpokladali štatisticky významný rozdiel v subškále „interpersonálna komunikácia“ medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v smere vyššieho skóre u žiakov experimentálnej skupiny. Podobne zamietame pracovnú hypotézu (PH3b), v ktorej sme predpokladali štatisticky významný rozdiel v subškále „sebakontrola“ medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v smere vyššieho skóre u žiakov experimentálnej skupiny.

Komparácia chlapcov, dievčat experimentálnych a kontrolných skupín. Z našej intervencie profitovali podobnou mierou dievčatá aj chlapci. Dievčatá experimentálnej skupiny oproti dievčatám kontrolnej skupiny vykazovali vyššie skóre vo všetkých sledovaných premenných okrem komunikácie. Komunikácia u dievčat sa zvýšila v priebehu času viac v kontrolnej skupine, ako v experimentálnej skupine. Chlapci experimentálnej skupiny oproti chlapcom kontrolnej skupiny vykazovali vyššie skóre vo všetkých sledovaných premenných..

Na základe výsledkov nášho výskumu môžeme konštatovať, že zaradenie programu „Podpora rozvoja sociálnych zručností pre žiakov 3.ročníka ZŠ“ do výučby etickej výchovy priaznivo významne ovplyvnilo všetky skúmané sociálne zručnosti žiakov - interpersonálnu komunikáciu, sebakontrolu, vyjadrovanie emócií. Najlepší účinok mal program na vyjadrovanie emócií. V nám dostupných zdrojoch sme nenašli verifikačný výskum špecificky zacielený práve na overovanie rozvoja sociálnych zručností žiakov mladšieho školského veku. Naše výskumné zistenia však môžeme porovnať aspoň s výsledkami výskumných verifikácií programov orientovaných na rozvoj sociálnych kompetencií, respektíve zameraných na inú vekovú skupinu.

Dávnejšie výskumy efektívnosti programu Second Step v zahraničí (predškolské zariadenia, základné školy a stredné školy) ukázali, že žiaci, ktorí absolvovali program, mali lepšie sociálno-emocionálne zručnosti v porovnaní so žiakmi, ktorí program neabsolvovali (Moore a Beland, 1992, Beland, 1988, 1990).

Crick a Dodge (1994) sa domnievajú, že zvýšenie rozsahu pozornosti, správne prečítanie sociálnych situácií, pochopenie súvisu medzi príčinou a následkom a poznanie zásad vhodného správania prispieva k tomu, že vekom deti nadobudnú viac zručností na správne

riešenie problémov. Spomínaní autori uvádzajú, že vek sa stáva premennou, ktorá má priamy vplyv na získavanie nových stratégií, pričom sa zdokonaľujú aj v ich samotnom uplatňovaní.

Toto tvrdenie dokazujú aj výsledky prierezovej štúdie, ktorá skúmala spávanie detí mladšieho školského veku (Youngstrom a kol., 2000) a potvrdila rozdiel medzi nadobudnutými zručnosťami päť a sedemročných detí v prospech sedemročných.

Na vyššie spomenuté tvrdenia poukazuje aj Clíkeman (2007), ktorá správne prečítanie sociálnych situácií, pochopenie súvisu medzi príčinou a následkom, poznanie zásad vhodného správania, sociálne zručnosti, sociálnu komunikáciu a medziľudskú komunikáciu zaraďuje do konceptu sociálnej kompetencie. Vo svojej publikácii uvádza zaujímavý príklad dievčatka Maggie, na ktorom sa dá jednoducho pochopiť dôležitosť sociálnej kompetencie v živote človeka, ako nevyhnutného základu pre rozvoj kvalitných sociálnych zručností. Maggie mala ťažkosti so sociálnymi vzťahmi hlavne kvôli problémom v chápaní idiómov, sarkazmu a humoru. Uvádzame príklad: *„Maggie pribehla do mojej kancelárie veľmi smutná a veľmi rýchlo mi chcela niečo povedať. Pritom som počula smiech detí prichádzajúci z jej triedy, ktorá je križom cez chodbu. Maggie pokračovala v tom, že jej „kamaráti“ povedali, že pršia mačky a psy (anglický idióm, ktorý označuje silný dážď, niečo ako v slovenčine „prší ako z krhly.“ pozn. prekladateľa) a ona sa rozplakala, pretože sa bála, že si zvieratká pri páde z oblohy ublížia. Takisto mi hovorí, že keď to povedala v triede, jej „kamaráti“ sa z nej začali smiať a ona nevie prečo.“* Maggie prekladala jazyk doslovne a reagovala nevhodne na takéto nedorozumenia. Následne mala ťažkosti so svojimi rovesníkmi. Jej sociálna kompetencia bola obmedzená, a teda sa nesprávala ako sociálne zručná. Okrem správania, si sociálna kompetencia vyžaduje správne vnímanie sociálnej interakcie. Toto vnímanie zahŕňa motiváciu a vedomosti, ako narábať s jednotlivými zručnosťami. Bez vhodného vnímania nebude mať motivácia a schopnosť využiť tieto zručnosti za následok sociálne vhodného pôsobenia. Podobne bez motivácie sa podľa autorky neprejaví zručnosť.

Voeller (1994, in Crick a Dodge) vo svojom výskume vyslovuje hypotézu troch skupín problematického správania, ktoré často vedú k nezhode v sociálnej kompetencii. Tieto skupiny zahŕňujú skupinu s agresívnym a nepriateľským správaním, podskupinu perцепčných deficitov a skupinu, ktorá má ťažkosti so sebakontrolou. Deti s agresívnym a nepriateľským správaním sú také, ktorých konanie a správanie negatívne ovplyvňuje ich schopnosť vytvárať priateľstvá. Správanie týchto detí často zahŕňa zapojenie sa do hier, ťažkosti s čakaním na svoje poradie a stávanú sa zlostnými, keď prehrávajú. Ich sociálne zručnosti sú slabo osvojené, respektíve ťažko použiteľné. Ich rovesníci často tieto deti odmietajú. Najčastejšou diagnózou pre tieto deti je porucha protichodného vzdoru alebo porucha správania. U detí, ktoré sú agresívne, sa predpokladá, že majú nedostatky v spracovaní sociálnych informácií a často tiež využívajú nevhodné stratégie riešenia sociálnych problémov – sociálna zručnosť. Druhá diagnostická skupina zahŕňa deti, ktoré nevnímajú svoje okolie vhodne a ktoré interpretujú interpersonálne interakcie neadekvátne. Tieto deti majú ťažkosti s čítaním sociálnych narážok, výrazov tváre a gest. Najčastejšou diagnózou je porucha pervazívneho vývoja, Aspergerova porucha a/alebo neschopnosť neverbálneho učenia sa. Poslednú diagnostickú skupinu tvoria deti, ktoré majú klasické ťažkosti vo v bežnom školskom fungovaní orientovanom na výkon. Niektoré deti v tejto skupine môžu byť diagnostikované ako tie s (ADHD), zatiaľ čo mnohé sa

môžu jednoducho zdať ako zmätené alebo prchké. Vznikajúce dôkazy naznačujú, že posledné dve diagnostické skupiny nie sú uzavreté a môže existovať prienik medzi týmito dvoma druhmi. U detí s ťažkosťami sociálneho vnímania sa môžu tiež prejavovať problémy s podávaním výkonu v škole.

Záver

Na Slovensku sú už nejaký čas intenzívne zavádzané rôzne systémové opatrenia zamerané na zvyšovanie úrovne sociálnych zručností, respektíve sociálnych kompetencií - kľúčových kompetencií do edukačného systému. Zahŕňajú v sebe realizáciu intervenčných, rozvojových, výchovných, stimulačných programov, ako aj dlhodobé legislatívne ukotvené podporné prvky v edukačnom systéme. Sociálne zručnosti, ako jednotlivé prvky sociálnych kompetencií majú dlhšiu životnosť, než odborná kvalifikácia, preto môžu slúžiť, ako základ pre ďalšie učenie sa. Nemôžu nahradiť odborné znalosti, môžu však viesť k ich lepšiemu využívaniu. Získavať kvalitné sociálne zručnosti znamená maľschopnosť a byť pripravený učiť sa po celý život. Je to výzva, aby pre človeka bol život učením sa a učenie sa životom. Vhodným predmetom na rozvoj sociálnych zručností žiakov základných aj stredných škôl je v našich školách etická výchova.

Keďže sa nám potvrdilo, že našim intervenčným programom je možné podporiť rozvoj sociálnych zručností, veríme že bude prínosom pre učiteľov, školských psychológov, prípadne študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky, ako aj pre ďalšie osoby a inštitúcie, ktoré sa zaujímajú o túto oblasť.

Literatúra

- BEDNÁŘÍK, A., BAGALOVÁ, L. a kol. 2009. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava : Nadácia pre deti Slovenska, 2009. 231s. ISBN 978-80-89403-02-8.
- BELAND, K. 1988. *Second Step Grades 1-3: Summary Report*. Seattle : Committee for Children.
- BELAND, K. 1990. *Second Step Middle School/Junior High : Summary Report*. Seattle : Committee for Children.
- CLIKEMAN, M. S. 2007. *Social competence in Children*. USA : Springer, 2007. 300s. ISBN 978-0-387-71365-6.
- CRICK, N. R., DODGE, K. A. 1994. A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children 's Social Adjustment. In *Psychological Bulletin*, Vol. 115, 1, 74 – 101. ISSN 0033-2909.
- DOBEŠ, M., FEDÁKOVÁ, D. a kol. 2006. *Akí sme? Program na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov*. [online]. Košice : SVÚ SAV, 2006. [cit. 5.6.2014] Dostupné na internete: <http://www.saske.sk/stredisko/program.pdf>. ISBN 80-969628-1-7.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2009. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2009. 776s. ISBN 9788073675691.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metódy pedagogického výskumu*. Praha : Grada, 2007. 265s. ISBN 978-80-247-1369-4.

- KOSOVIÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica: PF UMB, 1995, 79 s. ISBN 80- 88825-00-8.
- KOVALIKOVÁ, S. 1997. *Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku. Životné zručnosti*. [online]. Design Kolovrátok. [cit. 5.6.2014] Dostupné na internete : <http://www.ask21.sk/sk>.
- LABÁHT, V., MATULA, Š. 2011. *Expoprogram. Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou*. Bratislava : UK, 2011. 275s. ISBN 978-90-223-2756-5.
- LAJČIAKOVÁ, J. 2012. Rozvíjanie emocionálnej inteligencie u žiakov mladšieho školského veku. Dizertačná práca. Banská Bystrica: PF UMB, 2012
- LISÁ, E. 2010. *Hry k rozvoji sociálnych kompetencií žáků 1. stupně ZŠ*. Praha : Portál, 2010. 128 s. ISBN 978-80-7367-746-6.
- LISÁ, E. a kol. 2009. Overovanie programu na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov 1. stupňa ZŠ. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 2009, roč. 44, č. 2, s. 160-173.
- MOORE, B., BELAND, K. 1992. *Evaluation of Second Step, Preschool-Kindergarden: A Violence-Prevention Curriculum*. Seattle : Committee for Children.
- TUREK, I. 2003. *Klíčové kompetence*. Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 40s. ISBN 80-805-217-43.
- VALIHOVÁ, M., LAJČIAKOVÁ, J.: 2014. Školská psychológia a psychológ v škole. EDIS-vydavateľstvo Žilinskej univerzity pre IPV, s.r.o Žilina. 2014. 186 s.. ISBN 978-80-554-0849- 1.
- VAŇOVÁ, M. 2012. *Sociálne spôsobilosti žiaka mladšieho školského veku a ich diagnostikovanie* : dizertačná práca. Banská Bystrica : PF UMB, 2012. 112s.
- YOUNGSTROM, E., WOLPAW, J. M., KOGOS, J. L., SCHOFFC, K., ACKERMAN, B., IZARD, C. 2000. Interpersonal Problem Solving in Preschool and First Grade: Developmental Change and Ecological Validity. In *Jouranal of Clinical Child Psychology*, 29, 589-602. ISSN 1461-7021.

Humor ako činiteľ sociálnej začlenenosti

Veronika Boleková

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Úvod

Rešpektovanie a ocenenie existujúcej rôznorodosti žiakov je neoddeliteľnou súčasťou inkluzívneho vzdelávania. Výučba v inkluzívnej škole je preto zameraná nielen na plné využitie potenciálu každého dieťaťa, ale zdôrazňuje tiež rozvíjanie takej kultúry školy, ktorá umožňuje zlepšiť podmienky sociálnej kohézie a eliminovať všetky formy diskriminácie. Rôznorodosť detí v inkluzívnej škole poskytuje príležitosť k rozvíjaniu empatie, tolerance, ohľaduplnosti, zodpovednosti či rešpektu (Tannenbergerová, Krahulová, 2011). Predpokladáme, že práve empatia a tolerancia môžu byť dôležitým prediktorom sociálnej začlenenosti detí v školskom kolektíve. Náš príspevok vychádza z predpokladu, že úroveň sociálnej začlenenosti možno predikovať aj zo štýlu humoru, ktorý človek preferuje. Uvádzame v ňom výsledky pilotného výskumu, ktorý sa venoval štýlom humoru vysokoškolských študentov vo vzťahu k ich sociálnej začlenenosti. V diskusii uvažujeme o možnom využití výsledkov v inkluzívnej triede.

Humor je sociálny fenomén, ktorý utvára dynamiku medziľudskej interakcie. Vyskytuje sa vo všetkých sociálnych kontextoch a oblastiach ľudského života. Pre súčasný výskum humoru je charakteristický posun od chápania humoru ako všeobecnej osobnostnej črty (zmysel pre humor) k rozlišovaniu štýlov humoru, t.j. spôsobom, ktorými ľudia humor spontánne využívajú v každodennom živote. Základom najznámejšej klasifikácie štýlov humoru (Martin et al., 2003) je rozlíšenie humoru benígneho (benevolentného, tolerantného, priateľského) vs. škodlivého (zraňujúceho) a humoru, ktorý slúži k posilneniu vlastného self vs. posilneniu vzťahov s druhými ľuďmi.

Kombináciou týchto dimenzií môžeme definovať štyri základné štýly humoru (Chen, Martin, 2007; Erickson, Feldstein, 2007):

Kolektívny humor (*affiliative*) je založený na rozprávaní vtipov a priateľskom doberaní komunikačného partnera s cieľom rozvíjať medziľudské vzťahy. Ide o spontánnu zábavu, ktorá rešpektuje druhých ľudí.

Agresívny humor (*aggressive*) je charakteristický zosmiešnením iného človeka so zámerom predviesť sa alebo získať určitú výhodu. Najčastejšie nadobúda podobu sarkazmu, ironie alebo manipulácie.

Sebaposilňujúci humor (*self-enhancing*) predstavuje schopnosť nájsť pobavenie v každodennom živote a zaujať humorný pohľad aj na problémovú situáciu. Je považovaný za adaptívny mechanizmus zvládania záťaže a posilnenia vlastného self.

Sebaponižujúci humor (*self-defeating*) spočíva v zosmiešnení vlastnej osoby a zdôrazňovaní vlastných slabých stránok s cieľom získať záujem okolia. Jeho zdrojom je často nízka sebaúcta a pohŕdanie samým sebou.

Náš výskum sa venuje predovšetkým sociálnemu aspektu humoru a jeho vzťahu k sociálnej začlenenosti. Vychádza z predpokladu, že humor má nezastupiteľné miesto v sociálnych interakciách, nakoľko uľahčuje nadviazanie nových kontaktov, umožňuje vymedzenie sociálnych hraníc, zmiernenie rozporov ľudí s odlišnými názormi či prijateľnejšie vyjadrenie kritiky (McGraw, Warren, 2010). Z klasifikácie štýlov humoru vyplýva, že nie všetky formy humoru sú prosociálne orientované. Práve v školskom prostredí sa humor môže stať prostriedkom šikany, agresie, nátlaku a manipulácie. V inkluzívnej triede zas môže slúžiť výsmechu z tých, ktorí sa odlišujú od väčšiny a ich vylúčenia zo skupiny.

Cieľ výskumu

Cieľom nášho výskumu je poukázať na dôležitosť rozlišovania rôznych štýlov humoru a hľadať odpovede na tri výskumné otázky:

O1: Existuje vzťah medzi úrovňou sociálnej začlenenosti a úrovňou potreby sociálnej začlenenosti?

O2: Ako súvisí úroveň sociálnej začlenenosti s úrovňou jednotlivých zložiek humoru?

O3: Ako súvisí úroveň potreby sociálnej začlenenosti s úrovňou jednotlivých zložiek humoru?

Metódy

Výskumný súbor

Výskumu sa zúčastnilo 131 študentov Fakulty psychológie PEVŠ ($M = 24.21$; $SD = 7.16$). Oslovení účastníci sú študentmi bakalárskeho štúdia psychológie v dennej alebo externej forme. Výskumný súbor tvorilo 103 žien a 28 mužov vo vekovom rozpätí 18 – 52 rokov.

Použité metódy

Dotazník štýlov humoru HSQ (The Humor Styles Questionnaire, Martin et al., 2003) slúži na empirické zisťovanie štýlov humoru. V súlade so súčasným chápaním humoru ako multidimenzionálneho konštruktu umožňuje rozlíšenie jeho adaptívnych (kolektívny, sebaposilňujúci) a maladaptívnych (agresívny, sebaponižujúci) foriem. Účastník vyjadruje mieru súhlasu s 32 položkami na 7-stupňovej škále.

Subškály adaptívneho humoru sú v pozitívnom vzťahu s prežívaním šťastia (Kazarian, Moghnie, Martin, 2010), s vnímanou mierou subjektívnej pohody (Jovanovic, 2011) a vyššou mierou sebaúcty (Boleková, Hajdúk, 2013). Adaptívny humor vedie k vyššej frekvencii prežívania pozitívnych emócií a lepšej regulácii negatívneho prežívania (Samson, Gross, 2012). Naopak, maladaptívne formy humoru sú vo vzťahu s depresívnymi symptómami a nespokojnosťou so životom (Dyck, Holtzman, 2013). Vnútna konzistencia ($\alpha = .69-.85$), test-retestová reliabilita ($r = .80-.85$ pre jednotlivé škály) a ďalšie psychometrické charakteristiky škály boli overené vo viacerých výskumoch (Martin et al. 2003; Chen, Martin, 2007; Tucker et al., 2013; Dyck, Holtzman, 2013; Cann, Zapata, Davis, 2011; Wisse, Rietzel, 2012).

2014). V našom výskume sme zistili $\alpha = .807$ pre kolektívny štýl, $\alpha = .710$ pre sebauposilňujúci štýl, $\alpha = .593$ pre agresívny štýl a $\alpha = .734$ pre sebaponižujúci štýl humoru.

Dotazník sociálnej začlenenosti (Kollárik, 2008) pozostáva z dvoch častí, ktoré umožňujú rozlíšiť rôzne aspekty sociálneho začlenenia:

- a) Sociálne začlenenie (SZ), t.j. dosiahnutá miera a rozsah aktuálneho sociálneho začlenenia. Participant vyjadruje súhlas, resp. nesúhlas s 30 tvrdeniami, ktoré sa týkajú najmä schopnosti nadväzovať sociálne kontakty, prispôsobivosti a pohotovosti sociálnej adaptácie v nových sociálnych situáciách. Dotazník je zameraný na behaviorálnu zložku afiliácie. V našom výskume hodnota Cronbachovej alphy dosahovala $\alpha = .929$.
- b) Potreba sociálneho začlenenia (PSZ), t.j. želaná miera sociálneho začlenenia. Dotazník umožňuje zhodnotiť veľkosť a silu potreby sociálneho začlenenia prostredníctvom 30 tvrdení, ktoré sú zamerané na prežívanie a postoje ovplyvňované touto potrebou. Umožňuje zistiť motivačnú zložku afiliácie. Dotazník je podľa našich zistení vnútorne konzistentný ($\alpha = .803$).

Analýza dát

Štatistická analýza dát bola realizovaná v programe SPSS. Mieru závislosti medzi sledovanými premennými sme zisťovali prostredníctvom Pearsonovho korelačného koeficientu a krokovej regresie. Vnútornú konzistenciu dotazníkov sme overovali prostredníctvom Cronbachovho koeficientu α .

Výsledky

Participantí v našom výskumnom súbore preferujú adaptívne formy humoru, najmä kolektívny humor. Zistili sme, že reálna sociálna začlenenosť nesúvisí s potrebou sociálnej začlenenosti ($r = -.068$). Korelácie medzi jednotlivými štýlmi humoru, sociálnou začlenenosťou a potrebou sociálnej začlenenosti uvádzame v Tab. 1.

Tab. 1 Korelačná matica

	1	2	3	4	5	M	SD
1 Kolektívny humor						46.29	7.45
2 Sebauposilňujúci humor	.349**					37.58	8.15
3 Agresívny humor	.311**	.052				27.90	7.49
4 Sebaponižujúci humor	.295**	.201*	.384**			26.31	7.48
5 Sociálna začlenenosť	.287**	.228**	.146	.155		18.84	7.91
6 Potreba soc. začlenenosti	-.039	-.148	.008	.269**	-.068	16.69	4.91

* $p < .05$; ** $p < .01$

Výsledky krokovej regresie ukázali, že úroveň sociálnej začlenenosti (y) sa dá odhadovať z úrovne kolektívneho humoru (x):

$$y = 0,305x + 4,720.$$

Ďalšie zložky nevstupujú do prediktívneho modelu pre nízke korelácie. Výsledky krokovej regresnej analýzy so závislou premennou sociálna začlenenosť uvádzame v Tab. 2 a Tab. 3.

Tab. 2 Výsledky krokovej regresnej analýzy so závislou premennou sociálna začlenenosť

		Neštandardizované koeficienty		Štandardizované koeficienty	t	Sig.
		B	Štd. chyba	Beta		
1	Konštanta	4.720	4.201		1.124	.263
	Kolektívny humor	.305	.090	.287	3.404	.001

Závislá premenná: sociálna začlenenosť

Tab. 3 Štatistické zhrnutie krokovej regresnej analýzy (kolektívny humor)

Model	R	R ²	R ² _{adj}	Štd. chyba odhadu
1	.287 ^a	.082	.075	7.611

a Prediktor: kolektívny humor

Zistili sme, že úroveň potreby sociálnej začlenenosti (z) možno predikovať z úrovne sebaponižujúceho humoru (x1) a sebauposilňujúceho humoru (x2):

$$z = 0,204x_1 - 0,127x_2 + 16,077.$$

Podľa našich zistení zvýšenie úrovne sebaponižujúceho humoru je späté s rastom potreby sociálnej začlenenosti, zatiaľ čo zvýšenie úrovne sebauposilňujúceho humoru je späté s poklesom potreby sociálnej začlenenosti (Tab. 3, Tab. 4).

Tab. 3 Výsledky krokovej regresnej analýzy so závislou premennou potreba sociálnej začlenenosti

Model		Neštandardizované koeficienty		Štandardizované koeficienty	t	Sig.
		B	Štd. chyba	Beta		
1	Konštanta	12.041	1.521		7.917	.000
	Sebaponižujúci humor	.177	.056	.269	3.175	.002
2	Konštanta	16.077	2.208		7.282	.000
	Sebaponižujúci humor	.204	.056	.311	3.669	.000
	Sebauposilňujúci humor	-.127	.051	-.210	-2.479	.014

Závislá premenná: potreba sociálnej začlenenosti

Tab. 4 Štatistické zhrnutie krokovej regresnej analýzy (sebaponižujúci humor, sebaoposilujúci humor)

Model	R	R ²	R ² _{adj}	Štandardná chyba odhadu
1	.269 ^a	.072	.065	4.746
2	.339 ^b	.115	.101	4.654

a Prediktor: Sebaponižujúci humor

b Prediktor: Sebaponižujúci humor, sebaoposilujúci humor

Diskusia a záver

Výsledky nášho výskumu ukázali, že úroveň sociálnej začlenenosti môžeme predikovať z kolektívneho štýlu humoru, ktorý je charakteristický rozprávaním vtipov a produkciou spontánnej zábavy s cieľom pobaviť ostatných a upevniť medziludské vzťahy (Martin et al., 2003). Môžeme predpokladať, že ľudia, ktorí preferujú kolektívny štýl humoru, sa aj v okruhu neznámych ľudí cítia sebaisto, sú aktívni pri nadväzovaní nových kontaktov a v každej spoločnosti sú vítaní. Ziv (2010) uvádza, že adaptívny humor poskytuje nespornú výhodu najmä novým členom skupiny, nakoľko umožňuje získať náklonnosť a prezentovať sa v dobrom svetle. Markey, Suzuki a Marino (2014) potvrdzujú, že ľudia preferujúci kolektívny humor sú spoločenskejší a častejšie sa pokúšajú nadväzovať sociálne vzťahy, následkom čoho majú rozvinutejšie sociálne kompetencie a širšie sociálne siete. Kuiper, Kirshová a Leiteová (2010) podobne uvádzajú, že ľudia majú záujem pokračovať v konverzácií s druhým človekom, ak preferuje sebaoposilujúci alebo kolektívny humor. Naopak, maladaptívne štýly humoru vedú k prežívaniu negatívnych emócií a k strate záujmu o rozvíjanie vzťahu. Dôvod uspokojivej sociálnej začlenenosti ľudí s kolektívnym štýlom humoru vidíme aj v implicitnom predpoklade, že humor je indikátorom zdravej osobnosti a je spojený s pozitívnymi osobnostnými kvalitami. Z tohto dôvodu máme sklon pripisovať jednotlivcom so zmyslom pre humor ďalšie kladné vlastnosti (Cann, Calhoun, 2001). Túto hypotézu potvrdzuje viacero výskumov, v ktorých bol zistený pozitívny vzťah kolektívneho humoru napr. so sebaúctou (McCosker, Moran, 2012) či empatiou (Hampes, 2010). Kolektívny humor (na rozdiel od agresívneho štýlu humoru) tiež pozitívne koreluje so spokojnosťou vo vzťahoch a prežívaním blízkosti (Caird, Martin, 2014; Saroglou, Lacour, Demeure, 2010; Campbell, Martin, Ward, 2008).

Úroveň potreby sociálnej začlenenosti môžeme podľa našich zistení odhadovať z úrovne sebaponižujúceho a sebaoposilujúceho humoru. Zistili sme, že zvýšenie sebaponižujúceho humoru je späté s rastom potreby sociálnej začlenenosti. Ľudia preferujúci tento štýl humoru vykazujú nízku sebaúctu (McCosker, Moran, 2012; Boleková, Hajdúk, 2013) a často sa sami identifikujú s nízkym sociálnym statusom (Klein, Kuiper, 2006). Prehnaná snaha o akceptáciu zo strany sociálneho okolia prostredníctvom zdôrazňovania slabých stránok, omylov a nedostatkov však môže viesť k ešte väčšiemu sociálnemu odmietaniu a vylúčeniu zo skupiny. Tieto predpoklady potvrdzujú Fittsová, Sebby a Zlokovichová (2009), ktorí zistili pozitívny vzťah sebaponižujúceho štýlu humoru a osamelosti. Z výsledkov nášho výskumu však vyplýva, že sebaponižujúci humor nie je prediktorom nízkej reálnej sociálnej začlenenosti. Toto zistenie interpretujeme nasledovne: keďže sebaponižujúci humor slúži k získaniu záujmu

a uznania druhých ľudí, nie je vylúčené, že človek preferujúci tento štýl má dostatočne veľkú sieť interpersonálnych vzťahov. Tie však nie sú založené na vzájomnej dôvere a otvorenej komunikácii a preto nie sú zdrojom dostatočnej sociálnej opory (Kuiper, McHale, 2009). Do tohto vzťahu môže tiež vstupovať nízka sebaúcta a presvedčenie o nízkej sebahodnote, ktoré vedie k nespokojnosti so sociálnymi vzťahmi („*Nie som schopný nájsť si priateľov...*“). „Ja k nárastu potreby začlenenosti („...*preto sa musím snažiť, aby ma prijali medzi seba, aj za cenu, že sa zosmiešním*“). Cairdová a Martin (2014) zistili, že výrazná preferencia sebaponižujúceho humoru je prediktorom nespokojnosti so sociálnymi vzťahmi, avšak občasné vtipy „na vlastný účet“ neovplyvňujú kvalitu vzťahu a spokojnosť s ním.

Opačný vzťah sme zistili v prípade sebaposilňujúceho humoru, ktorého nárast je spätý s poklesom potreby sociálnej začlenenosti. Cairdová a Martin (2014) uvádzajú, že kolektívny, agresívny a sebaponižujúci humor sa vyskytujú výhradne v interpersonálnom kontexte. Naopak, sebaosilňujúci humor súvisí predovšetkým s reguláciou emócií a zvládaním nepriazne. V uvedených súvislostiach zdôrazňujú, že práve tento štýl humoru súvisí s koncentráciou na vlastný život a záujmy. Predpokladáme, že práve zameranie sa na vlastnú osobu spôsobuje nízku potrebu sociálnej začlenenosti. Človek, ktorý preferuje sebaosilňujúci humor, je vyrovnaný a primerane sebavedomý a z tohto dôvodu ho netrápi, čo si o ňom myslia druhí ľudia, ako ho posudzujú a hodnotia. Predpokladáme tiež, že človek so sebaosilňujúcim humorom by aj prípadné problémy so sociálnym začlenením dokázal interpretovať v pozitívnom svetle (čas sám pre seba a vlastné záľuby a pod.).

Agresívny štýl humoru spočíva v zosmiešnení iného človeka prostredníctvom irónie a sarkazmu. Pre ľudí, ktorí tento maladaptívny štýl humoru preferujú, je charakteristická vyššia miera neurotizmu a nižšia miera prívetivosti (Greengross, Miller 2009; Martin et al. 2003). Ľudia s agresívnym humorom sú vnímaní ako menej dôveryhodní a ústretoví (Zeigler-Hill, Besser, Jett, 2013), preto by sme mohli očakávať, že budú v spoločnosti a v kolektíve menej začlenení. Tento predpoklad sa v našom výskume nepotvrdil. Súhlasíme s Cannom, Watsonovou a Bridgewaterovou (2014), ktorí zdôrazňujú potrebu posudzovať kontext, v ktorom sa konverzácia s prvkami agresívneho humoru odohráva. Autori uvádzajú, že ani agresívny humor nemusí byť vždy vnímaný negatívne - zosmiešňujúce poznámky člena skupiny adresované spoločnému nepriateľovi alebo členom iných skupín (tzv. outgroup humor) môžu dokonca zvyšovať kohéziu skupiny.

Výsledky nášho výskumu poukazujú na zaujímavé vzťahy rôznych štýlov humoru asociálnej začlenenosti. Považujeme za dôležité rozlišovať, kakému účelu slúži humor v školskom kolektíve, obzvlášť v inkluzívnych triedach. Práve v nich môže humor plniť viaceré sociálne funkcie za predpokladu, že je využívaný adaptívnym spôsobom, t.j. ak uľahčuje komunikáciu, zvyšuje kohéziu skupiny, umožňuje vyjadriť solidaritu, zdôrazniť podobnosť medzi ľuďmi či poukázať na spoločne zdieľané záujmy a zážitky. Mareš a Marešová (2003) uvádzajú, že význam humoru spočíva tiež v poskytovaní sociálnej opory a možnosti signalizovať ním určitú potrebu, ponúkanú pomoc či obdobné stanovisko. Rozvíjanie kolektívneho humoru v triede môže mať teda viaceré pozitívne dôsledky. Naše zistenia poukazujú tiež na „nástrahy“ sebaponižujúceho humoru a s ním súvisiacu vysokú potrebu sociálnej začlenenosti. V inkluzívnej triede sa dieťa, ktoré sa odlišuje od ostatných (rovnako

však aj deti so sklonom k úzkosti a depresii), môže stať „obetným baránkom“ alebo smutným klaunom, ktorý je často terčom výsmechu či objektom ľútosti. Sebaponižujúci humor umožňuje skrývať skutočné emócie a zároveň dáva nádej, že ak sa človek stane terčom vtipov, bude v skupine akceptovaný. Je preto potrebné, aby si učitelia všimli správanie tých žiakov, ktorí provokujú svoje okolie, aby ich zosmiešnilo a nebrať ľahkovážne ani vtipy, ktoré na prvý pohľad vyzerajú neškodne. Veľkú obozretnosť si vyžaduje najmä agresívny humor, ktorý sa v inkluzívnej triede ľahko môže stať nástrojom výsmechu z tých, ktorí sa odlišujú od väčšiny a ich vylúčenia zo skupiny, ale aj prostriedkom zdôrazňovania rozdielov medzi žiakmi, presadzovania skupinových noriem či vybudovania si vlastného postavenia na úkor druhých (Martin, 2007).

Diferenciácia rôznych štýlov humoru sa zdá byť nevyhnutná pre pochopenie dôsledkov humoru v sociálnom prostredí. V najnovších výskumoch sa však ukazuje, že klasifikácia štyroch štýlov humoru nie je dostačujúca, nakoľko štýly humoru definované Martinom et al. (2003) súvisia predovšetkým s potrebou dominancie vo vzťahoch. Markey, Suzuki a Marino (2014) navrhujú doplniť túto klasifikáciu a definovať štýl humoru charakteristický pre submisívnych ľudí, ktorí vo vzťahoch ochotne a dobrovoľne plnia požiadavky partnera a prenechávajú mu zodpovednosť a kontrolu. Uvedení autori uvažujú, že submisívni ľudia budú preferovať humor, ktorý bude podporovať dominantné postavenie partnera (other-enhancing humor style). Neúplná klasifikácia štýlov humoru, nereprezentatívny výskumný súbor, sociálna žiaducnosť či neschopnosť participantov adekvátne posúdiť vlastný zmysel pre humor môžu skresľovať zistenia nášho výskumu. Prezentované výsledky považujeme za základ pre tvorbu hypotéz do ďalšieho výskumu, v ktorom by sme sa chceli venovať najmä modelovaniu mediálneho vplyvu štýlov humoru na sociálnu začlenenosť a spokojnosť s interpersonálnymi vzťahmi v reprezentatívnom súbore vysokoškolských študentov.

Literatúra

- Boleková, V. & Hajdúk, M. (2013). Osobnostné charakteristiky vo vzťahu k humoru. In *Sborník příspěvků Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky* (s. 2678-2687), Hradec Králové: MAGNANIMITAS.
- Caird, S., & Martin, R. A. (2014). Relationship-focused humor styles and relationshipsatisfaction in datingcouples: A repeated-measures design. *Humor: International Journal of Humor Research*, 27(2), 227–247.
- Campbell, L., Martin, R. A., & Ward, J. R. (2008). Anobservational study of humor usewhileresolvingconflict in datingcouples. *PersonalRelationships*, 15(1), 41–55.
- Cann, A., & Calhoun, L. G. (2001). Perceivedpersonalityassociationswithdifferences in sense of humor: Stereotypes of hypotheticalotherswithhigh or lowsenses of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 14(2), 117-130.
- Cann, A., Zapata, Ch.L. & Davis, H.B (2011). Humor styles and relationshipsatisfaction in datingcouples: Perceivedversusself-reported humor styles as predictors of satisfaction. *Humor: International Journal of Humor Research*, 24(1), 1-20.
- Cann, A., Watson, A. J., & Bridgewater, E. A. (2014). Assessing humor at work: The humor

climatequestionnaire. *Humor: International Journal of Humor Research*, 27(2), 307–323.

Dyck, K.T.H. & Holtzman, S. (2013). Understanding humor styles and well-being: Theimportance of socialrelationships and gender. *Personality and IndividualDifferences*, 55(1), 53–58.

Erickson, S. J., & Feldstein, S. W. (2007). Adolescent humor and itsrelationship to coping, defensestrategies, psychologicaldistress, and well-being. *ChildPsychiatry And HumanDevelopment*, 37(3), 255–271.

Fitts, S. D., Sebby, R. A., & Zlokovich, M. S. (2009). Humor Styles as Mediators of theShyness-LonelinessRelationship. *North American Journal of Psychology*, 11(2), 257–271.

Greengross, G., & Miller, G. F. (2009). The Big Fivepersonalitytraits of professionalcomedianscompared to amateurcomedians, comedywriters, and collegestudents. *Personality&IndividualDifferences*, 47(2), 79–83.

Hampes, W. P. (2010). TheRelationBetween Humor Styles and Empathy. *Europe'sJournal of Psychology*, 34–45.

Chen, G.-H., & Martin, R. A. (2007). A comparison of humor styles, coping humor, and mentalhealthbetweenChinese and Canadianuniversitystudents. *Humor: International Journal of Humor Research*, 20(3), 215–234.

Jovanovic, V. (2011). Do humor stylesmatter in therelationshipbetweenpersonality and subjectivewell-being? *ScandinavianJournal of Psychology*, 52(5), 502–507.

Kazarian, S.S., Moghnie, L. & Martin, R.A. (2010). Perceived parental warmth and rejection in childhood as predictors of humor styles and subjective happiness. *Europe's Journal of Psychology*, 6(3), 71-93.

Kollárik (2008). *Dotazník sociálnej začlenenosti*. Príručka. Bratislava: Psychodiagnostika.

Klein, D. N., & Kuiper, N. A. (2006). Humor styles, peerrelationships, and bullying in middlechildhood. *Humor: International Journal of Humor Research*, 19(4), 383–404.

Kuiper, N. A., & McHale, N. (2009). Humor Styles as MediatorsBetweenSelf-EvaluativeStandards and PsychologicalWell-Being. *Journal of Psychology*, 143(4), 359–376.

Kuiper, N. A., Kirsh, G. A., &Leite, C. (2010). Reactions to HumorousComments and ImplicitTheories of Humor Styles. *Europe'sJournal of Psychology*, 236–266.

Mareš, J. & Marešová, J. (2003). Humor Ako prostriedek zrodu a udržování sociální opory ve zdravotnictví. In: Mareš, J. et al. *Opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové: Nucleus, 24-33.

Markey, P. M., Suzuki, T., & Marino, D. P. (2014). Theinterpersonalmeaning of humor styles. *Humor: International Journal of Humor Research*, 27(1), 47–64.

Martin, R.A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. London: Elsevier.

Martin, R.A. et al. (2003). Individualdifferences in uses of humor and theirrelation to psychologicalwell-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48–75.

McCosker, B., & Moran, C. C. (2012). Differentialeffects of self-esteem and interpersonalcompetence on humor styles. *PsychologyResearch&Behavior Management*, 5, 143–150.

McGraw, A.P. &Warren, C. (2010). Benignviolations: Makingimmoralbehaviorfunny.

Psychological Science, 21(8), 1141-1149.

Samson, A. C., & Gross, J. J. (2012). Humour as emotion regulation:

The differential consequences of negative versus positive humour. *Cognition & Emotion*, 26(2), 375–384.

Saroglou, V., Lacour, C., & Demeure, M.-E. (2010). Bad Humor, Bad Marriage: Humor Styles in Divorced and Married Couples. *Europe's Journal of Psychology*, 6(3), 694–121.

Tannenbergerová, M. & Krahulová, K. (2011). *Nejlepší škola je inkluzivní*. Dostupné

na: http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/LLP_brozura_inkluzivni_seznamte-se.pdf

Tucker, R. P. et al. (2013). Humor styles impact the relationship between symptoms of social anxiety and depression. *Personality & Individual Differences*, 55(7), 823–827.

Wisse, B., & Rietzschel, E. (2014). Humor in leader-follower relationships: Humor styles, similarity and relationship quality. *Humor: International Journal of Humor Research*, 27(2), 249–269.

Zeigler-Hill, V., Besser, A., & Jett, S. E. (2013). Laughing at the Looking Glass: Does Humor Style Serve as an Interpersonal Signal? *Evolutionary Psychology*, 11(1), 201–226.

Ziv, A. (2010). The Social Function of Humor in Interpersonal Relationships. *Society*, 47(1), 11–18.

„E“ – program rozvoja empatie

Jana Stehliková

Katedra psychológie PF, UMB Banská Bystrica

Anotácia

Príspevok je zameraný na predstavenie konkrétneho intervenčného, rozvíjajúceho a stimulačného programu realizovaného v príprave budúcich učiteľov s názvom „E“- program rozvoja empatie. Jeho poslaním je podnecovať rozvoj osobnosti budúceho učiteľa predovšetkým na získanie a utváranie takých schopností, spôsobilostí a foriem správania, ktoré sú z hľadiska súčasných potrieb edukácie najvýznamnejšie a nevyhnutné pre úspešné vykonávanie náročnej učiteľskej profesie. Primárne je program orientovaný na rozvoj kognitívnej a afektívnej zložky empatie, ale aj na zvýšenie sebaúcty a tendencií k prosociálnemu správaniu, zvýšenie miery ochoty odpúšťať v afektívnej, kognitívnej a konatívnej oblasti u vysokoškolských študentov, budúcich učiteľov.

Kľúčové slová

empatia, multidimenzionálny model, emocionálny konštrukt, kognitívny konštrukt, faktor prijímania perspektívy“, faktor „emocionálny záujem“, faktor „fantázie“, faktor „osobného distresu“, empatický učiteľ, intervenčný program

Úvod

Učiteľ ako činiteľ utvárania atmosféry v triede je základným elementom realizácie vyučovacieho procesu. Učiteľská profesia je pritom neustále determinovaná zmenami spoločenského, kultúrneho a politického charakteru. Požadované zmeny smerujúce k humanizácii a demokratizácii školstva vyžadujú predovšetkým zmeny v postojoch a v mentalite učiteľov, schopnosť sebareflexie a skutočný záujem o profesiu a žiakov, či študentov.

Medzi hlavné profesijné schopnosti učiteľa podľa Fontanu (1997) patria:

- *profesijné vedomosti a schopnosti* spojené s obsahom predmetu, ktorým sa učiteľ venuje,
- *didaktické profesijné schopnosti* spojené s tým, ako učiteľ vyučuje,
- *sociálno-psychologické a špeciálnovýchovné profesijné schopnosti*, napr. porozumieť vzťahom v triede, dokázať adekvátne komunikovať s rodičmi o úspechoch i problémoch žiakov.

V inventári činností učiteľa prevažujú aktivity, pri ktorých je potrebné využívať práve sociálno-psychologické schopnosti na zvládnutie zložitých interpersonálnych vzťahov v škole (Helus, 1992, Hrabal, 1992, Hřebíček, 1995).

„Učiteľ vykonáva tzv. emocionálne podmienenú prácu (emotion work), ktorú je možné vymedziť ako pracovnú činnosť, pri ktorej sa vyžaduje prejavovanie a adekvátne regulovanie predovšetkým negatívnych, ale i pozitívnych emócií. Pedagogickým majstrovstvom učiteľa je prejavovanie vysokej miery senzibility – empatie voči žiakom a študentom, ktorí na učiteľa často prenášajú svoje negatívne zážitky a emócie. Vyššia úroveň empatie má v štruktúre osobnosti učiteľa rozhodujúci význam, lebo tvorí základ efektívnej interakcie so žiakmi a študentmi. Učiteľia by mali disponovať aj celou radou ďalších kompetencií, ku ktorým patrí vysoký stupeň osobnej zrelosti so zodpovedajúcou mierou kvalitnej sebareflexie a autoregulácie“ (Mlčák, 2010, s. 124-125).

Z uvedených dôvodov sa čoraz častejšie do prípravy budúcich učiteľov zavádzajú inovačné metodické postupy. Patria k nim aj intervenčné, rozvíjajúce, stimulačné programy, ktorých cieľom je v širšom ponímaní komplexná kultivácia osobnosti budúceho učiteľa.

„Intervenčné programy predstavujú moderný prístup vo vzdelávaní, prispievajú k posilneniu humanistickej perspektívy edukácie i zdravého životného štýlu. Sú zamerané na rozvoj sociálno-osobnostnej kompetencie u pomáhajúcich pracovníkov v oblasti pregraduálnej a postgraduálnej prípravy, aj na rozvoj ich odbornej, profesionálnej kompetencie“ (Popelková, Zatková, 2009, s. 14-15).

Profesijná príprava budúcich učiteľov je náročná a zložitá. „Samotní učitelia sú už počas štúdia na vysokých školách nútení memorovať teoretické vedomosti, sú nedostatočne konfrontovaní s reálnymi situáciami a nedostáva sa im v dostatočnej miere praktický výcvik riešenia výchovných problémov (Valihorová, Szalaiová, 2011, s.131). Považovali sme za významné vytvoriť intervenčný program **“E”- program rozvoja empatie v pregraduálnej príprave učiteľov**, ktorý priamo vychádza z potrieb a špecifik učiteľskej profesie a experimentálne ho overiť spôsobom sledovania zmien v kľúčových premenných, ktoré indikujú posun k zvýšeniu empatických tendencií v ich správaní.

„E“ – program rozvoja empatie pozostáva z 5 tematických okruhov, ktoré navzájom nadväzujú, pri jeho koncepcii sme vychádzali z multidimenzionálneho chápania empatie (Smith 1996; Davis 1983,1996; Proctorová, Beail 2007; Jolliffe, Farrington, 2006; Hasmito, Shiomi, 2002), konkrétne z najviac prepracovanej multidimenzionálnej koncepcie M. H. Davisa (1983, 1996), ktorý vníma empatiu ako súbor sémanticky odlišných, ale významovo sa prekrývajúcich konštruktov, tzv. organizačný model empatie, ktorý tvoria 4 základné komponenty: **prijímanie perspektívy** (tendencia prijať stanovisko iných osôb v každodennom živote s vylúčením egocentrického myslenia, kognitívny komponent empatie), **empatický záujem** (prejavy sympatie, vrúcnosti, srdečnosti, súcitu, záujmu o nešťastie iných, často vyúsťujú do altruistického správania), **fantázia** (tendencia imaginatívne sa premiestniť do prežívania a správania fiktívnych postáv v knihách, filmoch), **osobný distres** (odráža úroveň na seba orientovaných stavov úzkosti a nepokoja v interpersonálnych interakciách, diskomfortu pri percepcii iných osôb).

Obsahová skladba programu:

A. Sebapoznanie, sebapoznanie, sebahodnotenie a sebaúcta. Pozitívne hodnotenie druhých.

Úroveň sebahodnotenia a adekvátny obraz o sebe patria k základným osobnostným atribútom empatie (Koubeková, E., 1993).

Aktivita: Aká je moja hodnota?; Aká je moja sebaúcta?; Tvoj zvláštny dar; Self Concept; Analýza príbehov súvisiacich s rozvojom nízkej sebaúcty; Keby si bol...; Skúsenosti súvisiace s rozvojom negatívnych postojov k sebe; Jadrové kognitívne schémy a podmienené pravidlá; Pán Nikto; Negatívne predpovede; Straším sa tým, že si predstavujem...; Slávnostné udeľovanie cien; Zvýšenie sebaaprijatia; Sebaodmeňovanie... .

B. *Prijímanie perspektívy. Empatický záujem. Emocionálna a kognitívna zložka empatie. Vyjadrenie citov a myšlienok.*

Aktivita: Strom môjho ja; Mať energiu – elixír života; Srdiečko; Bombardovanie pozitívnymi vetami; Vyfarbi si svoj život; Zoznam 101 želaní; Ovládnutie spôsobu života; Plnenie prvého želania; Životné poslanie; Veľké odhalenie... .

C. *Činitele znižujúce schopnosť empatie. Prekonávanie strachu, úzkosti. Osobný distres. Rozvoj fantázie, imaginácie.*

Aktivita: Som tvorca svojho strachu; Analýza svojho strachu; Koláč strachu; Prekonanie strachu; Význam odmietnutia; Činy náhodným milých prekvapení; Štyri ročné obdobia...

D. *Efektívne formy komunikácie. Empatické rozhovory. Empatia vo vzťahoch. Empatický učiteľ. Reálne a zobrazené vzory.*

Aktivita: Pevnosť; Čínsky znak; Empatický rozhovor; Snívanie o zmysle života; Menšiny; Užitočná rola v skupine; Kocka1; Kocka2; Nitky priateľstva; Recept na dobrého priateľa; Načo sú nám priatelia?; Husí inštinkt; Spoločná stavba; Nevera; Dotyky; Hranie rolí; Nikdy takto; Vždy takto; Skupinový portrét; Život za menej ako 1 euro denne; Symbol skupiny; Vyberte srdce; Rovnaké rozdiely; Mnohé podoby a rozmery predsudkov; Ideálna predstava školy,

E. *Umenie a ochota odpúšťať. Oboznámenie sa s jednotlivými modelmi procesu odpúšťania. Pozitívne účinky odpustenia a negatívne dôsledky neodpustenia.*

Aktivita: Miesto v srdci; Fenomén odpúšťania; Komplikované emócie; Môj sociálny vesmír; Kráter; Modely procesu odpúšťania; Umelecké odpustenie; Terapeutické listy; Listy z druhého brehu; Rituál s ohňom; Kto skutočne som....

Program bol realizovaný 1x týždenne v časovom trvaní 3 hodiny, celkovo študenti absolvovali 30 stretnutí v rozsahu 90 hodín.

Účinnosť intervenčného „E“ – programu rozvoja empatie

Výsledky experimentálneho overovania efektivity programu vychádzajú z dát zozbieraných na vzorke 123 respondentov – študentov 2. a 3. ročníka PF a FHV UMB v Banskej Bystrici, 41 študentov predstavovalo experimentálnu skupinu a 82 študentov kontrolnú skupinu.

Administrovali sme vysokoškolským študentom dotazník Index interpersonálnej reaktivity M. H. Davisa (1983).

Zaujímalo nás, či sa preukáže signifikantné zmeny medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou v rámci jednotlivých troch meraní (preteste a dvoch posttestoch) v úrovni jednotlivých sledovaných premenných: EC – faktor emocionálneho záujmu, PT – faktor prijímania perspektívy, FS faktor fantázie, DS – faktor osobného distresu.

Na základe výsledkov analýzy dát sme medzi experimentálnou skupinou participujúcou na zážitkovej intervencii a skupinou, ktorá sa v čase testovania nezúčastňovala žiadneho intervenčného programu konštatovali signifikantné zmeny v úrovni všetkých štyroch premenných, ktoré súvisia s kognitívnymi, emocionálnymi a behaviorálnymi reakciami jedinca, ktorý má možnosť pozorovať zážitky inej osoby.

Na základe výsledkov testovania Mann-Whitneyho testu možno konštatovať, že štatisticky významný rozdiel prejavujúci sa zmenou úrovne subškály emocionálneho záujmu (EC) a zmenou úrovne subškály prijímania perspektívy (PT) sa preukázal v prvom postteste (po ukončení intervenčného programu) $p < 0,001$ a v treťom meraní (po 5 mesiacoch od ukončenia intervenčného programu) na hladine významnosti $p < 0,001$ medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou. Uistili sme sa, že po prvom meraní (v preteste) subškály emocionálny záujem (pred realizáciou intervenčného programu) sa kontrolna a experimentálna skupina významne nelíšili, nakoľko $p = 0,393$, t.j. $p > 0,05$. Rovnako sa významne nelíšili kontrolna a experimentálna skupina po prvom meraní v subškále prijímania perspektívy (PT), nakoľko $p = 0,317$, t. j. $p > 0,05$, čo vnímame ako pozitívny ukazovateľ.

Na základe výsledkov testovania Wilcoxonovho testu možno konštatovať, že štatisticky významný rozdiel prejavujúci sa zmenou úrovne emocionálneho záujmu (EC) a zmenou úrovne prijímania perspektívy (PT) v experimentálnej skupine sa preukázal v druhom meraní, t.j. v prvom postteste (po ukončení intervenčného programu) $p < 0,001$ a v treťom meraní, t.j. v druhom postteste (po 5 mesiacoch od ukončenia intervenčného programu) na hladine významnosti $p < 0,001$.

V kontrolnej skupine sme nezaznamenali signifikantné zmeny v rámci jednotlivých meraní.

Intervenčný program rozvoja empatie v pregraduálnej príprave učiteľov „E“ – program významne zvýšil úroveň kognitívnej empatie v subškále „prijímania perspektívy“ ako aj úroveň emocionálnej úrovne empatie v subškále „emocionálny záujem“.

V rámci realizácie intervenčného programu rozvoja empatie sme sústredili pozornosť aj na elimináciu strachu a úzkosti a rozvíjanie schopnosti ovládnuť svoj strach aj na základe analýzy jednotlivých situácií, v ktorých má strach, napätie a úzkosť dominantné zastupenie u študentov, nakoľko i Buda (1994) medzi vnútornými činiteľmi, ktoré znižujú schopnosť empatie uvádza strach a úzkosť. Uvedené negatívne emócie znižujú záujem o druhého a môžu prerásť do rôznych ochorení, ktoré úplne obmedzujú schopnosť vcítania sa.

Viacere z aktivít boli realizované prostredníctvom imaginácie, riadenej imaginácie a pomáhali študentom lepšie chápať a precítiť vlastné emócie i emócie iných, či už fiktívnych osôb alebo ľudí z reálneho života. Stotožňujeme sa plne s názorom Davisa (1996), že subškálu fantázie možno považovať za dôležitý komponent empatie i s postojom R. F. Dymondovej (1950, s.344), ktorá definuje empatiu ako „proces premiestňovania seba do myslenia a činov druhého, toto premiestňovanie sa realizuje imaginatívnym spôsobom prostredníctvom predstáv.“

V jednotlivých meraniach (preteste a obidvoch posttestoch) úrovne subškály osobného distresu a úrovne subškály fantázie sa prejavili medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou štatisticky významné rozdiely.

Na základe výsledkov testovania Mann-Whitneyho testu možno konštatovať, že štatisticky významný rozdiel prejavujúci sa zmenou úrovne subškály fantázie sa preukázal v prvom postteste po ukončení intervenčného programu $p < 0,001$ a v treťom meraní, t.j. v druhom postteste po 5 mesiacoch od ukončenia programu na hladine významnosti $p < 0,001$.

V preteste pred realizáciou intervenčného programu sa kontrolna a experimentálna skupina v subškále fantázie (FS) významne nelíšili $p = 0,067$, t.j. $p > 0,05$, v subškále osobný distres (PD) sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou pred realizáciou intervenčného programu, t.j. v preteste, nakoľko $p = 0,019$, t. j. $p < 0,05$. Možno to vysvetliť aj na základe skutočnosti, že osobný distres predstavuje subškálu, ktorá je veľmi ovplyvniteľná momentálnou aktuálnou situáciou respondentov, momentálnym distresom.

Výsledky analýzy dát na základe Wilcoxonovho testovania naznačujú skutočnosť, že v experimentálnej skupine medzi pretestom a prvým posttestom (pred a po realizáciu intervenčného programu) sa prejavili významné odlišnosti, t. j. $p < 0,001$, rovnako ako i medzi pretestom a druhým posttestom (pred a po 5 mesiacoch od realizácie intervenčného programu), t. j. $p < 0,001$ u obidvoch sledovaných premenných, subškály fantázie (FS) i subškály osobného distresu (PD). Medzi jednotlivými posttestami (po a po 5 mesiacoch od realizácie intervenčného programu) boli zistené signifikantné zmeny v subškále fantázie, nakoľko $p = 0,001$, t. j. $p < 0,05$, išlo o zmenu v čase, ktorú však vnímame a interpretujeme ako prirodzenú. V subškále osobného distresu (PD) medzi jednotlivými posttestami boli tiež zistené určité odlišnosti, nakoľko $p = 0,010$, t.j. $p < 0,05$.

Intervenčný program rozvoja empatie v pregraduálnej príprave učiteľov „E“ – program významne zvýšil úroveň empatie v subškále „fantázie“ a významne znížil úroveň empatie v subškále „osobný distres“.

S. L. Hatcherová a jej spolupracovníci (Hatcher, Nadeau, Walh, 1994) administrovali u 104 žiakov a študentov stredných a vysokých škôl dotazník Index interpersonálnej reaktivity M. H. Davisa, a to pred absolvovaním rogeriánsky zameraného kurzu orientovaného na tréning zručností podporovaný vrstovníkmi a po jeho ukončení. Študenti v priebehu výcviku v 7 menších skupinách riešili zhodné modelové situácie, ktoré mali rozvíjať ich empatické zručnosti. Podľa M. H. Davisa (1983) sa subškála emocionálny záujem (EC), subškála prijímanie perspektívy (PT) a subškála fantázie (FS) zvyšuje s vekom, zatiaľ čo subškála osobného distresu (PD) s vekom klesá, a to pod vplyvom zrelosti osobnosti. Skóre v subškále emocionálneho záujmu, v subškále prijímania perspektívy i tzv. priemerné empatické skóre u študentov po absolvovaní rogeriánskeho tréningu štatisticky signifikantne vzrástlo. Preto autori štúdie mohli verifikovať hypotézu o tom, že empatia študentov môže byť vplyvom výcviku zlepšená. Skóre v subškále osobného distresu sa vplyvom tréningu nezmenilo. Súčasne bolo preukázané, že vysokoškolskí študenti svoju empatiu pod vplyvom tréningu empatie zvýšili významnejšie ako študenti stredných škôl.

Záver

Spoločenskú formu autoregulácie môže podporiť zámerná intervencia v podobe rôznych intervenčných a výcvikových programov. Tieto programy sú možnosťou ako si vyskúšať formu učenia zážitkom na sebe, ako podporiť motiváciu k práci na sebe (Popelková, M., 2009).

Tvorba a realizácia intervenčných programov vyžaduje viac ako len pracovať na vopred stanovenej téme. Jej úloha je omnoho širšia a zahŕňa podporu procesov psychického zdravia a rozvoja skupinového diania a zároveň podporu fungovania jednotlivca. Učí sa nielen skupina, ale aj samotný vedúci. Pri každej skupinovej práci je možné niečo sa naučiť, o niečo sa obohatiť, získať inšpiráciu do ďalšej práce na sebe, väčšiu istotu v komunikácii s inými. Život s pocitom osobnej a sociálnej pohody je základným predpokladom pre účinnú prácu učiteľa, len tak môže byť pripravený a schopný aplikovať účinné stratégie zvládania záťažových situácií v prostredí škôl.

„E“- program rozvoja empatie stimuluje komplexný rozvoj osobnosti, ktorý sa dotýka viacerých interpersonálnych oblastí, veríme, že bude možné aplikovať ho do prípravy budúcich učiteľov, špeciálnych pedagógov, školských psychológov ako aj rôznych foriem postgraduálneho vzdelávania.

Literatúra

- BUDA, B. 1994. Empatia. Psychológia vcítania a vžitia sa do druhého. Nové Zámky: Psychoprof. 1994.
- DAVIS, M. H. 1996. Empathy: A social psychological approach. Boulder: Westview Press, 1996.
- DAVIS, M. H. 1983. The effects of dispositional empathy research. Journal of Counseling Psychology, 43, 261-274.
- DYMOND, R. F. 1950. Personality and empathy. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1950. 14, 343-350.
- FONTANA, D. 1997. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997.
- HASMITO, H., SHIOMI, K., 2002. The structure of empathy in Japanese adolescents: Construction and examination of an empathy scale. Social Behavior and Personality, 30, 596-602.
- HATCHER, S. L., WALH, L. K. 1994. The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the Interpersonal reactivity index. Adolescence, 29, 1994, no.116, p.961-974.
- HELUS, Z. 1992. Sociální psychologie pro učitele I. Praha: UK, 1992.
- HRABAL, V. 1992. Sociální psychologie pro učitele II. Praha: UK, 1992.
- HŘEBÍČEK, L. 1995. Profesionální vývoj adepta učitelství. Pedagogická orientace 17-18/70-77, 1995.
- JOLLIFFE, D., FARRINGTON, D. P., 2006. Development and validation of the Basic Empathy Scale. Journal of adolescence, 29, 589-611.
- KOUBEKOVÁ, E. 1993. Osobnostné a rodinné koreláty altruisticky motivovaného prosociálneho správania. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 28, 1993, 3, s.244-254.

- MLČÁK, Z. 2010. Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektu osobnosti. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. 236s. ISBN 978-80-7368-857-8.
- POPELKOVÁ, M., ZAŤKOVÁ, M. 2009. Podpora rozvoja osobnosti a intervenčné programy. Nitra: UKF, 2009, 210s. ISBN 978-80-8083-770-9
- PROCTOR, T., BEAIL, N., 2007. Empathy and theory of mind in offenders with intellectual disability. *Journal of Intellectual Developmental Disability*, 32, 82-93.
- SMITH, A., 2006. Cognitive empathy and emotional empathy in human behaviour and evolution. *The psychological Record*, 56, 3-21.
- VALIHOVÁ, M., SZALAIOVÁ, G., 2011. Prosociálnosť a osobnosť žiaka strednej školy. Banská Bystrica: UMB, Občianske združenie Pedagóg, 2011, s.156, ISBN 978-80-557-01-40-0.

Morálne emócie a morálne usudzovanie u žiakov na primárnom stupni vzdelávania a možnosti jeho stimulácie

Mária Paľová, Marta Valihorová

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Anotácia

V príspevku naznačujeme niektoré teoretické východiská problematiky morálnych emócií a morálneho usudzovania a možnosti ich stimulácie tak, ako ich uvádzajú domáci i zahraniční autori. Uvádzame vybrané výsledky zo širšie koncipovaného výskumu, ktorého cieľom bolo overiť možnosti rozvíjania morálneho usudzovania prostredníctvom intervenčného programu Druhý krok. Výsledky potvrdili účinnosť programu Druhý krok doplneného o príbehy s morálnymi dilemami pri stimulácii morálneho usudzovania u detí mladšieho školského veku.

Kľúčové slová

Morálne emócie, morálne usudzovanie, stimulácia, intervenčné programy, žiak mladšieho školského veku.

Východiská

Žiaci na prvom stupni základnej školy (na primárnom stupni vzdelávania) si na úrovni svojho vývinu uvedomujú svoje vlastné emócie, prežívanie a na základe toho sa formuje ich morálne usudzovanie. Rovnako vedú primerane predvídať emócie, či reakcie ľudí zapojených do týchto situácií. Morálne usudzovanie úzko súvisí s morálnymi emóciami. Ako sa morálne emócie a morálne usudzovanie vyvíja v mladšom školskom veku, ako sa počas vývinu mení ich vzájomná prepojenosť je v centre pozornosti mnohých odborníkov zaoberajúcich sa vývinom morálnych emócií a morálneho usudzovania (Eisenberg, 2000, Hoffman, 2000, Tangney, Stuewig a Mashek, 2007, Lajčiaková in Ráczová, Babničák, 2009).

Morálne emócie, morálne usudzovanie

Morálne emócie sú považované za kľúčový prvok ľudských morálnych skúseností a morálneho usudzovania. Predstavujú kľúč k pochopeniu toho, prečo ľudia dodržiavajú alebo naopak nie sú schopní dodržať svoje vlastné morálne štandardy (Tangney, Stuewig a Mashek, 2007). Haidt (2003, s. 853) opísal morálne emócie ako „emócie, ktoré sú spojené so záujmami alebo prospechom buď spoločnosti ako celku alebo samotného jednotlivca.“ Tangney a jeho spolupracovníci (2007) rozlišujú medzi sebavedomými morálnymi emóciami (hanba, vina, zahanbenie a morálna pýcha) a inak zameranými morálnymi emóciami (spravodlivý hnev, pohrdanie, hnus, povýšenie a vďačnosť). Podľa Tappana (1991) predstavuje ústredný

aspekt ľudskej existencie príbeh, ktorý zachytáva mnoho z reálnych morálnych skúseností jednotlivca, vrátane osobných (kognitívnych, emočných, konatívnych) ako aj kontextových prvkov (napr. pohlavie, rasa, trieda, kultúra).

Aj keď morálne usudzovanie tvorí jadro morálky, morálne emócie pomáhajú žiakom predvídať výsledky sociálne - morálnych udalostí a nasmerovať ich morálne správanie zodpovedajúcim spôsobom (Arsenije, Gold, a Adams, 2006). Morálne emócie ako súcit a empatia predstavujú reálnu orientáciu na prospech druhých. Naopak hrdosť a pýcha sú orientovaná na prospech samotného žiaka.

Eisenbergová (2000) chápe pojem morálne emócie ako uvedomelé resp. samohodnotiace emócie. Pochopenie seba samého a hodnotenie seba samého sú zásadné kroky pre prežívanie morálnych emócií a predpokladajú pochopenie vzťahu medzi sebou a druhými. Tento opis naznačuje súvislosť kognitívnych procesov s prežívaním morálnych emócií. Gasser a Keller (2009) konštatujú, že bez očakávania prežívania morálnych emócií môžu byť morálne vedomosti a kognitívne procesy strategicky použité na dosiahnutie osobných cieľov. Teda predvídanie týchto emócií predpokladá prijatie inej perspektívy (Harris, 1989), t.j. morálne emócie a morálne usudzovanie sú na sebe závislé.

Nevhodné správanie sa žiakov v školskom prostredí s nedostatkom prežívania morálnych emócií podporilo myšlienku odborníkov (Eisenberg et al., 2006, Malti, Gummerum, Keller, Buchmann, 2009) zaviesť systematickým spôsobom širokú škálu morálnych emócií do edukačnej praxe a na základe toho rozvíjať morálne usudzovanie. Tento výrazný dôraz na podporu kognitívneho morálneho vývinu môžeme sledovať už v Kohlbergovej koncepcii. Tá sa zameriava na podporu kompetencie v morálnom usudzovaní tým, že stimuluje rozvoj kognitívnych štruktúr prostredníctvom morálneho dialógu, morálnych interakcií a aktívnej účasti žiakov na ich riešení. Predpokladá sa, že interakcia a účasť sú dôležité zdroje pre výučbu morálnych emócií. V Kohlbergovej metóde spravodlivého spoločenstva je učenie morálnym emóciám skôr spontánne než explicitné alebo systematické. Bežne používaná stratégia v triede spravodlivého spoločenstva stimulujúca kognitívny morálny rast je diskusia o morálnej dileme. Táto technika sa stala populárnou, pretože jej účinnosť pri zvyšovaní kompetencie morálnych rozhodnutí bola potvrdená mnohými výskumami a je možné ju ľahko prispôbiť mnohým školským predmetom (Lind, 2010, Patry, Weyringer a Weinberger, 2007). Na významnosť výskumov Kohlberga a jeho kolegov poukazuje i Vacek (2000) vyzdvihujúc tvrdenie autorov, že úroveň morálneho usudzovania je možné stimulovať a rozvíjať aj v škole. Podľa autorov žiaci, ktorí sa pravidelne zúčastňovali diskusií o morálnych dilemách začínali premýšľať na vyšších úrovniach štádií morálneho usudzovania.

Vytváranie morálnych úsudkov a rozvoj morálneho usudzovania vo výskumoch Eisenbergovej (1989) prechádza šiestimi úrovňami. Na klasifikáciu poukazujú i Ráczová a Babničák (2009, s.50):

- úroveň *hedonistická*- zameraná na vlastnú osobu, pričom pomáhanie musí spĺňať kritérium osobného prospechu (predškolský vek a začiatok mladšieho školského veku),
- úroveň *orientovaná na potreby iných* - pomáhanie založené na potrebe pomôcť iným avšak bez prílišných prejavov sympatií či viny (predškolský a mladší školský vek),

- úroveň *orientovaná na schválenie správania* - dieťa sa správa prosociálne vtedy, ak je jeho správanie schválené sociálnym okolím (mladší a starší školský vek),
- prechodná fáza *empatická úroveň* - v procese usudzovania sa objavujú vnútorné motívy ako sympatia, či pocit viny (starší školský vek),
- úroveň *čiasťočnej internalizácie* - usudzovanie jednotlivca je opatrné a nie je dôkladne premyslené, čím sa vyznačujú najmä dospievajúci jednotlivci,
- úroveň *výraznej internalizácie* - usudzovanie je riadené zvnútorňovacími princípmi a normami za účelom udržania sebaúcty.

Eisenbergová (1982) vo svojich výskumných zisteniach zdôrazňuje význam emócií a prosociálneho správania v morálnom usudzovaní jednotlivca. Za najvýraznejšie morálne emócie považuje empatiu a pocit viny, ktoré sú regulátormi správania.

Malti a Latzko (2010) sa vo svojich výskumoch zaoberali hypotetickými morálnymi otázkami a reálnymi previneniami. Prirodzene sa vyskytujúce morálne usudzovanie a emócie žiakov vyjadrené v spontánne vytvorených príbehoch o medziľudských morálnych konfliktoch porovnávali s tými v hypotetických situáciách. V reálnych prípadoch žiaci prisudzovali sami sebe ako vinníkovi alebo naopak ako obeti množstvo rôznych negatívnych emócií ako zlosť, pocit viny, smútok a strach. Avšak ich vlastné reálne zažitie prehrešky boli posudzované menej závažne a viac zdôvodňované ako hypotetické prehrešky. Emócie a úsudky vyvolané hypotetickými previneniami boli kritickejšie a žiaci sa snažili byť viac objektívni a spravodliví.

Čechová (2006, s. 63) odporúča učiteľom zamerať sa na pozitíva žiakov a budovať na ich silných stránkach. Podľa nej treba žiakov viesť k tomu, aby sa nebáli skúšať nové veci. Podporuje učiteľov v tom, aby nechali žiakov robiť chyby, avšak nezdôrazňovali ich. Strach z chýb znižuje motiváciu a odvahu žiakov. Ak sa s nimi o chybách učiteľ rozpráva, žiaci majú možnosť zistiť, že každý robí chyby, nielen oni. Chyby sú prirodzenou a integrálnou súčasťou procesu učenia. Ak im sám učiteľ porozpráva o vlastných omyloch, priblíži sa k nim a súčasne ich učí, že najdôležitejšie je poučiť sa z nich, nie vyhýbať sa im. Na chybách môžu učitelia oceniť úsilie, osobný rast a odvahu. Žiakov môžu povzbudiť k aktivite a zároveň im vysvetliť, že viac chýb robia aktívni ľudia, avšak ich aktivita sa cení. V tomto zmysle sa ukazuje ako emócie žiakov, ktoré zažívajú v každodenných morálnych situáciách, je možné zmysluplne použiť ako základ pri iniciovaní edukácie morálnym emóciám a následnom rozvíjaní morálneho usudzovania. Preto je dôležité zvýšiť informovanosť pedagógov o reálnych morálnych situáciách ako potenciálnom a hlavne jednoduchom a dostupnom zdroji pre edukáciu morálnym emóciám a adekvátnemu morálnemu usudzovaniu. Štúdiom osobitných situácií a morálnych emócií, ktoré sú evokované u žiaka (ako obeť, vinníka, okoloidúceho alebo pozorovateľa) môže mu učiteľ napomôcť privštepnení sociálno-morálnej citlivosti pri usudzovaní. Na stimuláciu morálneho usudzovania je možné využiť aj dostupné a vhodné intervenčné programy.

Intervenčné programy a stimulácia morálneho usudzovania

Aj z hľadiska praxe sa teda javí ako zaujímavá a značne efektívna možnosť aplikácie intervenčných programov podporujúcich sociálny, emocionálny a morálny vývin žiaka. Intervenciu definujú Hartl a Hartlová (2010) ako „cieľový, vopred premyslený zásah, spravidla zameraný na zníženie záťažovej situácie pozorovanej osoby, resp. akýkoľvek postup alebo technika smerujúca k prerušeniu, obmedzeniu alebo úprave prebiehajúceho procesu“.

Intervenčné programy podľa viacerých autorov (Popelková, Začková, 2009, Gajdošová, Herényiová, Valihorová, 2010, Adamík Šimegová, Kováčová, 2011, Lajčiaková, 2012) majú svoj základ v skupinových stratégiách ako aj formách práce. Sú založené na práci s malou sociálnou skupinou a smerujú k podpore sebapoznania, k zvýšeniu profesionálnej i individuálnej kompetencie zúčastnených. Intervenčné programy je možné aplikovať aj napr. na Etickej výchove. Ich efektivitu je možné vidieť v tom, že určité situácie, ktoré sú prezentované v jednotlivých aktivitách, je možné využiť aj vtedy, keď je to vhodné (napr. aj v iných situáciách, napr. z bežného života). Taktiež sa môžu využiť aj pri neočakávane vzniknutej situácii či konflikte medzi žiakmi resp. pri podpore prosociálneho správania u žiakov, preberaní pozitívnych vzorov správania vo voľnom čase (Gajdošová, 2002) a pod. Intervenčné programy priamo nacvičujú sociálne a morálne žiaduce správanie a usudzovanie žiakov.

Valihorová (2009) uvádza vybrané intervenčné programy s možnosťou aplikácie u žiakov na 1. stupni základných škôl napr.:

- *Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou EXPOPROGRAM* (Labáth, Smik, 1991). Program je členený na základný a alternatívny. Základný program obsahuje sedem oblastí zameraných na techniky rozvíjania sociálno-psychologických zručností. Alternatívny program tvoria situácie z každodenných interakcií jednotlivca k nácviku zručností z rôznych oblastí života.
- *Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u detí na 1. a 2. stupni ZŠ* (Kopasová, 2000, 2001). Dvojstupňový program je zameraný na osvojenie si vhodných foriem správania s vyzdvihnutím prosociálnosti ako motivačného činiteľa v správaní žiaka.
- *Program výchovy žiakov k tolerancii a znášanlivosti a proti násiliu na školách* (Gajdošová, Herényiová, 2002). Jeho cieľom je rozvíjať a upevňovať sociálne zručnosti žiakov a na ich základe naučiť žiakov efektívne riešiť konflikty.
- *Program rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov* (Gajdošová, Herényiová, 2002). Cieľom programu je rozvoj vhodnej sociálnej komunikácie a sociálnych zručností u žiakov v školskom prostredí v kontexte rozvíjania emocionálnej inteligencie.
- *Program na rozvíjanie sociálnych kompetencií žiakov I. stupňa ZŠ* (Lisá, 2009). Program je zameraný na podporu sociálnych kompetencií ako aj zručností efektívneho správania sa žiaka v interpersonálnych interakciách a rovesníckych vzťahoch v triednych skupinách.
- *Druhý krok* (Profkreatis, 2013) preventívny program zameraný na sociálno-emocionálny vývin detí proti násiliu pomáhajúci riešiť agresiu, násilie, šikanovanie,

hyperaktivitu a rozvíjajúci empatiu, komunikačné zručnosti, morálne správanie, súdržnosť v škole a spoluprácu rodiny a školy.

Valihorová a Lajčiaková (2014) konštatujú, že za najčastejšie aplikované intervenčné programy v praxi sa považujú programy na rozvíjanie empatie, asertivity, prosociálnosti, tolerancie, programy vedúce k rozvíjaniu komunikatívnych zručností, sebarozvoja. Vsúčasnosti sa pozornosť zameriava na rozvíjanie emocionálnej inteligencie (Lajčiaková, 2012) u žiakov základných škôl, ako aj rozvíjanie sociálnych zručností u žiakov so špecifickými poruchami učenia, poruchami správania, hyperaktívnych žiakov alebo u žiakov s poruchami autistického spektra, napr. s Aspergerovým syndrómom.

Aplikácia preventívnych a intervenčných programov je i jedna z úloh Národného programu starostlivosti o deti a dorast v SR na roky 2008-2015 v časti. Psychosociálny rozvoj a mentálne zdravie kladúcej dôraz na využitie fyzickej aktivity žiakov v školách a školských zariadeniach ako účinného prostriedku podpory mentálneho zdravia. Ďalšou z úloh programu je vytvárať žiakom adekvátne podmienky pre vzdelávanie a výchovu v rámci psychologických služieb so zameraním sa na zdravý osobnostný rozvoj žiakov vo všetkých oblastiach a ich psychického zdravia. Niekoľko možností pre zaradenie týchto programov do edukácie je posilnenie predmetu Etická výchova vo vyučovacom procese, prierezovej tematiky Osobný a sociálny rozvoj na primárnom stupni a ich medzipredmetové využitie.

Vzhľadom k tomu, že sa nám javí ako veľmi dôležité rozvíjať morálne usudzovanie žiakov už v mladšom školskom veku, rozhodli sme sa realizovať kaziexperimentálny typ skúmania.

Experimentálne overovanie účinnosti programu Druhý krok pri stimulácii morálneho usudzovania

V našom experimentálnom skúmaní, ktoré sme realizovali od septembra 2013 do februára 2014, sme aplikovali program Druhý krok doplnený o morálne dilemy pre účinnú stimuláciu morálneho vývinu u detí v mladšom školskom veku. Súbor príbehov obsahujúcich morálne dilemy sme vytvorili na základe vyššie uvedenej charakteristiky morálnych dilem autorov Krebsa a Dentona (2005) a výskumných zistení o význame príbehov autoriek Malti a Latzko (2010), analýzy učebných materiálov, konzultácií s učiteľkami a rodičmi žiakov. Výskumnú vzorku tvorili žiaci tretieho ročníka základnej školy (N=86), rozdelených do experimentálnej (N=43) a kontrolnej (N=43) skupiny.

Cieľom výskumu bolo experimentálne overiť účinnosť programu Druhý krok rozšíreného o príbehy s morálnymi dilemami pri stimulácii morálneho vývinu u detí mladšieho školského veku. Na základe toho sme stanovili výskumné otázky a hypotézy. Čiastkovými pre morálne usudzovanie boli:

- VO1 Aký stupeň morálneho usudzovania prevláda u detí mladšieho školského veku?
- VH1 Úroveň morálneho usudzovania zisťovaná testom morálnej zrelosti osobnosti sa pod vplyvom aplikácie programu Druhý krok rozšíreného o príbehy s morálnymi dilemami v experimentálnej skupine štatisticky zvýši.

Úroveň morálneho usudzovania u žiakov sme zisťovali testom morálnej zrelosti osobnosti TMZO T-119 od autorov Kotáskovej a Vajdu (1983). Naším primárnym cieľom bolo poukázať

ním na posun v úrovni morálneho usudzovania u detí mladšieho školského veku zaznamenaný v postteste, teda po aplikácii programu Druhý krok doplneného o príbehy s morálnymi dilemami stimulujúceho morálny vývin u žiakov z experimentálnej skupiny.

Zisťovali sme teda prevládajúci stupeň morálneho usudzovania u žiakov z nášho výskumného súboru v preteste kváziexperimentu. Žiaci z experimentálnej skupiny dosiahli priemernú hodnotu (AM=58,09) a žiaci z kontrolnej skupiny dosiahli úroveň priemeru hodnôt (AM=60,74). U oboch skupín prevládal zmiešaný heterómne-autonómny typ morálneho usudzovania. Avšak distribúcia výsledného hrubého skóre určujúca úroveň morálneho usudzovania nebola rovnaká, nakoľko sme zaznamenali aj výskyt vysokého skóre znamenajúceho autonómny typ morálky, ale i nízkeho skóre predstavujúceho heteronómny typ morálky. Prevládajúcim typom morálky u žiakov z našej výskumnej vzorky bol zmiešaný heterómne-autonómny typ nachádzajúci sa v pásme priemeru, ktorý Kotásková a Vajda (1983) vymedzujú pre vekovú kategóriu detí 8 až 10 rokov. Porovnaním AM hodnôt v premennej morálne usudzovanie u oboch skupín a použitím neparametrického štatistického testovania neboli preukázané štatisticky významné rozdiely medzi skupinami, teda skupiny sa v úrovni morálneho usudzovania pred aplikáciou programu nelíšili. Pri zisťovaní frekvencie výskytu jednotlivých odpovedí na otázky testu TMZO v preteste sme skonštatovali porovnateľné rozloženie u oboch skupín. Žiaci na otázky odpovedali najčastejšie odvolaním sa na autoritu alebo sa pri ich riešení stavali do roviny nezáujmu. Najmenej frekventovanou odpoveďou na otázky bolo trestanie a rovnako sme nízku frekvenciu zaznamenali u odpovedí bez akejkolvek reakcie detí.

Účinnosť programu Druhý krok doplneného o príbehy s morálnymi dilemami pri stimulácii morálneho vývinu detí sme zisťovali prostredníctvom štatistického testovania založeného na hodnotách poradia diferencií medzi odpoveďami v preteste a postteste v prospech experimentálnej skupiny. Analýza výsledkov v experimentálnej skupine preukázala signifikantný rozdiel ($p=0,000$). Získané výsledky potvrdili účinnosť programu Druhý krok doplneného o príbehy s morálnymi dilemami pri stimulácii morálneho vývinu žiakov zisťované testom TMZO.

Naše výskumné zistenia sme komparovali so zisteniami z výskumov zameraných na stimuláciu morálneho vývinu u detí v mladšom veku Čižmárikovej (2008) a Sabovej (2013). Čižmáriková (2008) aplikovala sociomorálny program *Putovanie krajinou dobra* u žiakov 4.ročníka, Sabová (2013) aplikovala program *Srdce na dlani*.

Záver

Vlastná heuristická skúsenosť žiaka z nájdenia riešenia problémovej situácie predstavuje podľa Mezeru (2000, s.19) zdroj zvýšenia sebavedomia žiaka a vieru v jeho vlastné schopnosti. O to je to dôležitejšie, ak problémová hypotetická situácia predložená pred žiaka, preňho zohráva významnú rolu a nájde v nej predtým reálne zažitú skúsenosť a poznáva tak vlastné emócie a dokáže ich kategorizovať ako mravné či rozchádzajúce sa s normou spoločnosti ktorej je členom. Porovnaním vlastných uskutočnených riešení situácie a hypotetických riešení situácie navrhovaných niekým iným má žiak možnosť potvrdiť, že to, čo spravil bolo správne,

čo znamená podporu sebadomia a uvedenie si prežívania svojich emócií pri ich riešení, alebo naopak prinútiť ho to pozrieť sa na riešenie situácie z iného hľadiska, prehodnotiť svoje konanie a identifikovať vlastné morálne emócie prežívané pri riešení. Prostredníctvom rolových hier mali žiaci možnosť vlastnou skúsenosťou nadobudnúť reálnu skúsenosť ako riešiť problémové situácie. Najmä učiteľ má možnosť zvoliť si rôzne spôsoby a metódy pri výchove svojich žiakov. Žilínek (1997) za najefektívnejšie považuje aktivizujúce metódy a stratégie smerujúce k utváraniu mravnej identity osobnosti a rozvíjaniu hodnotenia a sebahodnotenia vlastného správania a konania, morálnych emócií a morálneho usudzovania. Riešenie problémov a konfliktov v interpersonálnej rovine, ich variabilita a následné modelovanie riešení s cieľom poukázať na to, čo je dobré a čo nie, so zameraním sa na prežívanie vlastných emócií a ich identifikáciu podporuje u žiakov proces utvárania morálneho úsudku čo vo všeobecnej rovine vedie k podpore morálneho vývinu.

V našom experimentálnom skúmaní sa nám potvrdila účinnosť aplikácie programu Druhý krok doplneného o súbor morálnych dilem pri stimulácii morálneho usudzovania u detí v mladšom školskom veku. Domnievame sa, že morálne emócie zobrazované v programe Druhý krok doplnený o morálne dilemy predstavujú podstatný komponent pri stimulácii morálneho usudzovania u detí v mladšom školskom veku.

Literatúra

- ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. eds. 2011. *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Trnava: Pedagogická fakulta, 2011. 303 s. ISBN 978-80-8082-420-4
- ARSENIO, W., GOLD, J., ADAMS, E. 2006. Children's conceptions and displays of moral emotions. In KILLEN, M., SMETANA, J. eds. *Handbook of moral development*. 581-610pp. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006
- BABNIČÁK, P., RÁCZOVÁ, B. 2009. *Psychológia morálky*. Informačné centrum pre štúdium a výskum psychológie morálky. [online]. Prešov: Prešovská univerzita, 2009. [cit. 27.9.2012]. Dostupné na: <http://www.ff.unipo.sk/psymoral/>
- ČECHOVÁ, D. et al., 2006. *Tranzitívna trieda*. Príručka na prácu so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Bratislava: Phare, 2002
- ČIŽMÁRIKOVÁ, K. 2008. Socio-morálny vývin žiakov 1. stupňa ZŠ a možnosti jeho ovplyvňovania. Dizertačná práca. Banská Bystrica: PF UMB, 2008
- EISENBERG, N. 1989. The development of prosocial values. [online]. In EISENBERG, N., REYKOWSKI, J., STAUB E. eds. *Social and moral values: Individual and social perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1989. [cit. 10.11.2013]. Dostupné na: <<http://www.mhhe.com/socscience/devel/kid-c/resources/1-lecture/l-14.htm>>
- EISENBERG, N. 2000. Emotion, Regulation, and Moral Development. In: *Annual Reviews of Psychology*. Vol. 51, 665-697 pp., 2000

- EISENBERG, N., SPINRAD, T. L., SADOVSKY, A. 2006. Empathy-related responding in children. In M. KILLEN, J. SMETANA Eds. *Handbook of moral development*. 517-549 pp. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2002. 301 s. ISBN 80-07-01177-3
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G., VALIHOROVÁ, M. 2010. *Školský psychológ*. Bratislava: Stimul, 2010. 208 s. ISBN 978-80-89236-81-7
- GASSER, L., KELLER, M. 2009. Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. In *Social Development*, Vol. 18,
- HAIDT, J. 2003. The Moral Emotions. In DAVIDSON, R.J., SCHERER, K.R., GOLDSMITH, H.H. eds. *Handbook of Affective sciences*. Oxford: 2003. 852-870 pp.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2010. *Veľký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5
- HARRIS, P. L. 1989. *Children and emotion*. New York: Cambridge University Press, 1989
- HOFFMAN, M. L. 2000. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. *Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2000*
- KREBS, D. L., DENTON, K., 2005. *Toward a More Pragmatic Approach to Morality: A Critical Evaluation of Kohlberg's Model*. [online]. *Psychological Review*, 112, 629-649 pp. [cit. 27.01.2014].
Dostupné na:
<<http://www.sfu.ca/psyc/faculty/krebs/publications/Toward%20a%20More%20Pragmatic%20Approach%20to%20Morality.pdf>>
- LAJČIAKOVÁ, J. 2012. Rozvíjanie emocionálnej inteligencie u žiakov mladšieho školského veku. Dizertačná práca. Banská Bystrica: PF UMB, 2012
- LIND, G. 2010. The Promotion of Moral-democratic Competencies using the Konstanz Method of Dilemma Discussion. In LATZKO, B., MALTI, T. eds. *Moral Development and Education in Childhood and Adolescence*. 285-301 pp. Goettingen, Germany: Hogrefe, 2010
- MALTI, T., GUMMERUM, M., KELLER, M., BUCHMANN, M. 2009. Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. In *Child Development*. Vol. 80, 442-460 pp.
- MALTI, T., LATZKO, B. 2010. Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. In LATZKO, B., MALTI, T. eds. *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives*. New Directions for Child and Adolescent Development, 129, 1-10 pp., San Francisco, 2010
- MEZERA, A. 2000. *Šalový dotazník školského správania*. Testová príručka. Bratislava: Psychodiagnostika, 2000
- PATRY, J.L., WEYRINGER, S., WEINBERGER, A. 2007. Combining Values and Knowledge Education. In ASPIN, D.N., CHAPMAN, J.D. eds. *Values education and lifelong learning*. Dordrecht: Springer, 2007. 160-179 pp.
- POPELKOVÁ, M., ZAŤKOVÁ, M. 2009. *Podpora rozvoja osobnosti a intervenčné programy*. Nitra: UKF, 2009, 210 s. ISBN 978-80-8094-260-4
- PROFKREATIS. 2013. *Druhý krok. Kurikulum preventívneho programu proti násiliu*. Príručka pre učiteľov 1. - 3. Ročník. Bratislava: 2013. 101 s. ISBN 978-80-971541-0-3

- SABOVÁ, L. 2013. *Vplyv program Srdce na dlani na sociálne prostredie triedy a rozvoj osobnosti žiakov*. Dizertačná práca. Školiteľ: doc.Mgr. Elena Lisá, PhD. Bratislava: UK Fakulta sociálnych a ekonomických vied, 2013.
- TANGNEY, J., STUEWIG, J., MASHEK, D. 2007. Moral emotions, moral cognitions, and moral behavior. *In Annual Review, Vol. 58*, 345–372 pp, 2007
- TAPPAN, M.B. 1991. *Narrative, Authorship and the Developmen of Moral Authority*. New Directions for Child Development. Vol. 54, 5–25 pp., 1991
- VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálneho vedomí žáků*. Praha: 2008.ISBN 978-80-7367-386-4
- VACEK, P. 2011. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-743-5108-2
- VALIHOROVÁ, M. 2009. *Úvod do školskej psychológie*. Žilina:2009. ISBN 978-80-554-0122-5
- VALIHOROVÁ, M., LAJČIAKOVÁ,J. 2014. *Školská psychológia a psychológ v škole*. EDIS-vydavateľstvo Žilinskej univerzity pre IPV,s.r.o Žilina. 2014. 186 s.. ISBN 978-80-554-0849-1.

Edukácia dieťaťa s ADHD na predprimárnom stupni vzdelávania

Janka Lajčiaková

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Anotácia

V príspevku sa venujeme problematike inkluzívneho vzdelávania a jeho miestu v súčasnom školskom systéme. Prezentujeme vybrané výsledky realizovaného prieskumu zameraného na mapovanie priebehu edukácie dieťaťa s ADHD v bežnej materskej škole. Zaujímali sme sa o poznanie individuálnych potrieb a prejavov v správaní dieťaťa v každodenných činnostiach ako aj v sociálnych vzťahoch s rovesníkmi a učiteľkami. Uvádzame vybrané výsledky z realizovaného pozorovania a rozhovorov s rodičmi, učiteľkami dieťaťa ako aj rozhovoru so psychologičkou, u ktorej je dieťa v starostlivosti. V závere uvádzame vybrané odporúčania pre edukačnú prax.

Kľúčové slová

edukácia, ADHD, inklúzia, integrácia, psychológ

Východiská

„Škola toho môže urobiť veľmi veľa. Mňa osobne vždy veľmi prekvapí, ak nejaká škola vyhlási, že už spravila pre dieťa všetko, čo sa dalo, že už vyčerpala všetky možnosti. Zúčastňujem sa odborných posudzovaní prípadov, kedy škola vylúči dieťa do špeciálnej vetvy vzdelávania a viem, že je to pre všetkých veľmi stresujúca situácia. Ale aj tak som presvedčený, že sa takmer vždy dá vyskúšať ešte niečo, čo môže zrazu zafungovať. Vylúčenie dieťaťa by mala byť naozaj až tá úplne posledná možnosť. Nejde totiž o to, snažiť sa vylepšovať deti, ale najmä o to, ako pomôcť učiteľom, ktorí s nimi pracujú. Tam môžu byť skryté veľké rezervy.“

Daniel Sobel (2014), hlavný konzultant organizácie Inclusion Expert

V kontexte s názvom článku a zameraním konferencie nás oslovilo konštatovanie Sobela (2014), ktorý sa vo Veľkej Británii venuje problematike inklúzie ako školský psychológ, psychoterapeut, asistent učiteľa a poradca britskej vlády v oblasti školstva. Má tak možnosť vnímať inklúziu v praxi z viacerých hľadísk. Svoj záujem o rozvíjanie inklúzie v školskom systéme prezentoval aj na 3. zasadnutí Verejnej komisie pre reformu vzdelávacej politiky, ktorá sa konala v máji 2014 v Bratislave. Poukazoval na dôležitú pomoc, ktorú nachádzajú učitelia vo Veľkej Británii u odborných zamestnancov - školských psychológov, školských špeciálnych pedagógov, ale aj asistentov učiteľov. Rovnakého názoru je aj Zímenová (2013), ktorá uvádza, že pri inkluzívnom vzdelávaní sa ani slovenskí učitelia nezaobídu bez podpory

menovaných odborníkov. Základnou požiadavkou prítom ostáva, že daná podpora musí byť cielená a strategicky adekvátne pripravená.

Inkluzívne vzdelávanie

Pri inkluzívnom vzdelávaní je v popredí osobnosť dieťaťa a jeho možnosti a nie zacielenosť na aktuálny, hodnotený výkon. Rozvoj osobnosti dieťaťa v materskej škole ovplyvňuje aj klíma školy. Dieťa je súčasťou spoločenského prostredia, s ktorým je vo vzájomnej interakcii, a v ktorom uspokojuje svoje potreby. Osobnosť dieťaťa sa chápe ako celok a pokiaľ sa má dieťa optimálne vyvíjať, je potrebné upriamiť pozornosť na jeho individuálne potreby. Platí to aj v prípade predprimárneho vzdelávania, v ktorom sa učiteľ a psychológ stretávajú s rozmanitosťou detí, z čoho vyplýva aj diferenciacia edukačného prístupu ako reakcia na špeciálne potreby každého dieťaťa. Starostlivosť o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) je v súčasnej dobe jedným z frekventovaných problémov. Vyžaduje zo strany učiteľa ako aj psychológa, či školského psychológa určitú zraniteľnosť a záujem v rešpektovaní jedinečnosti každého dieťaťa a vo vytváraní optimálnych podmienok v procese edukácie v bežnej materskej škole s prihliadnutím na charakter jeho postihnutia a aktuálnu vývinovú úroveň, ktoré vymedzujú konkrétne legislatívne dokumenty.

V súčasnosti platný školský Zákon MŠ SR č. 245/2008 obsahuje pojem školská integrácia, ktorý je vymedzený v § 2 odsek s) ako „výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb“. V danom zákone absentuje, vo vymedzení základných pojmov, pojem inklúzia. Špotáková (2014), danú skutočnosť vníma ako obraz toho, že slovenské školstvo ustrnulo v otázkach týkajúcich sa samotnej inklúzie. V slovenských materských, základných či stredných školách sa vzdelávajú žiaci, ktorí majú vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací plán, avšak praktické naplnenie podstaty integrácie má vážnejšie medzery. Učiteľia, ktorí daných žiakov vychovávajú a vzdelávajú necítia podporu, ktorú by im zabezpečil asistent učiteľa, nakoľko vo väčšine škôl je ich počet minimálny, nepokrývajúci ani základné potreby školy. Zo strany učiteľov sa stretávame pri vyslovení samotného pojmu inklúzia s nedôverou. Duchovičová a Lazíková (2008, s. 72) sa vyjadrujú, že *„nedôvera učiteľov voči inklúzii je často spôsobená nedostatočnou osobnou skúsenosťou s prácou s jednotlivcami so špecifickými potrebami, pretože boli a mnohokrát sú aj izolovaní od spoločnosti intaktných.“*

Dieťa s ADHD v bežnej materskej škole

Na základe uvedenej skutočnosti nás zaujímalo, ako sa snaží bežná materská škola vytvárať podmienky pre edukáciu dieťaťa s ADHD. V rámci spolupráce učiteľov s odbornými zamestnancami sa venujeme ďalej problematike optimalizácie edukácie dieťaťa s diagnózou ADHD, v podmienkach bežnej materskej školy, ktorá vychádza z poznania aktuálneho stavu dieťaťa a jeho prognózy. Pri skúmaní aktuálneho stavu dieťaťa s ADHD sme prítom vychádzali z pozorovania dieťaťa v prirodzených podmienkach konkrétnej materskej školy (v čase

dopoludnia ako aj popoludnia). Aktuálny stav a možné prognózy sme dopĺňali prostredníctvom rozhovorov s učiteľkami a rodičmi dieťaťa ako aj psychologičkou, ktorá poskytuje osobám, ktoré sú na edukácii zainteresované odborné poradenstvo a konzultácie. Zaujímala nás aj dostupnosť kazuistík detí s ADHD. V súvislosti s vyhľadávaním kazuistík detí s ADHD v predškolskom veku dieťaťa je potrebné uviesť, že sa uvedená odchýlka diagnostikuje prakticky až po siedmom roku života dieťaťa, čo v praxi znamená po nástupe dieťaťa do školy. S oporou o množstvo vyjadrení zo strany odborníkov Hučík – Hučíková (2010), Jenett (2013), Šauerová – Špačková – Nechlebová (2012), Zelinková (2001), Train (1997), Goetz – Uhlíková (2013) a Matějček (2003) zaoberajúcich sa problematikou edukácie detí so ŠVVP možno konštatovať, že čím skôr sa poznajú špecifiká vyplývajúce zo zdravotného znevýhodnenia dieťaťa, tým väčšia je úspešnosť dieťaťa v edukačnom procese už aj v predškolskom veku. V kontexte s uvedenou problematikou je potrebné konštatovať, že sa s podrobné spracovanými kazuistikami zameranými konkrétne na deti s ADHD stretávame veľmi zriedka. V značnej miere sú uvádzané ako príklady v publikáciách zo špeciálno-pedagogickej oblasti, ktorých spoločným menovateľom je popisovanie problému dieťaťa matkou, popisovanie osobnej a rodinnej anamnézy detí. Z pohľadu a vyjadrení vyššie uvedených autorov uvádzame názor Matějčka (2002), že „keby sme konečne začali písať kazuistiky, nemuseli by sme v mnohých prípadoch márne tápať“. So snahou prispieť do skúmania súčasnej aktuálnej problematiky v oblasti vzdelávania detí so ŠVVP sme upriamili pozornosť práve na nami vybrané dieťa, ktoré vo výchovno-vzdelávacom procese vyžaduje individuálny prístup zo strany učiteľa. Vychádzajúc aj z praktických skúsenosti sa učitelia čoraz častejšie stretávajú s deťmi s ŠVVP už v predprimárnom vzdelávaní. V materských školách pribúda detí, ktorých prejavy správania spadajú do obrazu ADHD, alebo už ADHD majú diagnostikovanú odborníkmi (neurológ, psychológ). To, že edukácia detí s uvedenou poruchou nie je jednoduchá, potvrdí nejednen učiteľ, ktorý uvedené deti vzdeláva a vychováva. Za účelom hľadania efektívnych metód a postupov pre optimalizáciu edukačného procesu sme skúmali práve prejavy správania dieťaťa s ADHD. Zaujímalo nás, ktoré prejavy správania dieťaťa sa najčastejšie vyskytujú v materskej škole, ako ovplyvňujú edukačný proces, ako vplývajú na sociálne vzťahy dieťaťa smerom k rovesníkom i učiteľkám. Taktiež sme sa snažili zistiť, v ktorých oblastiach rozvoja osobnosti sú dielčie funkcie dieťaťa oslabené, a v ktorých naopak vyniká a môže z nich ťažiť. Opierajúc sa o všetky zistené informácie o dieťati, či už z pozorovania, analýzy dokumentov, či rozhovoru s rodičmi je možné konštatovať, že prejavy správania sa dieťaťa vyvíjajúce z jeho vývinovej poruchy mu sťažujú život. Použitými metódami sa nám potvrdili všetky symptomatické prejavy dieťaťa s ADHD, ktoré vo svojich publikáciách približujú autori ako Zelinková, 2001; Hučík a Hučíková, 2010; Goetz a Uhlíková, 2013 a iní.

Vybrané výsledky z pozorovania dieťaťa s ADHD a odporúčania psychológov pre ďalšie pôsobenie učiteľov

Vo zvýšenej miere sme aj prostredníctvom priameho pozorovania dieťaťa zachytili *nadmernú pohyblivosť* a celkovo *zvýšenú aktivitu*. Dieťa sa prejavovalo *motorickým nepokojom* aj v situáciách, ktoré si vyžadovali zotrvať na stoličke v sede aj na pomerne krátku

dobu. Motorická aktivita slúži dieťaťu s ADHD ako prostriedok k uvoľňovaniu vnútorného napätia. V rámci edukačného procesu by preto mala byť v určitej miere tolerovaná. Dieťa s ADHD pravdepodobne nebude pokojne sedieť v kruhu s ostatným aj pri zaujímavých tvorivých činnostiach, bude sa mrviť, vstávať, alebo sa aj vypýta na toaletu, len aby mohlo byť v pohybe. Taktiež potrestanie dieťaťa s ADHD by nemalo byť v zmysle bránenia či obmedzení pohybu. S ohľadom na danú potrebu dieťaťa, ktorá nie je v pásme jeho sebakontroly by tak mali byť jednotlivé aktivity i činnosti prispôsobované jeho špecifickej potrebe zvýšenej aktivity. Dieťaťu s ADHD by malo byť umožnené prejsť sa bez toho aby rušilo ostatných, mrvenie sa na mieste by tak nemalo byť príliš napomínané, v skupinových činnostiach by bolo vhodné poverovať dieťa rôznymi činnosťami, ktoré súvisia s pohybom (napr. zbieranie, rozdávanie papierov pri kresbe). Uvedenú skutočnosť uvádzajú vo svojich publikáciách Goetz a Uhlíková, 2013; Essa, 2011; Hučíková a Hučík, 2010 a iní, v snahe poskytnúť učiteľom pomoc pri hľadaní najvhodnejších riešení pre uspokojovanie potrieb dieťaťa so ŠVVP.

Okrem celkovo zvýšenej aktivity sa u dieťaťa najčastejšie vyskytovalo *impulzívne správanie*. Najčastejšie bolo uskutočňované verbálnou formou (napr. *vykrikovanie*), v rovesníckych vzťahoch aj fyzickými prejavmi v správaní. V situáciách impulzivnosti koná dieťa náhle, aj prudko, bez zvažovania následkov svojich činov. Uvedomovanie si následkov môže prichádzať následne. Vhodným spôsobom sa zdá byť posilnenie dieťaťa pri zamyslení sa nad následkami svojich činov, čomu môže dopomôcť práve učiteľ. Učiteľ si v individuálnom kontakte s dieťaťom môže dané situácie prerozprávať (napr. ak udrie v hneve iné dieťa), prípadne mu dopomôcť k alternatívnym dopadom či dôsledkom jeho správania pre iných či pre dieťa samotné. Impulzívne reakcie dieťaťa, ktoré sú bežné (napr. vykrikovanie) si vyžadujú zvýšenú toleranciu zo strany učiteľa ako aj posilnenie práve žiaduceho prejavu správania skôr ako napomínanie nevhodného. Zbrklosť v prejavoch sa u detí s ADHD automaticky premieta aj do výkonnostnej sféry (napr. práca v pracovných listoch), čo prevažne nemusí odrážať vedomostnú úroveň dieťaťa. V rámci edukačných činností tak dieťa vyžaduje zvýšenú kontrolu, usmernenie, či prejav dôvery v jeho schopnosti úlohy zvládnuť s nabádaním dieťaťa ku kontrole úloh, napriek rýchlosti ich zvládnutia.

V zmysle *impulzivity* sa dieťa v rovesníckych vzťahoch kontaktovalo neprimeraným spôsobom, v súvislosti už s *odmietaním rovesníkov* voči jeho osobe. Pravdepodobne to súvisí so skutočnosťou, že dieťa v rámci svojich problémových oblastí, ktoré nie sú v pásme jeho sebakontroly (zvýšená aktivita, impulzivnosť, nepozornosť a iné), si ťažšie hľadá cestu k rovesníkom v rôznorodých situáciách počas svojho pobytu v materskej škole. O narušenej vzťahovej oblasti u detí s ADHD sa zmieňujú aj autori Munden a Arcelus, 2002; Michalková, 2012; Hučíková a Hučík, 2011; a iní, ktorí približujú možnosti učiteľa v zabezpečovaní takých situácií v rámci edukačného procesu, ktoré by mali byť v zmysle kooperatívnych a skupinových činnostiach s jasnou štruktúrou a pravidlami, v rámci ktorých sa dieťa ľahšie orientuje a následne aj lepšie funguje. V uvedených činnostiach má dieťa možnosť získavať pozitívne emocionálne skúsenosti vo vzťahových rovinách, ktoré vedú k zlepšeniu v oblasti prijímania dieťaťa rovesníkmi. Jeden z dôležitých faktorov je aj postoj učiteľa k dieťaťu so ŠVVP, ktorý je smerodajným príkladom pre všetky intaktné deti vytvárajúce kolektív triedy. Nevyhnutnosťou zo strany učiteľa je predvídanie situácií, ktoré by mohli viesť ku konfliktom detí vedúcim

k fyzickému ubližovaniu. V nadväznosti na danú skutočnosť vidíme zmysel pri neprimeraných prejavoch správania sa dieťaťa v *posilňovaní a upevňovaní žiaduceho správania pokojným a dôsledným spôsobom*, kde je možné považovať autoritu učiteľa za jeden z významných posilňovačov v podporovaní žiaducich prejavov správania sa dieťaťa. V pedagogickej praxi je možné uskutočniť rôznorodé aktivity zamerané na vlastné prežívanie dieťaťa v hre, či už v reálnych alebo fiktívnych situáciách (hra na niekoho na niečo, rolové hry, pantomíma) s dôrazom na eliminovanie vnútorného napätia dieťaťa. Nemožno však zabúdať na odporúčania zo strany odborníkov a súčinnosť všetkých participantov v snahe o ich kongruentné výchovné pôsobenie. S oporou o informácie z vyššie uvedených literárnych zdrojov je v prípade edukácie detí s ADHD potrebné stanoviť hranice akceptovateľného správania sa dieťaťa. Čo z uvedenej skutočnosti pre učiteľa vyplýva? Jednoznačne *dôsledný prístup v každej situácii v pokojnom a prívetivom prejave*, nakoľko dieťa citlivo vníma všetky verbálne i neverbálne prejavy učiteľa. Vychádzame aj z vlastných skúseností, kedy sa často stretávame s frustráciou zo strany učiteliek, ktoré si s deťmi s ŠVVP nevedia poradiť. Ťažkosti spôsobujú najmä prejavy správania sa dieťaťa, a tak učitelia skúšajú rôzne metódy výchovného pôsobenia sebevlastným spôsobom, často bez výsledného efektu. Stupňujúca sa tendencia detí s výchovnými problémami, či už nesprávnym pôsobením alebo zo zdravotného znevýhodnenia evokuje zamyslenie sa nad tým, či by nebolo vhodné zo strany učiteľov rozšíriť si profesijné kompetencie aj v oblasti edukácie detí so ŠVVP.

Pozorovaním nami vybraného dieťaťa s ADHD sme zistili viacero situácií, v ktorých je dieťa často odmietavé, nerešpektuje učiteľky, prípadne vyjednáva, využíva manipulačné tendencie (napr. pri kontakte s rodičmi). Zrejme to súvisí so skutočnosťou testovania trpezlivosti zo strany dospelých a tvorbe pomyselných hraníc, súvisiacich s prejavmi správania sa dieťaťa. Spomenuté problémové správanie je pravdepodobne u detí s ADHD možné eliminovať jasnými vopred stanovenými pravidlami, už spomínanou štruktúrou, režimom. Pravidlá či usmernenia by mali byť jasne formulované, pre dieťa zrozumiteľné, bez dlhých vysvetľovaní či vyjednávanií o podmienkach.

Pre spoluprácu s dieťaťom je vhodné dohodnutie napríklad gesta (kedy napr. dieťa vie, že má prestať) pri nadviazaní očného kontaktu pre spoľahlivé zachytenie informácií. V tejto súvislosti považujeme za dôležité zdôrazniť nutnosť vytvorenia bezpodmienečne prijímajúceho vzťahu s dieťaťom, zaujímať sa o dieťa aj v iných než problémových situáciách.

Zamerali sme sa aj na zaznamenanie možných dielčích oslabení u dieťaťa s ADHD. V značnej miere je u dieťaťa prítomná *nedostatočná koordinácia pohybov, nedostatočná obratnosť, neprimeraná rovnováha* v pohybe, ktoré zrejme súvisia s *nedostatočným vnímaním priestoru*. Daná skutočnosť je úzko spätá so zmyslovým vnímaním, ako základným atribútom vnímania okolitého sveta a jeho poznávania. Potreba individuálneho prístupu k dieťaťu sa javí ako nesmierne dôležitá, nakoľko sa dieťa pripravuje na vykonávanie úloh vyplývajúcich zo školských povinností. Pri činnostiach zámerné cielených pre stimuláciu týchto oblastí je nevyhnutná primeraná motivácia dieťaťa k práci, nakoľko pri úlohách, ktoré môžu na dieťa pôsobiť stereotypne a kde je dieťa navyše vystavované neúspechu, môže dôjsť k náhlemu odmietaniu, zvýšeniu napätia a tak aj aktivita pod.

Záver

Interakcia s dieťaťom s ADHD prináša aj poznanie pozitívnych stránok dieťaťa. Nevýčerpatelný záujem dieťaťa o všetko, čo sa okolo neho deje a na čo reaguje prináša so sebou nové situácie, v ktorých dieťa reaguje jedinečným spôsobom v súvislosti so svojou vynaliezavosťou. V každej situácii je vhodné zo strany učiteľa vyzdvihnúť jeho nápady a nezvyčajné riešenia, a na danom základe stavať úspešné prijímanie dieťaťa zo strany rovesníkov. Deti, ak sú správne vedené, sa dokážu navzájom rešpektovať, povzbudzovať, čo si však vyžaduje sústavné zmysluplné činnosti, v ktorých sa dieťa dokáže uplatniť a presadiť. Z uvedeného vyplýva veľká výzva pre decíznu sféru, pre učiteľov i psychológov v škole nielen vytvárať vhodné podmienky na inklúziu, ale ju aj dôsledne realizovať. Treba mať pritom na pamäti, že prínosným koordinátorom inkluzívnych zmien na školách je školský psychológ, ktorý pracuje s celým systémom „škola“. Najčastejšie rieši problémy žiakov v učení, správaní a profesijnej orientácii. Toto vykonáva buď priamou psychologickou intervenciou alebo nepriamo prostredníctvom učiteľov, výchovných poradcov a rodičov (Gajdošová et al., 2010, Valihorová, 2009).

Literatúra

- DUCHOVIČOVÁ, J. – LAŽÍKOVÁ, A. 2008. Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole. Bratislava: IRIS, 2008. 249 s. ISBN 978-80-89256-28-0.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G., VALIHOROVÁ, M. 2010. Školská psychológia. Bratislava: Stimul.2010.
- GOETZ, M. – UHLÍKOVÁ, P. 2013. ADHD Porucha pozornosti s hyperaktivitou. Praha: Galén, 2013. 160 s. ISBN 978-80-7262-630-4.
- HUČÍK, J. – HUČÍKOVÁ, A. 2010. Kazuistika v špeciálnej pedagogike. Prešov: Prešovská univerzita, 2010. 117 s. ISBN 978-80-555-0143-7.
- HUČÍKOVÁ, A. – HUČÍK, J. 2011. Deti, trochu iné, v školskej edukácii. Liptovský Ján: PROHU, 2011. 71 s. ISBN 978-80-89535-01-9.
- MATĚJČEK, Z. 2002. Kazuistika v pedagogike. In Učiteľské noviny 2002. s. 18.
- MATĚJČEK, Z. 2003. Jeden pohľad na vzťahy v predškolskom veku.
- SOBEL, M. 2014. Inklúzia alebo individuálne potreby detí na prvom mieste. In Správa z tretieho zasadnutia Verejnej komisie pre reformu vzdelávacej politiky. Dostupné na: <<http://hcemevedietviac.sk/?p=895>>
- VALIHOROVÁ, M. 2009. Úvod do školskej psychológie. Žilina: IPV/EDIS.2009.
- ZAOUCHE-GAUDRON, CH.2003. Předškolní dítě a jeho svět / L'enfant d'âge préscolaire et son monde. 1. Vyd. Praha : Karolínium, 2003. 471 s. ISBN 80-246-0753-2.
- ZÁKON Č. 245/2008 Z. Z. Z 22. MÁJA 2008 O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ A O ZMENE A DOPLNENÍ NIEKTORÝCH ZÁKONOV. Dostupné na: <www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf >
- ZELINKOVÁ, O. 2001. Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.

ZIMENOVÁ, Z. 2013. O krok bližšie k inklúzii. Dostupné na:

<<http://www.slideshare.net/noveskolstvo/o-krok-bliie-k-inklzii-2013?related=1>>

ŠPOTÁKOVÁ, M. 2014. Ako každý iný, aj slovenský vzdelávací systém kombinuje inkluzívne a selektívne prvky. In Správa z tretieho zasadnutia Verejnej komisie pre reformu vzdelávacej politiky. Dostupné na: <<http://chcemevedietviac.sk/?p=895>>

Rešpektovanie individuality dvojčiat v školskom prostredí

Jana Šuchová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Anotácia

Článok sa zaoberá dvojčatami v školskom prostredí. Sústreďuje sa na problematiku umiestnenia dvojčiat do školských tried, ktorá je v zahraničí často diskutovanou témou a súčasťou výskumných štúdií, kým u nás sa jej venuje len málo pozornosti. Článok približuje zistenia zahraničných výskumných štúdií, ktoré sa stali podkladom pre prebiehajúci výskum sebaúcty dvojčiat vo vzťahu k umiestneniu v školských triedach, tvorivosti, postoju k vzájomnému hodnoteniu a výchovným štýlom rodičov dvojčiat.

Kľúčové slová

dvojčatá, škola, individualita

Úvod

Školské prostredie dvojčiat je téma, ktorej sa v našich podmienkach venuje len málo pozornosti, napriek faktu, že dvojčiat je populáciálne viac. Každé z dvojčiat sivityžaduje ako individualita jedinečný prístup, a to nielen v rodine, ale aj v školskom a širšom sociálnom prostredí. Už pri nástupe dvojčiat do školy sa rodičia dvojčiat vyrovnávajú s problémom či dať dvojčatá do triedy spoločne alebo každé zvlášť. Rovnako sa môže stať, že jedno dvojča je zrelé na nástup do školy, zatiaľ čo druhé ešte nie. V zahraničí je umiestnenie dvojčiat v školských triedach často diskutovanou témou výskumných štúdií (Segal, 2008; Hay & Preedy, 2006; Tully et al., 2004), v domácich výskumných štúdiách sa otázka rozdelenia dvojčiat neobjavuje. Z toho dôvodu vnímame potrebu upozorniť na tému dvojčiat v školskom prostredí a priblížiť zistenia z tejto oblasti, ktoré slúžia ako podklad pre prebiehajúci výskum v našich demografických podmienkach.

Školské prostredie dvojčiat

Existujú rozporuplné názory na danú tému. Niektorí odborníci, často aj učitelia, hovoria o tom, že je dôležité, aby malo každé dvojča priestor pre seba a mohlo tak naplno rozvinúť svoj potenciál samé za seba (Alexander 1987, podľa Segal, 2008; NOMOTC, 1999). Odporúčajú dvojčatá rozdeliť. Na strane druhej stoja odborníci, ktorí poukazujú na fakt, že v čase nástupu do školy má dieťa pred sebou viacero zmien, ktorým sa musí prispôbiť a preto je pre dvojčatá výhodou byť spolu v jednej triede (Segal, 2009; Taal, 2000). V našich podmienkach sa všeobecne neobjavujú nariadenia na školách hovoriace o rozdelení dvojčiat do iných tried.

Rozhodnutie je na samotných rodičoch. V niektorých krajinách USA bol v 70tych a 80tych rokoch na školách prijatý predpis, ktorý nariaďoval rozdelenie dvojčiat do oddelených tried (Friedman, 2008). Ako uvádza Alexander (1987, podľa Segal, 2008) vo svojej štúdii, osoba, ktorá najčastejšie rozhodovala o umiestnení dvojčiat bol riaditeľ školy. Zo 169 náhodne vybraných riaditeľov, 83% preferovalo separáciu, a 9% odporúčalo dokonca oddelené školy v prípade, že to je možné. Iba 4% riaditeľov bolo flexibilných ohľadom rozhodnutia separácie dvojčiat. Zástancovia rozdelenia argumentovali tým, že každé dvojča potrebuje nadobudnúť vlastné skúsenosti, odlišné od svojho dvojčaťa, aby sa mohlo lepšie rozvíjať a aby sa umožnilo každému z dvojčiat primerane sa realizovať a prejavíť svoju individualitu. Verili, že separácia podporuje pozitívny self-koncept a intelektuálny rast dvojčiat. Ako uvádza Segalová (2008) tieto tvrdenia neboli vedecky podložené. Autorka poukazuje na potrebu individuálne pristupovať k dvojčatám. Niektoré dvojčatá môžu ťažiť z toho, že budú oddelené jedno od druhého, ale pre iné to môže byť zaťažujúce a budú fungovať optimálne pokiaľ zostanú spolu v jednej triede (Segal, 2008; Taal, 2000). Väčšina rodičov dvojčiat nesúhlasila s existenciou jednotnej formálnej politiky určujúcej umiestnenie v triedach (NOMOTC, 1999). Elliot (podľa Dreyer, 1991) skúmal 73 párov dvojčiat vo veku 12 až 73 rokov a zistil, že len 41% súhlasilo s rozhodnutím, ktoré bolo spravené v ich záujme. Úzka väčšina (51%) preferovala separáciu, ale nie v ranom detstve. 25% si myslí, že separácia by mala byť postupná od tretieho ročníka (od šiesteho pokiaľ bolo prítomné znepokojenie) a 31% preferovalo absolútnu separáciu do dvoch tried od začatia školskej dochádzky. Elliot (podľa Dreyer, 1991) tiež zistil, že dvojčatá chcú byť začlenené do rozhodovania, a chcú skúsenosti aj s umiestnením v jednej aj v dvoch odlišných triedach.

Ak chodia dvojčatá do jednej triedy výhodou pre ne je, že tam idú ako silná dvojica. Keďže majú rovnaké úlohy, môžu si s nimi navzájom pomáhať, ale môžu od seba aj opisovať, hlavne ak jedno z dvojčiat prospieva lepšie v jednom predmete a druhé v inom. Avšak na druhej strane pokiaľ je jedno z dvojčiat dominantnejšie, môže zabrániť druhému vo vyjadrovaní sa, a tiež keď sú spolu, učitelia aj spolužiaci sa ťažko ubránia ich porovnávaní (Friedrich, Rowland, 1990). Podľa Greera a Mayersa (1992) môže konštantné porovnávanie spustiť súťaženie dvojčiat. Rulíková (2002) uvádza, že pokiaľ dvojčatám nerobí veľké problémy byť jedno bez druhého, potom je lepšia alternatíva dať každé do inej triedy. Naučia sa pracovať samostatne, zodpovedať každé za seba, spolužiaci v nichvidia samostatného jedinca. Pre rodičov má z praktických dôvodov táto alternatíva viac nevýhod, keďže im môže škola rôzne končiť, musia chodiť na dve triedne schôdzky a podobne. Riešenie tejto dilemy doteraz nie je jednoznačne zodpovedané.

K otázke rozdelenia či nerozdelenia dvojčiat do dvoch školských tried Taal (2000) hovorí, že nakoľko dvojčatá majú takmer vždy medzi sebou silné puto, ich oddelenie by mohlo spôsobiť neželané následky. Autor nepovažuje začiatok školskej dochádzky za vhodný čas na rozdelenie dvojčiat, vzhľadom na všetky ostatné zmeny, s ktorými sa musia v danom období popasovať. Mať svoje dvojča v rovnakej triede môže byť pre jedincov pochádzajúcich z dvojčiat zdrojom sily a bezpečia, ktoré robia nevyhnutné prispôbenia sa školskému systému jednoduchším. Fridrich a Rowland (1990) považujú za jednu z hlavných výhod dvojčiat oproti jednotlivcom práve fakt, že môžu začať školskú dochádzku v rovnakej triede. Môžu tak menej často trpieť

úzkosťami ako jednotlivci, najmä v prípade, že nastupujú do školy kde nikoho nepoznajú (Lacina, 2012). Segalová (2008) v tejto súvislosti poznamenala, že zatiaľ čo niektoré dvojčatá v rozdielnych triedach môžu zbytočne trpieť bez svojich rodičov aj bez druhého dvojčata, jednotlivci sa musia vyrovnávať len so separáciou od rodičov. Hay a Preedy (2006) zistili, že keď boli dvojčatá v škole rozdelené, objavilo sa viac sťažností zo strany rodičov aj učiteľov ohľadom ťažkostí s rovesníkmi. Ak je jeden z páru viac závislý na tom druhom napríklad pri rozhodovaní sa alebo ak je jeden z páru dominantnejší, je zrejme vhodné ich umiestnenie do rozličných tried (Taal, 2000).

Keď sa dvojčatá priliš spoliehajú na dynamiku ich dvojíčkového vzťahu pri hľadaní priateľov alebo na upútanie pozornosti môže to spomaliť ich individuálny osobnostný vývin a vývin copingových stratégií, ktoré vyžadujú pri vyrovnávaní sa s nárokmi vonkajšieho sveta (Friedrich, Rowland, 1990). Takisto sa pre dvojčatá môže stať náročnejším proces separácie v neskoršom štádiu. Klein (2003) je toho názoru, že pokiaľ dvojčatá majú dobrú rodičovskú výchovu, budú skôr schopné prirodzene sa oddeliť jedno od druhého v pravý čas. Budú tiež jednoduchšie tolerovať a asimilovať separáciu, aj pokiaľ sú prvý krát rozdelené v neskoršom veku, prípadne až v dospelosti. Van Leeuwen, van den Berg, van Beijsterveldt a Boomsma (2005) prišli vo svojej štúdii k záveru, že nevznikajú žiadne zreteľné výhody alebo nevýhody u dvojčiat v závislosti od toho či sú alebo nie sú spolu v triede. Odporúčajú však, aby sa rodičia rozhodli s ohľadom na to čo je individuálne najlepšie pre ich dvojčatá a tiež pre nich samotných.

Záver

Z vyššie uvedeného je zrejmé, že otázku umiestnenia dvojčiat do školských tried je potrebné posudzovať individuálne prípad od prípadu. Je však podstatné brať do úvahy tiež názor samotných dvojčiat a rozprávať sa s nimi o oboch možnostiach. Pri našom výskume (Šuchová, 2010) sme sa stretli s niekoľkými prípadmi, keď sa dvojčatá spontánne rozhodli každé pre inú strednú školu. Vítková Rulíková (2011) upozorňuje na príznaky, ktoré naznačujú, že dvojčatá bude lepšie rozdeliť do rozdielnych tried. Sú to: strata koncentrácie a motivácie, výrazné rozdiely v schopnostiach dvojčiat, prehnané vyžadovanie pozornosti učiteľa, neschopnosť vychádzať s rovesníkmi samostatne len spoločne, neustále porovnávanie podryvajúce sebavedomie jedného z dvojčiat, výchovné problémy, závislosť či dominancia (môžu sa striedať). Je preto dôležitá komunikácia medzi učiteľom a rodičom dvojčiat.

Učitelia však nemajú bližšie informácie o tom ako pristupovať k dvojčatám v školskom prostredí. Nestretávajú sa s touto témou ani počas odbornej prípravy. Potvrďuje to tiež Vítková Rulíková (2011, s. 1), ktorá vychádza zo skúseností vlastných aj sprostredkovaných od členov klubu dvojčiat: „nie každý učiteľ si dokáže s dvojčatami v triede hravo poradiť a nie vždy sú rodičia pripravení viesť s učiteľmi dialóg o tom aké ich dvojčatá sú a čo konkrétne im môže prekážať.“

Naším zámerom nie je nadmerne zvýšiť pozornosť na dvojčatá v škole oproti jednotlivcom. Avšak je zrejmé, že sa téme dvojčiat v školskom prostredí v našich podmienkach veľa pozornosti nevenuje. Z týchto dôvodov sme sa rozhodli bližšie pozrieť na túto tému a venovať

sa jej aj vo výskume. Pričom pozornosť sústreďujeme na sebaúctu dvojčiat vo vzťahu k umiestneniu dvojčiat do školských tried, ale tiež vo vzťahu k tvorivosti, postojom k vzájomnému hodnoteniu a výchovným štýlom rodičov. Zaujímá nás však aj názor učiteľov na danú tému, či sa s dvojčatami stretli a či považujú za dôležitú informáciu o tom ako k dvojčatám v triede pristupovať.

Literatúra

- DREYER, L.H. 1991. Placement of Multiple Birth Children in School: A Guide for Educators. Plymouth, MI.
- FRIEDNAN, J. A. 2008. Emotionally healthy twins: a new philosophy for parenting two unique children. USA: Da Capo Press.
- FRIEDRICH, E., ROWLAND, Ch. 1990. The Parents` Guide to Raising Twins. NY: St.Martin`s Press.
- GREER, J., MYERS, E. 1992. Adult Sibling rivalry. NY: Crown Publishers.
- HAY, D.A., PREEDY, P. 2006. Meeting the Educational Needs of Multiple Birth Children. Early Human Development 82 (6): 397-403. doi:10.1016/j.earlhumdev.2006.03.010.
- KLEIN, B. 2003. Not All Twins Are Alike. Westport: Praeger.
- LACINA, J.2012. Twin best practices for twin placement in school. Young Children, 67 (1),80-82. Retrieved from<http://search.proquest.com/docview/927664923?accountid=149960>.
- National Organization of Mothers of Twins Clubs (NOMOTC) (1999). Placement of MultipleBirth Children in School: A Guide for Educators,Rev. Plymouth, MI.
- RULÍKOVÁ, K. 2002. Dvojčatá: jejich vývoj a výchova. Praha: Portál.
- SEGAL, N. L. 2008. Elizabeth M. Bryan: Tributes From Home and Abroad; Research Reviews: Twin Study of Self-Esteem. In Twin Research and Human Genetics [online]. 11(3), 357–361, Dostupné na: <http://search.ebscohost.com/>. Databáza MEDLINE with Full Text.
- SEGAL, N. L. 2009. Nedělitelná dvěma: životy výjimečných dvojčat. Praha: Triton.
- ŠUCHOVÁ, J. 2010. Vplyv rodinnej konštelácie na sebaúctu adolescentov: porovnanie jednotlivcov a dvojčiat. (Školiteľ Mesárošová). Diplomová práca. Bratislava, Univerzita Komenského.
- TAAL, R. 2000. Ready for school or not? Victoria: Wrightbooks Pty Ltd.
- TULLY, L.A., MOFFITT, T.E., CASPI, A., TAYLOR, A., KIERNAN, H., & ANDREOU, P. 2004.What Effect Does Classroom Separation Have on Twins' Behavior, Progress at School, and Reading Abilities? Twin Research, 7 (2), 115-24.
- Van LEEUWEN, M., van den BERG, S. M., van BEJISTERVELDT, T. and BOOMSMA, D. 2005. Effects of twin separation in primary school. Twin Research and Human Genetics [online], 8(4), 384-391. Dostupné na: <http://search.ebscohost.com/>. Databáza MEDLINE with Full Text.
- VÍTKOVÁ RAULÍKOVÁ, K. 2011. Průvodce učitele dvojčat. Metodický portál: Články [online]. Dostupná na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/12543/PRUVODCE-UCITELE-DVOJCAT.html>.
- ZAZZO, R. (1976). The twin condition and the couple effects on personality development. Acta Geneticae Medicae et Gemmellologiae, 25, 343-352.
- ZAZZO, R., (1996). Les Jumeaux, le couple et la personne. Paris: PUF.

Myšlienkové mapy ako inovatívny výukový nástroj

Denisa Newman

Fakulta psychológia, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Myšlienková mapa (mindmap) je vizuálnym, grafickým znázornením vzájomných vzťahov myšlienok a pojmov. Zachytáva predovšetkým myšlienkové procesy odohrávajúce sa v mysli napríklad pri plánovaní zložitejších postupov (Kopalová, 2007). Buzan (2008) ich označuje za nástroj účinne napomáhajúci mysleniu, ktorý externe reflektuje to, čo sa odohráva v našej mysli.

Kognitivismus za podstatu učenia pri kódovaní a znovuvyvolaní súborov informácií v ľudskej mysli, či obrazu neprítomného objektu považuje schopnosť organizmu manipulovať s myšlienkami a predstavami reprezentujúcimi realitu, t. j. s tzv. mentálnymi reprezentáciami skutočného sveta ľahšie než so skutočným svetom (Hartl, Hartlová, 2009). Mentálna reprezentácia a mentálny model je vnútorná intrapsychická štruktúra, ktorá ako taká nie je prístupná skúmaniu. Akékoľvek grafické vyjadrenie externalizujúce tieto mentálne modely, t. j. vedomosti, pojmy, myšlienky a myšlienkové postupy nazývame mapou (Kopalová, 2007). Myšlienky sú do mapy zaznamenávané všesmerovo (angl. radiant), nie lineárne.

V angličtine sa tieto nástroje – myšlienkové mapy označujú pojmom mindmap, čo by sa dalo preložiť ako „mapy mysle“. V slovenskej a českej terminológii môžeme nájsť rozdiely, stretávame sa s pojmami mentálna/ myšlienková/pojmová mapa či vedomostná mapa, ktorých význam sa môže líšiť vzhľadom k obsahu. Kopalová (2007) klarifikuje, že vedomostné mapy sú predovšetkým znázornením vedomostí v zmysle faktov a dát, pojmové mapy slúžia k znázorneniu pojmov a ich vzájomných vzťahov, myšlienkové mapy zachytávajú predovšetkým procesy odohrávajúce sa v mysli najmä pri plánovaní a mentálne mapy autorka považuje za najkomplexnejšiu reprezentáciu zachytávajúcu ako pojmy, tak aj ich vzájomné vzťahy a štruktúru, tak aj myšlienky a myšlienkové činnosti (Kopalová, 2007).

Myšlienkové mapy v angličtine označované ako mindmaps asi najviac preslávil a spopularizoval ako nástroj pre plánovanie, štrukturovaný brainstorming Tony Buzan (Kopalová, 2007).

Využitie myšlienkových máp

Myšlienkové mapy môžu byť využívané pri individuálnom, ale aj skupinovom učení, plánovaní, či riešení problémov v širokej škále prostredí – školskom, pracovnom, podnikateľskom či osobnom.

V školskom prostredí resp. všeobecne pri vzdelávaní a učení môžu napomáhať učeniu a zapamätaniu si slov a fráz efektívnejšie, ako pri tradičnej metóde písania lineárnych poznámok uvádza Buzan (2008) najmä z dvoch hlavných dôvodov:

- myšlienkové mapy poskytujú štruktúru pre učenie tým, že umožňujú združovať príbuzné pojmy do skupín. Imitujú tak spôsob, akým náš mozog organizuje a uchováva nové informácie,
- myšlienkové mapy sú vizuálne štruktúry; používanie obrázkov a farieb uľahčuje znovuvybavovanie si zapamätaných informácií. Budd (2004), Kopalová (2013) však upresňujú, že môže tomu tak byť najmä u osoby s preferovaným spôsobom prijímania informácií vizuálnou cestou.

Sarasin (1999, In: Budd, 2004) ako jednu z kategorizácií rôznych učebných štýlov dominantných u žiakov uvádza delenie na auditívny, vizuálny a taktilný/ kinestetický učebný štýl. Budd (2004) teda nabáda k nutnosti používať rôzne prostriedky výučby zodpovedajúce rôznorodosti žiakov ich učebných štýlov. Z použitia myšlienkovvej/ pojmovej mapy pri výučbe benefítujú najmä študenti s vizuálnym a taktilným učebným štýlom, ktorým práve tradičné odovzdávanie informácií verbálnou/ sluchovou cestou menej vyhovuje (Budd, 2004).

Silnou stránkou myšlienkových máp ako nástrojov pre výučbu je ich aktivizujúca a zábavná forma, ktorá žiakov či študentov „vtiahne do deja“. Okrem hlavnej funkcie - reprezentovania štruktúry poznatkov je tiež považovaná za nástroj facilitujúci zmysluplné učenie (Howitt, 2009). Kopalová (2013) zdôrazňuje niekoľko funkcií mentálneho mapovania prítomného vo vyučovaní. Ide najmä o funkciu:

- **diagnostickú** - umožňujúcu zistiť, čo žiak o stanovenej problematike vie, či sú jeho poznatky komplexné, alebo naopak útržkovité
- funkciu pre **zmysluplné učenie** – osožné pri osvojovaní väčšieho množstva učiva odovzdávaného prostredníctvom dlhšej prednášky či textu a ak chceme, aby žiak poznal aj štruktúru vedomostí a pojmov. Prínos je tu v nelineárnom podaní učiva.
- **hodnotiacu** – porovnanie mapy pred začiatkom a po skončení vyučovacieho procesu
- funkciu podporujúcu **zmysluplné plánovanie** – napríklad pri plánovaní zložitejšej udalosti (školský výlet, vypracovanie seminárnej práce a pod.)

V školskom/ vzdelávacom prostredí môžu myšlienkové mapy slúžiť ako nástroj pre výučbu a učenie sa rôznorodých predmetov, cudzích jazykov (Buzan, 2008), na písanie poznámok, aktivizáciu žiaka, prácu v skupinách na rôznych projektoch, úlohách, pri plánovaní školského výletu, divadelného predstavenia a pod.

V pracovnom, podnikateľskom či osobnom prostredí výborne poslúžia ako nástroje podporujúce štrukturovaný brainstorming pri riešení problémov, plánovaní činností, stretnutí, prezentácií, školení a tréningov, prednášok a článkov. Napomáhajú uvedomiť si a ujasniť si priority, ciele, uľahčiť rozhodovanie. Nezastupiteľné uplatnenie nájdú aj pri koučovaní a podpore osobnostného rastu človeka.

V osobnej sfére môžu napomáhať napríklad aj pri plánovaní dovolenky, oslavy, zariadení bytu a pod., tvorivému využitiu sa tu medze nekladú.

Výskumné štúdie

Zahraničné kvantitatívne aj kvalitatívne výskumné štúdie prinášajú rôznorodé výsledky v efektoch používania myšlienkových máp vo výuke.

Napríklad Farrand et al. (2002) podrobil experimentu 50 študentov medicíny. Zistili, že pri znovuvybavovaní si zapamätaných informácií po 1 týždni od experimentu skupina používajúca myšlienkovú mapu bola vo výsledkoch o 10% lepšia ako skupina používajúca rôzne ľubovoľne voliteľné študijné metódy.

D'Antoni (et al., 2010) pri štúdiu na vzorke 131 študentov medicíny porovnával mieru zapamätania si neznámeho textu bezprostredne po jeho naučení. Nezaznamenal signifikantné rozdiely medzi študentami, ktorí si poznámky písali klasickým spôsobom a študentami využívajúcimi formu myšlienkového mapy.

Výskumné štúdie v podmienkach Česka a Slovenska zatiaľ na malých vzorkách respondentov naznačujú niektoré pozitívne aspekty využívania myšlienkových máp vo výuke.

Štúdia Kopalovej (2013) preukázala, že efekt použitia myšlienkového mapy ako výukového nástroja je najmä pri úspešnejšom znovuvybavovaní si učiva po určitej dobe (konkrétne v štúdiu Kopalovej po 14 dňoch). Táto metóda podľa autorky síce nezabráni zabúdaniu určitého objemu osvojených vedomostí, no oproti tradičnej metóde výučby je toto zabúdanie štatisticky významne nižšie.

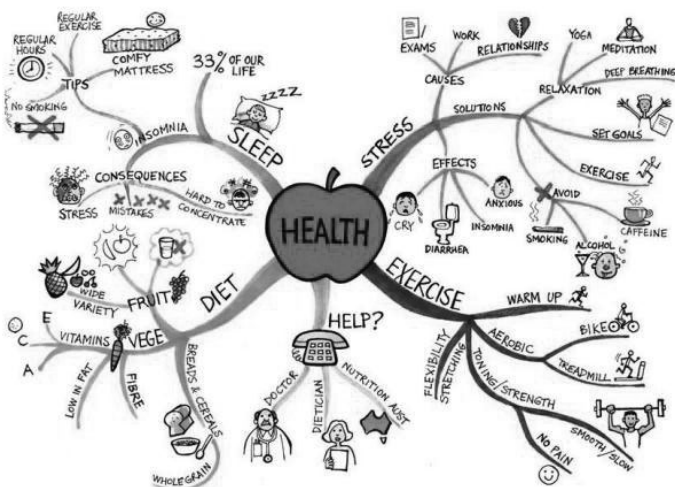
Krotl (2014) vo svojom výskume pri výuke fyziky v experimentálnej skupine, kde boli na riešenie príkladov použité myšlienkové a pojmové mapy zaznamenal zvýšenie motivácie, v triede panovala dobrá nálada a pri práci v skupine bolo nadšenie z práce ešte väčšie.

Vo výskume Hubeňáčkovej (2013) 63% zo vzorky 53 učiteľov zemepisov uvádzalo, že pri výuke zemepisu pri využití inovatívnych výukových metód (projektová výuka, myšlienková mapa, brainstorming a didaktické hry) pozoruje vyššiu aktivitu oproti tradičnej forme výuky.

Tvorba myšlienkového mapy

Na tvorbu myšlienkového mapy je potrebný biely papier, farebné perá, fixky, prípadne rôzne obrázky, fotografie pre tých, ktorí si netrúfajú kresliť. Postupuje sa takto:

1. Začína sa od centrálného bodu, myšlienky, ktorú chceme rozvíjať.
2. Postupne sa vytvárajú vetvy s asociovanými slovami či výrazmi, ktoré sa ďalej rozvíjajú podľa potreby tvorcu. Na zobrazenie jednotlivých vetiev sa používajú rôzne farby.
3. K slovám sa ďalej pridávajú obrázky, piktogramy ktoré ich reprezentujú, vystihujú ich podstatu. Táto fáza je pri práci s myšlienkovými mapami často zdôrazňovaná, nakoľko podľa Buzana (2012) porozumenie jazyku sa odohráva najmä pomocou predstáv a asociácií, ktoré sú multisenzorické.



Obr. 1 Príklad myšlienkovkej mapy (Buzan, In: Krotil, 2014) – v anglickom jazyku

V dnešnej „elektronickej“ dobe existuje aj veľa programov, softwaru, aplikácií do smart telefónov, tabletov či počítačov podporujúceho tvorbu myšlienkových máp – voľne dostupných aj platených.

Nevýhody a špecifiká

Podľa Kopalovej (2013) môžu myšlienkové mapy spôsobovať spočiatku obťažie najmä žiakom, ktorí nie sú a túto metódu zvyknutí.

Ďalšou nástrahou je, ak žiak iba odkopíruje prezentáciu myšlienkovkej mapy, ktorú vytvoril učiteľ, prichádza znova iba k mechanickému prijatiu informácií bez pochopenia ich vzťahov a bez vybudenia vlastnej mentálnej aktivity žiaka a tým znehodnoteniu, nepochopeniu a neprijatiu samotnej metódy. Tá sa znovu zredukuje na klasické odovzdávanie informácií. Metóda myšlienkových máp môže byť teda odmietnutá ako neefektívna a navyše obťažujúca.

Myšlienkové mapy vyhovujú najmä žiakom s preferovaným vizuálnym prijímaním informácií, pre „sluchový“ alebo „pohybový“ môžu byť problematické (Kopalová, 2013).

Zaujímavým je tiež zistenie Farranda et al. (2002) v rozdieloch v motivácii k používaniu tohto nástroja. Vo svojom výskume porovnávali dve skupiny študentov – jedna si mohla zvoliť metódu zapisovania a zaznamenávania informácií podľa svojho výberu, druhá používala určený spôsob - myšlienkovú mapu. Motivácia k štúdiu bola v prvej skupine signifikantne vyššia, ako v skupine s pevne určenou metódou štúdia (myšlienková mapa). Toto zistenie nás upriamuje na dôležitosť práce s motiváciou žiakov k štúdiu, v ktorej sú interindividuálne rozdiely a neexistuje na ňu „všielik“ v podobe „zázračného“ výukového nástroja.

Na záver

Učители a lektori v záujme zatriktívnenia výukového procesu disponujú mnohými nástrojmi ako vniešť prvky aktivity, energie a spolupráce do učenia. Jedným z nástrojov, ktorý umožňuje zapojiť do procesu výuky žiakov s rôznorodými učebnými štýlmi sa môžu stať aj myšlienkové, pojmové mapy.

Ich benefitom sa teda stávajú nielen **kvantitatívne** ukazovatele, ktoré sú neustále predmetom skúmania a overovania, ako je množstvo zпамätaných a znovyvybavených informácií a pojmov, no najmä **kvalitatívny** benefit – zvýšenie záujmu a aktivity žiaka, jeho aktívne zapojenie do vyučovacieho procesu, atraktívna multisenzorická forma a v neposlednom rade pri použití v skupinách podpora spolupráce, komunikácie, sociálnych kompetencií a atmosféry v triede. Je však už na samotnom používateľovi, učiteľovi či lektorovi a otázkou každodennej praxe, koľko a aké benefity môže pre svojich žiakov, ale aj pre seba samého z použitia myšlienkovkej mapy ako inovatívneho výukového nástroja získať oproti klasickému, tradičnému štýlu výučby.°

Literatúra

- BUDD, J.W. 2004. Mindmaps as classroom exercises. Journal of economic education, Winter 2004.
- BUZAN, T. 2012. The Power of a Mind to Map. London: TEDxSquareMile, dostupné na: <http://www.youtube.com/watch?v=nMZCghZ1hB4>
- BUZAN, T. 2008. How Mindmaps can help you learn a language. dostupné na: http://www.youtube.com/watch?v=XVYDcTNI-_s
- D'Antoni, A., Zipp, G.P., Olson, V.G., Cahill, T.F. (2010). Does the mind map learning strategy facilitate information retrieval and critical thinking in medical students?. BMC Medical Education 10:61
- FARRAND, P., HUSSAIN, F. and HENNESSY, E. 2002. The efficacy of the 'mindmap' study technique. Medical Education, Vol. 36 (5), pp 426-431.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2009. Psychologický slovník. Praha: Portál.
- HOWITT, Ch. 2009. 3-D mindmaps: Placing young children in the centre of their own learning. Teaching Science, Vol. 55, Number 2.
- HUBEŇÁKOVÁ, Z. 2013. Inovativní výukové metody a jejich uplatnění v hodinách zeměpisu na 2. stupni ZŠ. (Diplomová práce). Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická Fakulta, Katedra pedagogiky.
- KOPALOVÁ, O. 2013. Mentální modely a jejich využití pro zefektivnění učení. (Magisterská diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého
- KROTIL, D. 2014. Pojmové a myšlenkové mapy ve vyučování fyziky. (Diplomová práce). České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra aplikované fyziky a techniky.

Znalosť typológie v práci pedagóga a jej využitie v rozvoji osobnosti a motivácie žiaka.

Lujza Zahradníková

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Anotácia

Aplikovanie poznatkov o osobnostnej typológii vychádzajúcej z teórie C.G. Junga je v súčasnosti najviac využívané najmä v oblasti výberu a riadenia ľudských zdrojov. Znalosť dynamiky jednotlivých typov však poskytuje široké pole využitia aj v školskom prostredí. Či už pre pochopenie správania žiakov, na určenie ich silných či slabých stránok, alebo následne na zvolenie optimálneho spôsobu motivácie a štýlu učenia. V rámci edukačného procesu však nezohráva dôležitú úlohu len osobnosť žiaka, ale významnou sa stáva aj osobnosť pedagóga, ktorý zväčša preferuje učebný štýl korešpondujúci s jeho vlastným typom osobnostnej charakteristiky.

Kľúčové slová

osobnosť, motivácia, osobnostná typológia,

Metóda MBTI resp. GPOT, resp. znalosť problematiky, zákonitostí a charakteristík osobnostnej typológie vychádzajúcej z teórie C.G. Junga, je súčasnosti využívané najmä personalistami pri výbere zamestnancov, manažérov, pochopenie dynamiky tímov, zlepšovanie výkonu, výber vhodných adeptov na konkrétne pozície. Napriek tomu, že nebola zatiaľ dokázaná vedeckou metódou klastrovej analýzy (Lisá, s.83), poskytuje široké pole možností pre uplatnenie v praxi pedagógov, ale nesporné výhody ponúka znalosť preferencií a osobitostí svojho dieťaťa aj samotným rodičom.

Zoznámenie sa pedagóga s osobnostnou typológiou, dynamikou, rozoznávaním jednotlivých typov, ich prejavov a prístupu k nim má viacero benefitov, ako pre samotného pedagóga, tak najmä pre študentov, ich vzájomné vzťahy, ale aj študijné výsledky, či pracovnú klímu v triede. Znalosť a aplikovanie poznatkov o typológii vedie k pochopeniu správania študenta, k spôsobu vedenia komunikácie, výchovy, motivácie a k ich adresnosti. Dôležité je poznanie, že neexistujú „lepšie“ a „horšie“ funkcie. Existujú len ich charakteristiky, ktoré nám môžu pomôcť pochopiť nielen seba, ale aj slabé a silné stránky, či motívy toho druhého.

Pri aplikovaní poznatkov typológie zohrávajú rovnako dôležitú úlohu nie len osobnosť študenta, ale aj samotného pedagóga, pre ktorého je prvoradé, poznať svoj vlastný osobnostný typ, z toho vyplývajúce preferencie, silné a slabé stránky, štýl učenia, komunikácie, ale aj stresory a reagovanie na ne.

Neznalosť problematiky môže vyvolať mnohé nepochopenia, ako samotným pedagógom, tak i žiakom, ktorý sám môže byť spochybňovaný (z vonku, ale aj sám sebou) čo môže vyvolávať úzkosť a tým, okrem iného, ovplyvňovať školské výkony. Ak sa žiak ocitne v triede

pedagóga s opačnou preferenciou, žiak sa ocitne mimo svojej preferencie, menej rozvinutej, menej prirodzenej, menej využíwanej, pedagóg má tendenciu využívať opačný štýl učenia. Žiak môže mať pocit nedostatočnej spôsobilosti zvládať nároky učiteľa, čo môže podlamovať jeho sebadôveru, odcudzovať ho od učenia samotného (Čakrt, s. 254) a vyvolávať v ňom úzkosť, ktorá podľa Yerkesov - Dodsonovho zákona v malej miere síce motivuje k výkonu a zlepšuje ho, no pri zvýšených hodnotách utlmuje, demotivuje až paralyzuje. (príklad: pedagóg so dominantnou intuíciou, ktorému je prirodzená abstrakcia, teoretické uvažovanie práca žiaka s preferenciou zmyslového vnímania, zameraná na strohé fakty a praktické využitie zdať strohá a neúplná. Pri opačnom garde: pedagóg S a študent N môže zasa učiteľ hodnotiť negatívne „vatu“ v texte, rozvíjajúce sa teoretické úvahy).

Učitelia so zvyčajne lepšie rozumejú so študentmi s podobným typom, ako oni sami. Študenti, s nižším sebavedomím, ktorí nie sú si sebou veľmi istí špeciálne potrebujú a uprednostňujú učiteľov s podobnou charakteristikou. Naopak istejší a sebavedomejší študenti pociťujúci menšiu mieru úzkosti, potrebujú a sú pre nich užitočné výzvy v podobe pedagóga odlišného typu, kde môžu testovať, posilniť ich slabšie, menej používané, duševné procesy (Lawrence, s. 18).

Ak však štýl výučby, ale aj predmet korešponduje so žiakovými preferenciami, žiak je zaujatý činnosťou, má pocit, že je dobrý, ocitá sa na poli svojej dominantnej funkcie, zažíva pocit úspechu, ocenenia, čo ho ďalej motivuje, všetko mu ide akoby „samo“. M. Csikszentmihalyi nazval tento zážitok „flow“ (viac v Mareš, s. 271) a uvedomil si, že sa pri ňom stretávajú tri dôležité motivačné premenné: ľudia robia túto činnosť radi, úlohy, pred ktorými stoja sú pre nich primerane náročné a ich schopnosti zodpovedajú náročnosti úlohy. Hoci je činnosť namáhavá, človek ju má zvyčajne pod kontrolou a cíti sa pri nej dobre. Flow predstavuje optimálny stav korelujúci medzi úzkosťou a nudou. Ak je informácia pre dieťa prirodzená a vnútorne zaujímavá, spojená s prekvapením, zážitkom, alebo zábavou, potom je osvojovaná prakticky bez úsilia a dieťa ani nevie, ako sa ju naučilo (Čakrt, s. 252).

Už v nižších ročníkoch sú preferencie jednotlivých detí rozpoznateľné. V detstve je psychická energia nasmerovaná k rozvoju preferovanej, najsilnejšej a dominantnej funkcie (Čakrt, s. 100) Deti ju rozvíjajú, získavajú v nej zručnosť a to im pomáha budovať prvotnú sebadôveru a sebaúctu. Pre zdravý rozvoj osobnosti je veľmi dôležité, aby prebehol pokiaľ možno bez obmedzovania a s podporou dospelých (Čakrt, s. 101). Naopak prevrátenie typu môže podľa okolností ťažko poškodiť fyziologické zdravie, pretože väčšinou spôsobuje silné vyčerpanie (Jung, s. 162).

V literatúre venujúcej sa typológii sú uvádzané množstvá upresňujúcich charakteristík a prejavov jednotlivých typov. Keirsey- Batesová (s. 81-91) uvádzajú štyri dvojice otázok, na základe ktorých sa je možné jednoduchým pozorovaním detí identifikovať ich preferencie. Rovnako pre pedagógov jednotlivých preferencií sú charakteristické preferované postupy a štýl učenia.

Rovina extroverzie (E) alebo introverzie (I): Pristupuje dieťa k neznámemu človeku, učiteľovi či k novej neznámej hre opatrne, alebo aktívne a bez váhania sa zapojí do kontaktu alebo hry?

Extrovertné dieťa je orientované na vonkajší svet, zamerané na ľudí a veci, aktívne, používa pokusy a omyly so sebadôverou, skúmanie prostredia ho stimuluje. Dieťa s prevahou introverzie je orientované na svoj vnútorný svet, zamerané na myšlienky, koncepty, vnútorné dojmy, hlbavé, dlho zvažuje, kým začne konať, skúmanie vnútra ho stimuluje, prílišná vonkajšia stimulácia skôr vyčerpáva (Lawrence, s.25).

Rovnako pedagógovia preferencie E alebo I majú tendenciu uprednostňovať charakteristické štýly učenia. Extrovertní pedagógovia dávajú študentom často na výber čo a z akých zdrojov majú študovať. Introvertní učitelia majú radšej štruktúrované učebné aktivity z materiálov, ktoré pre študentov vybrali. Extrovertní učitelia sú viac naladení na zmeny pozornosti a aktivít, zatiaľ čo introvertní učitelia sú viac naklonení myšlienkam, ktoré učia, a majú sklon udržiavať kontrolu sami nad sebou (Lawrence, s.79).

Zmyslové (S) alebo intuitívne (N) vnímanie: Sníva dieťa cez deň? Má živé predstavy, žije predstavivosťou? Má rado vymyslené príbehy a chce ich rozprávať stále dookola? Má dieťa radšej pohybové aktivity, baví ho hra a skutočné príbehy?

Deti s preferenciou zmyslového vnímania majú radi reálne, či dobrodružné príbehy, praktické ukážky, uprednostňujú akciu. Deti s preferenciou intuitívneho vnímania sú v ranom veku ťažšie rozpoznateľné, len v prípade väčšej vyhranenosti výraznejšie uprednostňujú vymyslené fantastické príbehy, bývajú zasnívané.

Pedagógovia s prevahou zmyslového vnímania radi zdôrazňujú fakty, praktické informácie a konkrétne zručnosti, zatiaľ čo intuitívni učitelia sa zameriavajú na koncepty, vzťahy a dôsledky faktov na lepšie pochopenie širších súvislostí. Zmysloví učitelia radi používajú názorné ukážky, zameriavajú sa na praktické využitie, postupujú krok za krokom. Intuitívni učitelia dávajú prednosť diskusiám, ich hodiny sú menej štruktúrované, nebazirujú na faktoch.

Myslenie (T) alebo cítenie (F): Ak má dieťa poslúchnuť v situácii, ktorej celkom nerozumie, kladie doplňujúce otázky a pýta sa na dôvod, alebo sa snaží vyhovieť?

Deti s dominantnou funkciou myslenia sa dožadujú spresnení, zvyčajne kontrolujú prejavy svojich emócií, držia si odstup. Naproti tomu pre deti s dominantným cítením je dôležité to, ako sa cítia druhí, akú odozvu majú vo svojom okolí, smelo prejavujú svoje emócie, častejšie chcú druhým vyhovieť, akoby presadzovali svoj názor, ľahšie sa rozplačú, je pre ne dôležitá klíma v triede. Vzťah s učiteľom môže mať má zásadný význam pre výsledky v konkrétnom predmete a jeho obľúbenosť. Deti s prevahou myslenia motivuje učivo logicky usporiadané, ktoré môžu analyzovať, nemajú radi memorovanie, klímu v triede vnímajú často len okrajovo. Pedagógovia s preferenciou myslenia uprednostňujú logickú postupnosť učiva, podporujú v žiakoch kritické myslenie, sú zvyčajne objektívni a spravodliví, hoci emócie a klíma v triede vnímajú len periférne a nepripisujú jej veľkú váhu, preto často pôsobia chladne a odťažito. Pre pedagógov s preferenciou cítenia sú dôležité dobré vzťahy a atmosféra na hodinách, sú žiakom častoná pomocní v ich problémoch, chvália ich a radia im.

Vnímanie (P) a usudzovanie (J): Chce dieťa, aby bolo všetko vybavené, zaistené a dohodnuté vopred, alebo preferuje prekvapenia a nečakané udalosti?

Deti s prevahou usudzovania uprednostňujú pravidlá, poriadok, štruktúru, do školy chodia zvyčajne včas, pôsobia sebavedomejšie a istejšie. Deťom s dominantným vnímaním naopak treba veľa vecí pripomínať, vo väčšej miere veci spochybňujú, motivuje ich objavovanie nového, možnosť výberu, zmena, otvorené závery. Deťom s preferenciou usudzovania naopak vyhovuje ustálené tempo, jasná organizácia, minimum prekvapení.

Pedagógovia s prevahou vnímania preto uprednostňujú dynamiku na hodinách s množstvom nových podnetov a prekvapení, často sa odkláňajú od zabehnutej štruktúry, nebazirujú na dôkladnej kontrole plnenia úloh, ponúkajú viac možností, dávajú deťom na výber. Naopak pedagógovia preferenciou usudzovania majú pevnú a vopred predvídateľnú štruktúru práce, držia sa osnov, dôsledne kontrolujú plnenie úloh.

Jednotlivé typy charakteristík nie sú v populácii zastúpené rovnomerne. Preto ani rozloženie jednotlivých typov v triedach nie je rovnomerné. Väčšie zastúpenie majú deti s preferenciami E, S, F, J a v menšine budú deti s dominantnými funkciami I, N, T, P. To isté platí o vzájomných kombináciách jednotlivých preferencií v populácii a teda aj medzi žiakmi.

Total	ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
E 45–53% 49.3%	11–14% 11.6%	9–14% 13.8%	1–3% 1.5%	2–4% 2.1%
I 47–55% 50.7%				
S 66–74% 73.3%	ISTP 4–6% 5.4%	ISFP 5–9% 8.8%	INFP 4–5% 4.4%	INTP 3–5% 3.3%
N 26–34% 26.7%				
T 40–50% 40.2%	ESTP 4–5% 4.3%	ESFP 4–9% 8.5%	ENFP 6–8% 8.1%	ENTP 2–5% 3.2%
F 50–60% 59.8%				
J 54–60% 54.1%	ESTJ 8–12% 8.7%	ESFJ 9–13% 12.3%	ENFJ 2–5% 2.5%	ENTJ 2–5% 1.8%
P 40–46% 45.9%				

Zdroj: 1)

Percentuálne zastúpenie bolo vypočítané na základe zozbieraných výsledkov MBTI testov v rozmedzí rokov 1972 –2002 v databáze Center for Applicationsof Psychological Type; CPP, Inc; a StanfordResearchInstitute (SRI).

Zaujímavé z hľadiska typológie je aj fakt, že na prvom stupni základných škôl prevláda výučba názorná, orientovaná viac zmyslovo zameraná na poznávanie konkrétnych javov, cvičenie jemnej motoriky. (Čakrt, s. 255). Tento štýl učenia vyhovuje skôr zmyslovo zameraným žiakom, naopak deti s dominantnou intuíciou začínajú svoju funkciu lepšie uplatňovať pri čoraz viac abstraktnej a na pojmy zameranej výučbe vo vyšších ročníkoch.

Rovnako aj rozdielne typy učiteľov priťahujú rôzne stupne školstva a rozdielny obsah predmetov (Lawrence, s. 78). Ako možno očakávať názornejšiu, konkrétnejšiu a jasne štruktúrovanú výučbu prvého stupňa si zväčša volia pedagógovia s preferenciami zmyslového vnímania S, usudzovania J, podľa výskumov, až dve tretiny pedagógov. Približne od druhého stupňa sa zvyšuje podiel teoretickej a abstraktnej zložky, učivo je potrebné si zapamätať, bez možnosti názorného overovania väčšiny faktov. Na stredných školách je pomer intuitívnych a zmyslových pedagógov relatívne vyrovnaný a na vysokých školách častokrát dosahuje zastúpenie intuitívnych pedagógov aj 75 percent, (Čakrt, s. 255). Významnú úlohu v tomto kontexte zohráva aj dimenzia extroverzie a introverzie. Už Elliot (1972) zistil zaujímavú súvislosť medzi školskými výsledkami a extroverziou. Zatiaľ čo lepšie výsledky dosahujú extrovertní žiaci na prvom stupni, okolo desiateho roku, t. j. na druhom stupni, sa tento vzťah otáča a lepší prospech má kladný vzťah k introverzii (Fontana, s. 194). Uvedené zistenie môže mať pôvod v zaužívanom štýle výučby na jednotlivých stupňoch školy, ale aj poznatok, že miera extroverzie približne do veku 14 rokov stúpa a potom v priebehu ďalšieho života vykazuje stály pokles (Fontana, s. 195).

Napriek náročnosti svojej práce a množstvo úloh, ktorým pedagógovia čelia, je potrebné nájsť pre využitie osobnostnej typológie a jej aplikovanie do praxe optimálnu strednú cestu, od základných informáciách o jednotlivých typoch, až po hlbšie ponorenie sa do problematiky. Tak, ako nie je najšťastnejší uniformný a prísne jednotný prístup ku všetkým deťom a prípadná ignorancia odlišností jednotlivých typov, tak sa aj pedagóg radikálne odlišujúci jednotlivé typy môže ľahko ocitnúť vo víre zmätku (Keirse D.; Bates, s. 86). Pedagógovia, prístupujú k odboru psychológie zväčša eklekticky t. j. vyberajú to, čo im pomáha v ich úlohe porozumieť deťom, pričom sa nestotožňujú výlučne s nejakou teóriou alebo súborom teórií (Fontana, s. 212). Informovanosť pedagógov o možných rozdieloch, sebaopoznanie a akceptovanie odlišností a na to nadväzujúce cielené využívanie rôznych učebných metód, typov úloh, spôsobov skúšania zohľadňujúcich rozdielne štýly učenia žiakov, vyplývajúce z dynamiky jednotlivých typov môžu byť prínosom pre všetky zúčastnené strany a výrazne prispieť k pozitívnemu postoju žiakov k učeniu, ku škole a uvedomovaním si rozdielov aj ku klíme a vzťahom v triedach. Ako píše Keirse; Bates, (s. 129) problém pedagógov nespočíva v hľadaní odpovede na otázku, ako meniť povahu žiaka, ale ako využiť danú povahu tak, aby jedinec dokázal nadviazať vzťah s ostatnými temperamentmi a udržať ho vo fungujúcej rovine.

Na poli typológie môžu byť nápomocní školskí psychológovia alebo vyškolení a skúsení pedagógovia, či už pri riešení školských problémov, ale najmä pri informovaní, či organizovaní školení pre pedagógov. V zahraničí v spolupráci s vedeniami škôl dlhodobo prebiehajú tréningové programy a projekty zamerané na rozpoznanie a využitie znalostí osobnostnej MBTI typológie v práci so študentmi. (viac v Lawrence, 1982).

Literatúra

ADAI, J.; Efektivní motivace; Praha, Alfa Publishing, 2004

ČAKRT, M.; Typologie osobnosti, přátelé, milenci, manželé a děti; Management Press, Praha, 2005

FONTANA, D.; Psychologie ve školní praxi; Portál, 2010

Keirsey D.; Bates, M.; Jaký jste typ osobnosti?; Grada Publishing, a.s., 2006

LAWRENCE, G., D.; People Types & Tiger Stripes: A Practical Guide To Learning Styles. Gainsville, 1982

JUNG, C., G.; Výbor z díla I.: Základní otázky analytické psychologie a psychoterapie v praxi; Brno, Nakladatelství Tomáše Janečka

LISÁ, E.; Poznanie štýlov učenia podporuje motiváciu k učeniu, - Ako identifikovať štýly učenia?; In Psychologické aspekty kvality školy : zborník z príspevkov z medzin. konferencie dňa 16.10.2013 ; editor: GAJDOŠOVÁ, E.; Profikreatis, 2013, s. 83

MAREŠ, J.; Pedagogická psychologie; Praha, Portál, 2013

Internetové zdroje

1) <http://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/my-mbti-results/how-frequent-is-my-type.asp>

Kurikulárna transformácia v psychologickom kontexte

Lýdia Šimanová

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Anotácia

Vývin spoločnosti, lokálnej i globálnej nevyhnutne vyžaduje transformáciu všetkých systémov podieľajúcich sa na fungovaní spoločnosti vrátane školstva. Tzv. kurikulárna transformácia je chápaná ako jedna z čiastkových reforiem realizovaná prostredníctvom zavedenia systému dvojúrovňových vzdelávacích programov. Školské kurikulum ovplyvňuje rozvoj všetkých stránok osobnosti žiaka, pričom jeho koncepcia a realizácia primárne vplýva na kvalitu školy. V edukačnej praxi sa presadzuje globálna a holistická výchova. Táto skutočnosť kladie nové nároky na profesionálnu kompetenciu, ľudské a morálne kvality učiteľa v jeho príprave na povolanie a fungovanie vo výučbe, na jeho participáciu v tvorbe a realizácii školského kurikula, ako aj spoluprácu s odborníkmi najmä so školským psychológom a špeciálnym pedagógom. V školskej reforme sa mení štruktúra vzťahu medzi procesom výučby a učenia sa. V dôsledku tohto boli vymedzené kompetencie učiteľa v transformačnom procese, ktorým venujeme pozornosť z psychologicko-pedagogického hľadiska. Psychologické aspekty zohľadňované pri kurikulárnej transformácii a tvorbe školského kurikula výrazne determinujú kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu a školy v inštitucionálnom ponímaní.

Kľúčové slová

edukácia, kurikulum, humanizácia

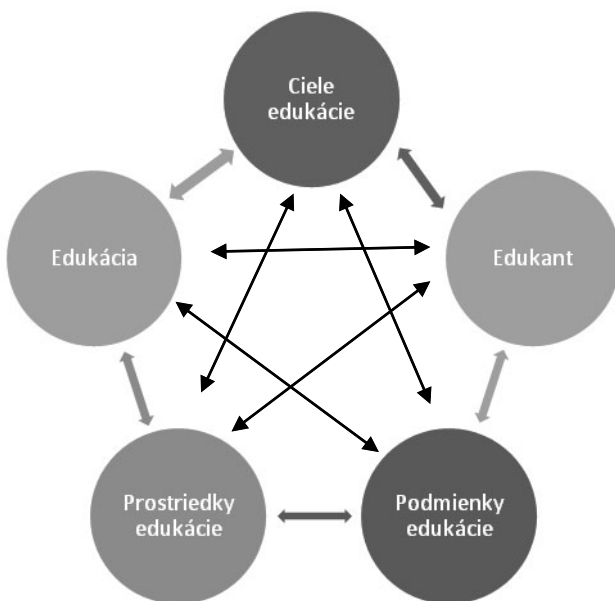
Edukácia a kurikulum

V súčasnej dobe demokracie a plurality vzdelávacích a školských systémov neexistuje len jeden všeobecne prijímaný model edukácie, ktoré vychádzajú z rôznorodých ideových koncepcií. Samotné koncepcie edukácie sa vždy spájajú so zmenou názorov na svet, na hierarchiu hodnôt a na človeka samotného.

Edukáciu podľa Šveca (2002) chápeme ako vzdelávanie (a vychovávanie a vycvičovanie) ako sústavu inštitucionálne organizovaných aktivít v škole i mimo nej, zacielených na celoživotné rozvíjanie znalostí, schopností, hodnotových postojov a iných osobných kvalít potrebných pre spôsobilosť v budúcich rolách (školáka, občana, pracovníka, manžela, rodiča a v iných životných aktivitách) jednotlivca ako stávajúcej sa seberealizačnej osobnosti v spoločnosti.

Pre štúdium edukácie ako systému je nevyhnutné dobre poznať jeho štruktúru, prvky, vnútorné vzťahy a hlavné vonkajšie vplyvy zo všetkých uhlov fungovania, vrátane psychologického.

Blížkovský (1992) na základe vedeckých poznatkov a praktických skúseností uvádza v edukácii päť nosných systémových prvkov: edukátor, edukant, ciele edukácie, prostriedky a podmienky edukácie.



- **edukátor** – ten, kto vzdeláva a vychováva,
- **edukant** – ten, kto je vzdelávaný a vychovávaný
- **ciele edukácie** – dlhodobé, ale i konkrétne želané výsledky výchovy,
- **podmienky edukácie** – vonkajšie a vnútorné okolnosti priebehu výchovy,
- **prostriedky edukácie** – všetko, čo je nástrojom na dosiahnutie cieľov edukácie.

Kosová (2007) objasňuje dva **dialektické procesy**, ktoré vo vnútri tohto systému existujú.

- 1) Prvý nosný vzťah je **vzťah medzi edukátorom (vychovávajúcim) a edukantom (vychovávaným)**, pričom dialektické chápanie znamená, že protiklady učiteľ a žiak sú v relatívnej jednote. Edukátor i edukant sú považovaní za subjekty edukácie, ani jeden nie je príliš preceňovaný, ani podceňovaný.
- 2) Vo vnútri vzťahu dvoch subjektov edukácie prebieha dialektické – **vzájomné pôsobenie cieľov, podmienok a prostriedkov edukácie**. Ani jeden prvok nemá výlučné postavenie, všetky sa vzájomne podmieňujú. Na

základe podmienok vychovávajúci stanovuje edukačné ciele. Od zvolených cieľov závisí výber edukačných prostriedkov, pričom ak sú zvolené účinné prostriedky, dosiahnu sa požadované ciele edukácie, ktoré sú zaznamenané ako relatívne trvalé zmeny vychovávaného. Zaznamenaná zmena u vychovávaného vytvára nové podmienky edukácie, stanovujú sa nové edukačné ciele a opäť sa prehodnocuje výber nových prostriedkov. Celý **proces zámernej edukácie sa začína zhodnotením podmienok, teda stanovením edukačných, sociálnych a emocionálnych potrieb subjektu edukácie.**

Žiak ako subjekt humanistickej orientovanej edukácie

Žiak ako subjekt edukácie (edukant) a učiteľ (edukátor) sa v dynamickom edukačnom procese vyvíjajú v závislosti od okolností a podmienok, v ktorých sa proces realizuje. Pedagogická psychológia svojim poslaním ovplyvňuje a mení jednotlivé prvky edukačného systému. Prispieva k dosahovaniu edukačných cieľov. V tejto súvislosti odpovedá aj na zásadnú otázku, či sa môže meniť osobnosť človeka, t.j. učiteľa či žiaka.

Helus (1982) hovorí, že osobnosťou sa človek nerodí, ale stáva. Pre žiaka používa termín **potenciálna osobnosť**. Dieťa má v sebe uložené možnosti – potenciality, ktoré sa môžu, ale nemusia rozvinúť. Môžu sa rozvinúť vonkajším pôsobením (rodičov, školy, rovesníkov) a takisto úsilím jedinca samotného niečo so sebou urobiť. Takéto poňatie explicitne stavia na pozitívnej zmene osobnosti (Mareš, 2013). S možnou zmenou osobnosti, s jej plasticitou a tvárnosťou počíta jednotlivec i spoločnosť, teda aj inštitúcie ako škola, školské poradenské pracoviská, pedagogicko-psychologická poradňa.

K zmene osobnosti môže dôjsť tromi spôsobmi:

- systematickým, dlhodobým úsilím ľudí, ktorými je jedinec obklopený (rodičia, učitelia, psychológovia, tréneri);
- jednorazovo – vplyvom ťažkej životnej udalosti a traumy (úraz, úmrtie, choroba);
- z iniciatívy samotného jedinca, ktorý sa snaží sám na sebe pracovať.

Prvý a tretí spôsob je reflektovaný v edukačných cieľoch vyjadrených v kurikule.

Ciele, prostriedky a podmienky edukácie sú základom kurikula školy.

Kurikulum vo vzdelávaní predstavuje základný fenomén, ktorý tvorí (spoluvytvára) kvalitu edukácie (výchovy a vzdelávania). Jestvuje viac než 120 interpretácií tohto pojmu (J.P.Portelli. 1987). My sa opierame o nasledujúce teoretické východiská definujúce kurikulum.

J. Maňák (in: J. Maňák-T. Janík-V. Švec, 2008, s. 14) kurikulum chápe ako obsah vzdelania (učivo) v širšom zmysle slova a proces jeho osvojovania, t. j. ako všetky skúsenosti žiaka (učiaceho sa), ktoré získava v školskom (vzdelávacom) prostredí a činnosti spojené a jeho osvojovaním i hodnotením. E. Walterová (1994, s. 9) usudzuje, že kurikulum odpovedá na sedem základných otázok: **prečo** (zmysel, hodnoty, funkcie a ciele vzdelávania); **koho** (ktorú

časť populácie); **ako** (pomocou akých učebných stratégií); **kedy** (v ktorých obdobiach života, v akých časových úsekoch, s akými časovými dotáciami); **v čom** (pomocou akého obsahu); **za akých podmienok** (v akom prostredí) a **s akými efektami** (aké výsledky sú očakávané) vzdelávať?

Mareš (2013) uvádza štyri dimenzie kurikula:

- koncepcná dimenzia – odpovedá na otázky: aké poslanie má škola, prečo sa majú žiaci učiť práve toto, aký osôh majú z toho osobne a načo to bude spoločnosti;
- obsahová dimenzia – prezentuje ciele edukácie, obsah a rozsah vedeckého poznania vybraný odborníkmi;
- organizačná dimenzia – odpovedá na otázky: kde, kedy, v akom poradí a rozsahu sa žiaci majú vymedzený obsah naučiť;
- metodická dimenzia – prezentuje systém vyučovacích metód a foriem, ktorými žiakom obsah vzdelávania posúva.

Obsahovú dimenziu kurikula delí Průcha (2002) do týchto foriem:

- koncepcná forma (koncepcie, vízie, plány vzdelávania)
- projektovaná forma (konkrétne plánované projekty obsahu vzdelávania. Sú to vzdelávacie programy, učebné plány a osnovy, štandardy vzdelávania a pod.
- realizačná forma (obsah vzdelávania prezentovaný subjektom edukácie)
- výsledková forma (obsah vzdelávane percipovaný subjektami edukácie)
- efektová forma (obsah vzdelávania fungujúci na strane subjektov edukácie).

Zohľadňovanie psychologických aspektov pri koncipovaní kurikula, štátneho, či školského je nevyhnutné. V obsahovej dimenzii kurikula v primárnom vzdelávaní mnohé empirické dáta signalizujú neprimeranosť požiadaviek a predimenzovanosť obsahu učiva. Psychologické výskumy i edukačná prax poukazuje na veľké problémy zvládania obsahov vzdelávania, čo sa prejavuje nárastom negatívnych psychických efektov u detí – nárast úzkosti, sebaopodceňovania, narušenie motivácie, nízka koncentrácia pozornosti, neurózy zo strachu a neúspechu a pod. Ďalšou diskutovanou otázkou v týchto súvislostiach sú súčasné medzinárodné trendy edukácie podmienené spoločenským a ekonomickým vývojom spoločnosti. Máme na mysli kladenie dôrazu na vzdelávacie výsledky či výkony, t.j. výkonovú orientáciu vzdelávania. Meranie, následná komparácia a zverejňovanie či medializácia výsledkov škôl (medzinárodné testovania) „núti“ učiteľov uprednostňovať túto orientáciu v záujme uspenia v konkurenčnom prostredí existencie škôl. Protipólom je edukácia orientovaná na osobnostný rozvoj žiaka, ktorá je zameraná nielen na výsledok, produkt vzdelávania, ale aj na proces, na dlhodobé efekty – rozvoj myšlienkových operácií, postojov, hodnotových orientácií, záujmov, všeobecnejších kompetencií, životného štýlu. Ide o kvalitatívne, individualizované a ťažko merateľné a porovnateľné fenomény. Najst optimálnu rovnováhu je kľúčovým cieľom pri koncipovaní obsahovej dimenzie kurikula.

V našej práci sa budeme zaoberať projektovanou formou kurikula. Tento pojem autor Průcha (2002) vysvetľuje ako text (spravidla väčšieho rozsahu, publikovaný ako samostatná

kniha), ktorý ma komplexnú náplň. Jej analyzovanie a následne komparovanie v medzinárodnom kontexte sa môže stať východiskom pre odpoveď na otázku, ktorú predkladá Mareš (2013): „Ako je možné, že existujú také rozdiely medzi tým, že je predkladané, že sa vykoná a medzi tým, čo sa skutočne odohrá a medzi tým, čo ostane v hlavách žiakov ako funkčná znalosť či schopnosť?“ (Mareš, 2013, s. 327).

Výchovno-vzdelávací systém je dynamický a v rámci jeho štruktúry sa kurikulum takisto prejavuje ako dynamický prvok odzrkadľujúci spoločnosť sociálne, ekonomicky a kultúrne v danom historickom období.

Vývin spoločnosti, lokálnej i globálnej, „núti“ transformovať v zásade všetky systémy podieľajúce sa na fungovaní spoločnosti vrátane školstva. Tzv. **kurikulárna transformácia** (reforma) je chápaná ako jedna z čiastkových reforiem realizovaná prostredníctvom zavedenia systému vzdelávacích programov (Janík, Knecht, Najvar a kol. 2010, s.9 -11). Komparovaním dvojúrovňových štátnych vzdelávacích programov sa vytvára priestor na hľadanie a kreovanie optimálneho kurikula vo všetkých jeho dimenziách.

Humanizácia edukácie a kurikulum

Vzdelávanie a výchova k humánnym hodnotám s rešpektovaním ľudskej individuality ovplyvňuje konanie jedincov ku kolektívnemu uvedomeniu, ktoré môže mať priamy vplyv na podstatu ľudského bytia v budúcnosti. Napriek rôznorodosti ideových prístupov k edukácii a následne kurikula a kurikulárnej transformácie vo vzdelávaní uprednostňujeme ideové východiská, ktoré svojím konceptom poskytujú vzdelávanie a rozvoj človeka ako bytosti s ľudskými a mravnými hodnotami, vďaka ktorým dokáže vnímať, prijímať a zvládať negatívne javy kontinuálnej socioekonomickej premenlivosti. Jedným z kľúčových princípov súčasných a perspektívnych transformácií kurikula na primárnom stupni vzdelávania je posilnenie osobnostne rozvíjajúceho poňatia rešpektujúceho vývojové možnosti detí a súčasne primerane stimulujúce individuálne vývojové rezervy. Antropologicky orientovaná humanistická edukácia utvára priestor pre rozvíjanie skutočne hodnotnej ľudskej bytosti, ktorá v sociálnej interakcii je schopná spolupráce, pomoci, prejavuje toleranciu a porozumenie. Tieto hodnoty človeka v procese socializácie a personalizácie vedú k zvládnutiu slobody a zodpovednosti nielen za seba i celé spoločenstvo. Personalistická koncepcia edukácie založená na holistickom prístupe (Maslow) poníma človeka ako hodnotovú osobnosť samu o sebe schopnú spolubytia s druhými i so svetom (Fromm, Palouš).

Cieľom edukácie by mala byť nielen potreba prispôsobovania sa ekonomickým a spoločenským podmienkam a požiadavkám, ale aj sebarozvoj a sebarealizácia ako základné hodnoty vzdelania potrebné pre zmysluplné bytie.

„Cieľom výchovy je vždy prebúdzanie humanity v človeku, t.j. jeho individuality a personality súčasne“ (Kosová, 2013). Vo výchovno-vzdelávacom procese ide o jedinečnosť človeka ako autonómnej bytosti, ktorá je hodná úcty a lásky, vlastnej dôstojnosti, je schopná reflektovať svet a vlastnej sebareflexie.

Nadobudnúť schopnosť sociálnej spoluexistencie, ktorý je súčasťou edukačných cieľov si vyžaduje etický a holistický prístup. Vytvárať podmienky pre samotný a jedinečný rozvoj

samého seba, ale aj ostatných. „To si vyžaduje prijímať druhého nie predmetne(ako objekt), ale celostne (ako hodnotné bytie), vychádzať mu „na pomoc“, pomáhať mu byť – t.j. vytvárať podmienky pre jeho samostatný a jedinečný rozvoj, pre jeho sebanájdienie v životných situáciách na ceste k zmysluplnosti (celostnosti) jeho života“(Porubský, Kosová, Vančíková, Babjaková 2013).

Z hľadiska hierarchie cieľov primárneho vzdelávania ide o vyváženosť v rozvíjaní dieťaťa z hľadiska intelektuálneho a emocionálneho, o proporcionalitu v akcentoch na postoje, hodnoty, schopnosti, vedomosti a kompetencie. Delorsova správa Medzinárodnej komisie UNESCO (1997) v hierarchii cieľov výstižne formuluje novú koncepciu vzdelávania. „Štyrom základným pilierom vzdelávania v 21. storočí – učiť sa poznávať, učiť sa jednať, učiť sa žiť spoločne, učiť sa byť – má škola venovať rovnocennú pozornosť (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 156).

Humanisticky orientovaná edukácia poníma človeka ako subjekt, ktorý sa spoluvytvára sám, pod vplyvom kultúry a spoločnosti, ktorú takto spätne ovplyvňuje. Spoločnosť pre svoju existenciu potrebuje ľudí, ktorí dokážu slobodne a zodpovedne vládnuť sami sebe, ale zároveň musia byť schopní a ochotní využiť túto slobodu aktívnou účasťou v spoločnosti, rešpektovať, tolerovať a ústretovo hľadať kompromisy v spolubytí.

Ideologické trendy súčasnej doby vystavujú človeka takým životným situáciám, ktoré priam vyžadujú, aby **emočná** a intelektuálna **inteligencia** človeka ustála deštruktívne javy sociálnej a ekonomickej reality. Čoraz častejšie sa v celosvetovom meradle stretávame s odbornými článkami venovanými programom **rozvoja emocionálnej inteligencie**. Všeobecne bol prijatý názor, že **je prínosné rozvíjať sociálno-emocionálne kompetencie** vo vzdelávacích inštitúciách, predovšetkým v školách, čo by mala reflektovať aj obsahová dimenzia kurikula.

Emocionálna inteligencia, má podľa Zelinovej (1998) významnú úlohu v smerovaní **rozvoja osobnosti dieťaťa a miestom jej rozvíjania by mala byť škola, ktorá uplatňuje humanistické prístupy a princípy v intenciách humanistickej psychológie**. Pred súčasnou školou a učiteľmi je teda základná úloha - uplatňovať humanizmus v celej oblasti svojho pôsobenia, teda pri výbere metód a foriem sprístupňovania nového učiva, jeho upevňovaní, pri skúšaní a hodnotení tak, aby žiaci neboli preťažení a stresovaní.

V dnešnej akcelerovanej dobe rodina postupne stráca svoju schopnosť saturovať v plnom rozsahu deti emocionálne aj sociálne. **Významným determinantom rozvoja osobnosti dieťaťa z aspektu emocionálneho a sociálneho sa preto stáva škola samotný edukačný proces**, ktorý do určitej miery môže uspokojovať emocionálne a sociálne potreby dieťaťa (aj prostredníctvom rozvíjania emocionálnej inteligencie). Emocionálna inteligencia je chápaná ako schopnosť, zručnosť identifikovať, hodnotiť a riadiť emócie seba samého, ako aj druhých. Pre splnenie tejto úlohy je dôležité, aby učitelia poznali podstatu emocionálnej inteligencie a dokázali ju rozvíjať u žiakov včas.

Kompetencie učiteľa v edukácii, ľudské a morálne kvality učiteľa

Humanisticky orientovaná pedagogika poukazuje na potrebu rozvoja afektívnej (citovo–vôľovej, nonkognitívnej) stránky osobnosti, pretože sa tak môže výrazne zefektívniť

kognitívny rozvoj dieťaťa. Čím lepšie dieťa vníma podnety z citovej stránky, tým chce viac vedieť, hlbšie preniknúť k podstate veci .

Ako uvádza Kosová (1997) **úloha učiteľa** by mala byť zameraná na tri základné dimenzie: obsahovú, sociálnu a osobnostnú. Posledné dve dimenzie súvisia s oblasťou edukácie. Na primárnom stupni vzdelávania by žiaci mali nadobudnúť schopnosť uvedomelo sa podriaďovať dohodnutým pravidlám spolupráce a ovládať základy prosociálneho správania. V rozvoji osobnej dimenzie ide o vybudovanie základov sebaapoňatia, ktoré umožňuje dieťaťu optimálny sebarozvoj. Každé dieťa potrebuje prežívať úspech, uznanie, pocit vlastnej hodnoty a dôstojnosti. S týmto potencionálom je potom schopné vhodného správania sa k sebe i ostatným. Z hľadiska kompetencií v edukácii by učiteľ mal „disponovať“ takými osobnostnými vlastnosťami, aby takéto ciele dokázal v edukačnom procese naplniť. Ak vychádzame zo základných téz humanistického prístupu (Combs, Maslow, Rogers), výchova ako neoddeliteľná súčasť **edukácie je interakčným procesomstretnutia osobnosti s osobnosťou.** Prístup Rogersa k výchove zdôrazňuje úsilie o uvoľnenie cesty existujúcim možnostiam a potenciálu v človeku , čo je možné dosiahnuť v autentickom, dôvernom a reálnom medziľudskom vzťahu, ktorý vo výchovno-vzdelávacom procese utvára žiak a učiteľ. Ide o vzájomnú determináciu osobnostného kvalitatívneho rozvoja ľudského faktora v edukačnom procese. Inými slovami povedané, osobnostne nerastie len žiak, ale aj učiteľ vo vzájomnej interakcii.

Základom komunikácie medzi učiteľom a žiakom je partnerský prístup k dieťaťu založený na úcte, tolerancii a porozumení.

V tomto ponímaní by **učiteľ** mal:

- mať schopnosť poskytnúť identifikačný vzor a vzťahovú istotu,
- reagovať ako skutočná autentická osobnosť,
- prejavovať empatiu, mať porozumenie, akceptovať prežívanie dieťaťa,
- pomáhať objavovať a robiť relatívne nezávislé rozhodnutia dieťaťa, ktoré sú pre jeho optimálny vývin najlepšie.

Základné osobnostné charakteristiky učiteľa, ktoré vyplývajú z jeho kompetencií vo výchove podľa Karíkovej , Oravcovej sú:

1. Autenticita učiteľa – je reálny, otvorený, úprimný neštylizovaný prejav. Sebaúctou príznať hodnotu deťom.
2. Kongruencia učiteľa – je zhoda jeho vnútorného prežívania – emócií, motívov, názorov, postojov – s vonkajšími prejavmi.
3. Akceptácia dieťaťa zo strany učiteľa – rešpektuje druhého s jeho zvláštnosťami i odlišnosťami, vyjadruje úctu a rešpekt.
4. Empatia - má porozumenie pre deti, dokáže sa vcítiť, chápať ťažkosti i zvláštnosti detí.
5. Tolerancia- schopnosť prijímať iné názory, prejaviť zhovievavosť voči konaniu detí.
6. Partnerský vzťah medzi učiteľom a pedagógom – prejavuje sa v dávaní najavo, že i dieťa je významná bytosť, povzbudzuje ho k prekonávaniu neúspechov a samostatnému a zodpovednému konaniu.

7. Láska učiteľa k deťom – tvorí základ učiteľovej profesnej orientácie. Bez pozitívneho emočného vzťahu je nemožné efektívne dosiahnuť nielen edukačné, ale i osobnostné ciele oboch strán – edukanta i edukátora.

Súhlasíme s názorom Kosovej (2007, s. 27), ktorá uvádza, že: „rozvoj osobnosti predstavuje celostný produktívny proces vzostupných kvantitatívnych, ale najmä kvalitatívnych, relatívne trvalých zmien u určitej osoby smerujúci k uvedomenému sebariadeniu ľudsky hodnotného osobného rastu a sebarealizácie (t.j. nie reprodukcia kvalít iného, ale produkcia nových kvalít seba samého).“

Pre efektívne edukačné pôsobenie, ktoré rozvíja kľúčové kompetencie, je transformácia tradičnej školy na humanistickú nevyhnutná. Túto myšlienku podporuje aj Valihorová (2010, s. 23), ktorá uvádza: „V 21. storočí je zrejmé, že tradičné vyučovanie nerozvíja kľúčové kompetencie učiacich sa jednotlivcov, najmä kritické a tvorivé myslenie, ktoré sú nevyhnutné pre riešenie vznikajúcich problémov. Je preto nevyhnutná transformácia takto poňatého vyučovania, ktorá sa zdôrazňuje aj v projekte Milénium, a ktorá vychádza z humanistickej orientácie, vyžadujúcej rešpektovať jej základné princípy, najmä: rozvoj osobnosti žiaka (ako aj učiteľa) ako jedinečnej osobnosti spoluzodpovednej za výsledky rozvoja svojej osobnosti v oblasti intelektovo–kognitívnej, ale aj sociálnocitovej a vôľovej (nonkognitívnej), s vlastnou cestou učenia sa, akceptovania seba samého, v súlade so svojimi potrebami, záujmami a aspiráciami. Osobnosti, ktorá je schopná sebakontroly, sebapoznania, rozhodovania o sebe“.

Škola, školské **kurikulum** ovplyvňujú rozvoj všetkých stránok osobnosti žiaka, v edukačnej praxi sa presadzuje **globálna a holistická výchova**. Od človeka sa v súčasnosti nevyžaduje schopnosť vybaviť si konkrétne vedomosti, ktoré už nadobudol. Potrebná je jeho spôsobilosť správne a pohotovo hodnotiť nové fakty, javy i myšlienky, pripravenosť a schopnosť správne a ľudsky reagovať na socioekonomickú realitu. Táto skutočnosť kladie nové nároky na **profesionálnu kompetenciu, ľudské a morálne kvality učiteľa** v jeho príprave na povolanie a fungovanie vo výučbe, na jeho participáciu v tvorbe a realizácii školského kurikula, ako aj spoluprácu s odborníkmi (špeciálny pedagóg, školský psychológ).

Kompetencie učiteľa v kurikulárnej transformácii

Vývin spoločnosti, lokálnej i globálnej, „núti“ transformovať v zásade všetky systémy podieľajúce sa na fungovaní spoločnosti vrátane školstva. Tzv. **kurikulárna transformácia** (reforma) je chápaná ako jedna z čiastkových reforiem realizovaná prostredníctvom zavedenia systému vzdelávacích programov (Janík, Knecht, Najvar a kol. 2010, s.9 -11). Komparáciou dvojúrovňových štátnych vzdelávacích programov sa vytvára priestor na hľadanie a kreovanie optimálneho kurikula vo všetkých jeho dimenziách.

Reforma školského kurikula vychádza z tzv. **dvojúrovňového modelu** koncipovania obsahu vzdelávania. Ide o participatívny koncept vytvárania rámcových vzdelávacích programov i školských vzdelávacích programov. Tieto kategórie programov reprezentujú dve úrovne projektovania vzdelávacích obsahov z hľadiska ich závažnosti voči univerzálnym vzdelávacím normám a osobitným potrebám konkrétnych subjektov vzdelávania. Takýmto modelom sa riešia otázky (de)koncentrácie moci, účasť na rozhodovaní, demokratizácii a individualizácii

sociálneho života, posilňovania slobody vrátane jej zasadzovania do konceptu slobodnej ekonomickej súťaže na trhových princípoch. Hlavnou zásadou je participácia, teda do projektovania kurikula vstupujú samotné školy, ich manažment a konkrétni učitelia.

Jadrom akejkoľvek reformy, teda i vzdelávacej, je reštrukturalizácia systému. V školskej reforme sa mení štruktúra vzťahu medzi procesom výučby a učenia sa. V dôsledku tohto boli vymedzené **kompetencie učiteľa v transformačnom procese**, ktorým je potrebné venovať pozornosť aj z psychologicko-pedagogického hľadiska.

Rozloženie kompetencie a zodpovednosti školy, pedagóga a žiaka ilustruje obr. 1.



Obr. 1 Rozloženie kompetencií žiaka, učiteľa a školy (Vincejová, 2013, s. 13)

Tabuľka 2 Porovnanie tradičnej roly a dnešnej roly učiteľa

Učiteľ – tradičná rola	Učiteľ – dnešná rola
Ako zdroj informácií	Rozvíjajúci kľúčové kompetencie
Ako vysvetľovateľ týchto informácií	Podporuje u svojich žiakov prekonávanie problémov
Ako osvetový pracovník	Vyjadrujúci vieru v možnostiach svojich žiakov a podporujúci sebapoznanie a sebavedomie
Ako nositeľ kultúry	Zorientovaný v súčasnom svete a schopný zaujať názory a postoje

Učiteľ – tradičná rola	Učiteľ – dnešná rola
Ako morálna autorita	Vytvárajúci priaznivú klímu pre učenie
Ako nositeľ skúseností a životnej múdrosti	Ako vzor zdravého životného štýlu
Ako uchovávateľ tradícií	S pozitívnym vzťahom k životu a deťom
Ako životný vzor Ako...	S profesionálnym prístupom k svojej práci

Zdroj: Vincejová, 2013

Učiteľská profesia si vyžaduje nielen teoretické vedomosti, ale aj plánované a systematické nadobúdanie skúseností v kontexte so žiakmi v reálnych podmienkach (Doušková, 2004).

Pedagogické kompetencie charakterizuje Vašutová (2004) ako otvorený a rozvoja schopný systém profesijných kvalít, ktoré pokrývajú celý rozsah výkonu profesie, v komponentoch vedomostí, zručností, skúseností, postoja osobných predpokladov, ktoré sú vzájomne previazané a chápané celostne. Kompetencie sú konštruktom, ktorý charakterizuje efektívne správanie učiteľa v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolách.

Profesijné kompetencie učiteľa v kurikulárnej reforme (spracované podľa EuropeanComission 2002) sú:

- **Kompetencie vzťahujúce sa na proces učenia** – ako rozumieť svetu okolo nás, svojim žiakom i tomu, ako sa učia a podporovať ich v tom, vedieť všestranne a účinne komunikovať v niekoľkých jazykoch.
- **Kompetencie vzťahujúce sa na výsledky učenia** – ako sa vyznať vo svete informácií a ovládať príslušné technológie, byť schopný spolupracovať so svojimi kolegami, žiakmi, rodičmi a ďalšími ľuďmi, byť schopný účinne predchádzať problémom a konfliktom vo vzdelávaní či ich efektívne riešiť, byť schopný a mať vôľu celoživotne sa vzdelávať.

Reformy vzdelávacích systémov uskutočňované v krajinách Európskej únie v posledných dvoch desaťročiach **menia tradične prístupy k profesii** a reflektujú zmenu paradigmy vzdelávania, ktorá je dôsledkom ekonomického, technologického a sociálneho vývoja spoločnosti.

Pre nadobudnutie týchto kompetencií a začlenenie sa do novej roly potrebuje učiteľ podmienky pre systematickú prípravu a vhodne vytvorené spoločensko-ekonomické zázemie.

Od učiteľa sa očakáva a požaduje, že bude:

- čítať a diskutovať o súčasných profesijných požiadavkách trhu práce – nasamostatnosť, zodpovednosť, schopnosť spolupracovať, tvorivosť, prispôsobivosť, komunikáciu, zručnosť pracovať s informáciami, schopnosť riešiť problémy, komunikovať v cudzom jazyku;

- zaujímať sa o výsledky žiakov v medzinárodných porovnávacích štúdiách, tematicky plánovať rozvíjanie kľúčových kompetencií uplatňovaním aktivizujúcich metód a foriem práce;
- diskutovať s rodičmi o ich požiadavkách na školu;
- diskutovať so žiakmi, robiť analýzu ich názorov na školu a vyučovací proces;
- aktívne sa zapájať do porovnávacích testov a bude analyzovať ich výsledky;
- spolupracovať s inými školami v záujme zvýšenia kvality svojej práce i školy;
- vzdelávať sa odbornou literatúrou systematicky;
- diskutovať o svojich metódach práce navzájom a hľadať spoločné riešenia;
- celoživotne sa vzdelávať.

Na vytvorenie optimálneho modelu edukačného procesu je potrebné vychádzať zo stratégie/teórie, ktorá je vyvážená z hľadiska všetkých prístupov k edukácii:

- aby to bol človek dobre pripravený na špecifické, pracovné a životné činnosti (pragmatická výchova);
- aby to bol človek všeobecne vzdelaný nielen vo vedách, ale aj v oblasti kultúrneho, spoločenského dedičstva (kognitivistické, akademické a reflexívne teórie);
- aby to bol človek zrelý ako osobnosť, t. j. dobrý, tvorivý (humanistická teória) (Pavlov, 2013).

Záver

„Osobnosť je vo výchove najdôležitejším činiteľom. Nespasí nás ani nová organizácia, aj keď je dôležitá, ani osnovy, aj keď sú tiež dôležité. To všetko sú len prostriedky. Je teda **osobnosť učiteľa** aj hlavným problémom školskej reformy. Ak sa nám nepodarí zreformovať niečo v tomto smere – nič sme nezreformovali“.

(in Vincejová, 2013; Uher, 1932)

Spoločnosť, ktorej sme súčasťou sa skutočne mení bez ohľadu na to, či sa na tejto zmene zúčastňujeme alebo nie. Ak sa z týchto procesov vylúčime z vlastnej vôle, automaticky sme obmedzili samých seba aj svoju budúcnosť. Zmena je jedinou vecou, ktorá zostáva v každom systéme nemenná. Jedinou možnosťou je preto neustále investovanie (a nemáme na mysli len finančné) do vzdelávania, do osobnostného rozvoja každej ľudskej bytosti, pretože všetko stojí a padá s človekom - ľudským faktorom. Je nepochybné, že výchovno-vzdelávacím procesom v ranom veku prechádza každý človek každej profesie. A hoci súčasná doba globalizácie, materializmu, konzumu, ekonomizácie, informatizácie, technologizácie, medializácie priviedla ľudstvo jeho pričinením do situácie vlastného ohrozenia, je to len človek, ktorý môže vrátiť ľudskosť dnešnej spoločnosti či sveta.

SVK

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu
výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0713-12.

EN

This work was supported by the Slovak Research
and Development Agency under the contract
No. APVV-0713-12.

Literatúra

- BAUMAN, Z. 1999, orig. 1998. Globalizace: Důsledky pro člověka [Globalization. The human consequences]. Praha: Mladá fronta, 1999, orig. 1998.
- ČÁP, J. 1996. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha : ISV, 1996. ISBN 80-8586-615-3
- DUDÁŠ, T. b.r. Globálne problémy. (online) Fakulta medzinárodných vzťahov EU Bratislava. Dostupné na <www.fmv.euba.sk/files>.
- FONTANA, D. 1997. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4
- FRK, V. a kol. 2010. Riadenie ľudských zdrojov. (Kapitoly o invencii a aktivite vo využívaní ľudského kapitálu). Prešov : Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis. ISBN 978-80-555-0140-6. (s.135)
- FUKUYAMA, F. 2005. Veľký rozvrat. AGORA s.r.o, 2005. ISBN 80-969394-1-6.(s.27)
- GÁLIKOVÁ TOLNIAIOVÁ, S. 2007. Problém výchovy na prahu 21.storočia. Bratislava: IRIS, 2007. ISBN 978-80-89256-04-4.
- GIDDENS, A. 1998, orig. 1990. Důsledky modernity [The consequences of modernity]. Praha: Sociologické nakladatelství. 1998, orig. 1990.
- GIDDENS, A. 2003. Důsledky modernity. 2. vyd. Praha: Slon, 2003. 200 s. ISBN 80-86429-15-6.
- GREGER, D., WALTEROVÁ, E. 2006. Transformace vzdělávacích systémů zemí Visegrádské skupiny: srovnávací analýza. In Orbis scholae, 2006, č. 1, s. 13 - 29.
- HELUS, Z. 1982. Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha : SPN, 1982. ISBN neudané.
- HOLUBEC, S. 2009. Sociologie světových system. Praha: SLON, 2009. ISBN 978-80-7419-014-8.
- JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. (eds.) 2007. Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7815-158-9.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. 2009. Školní didaktika. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KARIKOVÁ, S., ORAVCOVÁ, J. 2011. Psychológia v edukácii. Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 2011. 978-80-557-0123-3.
- KAŠČÁK, O., PUPALA B. 2011. Neoliberalizmus vo vzdelávaní. Studie. Pedagogická orientace, roč.21, s. 5-34.
- KAŠČÁK, O., PUPALA B. 2012. Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu. Praha: Slon, 2012. 208 s. ISBN 9788074191138
- KICZKO, L., MARCELLI, M., WALDSCHÜTZ, E., ZIGO, M. 1993. Dejiny filozofie. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01830-5.

- KLÍNEC, I. 2009. Ekonomická podstata prechodu k informačnej spoločnosti. Working Papers Ekonomický ústav SAV, 2009. ISSN 1337 – 5598 (elektronická verzia).
- KMEŤ, P. 2009. Reforma školského kurikula na Slovensku. In: Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: FHPV PU a MC Prešov, 2009. s. 189-192. ISBN 978-80-555-0064-5.
- KMEŤ, P. 2010. Súčasné premeny školského kurikula na Slovensku. In: CHOVANEC, M., ŠIPKO, J. (eds.) 5. študentská vedecká konferencia. Zborník príspevkov. Prešov: FF PU 2010, s. 1150 - 1166. ISBN 978-80-555-0169-7. [online]. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Chovanec1/index.html>
- KMEŤ, P. 2010. Kurikulárna transformácia vzdelávania v kontexte súčasnej pedagogickej teórie a praxe. In: CHOVANEC, M., ŠIPKO, J. (eds.) 6. študentská vedecká konferencia. Zborník príspevkov. Prešov: FF PU, 2010. s. 858 - 874. ISBN 978-80-555-0300-4. [online]. Dostupné na: http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Chovanec2/pdf_doc/76.pdf
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2001. Predškolská a primárni pedagogika. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KOSOVÁ, B. 1995. Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo Ako ďalej na I. stupni základnej školy. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 1995. 99 s. ISBN 80-88825-00-8.
- KOSOVÁ, B. 1998. Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni základnej školy. 3.skr. vyd. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1998. 88 s. ISBN 80-8041-230-8.
- KOSOVÁ, B. 2000. Rozvoj osobnosti žiaka (so zameraním na 1. stupeň
- KOSOVÁ, B., KASÁČOVÁ, B. 2007. Základné pojmy a vzťahy v edukácii. Banská Bystrica: PF UMB, 2007.
- KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2011. ISBN 978-80-557-0275-9
- KOSOVÁ, B. 2013. Filozofické a globálne súvislosti edukácie. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2012. (s.8) ISBN 978-80-557-0434-0.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2007. Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8082-120-3.
- LISSMANN, K.P. 2008. Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědení. Praha: Academia, 2008.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T. (ed.) 2006. Problémy kurikula základní školy. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4125-0.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. 2008. Kurikulum v současné škole. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MAREŠ, J. 2013. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MARSH, C. 2009. Key Concepts for Understanding Curriculum. London: Routledge, 2009.
- MŠ ČR. 1976. Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Praha: SPN, 1976.
- MŠMT. 2001. Národní program vzdělávání v ČR. Bílá kniha. Praha: Tauris. 2001.
- MŠMT. 2005. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2005. [online]. Dostupné na: www.msmt.cz

- MUSZYNSKI, H., WALTEROVÁ, E. 1995. Curricula in der Schule: Polen, Tschechische Republic. Studien zur vergleichenden Bildungsforschung. Band 58/2. Köln: Böhlau Verlag, 1995. ISBN 3-412-13694-8.
- National Curriculum. Qualifications and Curriculum Authority. [online]. Dostupné na: <http://curriculum.qca.org.uk>
- ONDREJKOVIČ, P. 2002. Postmodernizmus a jeho kontexty. In: Globalizácia a individualizácia mládeže. Bratislava: Veda, 2002. 133s. ISBN 80-224-0689-9.
- PORUBSKÝ, Š. 2012. Škola v súčasnom svete. Skrytý obraz budúcnosti. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2012. ISBN 978-80-557-0435-7.(s.53)
- PORUBSKÝ, Š. 2012. Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2012. ISBN 978-80-557-0384-8.
- PORUBSKÝ,Š. 2007. Učiteľ – diskurz – žiak. Banská Bystrica : UMB PF, 2007. 143 s. ISBN 978-80-8083-392-3.
- PORUBSKÝ, Š., KISOVÁ, B., VANČÍKOVÁ, K., BABIAKOVÁ, S. 2013. Premeny spoločnosti a perspektívy školy. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2013. ISBN 978-80-557-0560-3.
- PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. 1995. Pedagogický slovník. Praha: Potrál, 1995. 292.s. ISBN 80-7178-029-4
- SMETÁČEK, V. a kol. 2000. Změny v postavení člověka a společnosti, výchovy a pedagogiky. Pedagogická orientace, 2000. č.1. s.6-21. ISSN 1211-4669
- SOKOL, J. 1998. Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů. Praha: Vyšehrad, 1998. ISBN 80-7021-253-5.
- ŠUBRT , J.a kol. 2010. Soudobá sociologie IV (Aktuální a každodenní). Praha: Univerzita Karlova v Praze. Karolínium, 2010. ISBN 978-80-246-1789-3. (s.136)
- VALIHOROVÁ, M. 2008. Kapitoly zo školskej psychológie. PF UMB Banská Bystrica: Občianske združenie Pedagóg, 2008. ISBN 978-80-8083-618-4.
- VALIHOROVÁ, M. 2009. Úvod do školskej psychológie. Žilina : IVP, 2009. ISBN 978-80-554-0122-5.
- VALIHOROVÁ, M. 2010. Škola ako determinant utvárania osobnosti. In: Determinanty rozvoja osobnosti človeka. 2. časť. Škola ako faktor rozvoja osobnosti dieťaťa. PF UMB Banská Bystrica: Občianske združenie Pedagóg, 2010. ISBN 978-80-8083-995-6.
- VINCEJOVÁ, E. 2013. Plánovanie edukačných procesov. Bratislava: Metodicko –pedagogické centrum, 2013. ISBN 978-80-8052-527-9
- WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. Úloha školy v rozvoji vzdelanosti. 1.díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

Inteligencia a motivácia v úlohe prediktorov školských výsledkov na stredných školách

Martin Jakubek, Veronika Urminská

Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Inteligencia alebo skôr snaha o jej meranie bola už od začiatku prepojená so školským prostredím. V 30-tych rokoch sa intelligenčné testy stali obľúbeným nástrojom na predikciu školských úspechov a výber vysokoškolských študentov (Jensen, 1980. Podľa Chamorro-Premuzic a Furnham, 2005). Nie všetky výskumy vykazujú rovnaké výsledky, ale inteligencia má svoje miesto medzi prediktormi školských výsledkov so stále narastajúcimi dôkazmi v jej prospech. Zároveň sa výskumy zhodujú aj na percentuálne najväčšom vplyve inteligencie na dosahované výsledky v škole. Na druhú stranu, stále sa stretávame s výskumami, ktoré naznačujú oveľa slabší vzťah ako sa predpokladá. Toto môže byť spôsobené najmä dvoma základnými faktormi: vek probandov a ukazovateľ školského úspechu, teda či sledujeme vplyv inteligencie na známkach, alebo objektívnych testoch.

Veľa autorov spomína vekom klesajúcu koreláciu medzi inteligenciou a školskými výsledkami. Jensen (1980. Podľa Furnham, 2004) vo svojom prehľade výskumov hovorí o korelácii 0,60- 0,70 na základných školách, 0,50 na stredných školách a pokles na 0,40 na vysokých školách. Tieto predpoklady potvrdzuje aj výskum autorov Laidra, Pullmann a Allik (2007) z Estónska. Pri jednotlivých koreláciách je jasne vidieť klesajúce hodnoty od 0,53 v 2. triede (7-8 rokov) až po 0,32 v 12. triede (18-19 rokov). Taktiež na základe regresnej analýzy zistili prediktívnu validitu inteligencie na základných školách 31,5 % a na stredných už len 26,0 %. Druhý zásadný vplyv na výsledky korelácie má ukazovateľ školského úspechu. Kvôli ľahšej dostupnosti si autori vo väčšine prípadov volia známky, kedy sa korelácia nachádza okolo spomínaných 0,46 - 0,56 (Strenze, 2007. Podľa Deary 2012). Ale pri použití objektívnych testov môže korelácia stúpnuť až na 0,81 ako vo výskume Dearyho s kolegami (2007).

Pri vplyve motivácie na školské výsledky sa moderné výskumy najčastejšie odrážajú od dvoch teórií, teórie výkonovej motivácie a teórie predpokladanej hodnoty. Korelácie medzi výkonovou motiváciou a školským úspechom na stredných a vysokých školách dosahujú podľa literatúry slabé až mierne hodnoty (Paunonen a Ashton, 2001; Spangler, 1992. Podľa Steinmayr a Spinath, 2009). Pri teórii predpokladanej hodnoty sa stretávame s očakávaním o budúcom úspechu, kde sa korelácia udáva tiež slabá až mierna (0,40 – 0,60; Guay et al., 2003; Marsh et al.1983; Skaalvik a Hagtvet, 1990; Skaalvik a Valas, 1999. Podľa Spinath et al., 2006) a so subjektívnou hodnotou, ktoré korelujú so školskými výsledkami len slabو (menej ako 0,30; Gottfried,1986, 1990; Lloyd a Barenblatt, 1984. Podľa Spinath et al., 2006).

Pri výskumoch sa teória výkonovej motivácie používa skôr na zistenie všeobecnej motivácie žiaka, pričom teória predpokladanej hodnoty sa viaže na konkrétny predmet. Ukazuje sa, že, motivácia špecifického predmetu je silnejším prediktorom školských výsledkov (toho

konkrétneho predmetu), ako je všeobecne zmeraná motivácia prediktorom celkových výsledkov (Steinmayr a Spinath, 2009). Nakoniec, tak ako sa pri inteligencii ukazovali rozdiely v korelácií a prediktívnej validite na základe použitých ukazovateľov školských výsledkov (objektívne testy verzus známky), tak isto nachádzame rozdielne výsledky aj tu. Motivácia sa v tomto prípade javí ako silnejší prediktor známok (Weber et al., 2013; Spinath et al., 2010; Steinmayr a Spinath, 2009; Spinath et al., 2006), kde učiteľ zohľadňuje nielen samotný výsledok testu ale aj aktivitu na hodine, ktorá pravdepodobne súvisí s motiváciou, ako objektívnych testov (Lu, 2011).

Cieľ výskumu, výskumné otázky a hypotézy

Na základe preštudovanej literatúry sme si za cieľ nášho výskumu určili zistiť mieru vplyvu nameranej inteligencie a motivácie na školské výsledky žiaka. Zároveň sme chceli dokázať meniacu sa silu vplyvu faktorov vzhľadom na vek a na vybrané ukazovatele výsledkov.

Naše výskumné otázky a hypotézy zneli nasledovne:

H1: Testy inteligencie budú mať najsilnejšiu prediktívnu validitu z pomedzi vybraných faktorov pri objektívnych vedomostných testoch aj pri známkach;

H2: Dotazníky motivácie sa ukážu ako signifikantný prediktor objektívnych vedomostných testov aj známok;

H3: Testy inteligencie budú mať silnejšiu prediktívnu validitu pri objektívnych vedomostných testoch ako pri známkach zatiaľ čo motivácia bude mať silnejšiu prediktívnu validitu pri známkach ako pri objektívnych vedomostných testoch.

H4: Prediktívna validita testov inteligencie sa bude s vekom znižovať pri objektívnych vedomostných testoch;

O1: Mení sa s vekom prediktívna validita dotazníkov motivácie pri objektívnych vedomostných testoch?;

O2: Do akej miery vieme predikovať školské výsledky, ak zohľadníme pohlavie, nameranú inteligenciu, nameranú motiváciu a známky zo strednej školy?

Výskumný súbor, zber dát a použité metódy

Dáta boli zozbierané v rokoch 2010 – 2013 pracovníkmi Národného ústavu certifikovaných meraní (NÚCEM), v rámci projektu Hodnotenie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ v SR v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania (HKV), aktivita 4.1, zodpovedný riešiteľ Mgr. Zuzana Juščáková, PhD., Európsky sociálny fond.

Konečná vzorka s ktorou sme pracovali pozostávala z 1618 probandov. Pohlavie bolo vo výslednej vzorke rovnomerne zastúpené, chlapci 50,4% a dievčatá 49,6%. Žiaci počas prebiehania výskumu navštevovali strednú školu od 1. do 3. ročníka, čo znamená, že v prvom meraní mali 14-16 rokov a v druhom meraní 17-19 rokov.

Meranie prebiehalo v dvoch fázach. V roku 2010 prebehla prvá fáza testovania, kedy žiaci absolvovali intelligenčné meranie pomocou *Testu všeobecných schopností* a *Testu priestorových schopností*, vyplnili dva dotazníky motivácie *Motivácia k učeniu M-2* a *Dotazník*

motivácie výkonu D-M-V. V tejto fáze boli taktiež získané údaje z celoslovenského objektívneho vedomostného merania *Testovania 9*, ktorý absolvovali pred nástupom na strednú školu. Na konci 3. ročníka, v roku 2013, boli všetky merania zopakované a taktiež sa zostavil objektívny test tzv. *Malá maturita*, ktorý kopíroval výzor písomnej maturity, ale s vynechaním učiva 4. ročníka. Taktiež sa zozbierali známky z koncoročných a polročných vysvedčení počas všetkých troch rokov štúdia.

Interpretácia výsledkov a diskusia

H1 Testy inteligencie budú mať najsilnejšiu prediktívnu validitu z pomedzi vybraných faktorov pri objektívnych vedomostných testoch aj pri známkach.

Pri objektívnych testoch vychádza inteligencia ako najsilnejší prediktor a pri priemere známok z matematiky taktiež. Pri *Testovaní 9 MAT* a *Malej maturite* SJL je vplyv najsilnejší 31,5% u oboch. Nasleduje *Malá maturita* MAT (23,4%), *Testovanie 9* SJL (18,6%) a známky z matematiky (16,5%). Prediktívna validita u známok zo slovenčiny bola 13,3% ale prediktívna validita pohlavia bola až 14,4%. Pri každej závislej premennej však vyšla inteligencia ako silnejší prediktívny faktor než motivácia. Hypotézu potvrdzujeme pre všetky objektívne testy a pre známky z matematiky, nie však pre známky zo slovenčiny.

V súlade s našimi predpokladmi a taktiež v súlade s literatúrou, inteligencia je silno previazaná s dosahovanými výsledkami v škole. Vo všetkých prípadoch sa ukázala ako signifikantný prediktor, i keď jej prediktívna sila sa líšila od premennej k premennej (od 13,3% po 31,5%). Zároveň sa ukázala aj ako suverénne silnejší prediktor v porovnaní s motiváciou. Jediné rozporuplné výsledky sa ukázali v súvislosti s premennou pohlavie pri známkach zo slovenčiny. Podľa nášho presvedčenia bol neočakávaný výsledok pri známkach zo slovenského jazyka spôsobený hlavne tým, že sa jedná o neobjektívny ukazovateľ a povahou vedomostí, ktoré sú potrebné na získanie dobrých výsledkov v tomto predmete. Zároveň, i keď inteligencia ako všeobecný faktor je signifikantným prediktorom pri známkach zo slovenského jazyka, dva zo štyroch použitých subtestov TVS sa ukázali ako nesignifikantné. Tieto fakty s veľkou pravdepodobnosťou prispeli k dosiahnutému výsledku. Treba ešte dodať, že i keď pohlavie vyšlo ako silnejší prediktor známok v tomto prípade, rozdiel medzi prvým a druhým miestom je len 1,1% (14,4% u pohlavia a 13,3% u inteligencie).

H2 Dotazníky motivácie sa ukážu ako signifikantný prediktor objektívnych vedomostných testov aj známok.

Tabuľka koeficientov regresnej analýzy ukazuje, že významný vplyv mala motivácia nameraná dotazníkom M-2 iba na známky zo SJL ($p < 0,05$). Výkonová motivácia nameraná dotazníkom D-V-M mala vplyv na známky z matematiky ($p < 0,001$) a taktiež na výsledky *Malej maturity* SJL ($p < 0,05$). Prediktívna validita oboch dotazníkov motivácie dokopy sa pri objektívnych vedomostných testoch sa pohybuje okolo 1 - 2%, pri známkach sú hodnoty prediktívnej validity trochu vyššie, 1,7% pri známkach zo slovenčiny a 0,8% pri známkach z matematiky. Kvôli nízkej signifikancii a nízkemu percentu prediktivity objektívnych

vedomostných testov musíme túto hypotézu sčasti zamietnuť. Pri známkach sa mám na druhú stranu objavuje mierny vplyv motivácie, čo znamená, že hypotézu nezamietame úplne.

Pri snahe porozumieť týmto nízkym hodnotám vplyvu motivácie nás napadajú najmä dve veci. Prvou je typ metódy, od ktorej sme odvádzali hladinu motivovanosti žiakov. I keď sa pri oboch dotazníkoch ukázala reliabilita vysoká ($M-2 \alpha = 0,893$; $D-M-V \alpha = 0,878$), oba dotazníky ukázali stúpajúcu mieru neriešenosti s približovaním sa ku koncu dotazníku. Pravdepodobne vplyvom únavy, strany záujmu a pozornosti (Vasiľová 2011-2012a; 2011-2012b), oba dotazníky totiž obsahovali okolo 50 otázok. Tento problém by sa dal vyriešiť napríklad použitím otázok kopírujúcich Ecclesov model motivácie (viď. napr. Steinmayr a Spinath, 2009). Použitím štyroch otázok zisťujúcich schopnosť vnímania samého seba a troch otázok zisťujúcich hodnoty, by bolo možné zistiť motiváciu žiakov bez straty ich záujmu, tak ako sa to podarilo už mnohým autorom pred nami. Taktiež sa ukazuje oveľa viac efektívnejšie zisťovať motiváciu na konkrétny predmet ako motiváciu celkovo. Práve špecifikácia motivácie na konkrétny predmet umožňuje zvýšiť hodnoty korelácie a možno aj predikcie školských výsledkov.

H3 Testy inteligencie budú mať silnejšiu prediktívnu validitu pri objektívnych vedomostných testoch ako pri známkach zatiaľ čo motivácia bude mať silnejšiu prediktívnu validitu pri známkach ako pri objektívnych vedomostných testoch.

Pri objektívnych testoch sa prediktívna validita inteligencie pohybuje od 18,6% do 31,5% (jednotlivo: T9 SJL – 18,6%; MM MAT – 23,4%; T9 M – 31,5%, MM SJL – 31,5%). Pri známkach je to 13,3% u slovenského jazyka a 16,5% u matematiky. Vo všetkých prípadoch sa inteligencia ukazuje ako lepší prediktor objektívnych vedomostných testov a vo vybraných situáciách až ako 2x silnejší prediktor (známky SJL v porovnaní s T9 M alebo s MM SJL).

Porovnávanie miery vplyvu motivácie na objektívne testy a na známky je už ťažšie vzhľadom na nesignifikantnosť motivácie ako prediktoru školských výsledkov pri väčšej časti premenných a vzhľadom na nízke hodnoty vplyvu (0,1%-1,7%). Je pravdou, že pri objektívnych testoch je prediktívna hodnota medzi 0,1% – 0,2% a pri známkach dosahuje hodnoty 0,8% (MAT) a 1,7% (SJL), čo naznačuje určitý nárast vplyvu. Tieto výsledky však nie sú natoľko významné, aby potvrdili našu hypotézu o motivácii ako lepšom prediktore známok. Jediné, na čo môžeme poukázať je, že dotazník M-2 sa ukázal ako signifikantný jedine pri známkach z MAT a dotazník D-M-V vystúpil ako významný prediktor pri známkach zo slovenského jazyka.

H4 Prediktívna validita testov inteligencie sa bude s vekom znižovať pri objektívnych vedomostných testoch.

Pri slovenskom jazyku je vplyv nameranej inteligencie sinejší pri *Malej maturite* (31,5%), ktorá sa uskutočnila neskôr ako *Testovanie 9*, kde bol vplyv slabší (18,6%). Pri matematike to bolo ale naopak. Vplyv inteligencie sa znížil, tak ako to bolo predpokladané hypotézou. U *Testovania 9* bol nameraný vplyv 31,5% a u *Malej maturity* 23, 4%. Hypotézu o klesajúcom vplyve inteligencie so stúpajúcim vekom môžeme na základe výsledkov potvrdiť len u matematiky, u slovenského jazyka túto hypotézu musíme zamietnuť.

Na neočakávané výsledky pri slovenskom jazyku by sa dali vysvetliť najmä nedostatočnou prípravou na *Malú maturitu*. Zatiaľ čo na *Testovanie 9* sa žiaci pripravovali na hodinách slovenčiny počas veľkej časti 9. ročníka, *Malá maturita* odrážala skôr ich vedomosti bez predchádzajúceho nácviku. Mali by sme pripomenúť, že tento typ testov na 50% odráža vedomosti žiakov a na 50% odráža ich schopnosť indukcie, dedukcie a tvorivého myslenia. Z časti je teda možné sa na test pripraviť, čo sa aj dialo v prípade *Testovania 9*. Preto predpokladáme, že inteligencia sa v tomto prípade neodrážala až do takej miery ako pri *Malej maturite*, ktorej nepredchádzala žiadna príprava. Tento argument by mohol potvrdiť aj fakt, že, pri skúmaní signifikancie dielčích inteligencií, sme si všimli nesignifikantnosť nonverbálneho subtestu TVS pri *Testovaní 9*, ktorý sa ale pri *Malej maturite* už ukázal ako signifikantný. Práve nonverbálnym subtestom sa skúma miera abstrakcie a logiky, ktorá je potrebná na zvládnutie minimálne 50% objektívnych vedomostných testov, ktoré žiaci vo výskumnej vzorke absolvovali. Tieto závery sú ale len na úrovni predpokladov a je potrebné ich ďalšími výskumami potvrdiť.

Na základe získaných výsledkov si uvedomujeme, že nerovnomerná miera prípravy na *Testovanie 9* a na *Malú maturitu* sa ukazuje ako jeden z limitov výskumu. Pravdepodobne by bolo vhodnejšie porovnávať dva objektívne testy na ktoré žiaci nemali špeciálnu prípravu alebo rovno *Testovanie 9* a externú časť *Maturity* ako takú. V súčasnosti sa žiaci totiž nepripravujú na *Testovanie 9* (prípadne na *Maturitu*) len na hodinách, ale aj na špeciálnych doučovaniach zameraných na tento typ skúšky, kde ich naučia správne narábať s textom čím je možné dobehnúť inteligenčne predisponovaných žiakov.

O1 Mení sa s vekom prediktívna validita dotazníkov motivácie pri objektívnych vedomostných testoch?

Bohužiaľ pri všetkých objektívnych vedomostných testoch je motivácia natoľko slabý a nesignifikantný prediktor objektívnych vedomostných testov (0,1 - 0,2%), že sa z daných výsledkov nemôžeme vyjadriť ku stúpajúcej, prípadne klesajúcej tendencii so stúpajúcim vekom.

O2 Do akej miery vieme predikovať školské výsledky ak zohľadníme pohlavie, nameranú inteligenciu, nameranú motiváciu a známky zo strednej školy?

Najnižšie hodnoty celkovej prediktívnej validity dosahujeme pri známkach z matematiky (21,8%) a pri *Testovaní 9* SJL (21,9%), vyššie výsledky dosahujeme pri známkach zo slovenčiny (29,4%) a nakoniec pri *Testovaní 9* MAT je spoločná prediktívna hodnota najvyššia (33,1%). Pri *Malej maturite* zo slovenčiny sa ukázala celková prediktívna validita faktorov 46,6%, čo je najvyššia získaná hodnota. Pri *Malej maturite* z matematiky neboli výsledky až tak pozitívne, celková prediktívna validita je 27,1%. Treba spomenúť, že pri *Malej maturite* bol zadani o jeden faktor na viac (Známky SJL/MAT), ktorý zdvihol prediktivitu u *Male maturity* zo slovenčiny o 7,7% a u *Malej maturity* z matematiky o 3,2%.

Pri slovenskom jazyku sme dosiahli hodnotu 46,6% a pri matematike 27,1%. Zatiaľ čo do predikcie *Malej maturity* zo slovenčiny vstupuje pohlavie, všetky tri subtesty TVS, a predchádzajúce známky zo SJL, do predikcie matematiky vstupuje len numerický subtest

TVS, *Test priestorových schopností* a predchádzajúce známky z MAT. Všetky ostatné premenné sa ukazujú ako nesignifikantné. Práve tento iný počet významných premenných sa pravdepodobne podieľa na 19,5%-tnom rozdiely v miere predikcie budúcich výsledkov v matematike a v slovenčine. Pohlavím vieme predikovať pri slovenčine 7% výsledku zatiaľ čo pri matematike sa pohlavie ani neukázalo ako významné pri dosahovaných výsledkoch. Inteligencia sa taktiež ukazuje ako silnejší prediktor pri SJL ako pri MAT (rozdiel v prediktívnej sile $R^2 = 0,08$). Verbálny a nonverbálny subtest TVS sa ukázal ako nesignifikantný prediktor pri *Malej maturite* MAT, čo je u nonverbálneho subtestu neočakávané, keďže pri riešení úloh bolo potrebné používať aj logiku, aj abstrakciu, ktoré sú merané najmä týmto subtestom. Posledné 4% silnejšej prediktivity pridali na stranu slovenského jazyka predchádzajúce výsledky v danom predmete, ktoré naznačujú, že pri slovenčine sa vedomosti získané na hodinách odrazili v záverečnom teste viac ako vedomosti získané na hodinách matematiky.

Budúce smerovanie výskumu

Výsledky nášho výskumu potvrdili mnohé štúdie pred nami, ktoré tiež uvádzajú inteligenciu ako najvýznamnejší prediktor školských známok. Plusom nášho výskumu bola tiež možnosť porovnať silu predikcie výsledkov objektívnych testov a známok spomínanou inteligenciou. Väčšina výskumov totiž používa ako ukazovateľ školských výsledkov iba známky, kde môže byť prediktívna sila inteligencie skreslená. Neuspokojili nás však výsledky ohľadom vzťahu inteligencie a školských výsledkov so stúpajúcim vekom, ktoré sa rozchádzali. Za najlepšiu možnosť by sme považovali longitudinálny výskum, kde by bolo možné porovnať výsledky tej istej vzorky žiakov počas dlhšieho časového intervalu. I keď sa nám takáto možnosť ľahko naskytuje pri porovnávaní Testovania 9 a reálnej externej časti Maturity, takéto testovanie vidíme ako náročnejšie pri pokračovaní štúdia na vysokej škole.

Zaujímavou časťou nášho výskumu bolo práve pridanie motivácie do modelu predikcie školských výsledkov. V tomto smere je literatúra veľmi rozporuplná. I keď je veľká snaha dokázať, že motivácia má silný vplyv na školské výsledky, zatiaľ výskumníci nenazbierali dostatok evidencie na takéto závery. Veľkú nádej vkladáme najmä do zisťovania užšieho zamerania motivácie ako to robia výskumníci na základe spomínaného Ecclesovho modelu.

Ako je vidieť na našom modeli, vyše 50% vplyvu na školské výsledky ostáva nevysvetlených a je potrebné ich preskúmať. Silným favoritom na pridanie určitej prediktívnej validity je podľa výskumov osobnosť. Aj z tohto dôvodu je pri budúcich výskumoch potrebné zamerať sa práve na motiváciu a osobnosť a odhaliť ich potenciál v predikcii školských schopností.

Literatúra

- DEARY, I. J. 2012. Intelligence. In *Annual Review of Psychology* [online]. 2012, Vol. 63, p. 453-482 [cit. 2014-04-19]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100353>>. ISSN 0066-4308.
- FURNHAM, A. a CHAMORRO-PERMUZIC, T. 2004. Personality and intelligence as predictors of

statistics examination grades. In *Personality and Individual Differences* [online]. 2004, Vol. 37, Issue 5, p. 943-955 [cit. 2014-04-19]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.10.016>> ISSN 0191-8869.

CHAMORRO-PREMUZIC, T. a FURNHAM A. 2005. *Personality and Intellectual Competence*. New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates. 202 s.ISBN 0-8058-5136-4.

LAIDRA, K., PULLMANN, H. a ALLIK J. 2007. Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. In *Personality and Individual Differences* [online]. 2007, Vol. 42, Issue 3, p. 441-451 [cit. 2014-04-19]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.001>>. ISSN 0191-8869.

LU, L., WEBER, H. S., SPINATH, F. M. a SHI, J. 2011. Predicting school achievement from cognitive and non-cognitive variables in a Chinese sample of elementary school children. In *Intelligence* [online]. 2011, Vol. 39, Issue 2-3, p. 130-140 [cit. 2014-04-19]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2011.02.002>>. ISSN 0160-2896.

SPINATH, B., FREUDENTHALER, H. H. a NEUBAUER, A. C. 2010. Domain-specific schoolachievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. In *Personality and Individual Differences* [online]. 2010, Vol. 48, Issue 4, p. 481-486 [cit. 2014-04-19]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.028>>. ISSN 0191-8869.

SPINATH, B., SPINATH, F. M., HARLAAR, N. a PLOMIN, R. 2006. Predicting school achievement from general cognitive ability, self-percieved ability, and intrinsic value. In *Intelligence* [online]. 2006, Vol. 34, Issue 4, p. 363-374 [cit. 2014-04-19]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2005.11.004>>. ISSN 0160-2896.

STEINMAYR, R. a SPINATH, B. 2009. The importance of motivation as a predictor of school achievement. In *Learning and Individual Differences* [online]. 2009, Vol. 19, Issue 1, p. 80-90 [cit. 2014-04-19]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>>. ISSN1041-6080.

WEBER, H. S., LU, L., SHI, J. a SPINATH, F. M. 2013. The roles of cognitive and motivational predictors in explaining school achievement in elementary school. In *Learning and Individual Differences* [online]. 2013, Vol. 25, p. 85-92 [cit. 2014-04-19]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.03.008>>. ISSN 1041-6080

Sebakontrola, normatívne presvedčenia a zmena skúsenosti s konzumáciou alkoholu medzi slovenskými školákmi

Oľga Orosová

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Anotácia

Cieľom štúdie bolo skúmať podiel sebakontroly a normatívnych presvedčení na zmene skúsenosti slovenských školákov s konzumáciou alkoholu. 1298 žiakov slovenských základných škôl (53,3% dievčat, 49% žiakov experimentálnej skupiny, 51% žiakov kontrolnej skupiny), s priemerným vekom 11,72 r., $SD=0,67$ vyplnilo škálu sebakontroly (Tangney et al., 2005), odpovedalo na otázky týkajúce sa skúsenosti s konzumáciou alkoholu (Hibbel et al., 2012), normatívnych presvedčení týkajúcich sa počtu kamarátov/tiek konzumujúcich alkohol (Hibbel et al., 2012). Zber dát bol realizovaný v septembri 2013 (T1) a decembri 2013 (T2) v kontrolnej a experimentálnej skupine (realizovaný program univerzálnej prevencie užívania návykových látok). Výsledky boli spracované binárnou logistickou regresiou so závislou premennou (zmena v skúsenosti s konzumáciou alkoholu v priebehu života T1-T2, 0=bez zmeny, 1=nárast skúsenosti) a tromi nezávislými kontrolovanými premennými (skúsenosť s konzumáciou alkoholu v čase T1, rod, skupina/kontrolná, experimentálna) a dvomi skúmanými nezávislými premennými (sebakontrola v čase T2 a zmena normatívneho presvedčenia T1-T2). Výsledky potvrdili významný podiel nižšej úrovne sebakontroly a nárastu normatívnych presvedčení na pravdepodobnosti, že školáci budú udávať nárast skúsenosti s konzumáciou alkoholu. Výsledky podporujú dôležitosť efektu sebakontroly a normatívneho vzdelávania v prevencii konzumácie alkoholu medzi dospievajúcimi.

Kľúčové slová

sebakontrola, normatívne presvedčenia, konzumácia alkoholu

Úvod

V prevencii užívania návykových látok je už dlhodobo akcentovaná dôležitosť kombinácie stratégie rozvoja generických spôsobilostí a normatívneho vzdelávania (Epstein, Griffin, Botvin, 2001). Analýza existujúceho stavu poznania efektívnosti školských programov prevencie užívania návykových látok za obdobie od roku 2000 potvrdzuje dôležitosť normatívnych presvedčení a sebakontroly ako indikátorov efektu programov prevencie, ako aj výskumne potvrdených mediátorov, objasňujúcich psychologický mechanizmus efektu programov prevencie (Berinšterová, Orosová, 2014).

Korektúra normatívnych presvedčení, rozvoj sebakontroly patrí k dôležitým komponentom Unplugged programu. S podporou Európskej komisie, The European Addiction Prevention trial

(EU-Dap) projekt skúmal efektívnosť stratégie sociálneho vplyvu v podmienkach krajín EU (Faggiano et al., 2010), sledoval efektívnosť školského programu univerzálnej prevencie Unplugged. Program bol adaptovaný a realizovaný aj v podmienkach slovenských základných škôl, sledovanie jeho efektívnosti je v procese (Orosova et al., 2014, Berinšterova et al., 2014). Štúdia prezentuje časť t. č. dostupných výsledkov so zameraním na zmenu skúsenosti školákov s konzumáciou alkoholu.

Cieľ práce

Cieľom štúdie bolo skúmať podiel sebakontroly a normatívnych presvedčení na zmene skúsenosti školákov s konzumáciou alkoholu v časových reláciách prvých troch mesiacov školského roka.

Súbor, metodika

Štúdia patrí medzi prvé výstupy časti riešeného projektu APVV-0253-11, cieľom ktorého je overiť efektívnosť programu univerzálnej prevencie užívania návykových látok Unplugged medzi slovenskými školákmi. Reprezentatívna výskumná vzorka pozostávala z 1298 žiakov slovenských základných škôl (53,3% dievčat, 49% žiakov experimentálnej skupiny, 51% žiakov kontrolnej skupiny), s priemerným vekom 11,72 r., $SD=0.67$. Prvé dve z plánovaných výn zberu dát boli realizované v septembri 2013 (T1, pred realizáciou Unplugged programu) a v decembri 2013 (bezprostredne po realizácii 12 lekcíí Unplugged programu, T2). Z realizovaných analýz štúdie boli vylúčení žiaci experimentálnej skupiny, ktorí neasolvovali celý Unplugged program (12 lekcíí) a neúplne, chybné vyplnené dotaníky, podrobnú deskripciu výskumnej vzorky vzhľadom na sledované premenné prezentuje Tabuľka 1.

Žiaci odpovedali na otázku (Hibbel et al., 2012) týkajúcu sa konzumácie alkoholu „Koľkokrát (ak vôbec) si vypil/a nejaký alkoholický nápoj? Za celý život (0, 1-2, 3-5, 6-9, 10-19, 20-39, 40 a viac)“. Rozdiel odpovedí na túto otázku v čase T1 a T2, ktorý bol závislou premennou modelov binárnej logistickej regresie, ktorou boli výsledky spracovávané, bol dichotomizovaný: 0=bez zmeny, 1=nárast skúsenosti s konzumáciou alkoholu. Ďalej žiaci odpovedali na otázku týkajúcu sa normatívnych presvedčení (Hibbel et al., 2012) „Koľko tvojich kamarátov/tiek podľa tvojho odhadu pije alkoholické nápoje (pivo, víno, tvrdý alkohol) s možnosťou odpovede 1= nikto až 5 = všetci. Rozdiel odpovede na otázku v čase T1 a T2 tvoril jednu zo skúmaných nezávislých premenných zmeny skúsenosti s konzumáciou alkoholu školákov. V štúdiu boli spracovávané výsledky škály sebakontroly (Finkenauer, Engels, Baumeister, 2005), ktorá pozostávala z 11 položiek s možnosťou odpovede 1=vôbec až 5=veľmi. Vyššie skóre indikovalo vyššiu úroveň sebaregulácie. Hodnota Cronbachovej alfa bola 0,51.

Výsledky boli spracovávané v SPSS 20 použitím binárnej logistickej regresie v dvoch krokoch. Model 1 obsahoval tri kontrolované nezávislé premenné: skúsenosť s konzumáciou alkoholu v čase T1 (0=bez skúsenosti, 1=so skúsenosťou), rod, skupina (0=kontrolná/neabsolvoval Unplugged program a /1=experimentálna/absolvoval Unplugged

program), do Modelu 2 boli v druhom kroku vložené skúmané nezávislé premenné: sebaregulácia v čase T2 a zmena v normatívnom presvedčení týkajúca sa počtu kamarátov/tiek konzumujúcich alkohol (T1-T2).

Výsledky

Deskriptívna charakteristika vzorky uvedená v Tabuľke 1 umožňuje konštatovať vzťah medzi rodom a zmenou v skúsenosti s konzumáciou alkoholu, nárast skúsenosti uviedlo 41,20% chlapcov a 29,40% dievčat. Ďalej bol zistený štatisticky významný vzťah medzi skúsenosťou s konzumáciou alkoholu v čase T1 a zmenou v skúsenosti s konzumáciou alkoholu, nárast v skúsenosti s konzumáciou alkoholu uviedlo 28,50% školákov, ktorí v čase T1 neuvádzali skúsenosť s konzumáciou alkoholu a 51,00% školákov, ktorí v čase T1 uvádzali skúsenosť s konzumáciou alkoholu. Vzťah medzi skupinou a zmenou v skúsenosti s konzumáciou alkoholu nebol zistený. Štatisticky významné rozdiely v úrovni sebakontroly a zmeny v normatívnom presvedčení boli zistené medzi školákmi s neindikovanou a indikovanou zmenou v skúsenosti s konzumáciou alkoholu.

Cieľom štúdie bolo skúmať podiel sebaregulácie a zmeny v normatívnom presvedčení na variácii zmeny skúsenosti s konzumáciou alkoholu medzi školákmi po kontrole skúsenosti s konzumáciou alkoholu v čase T1, rodu a skupiny (Tabuľka 2). Model 1 s tromi kontrovanými nezávislými premennými vysveľoval 4% (Cox - Snell R Square) až 6% (Nagelkerke R Square) variácie závislej premennej, avšak po pridaní skúmaných dvoch nezávislých premenných sa percento variácie zvýšilo, Model 2 s piatimi nezávislými premennými vysveľoval 13% až 19% variácie závislej premennej. Nižšia úroveň sebaregulácie a nárast normatívneho presvedčenia zvyšoval pravdepodobnosť nárastu skúsenosti s konzumáciou alkoholu, ktorú školáci uvádzali. Z kontrolovaných premenných sa na sile Modelov 1 a 2 podieľala iba skúsenosť s konzumáciou alkoholu v čase T1, prítomná skúsenosť zvyšovala pravdepodobnosť toho, že školáci budú uvádzať nárast skúsenosti s konzumáciou alkoholu v čase (T1 vs. T2).

Tabuľka 1 Deskriptívna charakteristika vzorky vzhľadom na zmenu v skúsenosti s konzumáciou alkoholu medzi školákmi

		Zmena v konzumácii alkoholu		Chi-kvadrát
		Bez zmeny	Nárast	
Rod	Chlapci (0)	187 (58,80%)	131 (41,20%)	11,62***
	Dievčatá (1)	320 (70,60%)	133 (29,40%)	
Skupina	Kontrolná skupina (0)	239 (70,50%)	100 (29,50%)	1,48
	Experimentálna skupina (1)	192 (66,00%)	99 (34,00%)	
Skúsenosť s konzumáciou alkoholu (T1)	Bez skúsenosti (0)	413 (71,50%)	165 (28,50%)	32,63***
	So skúsenosťou(1)	95 (49,00%)	99 (51,00%)	

	Priemer(SD)	Priemer(SD)	t
Sebakontrola (T2)	39,43(6,10)	36,71(6,73)	4,32***
Zmena normatívnom predvedčení (T1-T2)	-0,05(0,61)	-0,45(0,98)	5,92***

***p≤0,001

Tabuľka 2

Regresné modely zmeny v skúsenosti s konzumáciou alkoholu školákov

		OR	p	95% C.I. pre OR	
				Lower	Upper
Krok 1	Skúsenosť s konzumáciou alkoholu v case T1 ¹	2,340	0,001	1,434	3,821
	Rod ²	0,707	0,139	0,447	1,119
	Skupina ³	1,201	0,428	0,764	1,887
Krok 2	Skúsenosť s konzumáciou alkoholu v case T1 ¹	1,943	0,013	1,149	3,286
	Rod ²	0,672	0,108	0,414	1,091
	Skupina ³	1,098	0,701	0,682	1,767
	Sebakontrola v čase T2	0,934	<0,001	0,898	0,970
	Zmena v normatívnych presvedčeniach	0,481	<0,001	0,344	0,673

¹ 0= bez skúsenosti s konzumáciou alkoholu v case T1, 1= so skúsenosťou s konzumáciou alkoholu v case T1, ² 0=chlapci, 1=dievčatá, ³ 0=kontrolná skupina, 1=experimentálna skupina (absolventi 12 lekcii Unplugged program)

Diskusia a záver

Analýza deskriptívnych charakteristík vzhľadom na zmenu v skúsenosti s konzumáciou alkoholu medzi školákmi viedla k preukázaniu vzťahu medzi rodom a zmenou v skúsenosti s konzumáciou alkoholu, vyššie percento chlapcov v porovnaní s dievčatami uvádzalo nárast skúsenosti s konzumáciou alkoholu, avšak testovanie regresných modelov nepreukázalo štatisticky významný podiel rodu na pravdepodobnosti nárastu skúsenosti uvádzanej školákmi. Regresné modely potvrdili štatisticky významný podiel výskytu skúsenosti s konzumáciou alkoholu na začiatku školského roka (T1) na pravdepodobnosti nárastu skúsenosti uvádzanej školákmi v priebehu sledovaného času (T1-T2). Ani analýza deskriptívnych charakteristík, ani regresných modelov nepreukázala vzťah medzi skupinou (kontrolná/experimentálna) a pravdepodobnosťou zmeny skúsenosti s konzumáciou alkoholu uvádzanej školákmi. V súlade s teoretickými východiskami bol potvrdený štatisticky významný podiel nižšej úrovne sebakontroly a nárastu normatívnych presvedčení na pravdepodobnosti nárastu skúsenosti uvádzanej školákmi v priebehu sledovaného času. Výsledky štúdie

nadväzujú na výsledky ďalších realizovaných analýz nášho projektu, ktoré potvrdzujú vzťah medzi faktormi hľadania nového, emocionálnej regulácie, rodičovskej kontroly a sebakontroly s konzumáciou alkoholu v čase T1. Výsledky štúdie korešpondujú s potvrdeným priamym efektom normatívnych presvedčení (Nargiso, Friend, Florin, 2013), úrovne sebakontroly na konzumáciu alkoholu adolescentmi (Koning et al., 2014) a zároveň poukazujú na dôležitosť kvality vzťahov dospievajúcich s rodičmi, ktorá má vzťah k nepriamemu efektu sebakontroly na konzumáciu alkoholu (Koning et al., 2014). V kontexte prezentovaných výsledkov štúdie a v kontexte záverov štúdií Koning et al. (2012), Nargiso, Friend, Florin (2013) je možné predpokladať efekt, resp. vyššiu úroveň efektívnosti Unplugged programu medzi školákmi s vyššou úrovňou rizika indikovanou nižšou úrovňou sebakontroly, nižšou úrovňou rodičovskej kontroly, kvality vzťahov dieťa-rodič a vyššími normatívnymi presvedčeniami.

Podakovanie

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0253-11.

Literatúra

- BERINŠTEROVÁ, M. & OROSOVÁ, O. 2014. Efektívnosť programov univerzálnej prevencie užívania návykových látok medzi školákmi. Čas a spoločnosť, 17 (1) [cit. 2014-08-3]. Dostupné na internete: <<http://www.saske.sk/cas/integr.html>>.
- BERINŠTEROVÁ, M., OROSOVÁ, O. & GABRHELIK, R. 2014. „Unplugged“ program in Slovakia. An impact on the perceived risk of substance use. Fifth EUSPR Conference and Members' Meeting, 16-18 October 2014, Palma de Mallorca, Majorca, submitted.
- EPSTEIN, J. A., GRIFFIN, K. W. & BOTVIN, G. J. 2001. Risk taking and refusal assertiveness in a longitudinal model of alcohol use among inner-city adolescents. Prevention Science, 2 (3), 193-200.
- FAGGIANO, F. VIGNA-TAGLIANTI F, BURHART G, BOHRN K, CUOMO L, GREGORI, D., PANELLA, M., SCATIGNA, M., SILIQUINI, R., VARONA, L., van der KREEFT, P., VASSARA, M., WOBORG, G., GALANTI, M. R. & EU-Dap Study Group. 2010. The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: 18-Month follow-up of the EU-Dap cluster randomized controlled trial. Drug Alcohol Dependence, 108, 56-64.
- FINKENAUER, C., ENGELS, R. C. M. E. & BAUMEISTER, R. F. 2005. Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. International Journal of Behavioral Development, 29 (1), 58-69.
- HIBBEL, B., GUTTORMSSON, U., AHLSTROM, S., BALAKIREVA, O., BJARNASON, T., KOKKEVI, A. & KRAUS, L. 2012. The 2011 ESPAD Report. Substance use among students in 36 European Countries. Stockholm : Modinttryckoffset AB.
- JANOVSKÁ, A., OROSOVÁ, O., BERINŠTEROVÁ, M. & GAJDOŠOVÁ, B. 2014. Factors linked to alcohol drinking of juveniles. International Psychological Applications Conference and Trends 2015 (InPACT), 2nd-4th May 2015 in Ljubljana, Slovenia, submitted.

KONING, I. M., VERDURMEN, J. E. E., ENGELS, R. C. M. E.; van den EIJDEN, R. J. J. M. & VOLLEBERGH, W. A. M. 2012. Differential Impact of a Dutch Alcohol Prevention Program Targeting Adolescents and Parents Separately and Simultaneously: Low Self-Control and Lenient Parenting at Baseline Predict Effectiveness Prevention Science, 13(3), 278-287.

KONING, I. M., van den EIJDEN, R. J. J. M. & VOLLEBERGH, W. A. M. 2014. Differential impact of a Dutch alcohol prevention program targeting adolescents and parents separately and simultaneously: Low self-control and lenient parenting at baseline predict effectiveness. Alcohol-specific parenting, adolescents' self-control, and alcohol use: A moderated mediation model. Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 75(1), 16-23.

NARGISO, J. E., FRIEND, K. & FLORIN, P. 2013. An examination of peer, family, and community context risk factors for alcohol use and alcohol use intentions in early adolescents. The Journal of Early Adolescence, 33 (7), 973-993.

OROSOVÁ, O., BERINŠTEROVÁ, M., BENKA, J. & GABRHELIK, R. 2014. The short-term effect of the Unplugged Prevention Intervention among Slovak school population. Fifth EUSPR Conference and Members' Meeting, 16-18 October 2014, Palma de Mallorca, Majorca, submitted.

Vzťah výkonovej motivácie a osobnosti študentov stredných škôl

Katarína Hannelová, Zuzana Bačíková

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Anotácia

Príspevok sa zaoberá vzťahom výkonovej motivácie a vlastností osobnosti študentov gymnázia. Výsledky prezentovaného výskumu potvrdili signifikantný vzťah výkonovej motivácie s viacerými vlastnosťami, menovite neurotizmom, extraverziou, otvorenosťou voči skúsenosti a svedomitosťou. V súvislosti s motivovaním žiaka na vyučovaní sa poukazuje na význam komplexného poznávania individuality žiaka.

Kľúčové slová

Motivácia, výkonová motivácia, vlastnosti osobnosti, študenti stredných škôl

Úvod

Jednou z odborných činností školského psychológa je identifikačno-diagnostická činnosť, v rámci ktorej získava informácie a podklady k následnej intervenčnej činnosti (Gajdošová, 1998). V procese poznávania individuality žiaka prostredníctvom psychodiagnostických metód školský psychológ identifikuje psychické dispozície žiaka v podobe kognitívnych schopností, motivačných vlastností a vlastností osobnosti. Výsledky z diagnostikovania uvedených dispozícií je potrebné interpretovať komplexne, preto je pre školského psychológa dôležité poznať možné vzťahy medzi osobnostnými a motivačnými premennými.

V doterajších výskumoch sa u študentov stredných a vysokých škôl potvrdil najčastejšie negatívny vzťah výkonovej motivácie s neurotizmom a pozitívny so svedomitosťou (Judge, Ilies, 2002, Busato, Prins, Elshout, Hamaker, 1999, Komarraju, Karau, 2005). Vzťah s extraverziou potvrdili Busato et al. (1999) a Komarraju a Karau (2005), s otvorenosťou ku skúsenosti Komarraju a Karau (2005).

Na Slovensku potvrdila podobné vzťahy Pašková (2008). Korelovala hodnoty päťfaktorového modelu osobnosti s tromi škálami výkonovej motivácie. Výsledky potvrdili negatívnu koreláciu medzi anxiétou brzdiacou výkon a extraverziou; pozitívne korelácie boli medzi motívom výkonu a svedomitosťou a medzi anxiétou brzdiacou výkon a neurotizmom.

Cieľ

Cieľom nášho výskumu je analyzovať vzťahy medzi výkonovou motiváciou a osobnostnými vlastnosťami u študentov gymnázia.

V rámci výkonovej motivácie sme sa zamerali na tri škály: škála výkonovej motivácie, škála anxiózy brzdiacej výkon a škála anxiózy podporujúcej výkon.

Osobnostné vlastnosti sme zisťovali v rámci päťfaktorového modelu osobnosti: neurotizmus, extravéria, otvorenosť voči skúsenosti, priateľnosť a svedomitosť.

Formulovali sme tri výskumné hypotézy a jednu výskumnú otázku.

Hypotéza 1: Predpokladáme, že anxióza brzdí výkon je v pozitívnom vzťahu s úrovňou neurotizmu.

Hypotéza 2: Predpokladáme, že anxióza brzdí výkon je v negatívnom vzťahu s úrovňou extravérie.

Hypotéza 3: predpokladáme, že motív výkonu je v pozitívnom vzťahu s úrovňou svedomitosti.

Výskumná otázka: Aké sú ďalšie vzťahy medzi škálami výkonovej motivácie a faktormi osobnosti?

Metódy

Výberový súbor tvorilo 104 študentov 4. ročníka gymnázia, z toho bolo 48 dievčat (46,15%) a 56 chlapcov (53,85 %). Administrovali sme Dotazník motivácie výkonu (Pardel, Maršalová, Hrabovská, 1992) a NEO päťfaktorový osobnostný inventár (Ruisel, Halama, 2007).

Dotazník motivácie výkonu má tri škály: škála motívu výkonu, škála anxiózy brzdiacej výkon a škála anxiózy podporujúcej výkon. NEO päťfaktorový osobnostný inventár umožňuje diagnostikovať 5 faktorov: neurotizmus (N), extravériu (E), otvorenosť voči skúsenosti (O), priateľnosť (P) a svedomitosť (S).

Pri štatistickom spracovaní výsledkov sme použili neparametrické metódy vzhľadom k tomu, že získané dáta neboli normálne rozložené.

Výsledky

Vzťahy medzi sledovanými premennými sme overovali korelačnou analýzou, pričom sme na výpočet korelačného koeficientu použili Spearmanov poradový koeficient. Výsledky sú uvedené v tabuľke 1.

Hodnota korelačného koeficientu medzi anxiózou brzdiacou výkon a neurotizmom 0,452 je štatisticky významná ($P = 0,000$), čím sa potvrdila platnosť prvej hypotézy. Vzťah anxiózy brzdiacej výkon s extravériou je vyjadrený zápornou hodnotou korelačného koeficientu -0,210 ($P = 0,032$). Potvrdil sa teda negatívny vzťah medzi týmito premennými tak, ako bol formulovaný v druhej hypotéze. Motív výkonu štatisticky významne koreloval s faktorom svedomitosti, čím sa potvrdila aj tretia hypotéza.

Z ostatných korelácií dosiahol hladinu štatistickej významnosti len vzťah medzi motívom výkonu a otvorenosťou voči skúsenosti. Korelačný koeficient 0,276 je štatisticky vysoko významný.

Tabuľka 1: Vzťahy medzi škálami výkonovej motivácie a faktormi osobnosti – Spearmanove korelačné koeficienty

		N	E	O	P	S
Motív výkonu	r_s	,104	-,028	,276	,038	,475
	<i>Sig.</i>	,293	,778	,005	,701	,000
Anxiozita brzdí výkon	r_s	,452	-,210	,005	-,052	-,048
	<i>Sig.</i>	,000	,032	,959	,604	,628
Anxiozita podporujúca výkon	r_s	-,086	,089	-,121	-,138	,042
	<i>Sig.</i>	,383	,371	,221	,164	,673

Diskusia

Výsledky korelačnej analýzy sú v zhode s najčastejšie uvádzanými vzťahmi. Z päťfaktorového modelu osobnosti sa často potvrdzuje vzťah neurotizmu a motivácie výkonu (Judge, Ilies, 2002, Busato, Prins, Elshout, Hamaker, 1999, Komarraju, Karau, 2005), na základe čoho možno očakávať, že žiaci s vyššou úrovňou neurotizmu majú nižší motív výkonu. V našom výskume sa dá takto interpretovať potvrdenie prvej hypotézy. Vysoké skóre v škále anxiozita brzdí výkon sa prejavuje nižšou aktivitou jedinca v záťažovej situácii, keď má podať výkon, čo sa stáva častejšie úzkostným žiakom a študentom so zvýšeným skóre neurotizmu.

Tá istá škála dotazníka motivácie výkonu koreluje s extravertiou s opačným znamienkom. Potvrdenie druhej hypotézy znamená, že extravertovaní žiaci prejavujú výrazne nižšiu úroveň anxiozity brzdí výkon. Vzťah extravenzie a výkonovej motivácie uvádzajú aj Busato et al. (1999) a Komarraju a Karau (2005).

Potvrdenie tretej hypotézy – vzťahu motívu výkonu a svedomitosti naznačuje, že s vyššou cieľavedomosťou, vytrvalosťou, usilovnosťou a spoľahlivosťou sa zvyšuje aj motivácia študentov.

Z ďalších údajov korelačnej analýzy možno uviesť potvrdenie už len jedného vzťahu – medzi motívom výkonu a otvorenosťou voči skúsenosti. Svedčí to o vyššej aktivite jedincov, ktorí majú tendenciu vyhľadávať nové idey a nekonvenčné hodnoty.

Výkonová motivácia je dôležitý predpoklad úspešnosti žiaka v škole. Poznávanie individuality žiaka vzhľadom na jeho kognitívne schopnosti, motiváciu, ale aj faktory osobnosti je dôležité pre pochopenie problémov, ktoré sa objavujú aj u žiakov s dobrými predpokladmi školskej úspešnosti v kognitívnej oblasti.

Aplikácia overených psychodiagnostických metód pri poznávaní individuality žiaka poskytuje mnohé podnety pri vyvíjaní účinných stratégií vo vyučovaní. Poznatky o prepojení a možných kombináciách vlastností osobnosti a motivácie sú k tomu užitočné a nemožno ich zanedbávať.

Literatúra

- BUSATO, V. V., PRINS, F. J., ELSHOUT, J. J., HAMAKER, Ch. 1999. The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26, 126 – 140.
- GAJDOŠOVÁ, E. 1998. Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl. Bratislava: Príroda.
- JUDGE, T. A., ILIES, R. 2002. Relationship of personality motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87, 797 – 807.
- KOMARRAJU, M., KARAU, S. 2005. The relationship between the Big Five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences* 39(2005), 557-567.
- PARDEL, T., MARŠÁLOVÁ, L., HRABOVSKÁ, A. 1992. *Dotazník motivácie výkonu*. Bratislava: Psychodiagnostika, s.r.o.
- PAŠKOVÁ, L. 2008. Výkonová motivácia. Banská Bystrica: Občianske združenie Pedagóg.
- RUISEL, I., HALAMA, P. 2007. NEO päťfaktorový osobnostný inventár. Praha: Testcentrum - Hogrefe

Záškoláctvo – sociálne determinanty a sociálne dôsledky záškoláctva.

Desanka Kanderová

Fakulta psychológie Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Anotácia

V našom príspevku sa zameriavame na problém záškoláctva ako nepriaznivého sociálneho javu na školách. Záškoláctvo môže byť vyvolané vnútornými - osobnostnými determinantami žiaka, ale spúšťačom bývajú problémy súvisiace s rodinným a školským prostredím. Z dlhodobého hľadiska je nebezpečnejšou formou chronické záškoláctvo, pretože žiak stráca pracovné návyky, stráca sociálne kontakty a stráca šancu na rozvoj profesionálnej kariéry. Okrem týchto dôsledkov, nebezpečnejšie sú spoločenské dôsledky a to hlavne transformácia záškoláctva do delikvencie, požívania drog, návykových látok a rozvoj kriminality. Je nevyhnutné venovať dostatočnú pozornosť prevencii tohto javu, viac sa zamerať na spôsoby trávenia voľného času žiakov, pravidelnej kontrole školských povinností zo strany rodičov a posilnenia sociálnych a komunikačných zručností pedagógov.

Kľúčové slová

záškoláctvo, školské prostredie, rodinné prostredie, dôsledky záškoláctva, prevencia záškoláctva

Úvod

Školský systém kladie na deti veľmi vysoké nároky a požiadavky, ktoré prevažne zvládnu len za pomoci svojich rodičov. Od nich sa očakáva určitá vzdelanostná úroveň, čas, ochota a záujem. V optimálnom prípade, ak rodič tieto podmienky spĺňa, dieťa má predpoklad zvládnuť vzdelanostné nároky školy. Škola zabezpečuje súčasne výchovno-vzdelávací proces žiakov, na ktorom sa okrem ich kognitívnych zručností podieľajú aj ich sociálne zručnosti, najmä empatia, sebakontrola, asertivita, prosociálne správanie. V praxi sa stretávajú viac so súperením ako s kooperáciou, viac s egoizmom ako s prosociálnosťou, viac so sebahpresadzovaním ako s empatiou. Sú jedinci, ktorých takáto skúsenosť neprekvapí a sú takí, ktorí sa so situáciou nevedia adekvátne vyrovnávať. Jednou z takýchto nevhodných reakcií je aj záškoláctvo.

Keď hovoríme o záškoláctve, myslíme tým neospravedlненú absenciu žiaka, jeho neúčast' na vyučovaní, pričom takéto zvolenie mu neudelil ani triedny učiteľ, rodič alebo iný zástupca (Ficová, 2011).

Záškoláctvo

V súčasnej dobe predstavuje záškoláctvo a časté absencie žiakov v škole veľký problém školstva. Záškoláctvo môže mať charakter vyhybavej reakcie s cieľom vyhnúť sa nepríjemným školským povinnostiam, prípadne môže prameniť aj zo strachu pred skúškou, či písomkou. Medzi najčastejšie príčiny patrí aj šikanovanie, nepriaznivé školské prostredie, narušené vzťahy v triede, ale aj rodinné prostredie, mentálne zaostávanie, nadpriemerné intelektové schopnosti a najmä zlá kontrola zo strany rodičov, resp. zlý postoj rodičov k školskej dochádzke (Slovíková, 2012).

Typy záškoláctva

Z časového hľadiska rozlišujeme impulzívne a účelové záškoláctvo. Impulzívne záškoláctvo dieťa neplánuje, reaguje náhle a nepremyslene, môže trvať až niekoľko dní, pokiaľ to rodičia nezistia. Dieťa má strach sa im zdôveriť, pretože primárny dôvod prekryl sekundárny – absencia školskej dochádzky.

Druhý typ záškoláctva je účelový, objavuje sa väčšinou vtedy, ak sa chce žiak vyhnúť konkrétnej situácii, osobe.

Ficová rozdeľuje typy záškoláctva ako reakciu na školské prostredie, rodinné prostredie, na trávenie voľného času alebo reakciu na dlhodobú frustráciu žiaka.

Záškoláctvo ako reakcia na školské prostredie predstavuje reaktívne, impulzívne stavy žiaka, ktorý sa chce vyhnúť školským povinnostiam, často sprevádzané úzkosťou.

Záškoláctvo ako reakcia na rodinné prostredie s podporou rodičov sa často vyskytuje u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, kedy sú žiaci presvedčení rodičmi, aby pomáhali s domácimi prácami, strážili súrodencov, prípadne brigádovali.

Záškoláctvo bez vedomia rodičov sa týka situácií, v ktorých dieťa reaguje na rodinnú situáciu (úmrtie rodiča, spory a hádky doma, rozvod rodičov, vymyslené zdravotné ťažkosti).

Záškoláctvo ako reakcia na trávenie voľného času je spojená s porušením sociálnej normy, školského poriadku. Ide o situácie, kedy žiaci uprednostnia zábavu pred vyučovaním, kde najčastejšími dôvodmi ich rozhodnutia sú vzdelávacie problémy, zlé vzťahy v triede, nuda.

Typ záškoláctva, ktorý sa týka dlhodobej frustrácie žiaka, pocitu samoty, zrady, nepochopenia zo strany dospelých, rieši žiak únikom zo školy (2011).

Školské prostredie

Jedným z dôvodov vyhýbania sa školy je podľa Bielikovej reakcia žiaka na dosiahnuté, resp. nedosiahnuté výsledky v škole, nedostatočná odmena, pochvala, nezrealizované predstavy o postupe pri plnení školských povinností. Ďalšími príčinami môže byť zvyhodňovanie ostatných žiakov, či prílišné očakávania učiteľa od žiaka. Naopak, mimoriadne nadané deti môžu pociťovať nedostatok podnetov, záujmu zo strany pedagógov, niekedy sú považované za „rušičov“ a izolujú sa od rovesníkov. Kvalita vzťahov medzi žiakmi a medzi žiakom a pedagógom môže pozitívne alebo negatívne formovať postoj žiaka ku škole (in Ficová, 2011).

Rogge upozorňuje práve na dôležitosť vzťahu žiak-pedagóg. Kvalita tohto vzťahu môže byť predpokladom vytvorenia pozitívnej atmosféry v triede, v opačnom prípade môže viesť k tendencii vyhýbať sa škole. Najčastejším opatrením pri takomto zistení je dohovor triedneho učiteľa, prípadne pomoc rodičov. Jediným konečným riešením býva znížená známka zo správania. Ani toto opatrenie nebýva vždy účinné(1996).

Rodinné prostredie

Prvým a najdôležitejším prostredím, s ktorým sa každé dieťa stretáva už od narodenia, je rodina. V rodine každý jednotlivec zastáva určitú rolu a naplňa svoje potreby – fyzické, citové, intelektuálne a morálne. Každá rodina je špecifická a neopakovateľná. Platia v nej vlastné pravidlá a normy, ktoré sa navonok prejavujú v správaní členov rodiny, v postojoch a rodinných rituáloch. Celková atmosféra v rodine, výchova, vzťahy medzi rodičmi a deťmi, morálne hodnoty, to všetko vplýva na vývoj dieťaťa. Rodina plní funkcie biologickú, výchovnú, emocionálnu, ekonomickú a ochrannú.Podľa toho, ako si rodina plní dané funkcie, Kraus (2008) delí rodiny na funkčné, afunkčné a disfunkčné. V afunkčnej rodine dochádza k poruchám pri plnení jednej či viac funkcií, ale nemá to za následok vážnejší dopad na vývoj detí. K vážnejším poruchám dochádza v disfunkčnej rodine, kde je zásadne narušený socializačný proces dieťaťa.Postavenie rodiny v dnešnej dobe je úzko späté so spoločenskými podmienkami. Nároky a požiadavky na rodinu sa neustále zvyšujú, v dôsledku čoho mnohé rodiny plnia svoje funkcie len čiastočne. Na druhej strane sa posilnil význam rodiny ako útočiska pred verejným svetom.

Medzi časté príčiny vyhýbania sa dochádzke do školy môžeme považovať rodinné problémy súvisiace so štýlom výchovy. Ondráček (2003) uvádza, že striktná výchova potláča prirodzený vývoj dieťaťa, neuspokojuje jeho potreby a preto dieťa hľadá náhradné, často neadekvátne spôsoby ich naplňovania. To môže súvisieť so zanedbaním školských povinností. Nezáujem rodičov o povinnosti dieťaťa z dôvodu ich pracovnej vyťaženia alebo ich nedôslednosti, môže dieťa využiť ako argument vo svoj prospech.Podľa Lednickej (2007) k záškoláctvu môže viesť aj zlý príklad, ktorý dieťa v rodine vidí. Môže ísť o neustále nezamestnaného rodiča, ktorý si neplní rodičovské povinnosti a takáto situácia môže determinovať postoje k povinnostiam (zodpovednosť) až do dospelosti žiaka, kedy sa vlastným pričinením môže dostať na okraj spoločnosti.

V tejto súvislosti sa chceme zamerať hlavne na sociálne faktory, ktoré podmieňujú tento nežiaduci jav.Sociálne znevýhodnené prostredie je prostredie, „ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti (www.statpedu.sk, 2011).

Za znevýhodňujúce faktory považujeme aj:

- a) fyzický, psychický či zdravotný stav detí,
- b) ich etnický pôvod a
- c) sociálne postavenie.

Do prvej kategórie patria deti fyzicky a psychicky handicapované, dlhodobo choré, alebo naopak nadané. Tieto deti sa vzdelávajú v špeciálnych školách alebo triedach, pod špeciálnym pedagogickým vedením, prípadne prostredníctvom integrácie.

Princíp národnostného školstva sa snažíme v praxi aplikovať pri etnickom faktore. Vzdelávanie sa realizuje v školách, v ktorých žiaci majú právo sa učiť v rodnom jazyku.

Sociálne postavenie rodiny, respektíve sociálne znevýhodnené rodiny predstavujú tretiu skupinu faktorov, v ktorej žiaci nevyrastajú v ideálnom prostredí, vzhľadom na finančnú situáciu rodiny. Okrem peňažnej, hmotnej dotácie štátu, je možné podporiť vzdelanie žiaka umiestnením do internátneho zariadenia, znížiť poplatky za poskytovanie rôznych služieb.

Slovenský školský systém reaguje na rôzne znevýhodnenia žiakov prostredníctvom viacerých opatrení, ktoré majú zvýšiť úspešnosť týchto žiakov vo vzdelávaní. Prvú kategóriu tvoria opatrenia, ktoré majú kompenzovať sociálne znevýhodnenie a z neho prameniacu nepripravenosť detí na vzdelávanie v bežnom systéme. Sú to opatrenia súvisiace s predškolskou výchovou (nulté ročníky), asistenti učiteľa, školské kluby a pod. Ak tieto opatrenia zlyhajú alebo dôjde k pochybeniu vzdelávacieho systému, dochádza k preradeniu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do systému špeciálneho vzdelávania. Avšak na to, aby bolo dieťa do tohto systému priradené nestačí, že dieťa pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia, musí mať diagnostikovaný určitý typ mentálneho či zdravotného postihu (Košťál, Kontseková, Kubán, Kubánová, 2010).

Na Slovensku sa často pojem dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia prisudzuje deťom z rómskeho etnika. Výskumy poukazujú na to, že deti zo sociálne a ekonomicky znevýhodneného prostredia majú horšie výsledky ako ich rovesníci, ktorí pochádzajú z lepších rodinných podmienok.

Zároveň častosť nedokončenia školskej dochádzky je u daných žiakov veľmi vysoká (Boyles, Farran, Howse, Lange, (2003). Autori ďalej uvádzajú, že nízka krivka úspešnosti detí z nízkopríjmových rodín môže byť spôsobená nízkou mierou ich motivácie. Tento fakt podporujú faktory:

- školské zlyhania už počas základnej školskej dochádzky
- zníženie pocitu samostatnosti v rozhodovaní
- postupné znižovanie motivácie k úspechu.
- slabá, prípadne žiadna miera pomoci a motivácie zo strany rodiny, aby sa vzdelávali ďalej.

Tieto deti zažívajú v škole pocity menejcennosti, pohrdania, majú negatívne postoje ku škole, ku školským aktivitám. Podľa Kleina (2006) je možné u detí podporiť motiváciu tým, že im predostrieme tak silné podnety, aby ich motivácia vychádzala z aktualizovaných potrieb, rešpektovať potreby dominujúce v individuálnej hierarchii potrieb konkrétneho žiaka. Je dôležité, aby pedagóg rozlišoval medzi vnútornou a vonkajšou motiváciou žiaka. Výskumy poukazujú na to, že u žiakov s vnútornou motiváciou sú školské výsledky lepšie. V tomto prípade je preto vonkajšia motivácia pre daných žiakov veľmi dôležitá, dokonca sa môže vonkajšia motivácia zmeniť na vnútornú. Tu je veľmi účinná rola pedagóga.

Základom motivácie žiakov k učeniu je podľa Vágnerovej (2001) postoj rodiny ku škole a k vzdelaniu.

Túto vzájomnú súvislosť potvrdili aj autori Portik a Brophy (in Klein, 2006), podľa ktorých vývoj motivácie ku učeniu a aktualizácia potrieb človeka závisia od úrovne socializácie rodiny. Ak nie je rodinnou tradíciou podporované vzdelávanie, tak to ani dieťa nepovažuje za dôležité. Nízka podpora rodičov a málo podnetné rodinné prostredie vytvára nízke životné aspirácie u detí. Dieťa školu rešpektuje ako nútené zlo. V práci s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia sa odporúča rozmanitosť podnetov – hry, tanec, spev, dramatizácia, čiže vonkajšia motivácia. Najúčinnnejšie sú pre nich hmotné odmeny. Prehnane pozitívna odmena vedie ku stagnácii. Pre dlhodobé zabezpečenie motivácie u týchto žiakov je potrebné zabezpečiť stále nové podnety, potrebu istoty a bezpečia vo vzťahu ku škole, potrebu niekam patriť – potrebu afiliácie, potrebu dosiahnuť výkon, byť ocenený. Detí zo sociálne slabších rodín pribúda, ich život je často prepojený s chudobou, ktorá sa neviaže na žiadne etnikum. Jedným z hlavných problémov sú financie a celková ekonomická situácia rodiny. Mnohé rodiny riešia túto situáciu úvermi a pôžičkami, čím sa ešte viac zadlžujú.

Tieto aspekty negatívne vplyvajú na členov rodiny, najmä na deti, ktoré sú v škole terčom posmeškov, šikanovania, sú vylúčené zo skupiny. Zanedbané deti prejavujú nezáujem voči okoliu, ktorý často hraničí až s apatiou, ťažko nadväzujú kontakty s cudzími ľuďmi, sú nedôverčivé, chýba im súcit, necítia vinu za svoje neprimerané správanie namierené proti zásadám morálky a etiky. Na vlastné neúspechy v škole reagujú neadekvátne, často agresívne.

Duševný vývoj rodiny býva ohrozený v prípade rozvodu rodičov alebo úmrtia rodičov. Častokrát rodičia svoje spory riešia cez deti, čo sa odrazí na ich reakcii voči rovesníkom. Neúplné rodiny preto patria k sociálne slabším rodinám.

Oblasťou, ktorá môže byť príčinou vyhýbania sa školským povinnostiam, môže byť aj **trávenie voľného času** žiakov. Dobrý pocit a prežívanie príjemných zážitkov mimo školy môžu byť pre žiaka príťažlivejšie ako školské vyučovanie. Príjemnými zážitkami sa v tomto prípade myslí napríklad hranie sa na počítači, pozeranie televízie alebo môže ísť aj o činnosti hraničiace so zákonom (Klein, 2006).

Zo psychosomatických porúch súvisiacich so školskou dochádzkou spomenieme dve najčastejšie: **separačná úzkosť a školská fóbia**. Podľa Lednickej (in Ficová, 2011) je separačná úzkosť strach z odlúčenia. Príčinou záškoláctva môže byť aj školská fóbia. Fóbickú poruchu definuje Heretik a kol. (2007, s. 223) ako „intenzívny strach z konkrétnych objektov a situácií. Neprimeranosť strachu potenciálnej nebezpečnosti podnetu je subjektívne uvedomovaná.“ Ak teda hovoríme o školskej fóbii, máme na mysli intenzívny strach žiaka zo školy a z učenia sa, ktorý má úzkostné stavy už len pri pomyslení, že by mal prekročiť prah školy, a preto sa jej snaží vyhýbať. Dieťa nemusí primerane zvládať adaptáciu na školské prostredie.

Dôsledky záškoláctva

Dôsledkami záškoláctva môžu byť rôzne problémy žiakov v škole, ale aj mimo školy. Záškoláctvo môže byť spúšťacím mechanizmom rôznych sociálnych až antisociálnych porúch v správaní, najviac sem patria prejavy ako klamstvo, podvádzanie, túlanie sa, krádeže, zneužívanie omamných látok a alkoholu, až delikvencia (Madro & Gymerská, 2009).

Zanedbávanie povinnej školskej dochádzky je podľa Škovieru vlastne poruchou správania. (1999). Záškolák namiesto školy si svoj čas nahrádza inými „atraktívnejšími“ aktivitami, nie učením. Dlhodobo trvajúca takáto situácia má za následok, že sa škola stane ešte menej príťažlivou a žiaci sa zapletajú do klamstiev a podvodov, čo im zhoršuje možnosť veriť sa niekomu a požiadať o pomoc (Fontana 2003).

Ak sa záškoláctvo nerieši včas, môžu sa dôvody absencie, ako aj dôsledky prehĺbovať. Dieťa nevie, ako má situáciu riešiť, takže môže pokračovať v chodení za školu zo strachu z prezradenia následkov, hoci prvotný motív už dávno pominul (Svobodová, 2010).

Nebezpečenstvo záškoláctva spočíva v tom, že dieťa priamo ohrozuje seba, svoju budúcnosť, rozvoj svojej osobnosti, svoju hodnotu a jedinečnosť. Samo seba vylučuje zo svojej pôvodnej sociálnej skupiny. Nepriamo sa narušené správanie môže stať základom pre ďalšie formy asociálneho správania, ktoré zahŕňa zneužívanie návykových látok, seba poškodzovanie, predčasné sexuálne kontakty (Klíma & Klíma, 1978).

Záškoláctvo teda môže skončiť aj trvalým vylúčením študenta zo školy. Vylúčenie v takomto prípade môže dokonca znemožniť účinné kroky k náprave (Kyriacou, 2005). Deti, ktoré sa škole vyhýbajú, obvykle skončia základnú školu v nižších ročníkoch a v prípade, že chcú pokračovať v štúdiu na strednej škole, majú v ponuke menej atraktívne povolania (Škoviera, 1999). Riadiace a manažérske pozície si vyžadujú minimálne vysokoškolské vzdelanie alebo dokonca postgraduálne štúdium (Trujillo, 2006).

Zistilo sa, že veľká časť kriminality sa odohráva počas dňa, keď študenti chodia za školu. Odhaduje sa, že každý deň je v Anglicku za školou 50 000 študentov a že 40% pouličnej kriminality, 25% drobných krádeží, 20% vandalizmu a tretinu krádeží áut majú na svedomí 10-16 roční študenti v dobe vyučovania. Efektívne opatrenia vedúce k zníženiu záškoláctva by tak mohli viesť zároveň aj k zníženiu kriminality (Kyriacou, 2005). Častý výskyt kriminálneho správania sa objavuje predovšetkým v skupinových formách záškoláctva.

Enea a Dafinoiu (2009) na základe výskumov dospeli k zisteniu, že individuálna forma záškoláctva býva spájaná viac so zneužívaním návykových látok, či vysokým počtom tehotenstiev u dospievajúcich.

Graham a Bowling upozorňujú na fakt, že chronickí záškoláci si svoju povest' prenášajú aj na novú školu.

Odporúčajú im, aby si prehodnotili svoje postoje ku škole a využili v pozitívnom zmysle novú prostredie, vylepšili svoju reputáciu (in Kyriacou, 2005).

Sociálne dôsledky, okrem narušených vzťahov so spolužiakmi, pedagógmi, rodičmi, majú dopad aj na osobnosť žiaka, narušenie morálneho a hodnotového systému a vzťah k povinnostiam, reakcie na neúspech (Svobodová, 2010).

Prevencia záškoláctva

Prevenciu môžeme definovať ako „súbor opatrení zameraných na predchádzanie nežiadúcich javov, najmä ochorení, poškodení, sociálne patologických javov“ (Prúcha a kol., 2008, s. 178).

Autor rozlišuje 3 stupne prevencie :

1. **primárna prevencia** – zameriava sa na celú sledovanú populáciu. Hlavným aktérom je štát. Primárna prevencia sa delí na špecifickú (zameraná na predchádzanie konkrétneho rizika, napr. záškoláctvo, šikana, ...) a nešpecifickú (podporuje žiaduce formy správania sa všeobecne, napr. podpora a rozvoj prosociálneho správania žiakov).
2. **sekundárna prevencia** – týka sa rizikových jednotlivcov a skupín. Zahŕňa poradenskú aj ústavnú starostlivosť. Dôležitú úlohu v tomto stupni prevencie zohráva práve školské prostredie a dlhodobé sledovania a spolupráca s problémovými žiakmi.
3. **terciárna prevencia** – sústreďuje svoju pozornosť na minimalizáciu následkov alebo na zabránenie pokračovania nežiaducich javov u jedincov, u ktorých sa už sledovaný nežiaduci jav vyskytol.

Prevencia v školskom prostredí

V školskom prostredí sa na procese prevencie záškoláctva spolupodieľajú pedagógovia, výchovní poradcovia, špeciálni pedagógovia, školskí psychológovia v spolupráci s centrami pedagogicko-psychologickej pomoci. Zo všetkých pedagogických pracovníkov má najužší kontakt so žiakom práve triedny učiteľ. Má teda možnosť ako prvý podchytiť záškoláctvo a iné patologické javy. Jeho úloha spočíva v dôslednom trvaní na podmienkach a spôsoboch riešenia absencie v súlade so školským poriadkom. Pokiaľ zistí nezrovnalosti, mal by včas informovať rodičov, výchovného poradcu a rázne zakročiť, aby nedochádzalo k opakovaniu daného javu. Výchovní poradcovia riešia hlavne kariérne poradenstvo – aj v tejto oblasti je ich úloha v prevencii záškoláctva veľmi dôležitá. Pomáhajú problémovým žiakom pri výbere vhodného typu škôl, prípadne riešenia vzdelanostných obmedzení. V dnešnej situácii, v ktorej sa naše školy nachádzajú, je veľmi dôležitá spolupráca s odborníkmi, ktorí by mohli školám tieto problémy riešiť, alebo pomohli im predchádzať.

Školský psychológ v niektorých smeroch dopĺňa alebo nahrádza výchovného poradcu, zostavuje individuálne študijné plány, pomáha s kariérnym poradenstvom, pracuje so žiakmi s emocionálnymi poruchami, poruchami v správaní, kam spadá aj záškoláctvo. Špeciálny pedagóg pracuje hlavne so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Veľkú úlohu by mal zohrávať v prípade, kedy sa záškoláctvo spája so vzdelávacími ťažkosťami žiaka, jeho dlhodobej neúspešnosti (Vališová, Kasíková, 2011).

Prevencia v rodinnom prostredí

Najdôležitejšia prevencia spočíva v správnej rodinnej výchove. Dieťa, ktorému sa dostalo ocenenia a zároveň aj konštruktívnej kritiky, ktoré bolo motivované v dosahovaní cieľov a mohlo sa otvorene zdôveriť svojim rodičom, má primeranú mieru sebadôvery, ohľaduplnosti a malo by sa bez problémov adaptovať na školské podmienky. Domov znamená pre dieťa

pocit istoty a bezpečia. Pokiaľ táto potreba nebude saturovaná, dieťa bude stagnovať. Rodičia by mali akékoľvek zmeny v domácom prostredí riešiť spolu s deťmi, pretože prerušenie väzieb, presťahovanie, rozvod a pod. zasahujú do psychiky dieťaťa (Matějček, Dytrych, 2002)

Záver

Na záver našej štúdie by sme radi spomenuli výskum, ktorým sa sledovali súvislosti medzi záškoláctvom a tromi premennými – osobnostné charakteristiky žiakov, rodinné a školské faktory. Predpokladalo sa, že osobnostné charakteristiky, rodinné faktory a školské faktory, majú dopad na záškoláctvo a sú odlišné žiakov, ktorí pravidelne chodia do školy. Výskumu sa zúčastnili študenti vo veku 15 – 19 rokov.

Osobnostné charakteristiky žiakov sa týkali ich sebahodnotenia (sebavedomie, sebaakceptácia) a hodnotenia zo strany pedagógov (sociálne zručnosti – dodržiavanie pravidiel, dôsledné plnenie pridelených úloh, vzťahy medzi študentami). V posudzovaní rodinných faktorov študenti posudzovali vzťahy v ich rodine, vnímanie rodičovskej akceptácie, disciplíny a kontroly. Škála rodinného prostredia sa sústreďovala na rodinnú súdržnosť a konflikty. Na záver študenti vyjadrovali svoje postoje ku škole, k jej zamestnancom, k vnímaniu ich výkonu, k vnímaniu ich vrstovníkov, učiteľov, ku školskej práci a k ich celkovej obľúbenosti školy.

Výskumom sa zistilo, že záškoláci mali nižšie skóre v oblasti akademického sebapoňatia, ich sebavedomie bolo nižšie, sociálne vzťahy v triede boli horšie a rodičovská akceptácia a disciplína v rodine bola nižšia ako u študentov, ktorí pravidelne navštevujú školu. Vyššie skóre dosiahli naopak v antisociálnom správaní v triede, v rodičovskej kontrole a v oblasti rodinných konfliktov.

Na základe predchádzajúcich zistení môžeme konštatovať, že sociálne determinanty sa vo významnej miere podieľajú na záškoláctve. Jedinou výnimkou bola prítomnosť úzkosti, kde štatistický významný rozdiel medzi oboma skupinami študentov nebol pozorovateľný, avšak mohlo to byť zapríčinené vzorkou participantov. Napriek tomu, že rodinné a školské prostredie sú odlišné oblasti, sú vo vzájomnej interakcii. Napríklad, pokiaľ má dieťa problémy doma, prenáša ich aj do školského prostredia, čo môže mať za následok horšiu koncentráciu, zlé vzťahy so spolužiakmi a učiteľmi, či horší prospech. A preto sústredenie sa len na jeden z týchto faktorov je neúčinné. Aby sa mohlo predchádzať záškoláctvu je potrebné pochopiť, ako vníma dieťa svoju rolu v škole, v rodine a ako vníma seba samého. Je potrebné pochopiť problém, ktorý v živote dieťaťa nastal a prečo ho rieši práve záškoláctvom. Je potrebné pochopiť riešenie/motiváciu, čo dieťa vedie k takémuto činu a snažiť sa zlepšiť duševné zdravie a sociálne prostredie týmto osobám (Corville-Smith, Ryan, Adams, & Dalicandro, 1996).

Vzhľadom k tomu, že v dnešnej dobe je vedenie ľudí, a teda aj žiakov viac zamerané na výkon ako na vzťahy (v pracovnom ale aj v školskom prostredí), často absentujú pozitívne ocenenia pedagógov „len“ za snahu žiakov, v dôsledku toho sa objavujú neobjektívne sebahodnotenia výkonu u žiakov a nízka ochota a záujem o spoluprácu rodiny a školy u problémových žiakov. Naopak, žiaci v sociálnych vzťahoch preferujú len podmienené

oceňovanie svojich rovesníkov, rodičia často nekriticky bránia konanie svojich detí, väčšinou neakceptujú represívne kroky zo strany školy a často preferujú riešenie školských problémov únikom – preradením žiaka do inej školy. Týmto spôsobom rodičia formujú u svojich detí také postoje k riešeniu kritických situácií v dospelosti, ktoré sa budú manifestovať v podobe ich pracovnej fluktuácie.

Preto odporúčame posilniť pozíciu pedagógov v tréningu sociálnych a komunikačných zručností, poskytovať priebežnú spätnú väzbu žiakom vzhľadom na ich vzdelávacie aj výchovné problémy, dodržiavať striktné pravidlá kontroly a formy represíí pri porušení školského poriadku, viac využívať nepriame formy výchovného pôsobenia v škole (videoreflexia, analýza videoštúdií, filmových dokumentov, audiovizuálnych pomôcok).

Literatúra

- BOYLES, C. D.; FARRAN, D. C; HOWSE, R. B.; LANGE, G. 2003. Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 151.
- CORVILLE-SMITH, J., RYAN, B., ADAMS, G., & DALICANDRO, T. (13. June 1996). *Journal of Youth and Adolescence*. <http://faculty.unlv.edu/wpmu/>. Cit. 10. January 1998. Dostupné na Internet: Distinguishing Absentee Students from Regular Attenders: The Combined Influence of Personal, Family, and School Factors: [http://faculty.unlv.edu/sloe/Courses/EPY%20702/Class%20Exercises/Lecture%201%20Materials/Articles/Corvill-Smith%20et%20al.%20\(1998\)_002.pdf](http://faculty.unlv.edu/sloe/Courses/EPY%20702/Class%20Exercises/Lecture%201%20Materials/Articles/Corvill-Smith%20et%20al.%20(1998)_002.pdf)
- ENEA, V., & DAFINOIU, I. 2009. Motivational/Solution-Focused Intervention for Reducing School Truancy among Adolescents. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 185-198.
- FICOVÁ, L. 2011. Záškolské ako problém súčasnej základnej školy. Bratislava : OZ V4
- FONTANA, D. 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- HERETIK, A., & kol., a. 2007. *Klinická psychológia. Nové zámky: Psychoprof*
- KLEIN, V. 2006. *Motivácia k celoživotnému vzdelávaniu*. Žilina: Euroformes
- KLÍMA, P., & KLÍMA, J. 1978. *Základy etopédie*. Praha: PF UK.
- KOŠTÁL, C., KONTSEKOVÁ, J., KUBÁN, J., KUBÁNOVÁ, M. 2010. Žiaci zo znevýhodneného prostredia v Slovensku a zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách. Bratislava: SGI
- KRAUS, B. 2008. *Základy sociálnej pedagogiky*. Praha: Portál.
- KYRIACOU, C. 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál.
- LEDNICKÁ, J. 2007. Záškolské. In L. Ficová, *Záškolské ako problém súčasnej základnej školy* (s. 7). Bratislava: Raabe.
- MADRO, M., & GYMERSKÁ. 2009. *Základy sociálnej práce s mládežou*. Bratislava: Persona.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. 2002. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada.
- ONDRÁČEK, P. 2003. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo-- : informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají přivýuceně*. Praha: ISV.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, s. r. o.

- ROGGE, J.U.1996. Deti potrebujú hranice.Praha:Portál
- SLOVÍKOVÁ, M. 2012. Záškoláctvo a problémové správanie u žiakov základných a stredných škôl v školskom roku 2010/2011 (medziročné porovnanie údajov, vývojové trendy a trendová analýza. Bratislava: ÚIPŠ
- SVOBODOVÁ, L. 2010. Záškoláctví a jeho skryté formy.Praha : Prevence XI.
- ŠKOVIEROVÁ, A. 1999. Problém zvaný záškolák. Zdravie, 40-41.
- TRUJILLO, L. A., 2006. SchoolTruancy: A Case Study of a SuccessfulTruancyReduction Model in thePublicSchools.University of ColoradoJournal of JuvenileLaw and Policy, Volume 10.
- VÁGNEROVÁ, M. 2001. Kognitívni a sociálnipsychologiežáka základní
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. 2011. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada.
- Štátny pedagogický ústav. 2011. Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/>

Rizikové správanie dospievajúcich nitrianskeho kraja vo vzťahu k vybraným osobnostným premenným

Michal Čerešník

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Anotácia

V príspevku sa zameriavame na exploráciu vzťahu medzi rizikovým správaním a vybranými osobnostnými premennými. Výskumnú vzorku tvorili dospievajúci nitrianskeho kraja, konkrétne žiaci / žiačky 5. až 9. ročníka základných škôl nitrianskeho kraja priemerného veku 12.3 roka (N = 352). Použili sme dve výskumné metódy: Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku a Škálu osobnostných rysov u adolescentov. Predpokladali sme, že produkcia rizikového správania je v pozitívnom vzťahu s úzkostlivosťou a impulzivitou v negatívnom vzťahu s nadšením a rozvážnosťou. Naše zistenia nám umožňujú podporiť naše výskumné predpoklady, okrem vzťahu medzi nadšením a nízkou produkciou rizikového správania. Výsledky nepriamo poukazujú na zníženú sebareguláciu dospievajúcich produkujúcich rizikové správanie a ich potenciálne problematické sebapoňatie definované skôr v intenciách správania nasmerovaného od produktivity a efektivity.

Kľúčové slová

rizikové správanie, impulzivita, úzkostlivosť, rozvážnosť, dospievajúci

Rizikové správanie a jeho osobnostné koreláty

Cieľom výchovy (rodičovskej i školskej) má byť z hľadiska zdravého vývinu osobnosti (1) dostatočná podnetnosť prostredia spojená s relatívne veľkou mierou slobody a súčasne prítomnosťou hraníc (2) emočná stabilita vytváraná prostredníctvom saturácie emočných potrieb, relatívnou stabilitou prostredia a možnosťou emočnej konfrontácie, (3) podpora sebahodnoty, ktorá je odvodená z mierneho nahodnocovania svojich schopností – to vedie k vnímaniu a využívaniu výziev života, uvedomovaniu možností v smere pozitívne vnímanej budúcnosti (vymedzené ako parafráza psychických potrieb podľa Langmeiera, a Matějčka, 2011).

Nie vždy je však optimálny vývin osobnosti možný a realizovaný. Napovedá tomu relatívne rýchlo sa zvyšujúci počet psychopatologických diagnóz (alebo aspoň patologickej symptomatiky) v detskom veku, napr. detských depresí,

schizoafektívnych porúch, akútnych stresových porúch, neuróz, ale i porúch správania a závislosti v zmysle rizikového správania.

Rizikové správanie definujeme ako súbor fenoménov, ktorých existenciu a dôsledky je možné podrobiť vedeckému skúmaniu a ktoré možno ovplyvňovať preventívnymi a liečebnými intervenciami. Najčastejšie do konceptu rizikového správania radíme šikanu a násilie, záškoláctvo, látkové a nelátkové závislosti, sexuálne rizikové správanie, delikvenciu, týranie, zneužívanie, prejavy rasizmu, xenofóbie, intolerancie a pod. (Miovský, & Zapletalová, 2006).

F. Lepík et al. (2010) zistil (okrem iného), že 23% dospelujúcich bolo zošmiešňovaných aspoň raz za mesiac, 25% berie peniaze svojim rodičom, 23% už malo problém s políciou, 25% vyfajčí viac ako 5 cigariet denne, 52% pilo za posledný mesiac alkoholický nápoj, 41% vyskúšalo marihuanu. Podobné zistenia zaznamenali J. Vacek, J. Šejvl, M. Miovský (2008). Zistili, že 31 % dospelujúcich (starších ako 14 rokov) denne fajčí, 87% za posledný mesiac pilo alkoholický nápoj, 21% bolo zošmiešňovaných. J. Vacek (2008) uvádza 33% dospelujúcich, ktorí sú zošmiešňovaní aspoň raz za mesiac, 99% dospelujúcich so skúsenosťou s alkoholom, 21% dospelujúcich so skúsenosťou s ilegálnou drogou, 23% dospelujúcich v deviatom ročníku so sexuálnou skúsenosťou. M. Dolejš, a O. Skopal (2014) zistil, že dospelujúci/-e vo veku 11-15 rokov majú skúsenosť s alkoholom (78%), s tabakom (31%). Päť percent bolo za posledný mesiac opitých a 3% vyfajčí viac ako 5 cigariet.

Optimálne ciele výchovy ostávajú teda v mnohých prípadoch nenaplnené a možno práve to je dôvod, pre ktorý Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (aktuálny názov ministerstva) vydalo v roku 2006 metodické usmernenie č. 7, podľa ktorého majú školy povinnosť raz ročne diagnostikovať šikanu na školách. V mnohých prípadoch je diagnostika rozšírená na viaceré formy problémového (rizikového) správania.

Tendencia produkovať, resp. neprodukovať rizikové správanie súvisí aj s osobnostnými premennými ako sú reziliencia, impulzivita, úzkostlivosť, frustračná tolerancia, vyhľadávanie vzrušenia, svedomitosť, tendencia k riziku, sebaúčinnosť a pod. (napr. Verešová, 2004; Orosová a kol., 2011; Verešová, Malá, 2011; Dolejš, Skopal, 2014)

Metóda

V realizovanom výskume sme sa sústredili na skúmanie vzťahu medzi rizikovým správaním a osobnostnými premennými dospelujúcich. Ako výskumné metódy sme použili: (1) dotazník Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku (VRSA) a (2) Škálu osobnostných rysov u adolescentov (ŠORA). Obe metódy sú v súčasnej dobe neštandardizované, experimentálne zostavené a pochádzajú od autorskej dvojice O. Skopal a M. Dolejš (2013, v slovenskej modifikácii Čerešník, 2013).

VRSA je 18 položkový dotazník pozostávajúci z troch subškál: abúzuspsychoaktívnych látok, delikvencia a šikana. Úlohou dospievajúcich je vyjadriť súhlas, resp. nesúhlas s položkami obsiahnutými v dotazníku.

ŠORA je 72 položková škála pozostávajúca zo štyroch subškál: úzkostlivosť, impulzivita, nadšenie, rozvážnosť. Úlohou dospievajúcich je posúdiť položky škály pomocou štvorbodovej stupnice, ktorej extrémne póly predstavujú rozhodný súhlas, resp. nesúhlas.

Základný súbor nášho výskumu predstavuje cca 41000 dospievajúcich nitrianskeho kraja vo veku 10 až 15 rokov (Štatistický úrad, 2012). Výskumnú vzorku predstavovalo 352 dospievajúcich z dvoch základných škôl nitrianskej kraja priemerného veku 12.3 roka. Bližšie charakteristiky vzhľadom na navštevovaný ročník základnej školy sú uvedené v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Charakteristika výskumnej vzorky

ročník	N	%
5.	84	23.9
6.	64	18.2
7.	74	21.0
8.	65	18.5
9.	65	18.5
spolu	352	100

	Predpokladali sme, že:
H1	u dospievajúcich existuje pozitívny vzťah medzi produkciou rizikového správania a úzkostlivosťou.
H2	u dospievajúcich existuje pozitívny vzťah medzi produkciou rizikového správania a impulzívnosťou.
H3	u dospievajúcich existuje negatívny vzťah medzi produkciou rizikového správania a nadšením.
H4	u dospievajúcich existuje pozitívny vzťah medzi produkciou rizikového správania a rozvážnosťou.

Pri testovaní hypotéz v programe SPSS 20.0 sme použili Pearsonov korelačný koeficient a akceptovali sme štandardnú hladinu významnosti $\alpha \leq 0.05$.

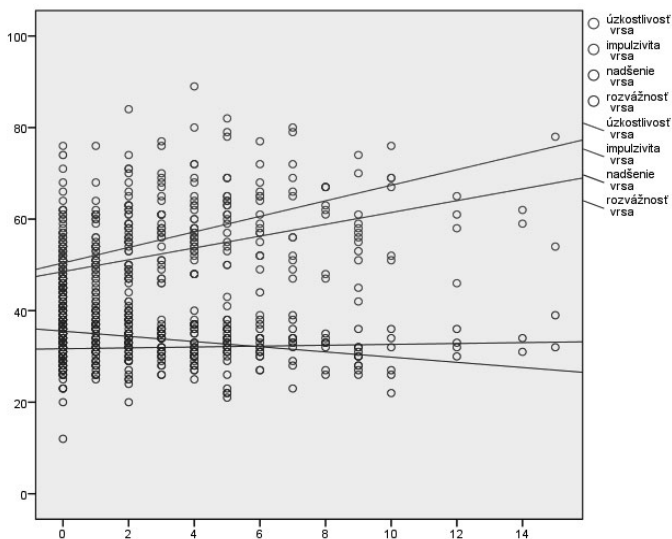
Výsledky

Výsledky štatistickej analýzy sú prezentované v tabuľke 2 a grafe 1.

Tabuľka 2 Vzťah rizikového správania a osobnostných premenných podľa ŠORA

		ŠORA			
		úzkostlivosť	impulzivita	nadšenie	rozvážnosť
abúzus	r	0.230	0.365	0.093	-0.220
	p	<0.001	<0.001	0.138	<0.001
delikvencia	r	0.226	0.472	0.135	-0.288
	p	<0.001	<0.001	0.029	<0.001
šikana	r	0.357	0.353	0.111	-0.261
	p	<0.001	<0.001	0.075	<0.001
VRSA	r	0.327	0.507	0.135	-0.327
	p	<0.001	<0.001	0.032	<0.001

Legenda: r = korelačný koeficient; p = signifikancia; VRSA = celkové skóre dotazníka Výskyt rizikového správania u adolescentov; ŠORA = Škála osobnostných rysov u adolescentov



Graf 1 Vzťah rizikového správania a osobnostných premenných podľa ŠORA

Zistili sme:

- pozitívny vzťah medzi úzkostlivosťou a rizikovým správaním v podobe celkového skóre i skóre v jednotlivých subškálach ($r = 0.223$ až 0.357);
- pozitívny vzťah medzi impulzivitou a rizikovým správaním v podobe celkového skóre i skóre v jednotlivých subškálach ($r = 0.353$ až 0.507);
- negatívny vzťah medzi rozvážnosťou a rizikovým správaním v podobe celkového skóre i skóre v jednotlivých subškálach ($r = -0.220$ až 0.327);

Vzťah medzi nadšením a rizikovým správaním nevykazoval charakteristiky lineárneho vzťahu.

Diskusia

Zistené skutočnosti nám umožňujú podporiť hypotézy 1, 2, 4. Produkcia rizikového správania dospievajúcich vo veku 10 až 15 rokov koncipovaná ako miera abúzu psychoaktívnych látok, delikvencie a šikany súvisí so zvýšenou mierou úzkostlivosti a impulzivity. Na druhej strane sa rozvážnosť dospievajúcich javí ako jeden z faktorov, ktoré by mohli znižovať možnosť produkcie rizikového správania.

Výsledky nepriamo poukazujú na zníženú sebareguláciu dospievajúcich produkujúcich rizikové správanie a ich potenciálne problematické sebapoňatie definované skôr v intenciách správania nasmerovaného od produktivity a efektivity ako dôsledku socializačnej skúsenosti.

Literatúra

- DOLEJŠ, M., & SKOPAL, O. 2014. Analýza psychodiagnostických nástrojů identifikujících osobnostní rysy související s rizikovým chováním adolescentů. Unpublished raw data.
- LANGMEIER, J., & MATĚJČEK, Z. 2011. Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolínium.
- LEPÍK, F., DOLEJŠ, M., MIOVSKÝ, M., & VACEK, J. 2010. Školní dotazníková studie o návykových látkách, dalších formách rizikového chování a pilotní studie o užívání těkavých látek na základních školách praktických: Karlovarský kraj. Tišnov: Scan.
- Metodické usmernenie MŠVVŽ č. 7/2006-R. (2006). Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/571.pdf>>
- MIOVSKÝ, M. & ZAPLETALOVÁ, J. 2006. Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace. In Primární prevence rizikového chování: specializace versus integrace. Tišnov: Sdružení SCAN. p. 21.
- OROSOVÁ, O., BAČÍKOVÁ-ŠLÉŠKOVÁ, M., GAJDOŠOVÁ, B., & BENKA, J. 2011. Reziliencia, vybrané rodinné procesy a užívanie drog dospievajúcimi. In L. Lovaš, M. Mesárošová (Eds.) Psychologické aspekty a kontexty sebaregulácie. Košice: UPJŠ, pp. 221-230.

Štatistický úrad. 2012. Základné údaje zo sčítania obyvateľov, domov a bytov 2011. Obyvateľstvo podľa veku a pohlavia. Štatistický úrad SR. Dostupné na: <<http://portal.statistics.sk/files/publikacia-pohlavie-vek-ev.pdf> >

VACEK, J. 2008. Školní dotazníková studie o návykových látkách, rizikovém chování a volnočasových aktivitách: Praha 2, 2007. Tišnov: Scan.

VACEK, J., ŠEJVL, J., & MIOVSKÝ, M. 2008. Školní dotazníková studie o návykových látkách, rizikovém chování a volnočasových aktivitách: Plzeň, 2008. Závěrečná zpráva z výzkumu. Tišnov: Scan.

Verešová, M. (2004). Mediátory užívania drog. Cesta k efektívnej prevencii drogových závislostí. Nitra: UKF.

Verešová, M, & Malá, D. (2011). Proactive coping and self-efficacy of drug users and abstainers in adolescence. *Psychology & Health*, 26(2), p.233.

Zodpovednosť a autonómia u detí v strednom školskom veku v súvislosti s typom rodičovskej výchovy

Gabriela Ručková, Daniela Taseffska

Filozofická fakulta, Univerzita Cyrila a Metoda v Trnave

Anotácia

Plnú zodpovednosť za samého seba, svoje správanie, ako aj zodpovednosť za druhých, je možné sledovať až u dospelých ľudí, u ktorých predpokladáme už plne vyvinutú schopnosť autoregulácie a sebakontroly. Napriek tomu určitú mieru zodpovednosti za vlastné správanie môžeme predpokladať už aj u detí a adolescentov. Aká vysoká bude miera zodpovednosti u jednotlivých detí však závisí od viacerých faktorov. Predkladaná štúdia sa zameriava na výchovu v rodine, poradie narodenia a vybrané osobnostné charakteristiky. Skúmali sme, do akej miery existuje signifikantný rozdiel v rovine zodpovednosti medzi kladným a záporným emocionálnym vzťahom rodičov k dieťaťu, ako aj rozdiel v miere zodpovednosti u samotných chlapcov v porovnaní s dievčatami. Zaujímalo nás, či najvyššia priemerná miera zodpovednosti bude u detí, kde bolo zistený stredný typ riadenia rodičov.

Kľúčové slová

zodpovednosť, poradie narodenia, výchova v rodine, autoregulácia

V slovenskej a českej ponuke sa nachádza nie mnoho odborných publikácií alebo článkov, ktoré by sa venovali zodpovednosti. Väčšinou sa venujú zodpovednosti z pohľadu pracovnej psychológie, alebo sa týkajú zodpovednosti dospelých ľudí, kedy ju vnímajú ako jednu z úloh dospelosti. Zahraničné zdroje nám ponúkajú viacero výskumov, ktoré sa zaoberali priamo zodpovednosťou u detí. Napríklad výskumy týkajúce sa detskej autonómie a zodpovednosti (Rutherford, 2009), ako deti rozumejú pojmu zodpovednosť (Such, Walker, 2004), ale aj medzikultúrne výskumy (Bowes, Flanagan, Taylor, 2001). Plnú zodpovednosť za samého seba, svoje správanie, ako aj zodpovednosť za druhých, je možné sledovať až u dospelých ľudí, u ktorých predpokladáme už plne vyvinutú schopnosť autoregulácie a sebakontroly. Napriek tomu určitú mieru zodpovednosti za vlastné správanie môžeme predpokladať už aj u detí a adolescentov. Aká vysoká bude miera zodpovednosti u jednotlivých detí však bude závisieť od viacerých faktorov. V prvom rade je dôležitý vývin kognitívnych funkcií, schopnosti autoregulácie, ako aj emocionálny a morálny vývin. Toto všetko súvisí s postupným zrením detského

organizmu, ako aj získavaním sociálnych skúseností v rodine a v škole. Miera zodpovednosti u detí teda závisí od vývinového štádia, v ktorom sa dieťa nachádza, a s ktorým je spojený vývin vyššie uvedených funkcií a schopností, ako aj od vonkajšieho okolia a ľudí, ktoré na dieťa pôsobia, a od ktorých preberá vzorce správania a konania. Takýmito ľuďmi sú najčastejšie tí najbližší, čiže rodina, resp. rodičia a súrodenci. Preto sa v našej práci zaoberať predovšetkým týmito faktormi, o ktorých predpokladáme, že budú ovplyvňovať mieru zodpovednosti u detí v strednom školskom veku. Konkrétne sme vybrali nasledovné tri faktory, ktorými sú výchova v rodine, poradie narodenia a vybrané osobnostné faktory. Cieľom práce je skúmanie vybraných faktorov, o ktorých si myslíme, že vplývajú na mieru zodpovednosti u detí v strednom školskom veku. Taktiež nás zaujíma, či existuje výrazný rozdiel v miere zodpovednosti u chlapcov a u dievčat. Chceme zároveň získať aj celkový prehľad o miere zodpovednosti u detí stredného školského veku.

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka pozostáva zo 68 participantov, z toho 41 chlapcov (60,3%) a 27 dievčat (39,7%) vo veku 10 - 11 rokov, priemerný vek 10,6. Z celkového počtu sme zaznamenali 22 prvorodených, 3 stredných, 20 najmladších a 23 jedináčikov.

Metodologický zber dát

- Dotazník na zisťovanie miery zodpovednosti u detí.

Po preštudovaní odbornej literatúry týkajúcej sa danej problematiky a inšpirovaní štandardizovaným dotazníkom SPARO (O.Mikšík) sme zostavili vlastný dotazník pozostávajúci zo siedmich modelových situácií. Pri vyhodnocovaní sme si odpovede na danú situáciu rozdelili na tri skupiny a priradili k nim body. Najmenej zodpovedné – 1 bod, stredne zodpovedné – 2 body, a najviac zodpovedné – 3 body. Keďže tento dotazník nie je štandardizovaný, otestovali sme ho v programe SPSS 17.0 pomocou Shapiro-Wilk W test. Výsledky tohto testu uvádzame v tabuľke č. 1.

Tab.1 Test normality

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.
Zodpovednosť	,974	68	,172

a. Lilliefors Significance Correction

- Dotazník spôsobov výchovy v rodine (J. Čáp a P. Boschek, 1994).
- Osobnostný dotazník pre deti CPQ (R. B. Cattell, R. B. Porter 1998)

Výsledky a ich interpretácia

Skôr ako sa budeme zaoberať potvrdením hypotéz, uvádzame popis najhlavnejších premenných pomocou deskriptívnej štatistiky. Údaje z dotazníka merajúceho zodpovednosť u detí, čiže mieru zodpovednosti, môžeme vidieť v tabuľkách č. 2 a 3.

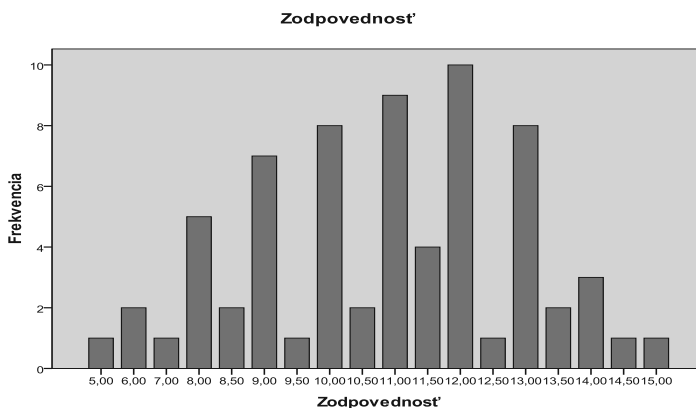
Tab. 2 Štatistické údaje položky zodpovednosť

N	Valid	68
	Missing	0
Mean		10,8015
Median		11,0000
Std. Deviation		2,14605
Minimum		5,00
Maximum		15,00

Tab.3 Frekvencia HS položky zodpovednosť

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5,00	1	1,5	1,5	1,5
	6,00	2	2,9	2,9	4,4
	7,00	1	1,5	1,5	5,9
	8,00	5	7,4	7,4	13,2
	8,50	2	2,9	2,9	16,2
	9,00	7	10,3	10,3	26,5
	9,50	1	1,5	1,5	27,9
	10,00	8	11,8	11,8	39,7
	10,50	2	2,9	2,9	42,6
	11,00	9	13,2	13,2	55,9
	11,50	4	5,9	5,9	61,8
	12,00	10	14,7	14,7	76,5
	12,50	1	1,5	1,5	77,9
	13,00	8	11,8	11,8	89,7
	13,50	2	2,9	2,9	92,6
	14,00	3	4,4	4,4	97,1
	14,50	1	1,5	1,5	98,5
	15,00	1	1,5	1,5	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Pre lepší prehľad je tabuľka č. 3 prevedená a zobrazená na obrázku č. 1



Obr. 1 Frekvencia HS položky zodpovednosť

Z grafu (Obr.1) je vidieť, že najmenšia hodnota získaného HS v dotazníku zodpovednosti bola 5, ktorú malo len jedno dieťa a najvyššia bola 15, ktorú tiež získalo len jedno dieťa. Výskyt jednotlivých hodnôt stúpal so zväčšujúcim sa HS a začal klesať pri hodnote 13 bodov. Frekvenciu výskytu prvorodených, stredných, najmladších a jedináčikov je možné vidieť v tabuľke č. 4.

Tab. 4 Frekvencia výskytu jednotlivých typov poradia narodenia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	"Prvorodený"	22	32,4	32,4	32,4
	"Stredný"	3	4,4	4,4	36,8
	"Najmladší"	20	29,4	29,4	66,2
	"Jedináčik"	23	33,8	33,8	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Možno vidieť, že najviac zastúpených bolo jedináčikov - 23, čo predstavuje 34% z celkového počtu participantov. Druhé najväčšie zastúpenie bolo prvorodených - 22, čiže 32%. Najmladších bolo 20 detí, čo tvorí 29% z celkového počtu. Najmenšie zastúpenie bolo stredných (celkový počet 3 participantov), čo predstavuje 5% z celkovej vzorky. V tabuľke č. 5 môžeme vidieť frekvenciu výskytu emocionálneho vzťahu rodiny ako celku k dieťaťu. Tento vzťah sme mohli skúmať u 64 participantov.

V štyroch prípadoch nebolo možné zistenie a to z dôvodu, že participanti žili iba s jedným rodičom.

Tab. 5 Emocionálny vzťah k dieťaťu v rodine ako celku

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	"záporný"	42	61,8	65,6	65,6
	"stredný"	6	8,8	9,4	75,0
	"kladný"	11	16,2	17,2	92,2
	"extrémne kladný"	4	5,9	6,3	98,4
	"záporne-kladný"	1	1,5	1,6	100,0
	Total	64	94,1	100,0	
Missing	System	4	5,9		
Total		68	100,0		

Najviac sa vyskytuje záporný emocionálny vzťah k dieťaťu, až v 66% prípadov. Oveľa ďalej za ním nasledovali ostatné typy vzťahov. Kladný emocionálny vzťah - 17% zastúpenie, stredný 9%, extrémne kladný 6%. Najmenší výskyt bol záporne - kladného emocionálneho vzťahu, ktorý sa vyskytol len raz, čo predstavuje 2% z celkového počtu.

Výskyt jednotlivých typov riadenia v rodine ako celku je zobrazený v tabuľke č. 6.

Tab. 6 Výchovné riadenie v rodine ako celku

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	"silné"	8	11,8	12,5	12,5
	"stredné"	7	10,3	10,9	23,4
	"slabé"	19	27,9	29,7	53,1
	"rozporné"	30	44,1	46,9	100,0
	Total	64	94,1	100,0	
Missing	System	4	5,9		
Total		68	100,0		

Najčastejšie sa vyskytuje rozporné riadenie, ktoré predstavuje 47% z celkového počtu. Za ním slabé riadenie, ktoré tvorí 30%, silné riadenie 12% a stredné 11%.

Výsledky v jednotlivých osobnostných faktoroch sú zobrazené v tabuľke č. 7.

Tab.7 Deskriptívne údaje jednotlivých osobnostných faktorov

	Uvážlivosť vs. Živosť	Sila superega	Harria vs. premsia	Integrácia sebazamerania
N Valid	68	68	68	68
Missing	0	0	0	0
Mean	4,3824	6,2647	3,8235	5,9412
Median	4,0000	6,0000	4,0000	6,0000
Std. Deviation	2,11624	2,30261	2,59702	2,23862
Minimum	,00	1,00	,00	,00
Maximum	9,00	10,00	9,00	10,00

Po popísaní jednotlivých výsledkov dotazníkov prechádzame k stanoveným hypotézam a ich skúmaniu.

H1: Zodpovednosť u detí je v úzkom vzťahu (v úmERE) s emocionálnym vzťahom rodiny ako celku k dieťaťu.

Existuje signifikantný rozdiel v miere zodpovednosti u detí medzi záporným a medzi kladným emocionálnym vzťahom rodiny ako celku k dieťaťu. Do kladného emocionálneho vzťahu v rodine ako celku k dieťaťu sme priradili aj extrémne kladný emocionálny vzťah. Je to nielen kvôli ich malému vzájomnému rozdielu v porovnaní s mierou zodpovednosti, ale aj kvôli ich vzájomnej blízkosti a veľkej podobnosti.

Tab. 8 Štatistické údaje vybraných položiek **Group Statistics**

	ECK	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zodpovednosť	"záporný"	42	10,2738	1,98839	,30681
	"kladný"	15	11,6667	2,34267	,60487

Tab. 9 T-Test, Independent Samples Test

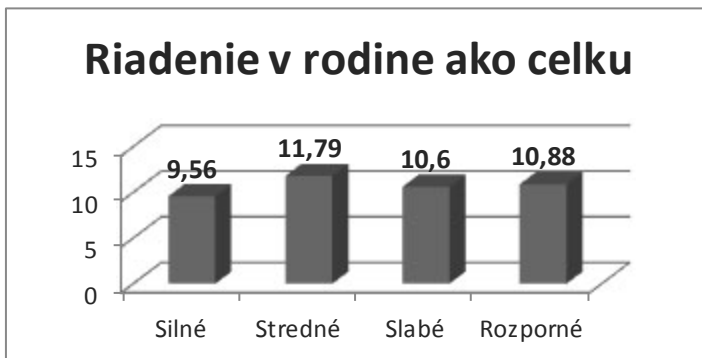
	t-test for Equality of Means				
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Zodpovednosť Equal variances assumed	-2,222	55	,030	-1,39286	,62694
Equal variances not assumed	-2,054	21,642	,052	-1,39286	,67824

Z údajov v tabuľkách môžeme vidieť, že naša hypotéza sa nám potvrdila ($\text{sig} \leq 0,05$). Rozdiel medzi priemernými hodnotami HS je približne 1,39 v prospech kladného emocionálneho vzťahu. Čiže participanti s kladným emocionálnym vzťahom rodiny ako celku k dieťaťu majú štatisticky významné vyššie skóre v miere zodpovednosti v porovnaní s participantmi, u ktorých bol zistený záporný emocionálny vzťah rodiny ako celku k dieťaťu.

H2: Najvyššia priemerná miera zodpovednosti bude u detí, kde je u rodičov stredné výchovné riadenie.

Tab. 10 Štatistické údaje vybraných položiek **Group Statistics**

Výchovné riadenie v rodine ako celku	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zodpovednosť "silné"	8	9,5625	2,52753	,89362
"stredné"	7	11,7857	1,99702	,75480
"slabé"	19	10,6053	2,42429	,55617
"rozporné"	30	10,8833	1,83211	,33450



Obr. 2 Riadenie v rodine ako celku

Na základe údajov, ktoré sú zobrazené v tabuľke č. 10 alebo na grafe (Obr.2), môžeme usúdiť, že naša hypotéza sa nám potvrdila. Najvyššie skóre 11,79 dosiahli tie deti, u ktorých je stredné riadenie ako celku k dieťaťu. Najnižšie skóre získali deti, u ktorých bolo zistené silné riadenie v rodine ako celku. Rozdiel medzi slabým a rozporným riadením v získanom skóre zodpovednosti bol veľmi nízky, iba 0,18.

H3: U prvorodených detí bude signifikantne vyššia miera zodpovednosti v porovnaní s najmladšími.

Tab. 11 Štatistické údaje vybraných položiek **Group Statistics**

Poradie narodenia		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zodpovednosť	"Prvorodený"	22	10,8182	2,08478	,44448
	"Najmladší"	20	10,3250	2,39118	,53469

Tab. 12 T-Test, Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Zodpovednosť	Equal variances assumed	,714	40	,479	,49318	,69069
	Equal variances not assumed	,709	37,940	,482	,49318	,69530

Z tabuliek je možné vidieť, že sa nám daná hypotéza nepotvrdila ($\text{sig} \geq 0,05$). Priemerné hrubé skóre u prvorodených bolo 10,8 a u najmladších 10,3. Číže rozdiel je približne 0,5 a nie je štatisticky významný.

H4: Osobnosť dieťaťa (so zameraním na nami vybrané faktory) a miera zodpovednosti dieťaťa je v signifikantom vzťahu.

Tab. 13 Deskriptívna štatistika vybraných položiek

	Mean	Std. Deviation	N
Zodpovednosť	10,8015	2,14605	68
Uvážlivosť vs. Živosť	4,3824	2,11624	68
Sila superega	6,2647	2,30261	68
Harria vs. Premisa	3,8235	2,59702	68
Integrácia sebazamerania	5,9412	2,23862	68

Tab. 14 Korelácie

		Zodpovednosť
Zodpovednosť	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	68
Uvážlivosť vs. Živosť	Pearson Correlation	-,313**
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	68
Sila superega	Pearson Correlation	,450**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	68
Harria vs. Premisa	Pearson Correlation	,425**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	68
Integrácia sebazamerania	Pearson Correlation	,478**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	68

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ako vidieť v tabuľke č. 14, každý jednotlivý faktor osobnosti dieťaťa je v silnom signifikantom vzťahu s mierou zodpovednosti ($\text{sig} \leq 0,01$). Okrem prvého faktora „Uvážlivosť vs. živosť“, ktorý je v negatívnej korelácii, sú ostatné tri faktory v pozitívnej korelácii s mierou zodpovednosti. Naša hypotéza sa nám tak potvrdila.

H5: U dievčat bude signifikantne vyššia miera zodpovednosti ako u chlapcov.

Tab.15 Štatistické údaje vybraných položiek **Group Statistics**

Pohlavie		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zodpovednosť	"muž"	41	10,0976	2,13664	,33369
	"žena"	27	11,8704	1,69611	,32642

Tab. 16 T-Test, Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Zodpovednosť	Equal variances assumed	-3,622	66	,001	-1,77281	,48946
	Equal variances not assumed	-3,798	63,594	,000	-1,77281	,46679

Z tabuľky č. 16 môžeme vidieť, že existuje signifikantný rozdiel medzi mierou zodpovednosti u mužov a u žien, resp. u chlapcov a dievčat ($\text{sig} \leq 0,001$). Naša hypotéza sa nám teda potvrdila. U chlapcov bola hodnota zodpovednosti 10,0976, zatiaľ čo u dievčat bola táto hodnota až 11,87.

Diskusia a záver

Výsledky, ktoré sme získali pomocou výskumu, poukazujú na nasledovné závery. Súvislosť s mierou zodpovednosti u detí sa preukázala pri výchove v rodine, ako aj pri vybraných osobnostných charakteristikách. Konkrétnejšie bol zistený štatisticky významný rozdiel v miere zodpovednosti u detí medzi kladným a záporným

emocionálnym vzťahom rodičov k dieťaťu. Svedčí to o významnom pozitívnom vplyve práve kladného a extrémne kladného emocionálneho vzťahu rodičov. Dieťa je rodičmi milované, akceptované, a zároveň vie, že za jeho neúspechy alebo nezdary ho nikto nebude ponižovať, trestať ani sa mu posmievat'. Dieťa sa tak učí v príjemnej atmosfére rešpektovať, prijímať a plniť úlohy a pravidiel, ktoré sú dané rodičmi, zároveň sa učí správať sa zodpovedne. A to je základ na to, aby mohlo byť zodpovedné, schopné rešpektovať a dodržiavať pravidlá a normy dané inými autoritami, napr. učiteľmi v škole, neskôr nadriadenými v práci.

Zistili sme tiež, že najvyššia priemerná miera zodpovednosti sa vyskytuje pri strednom type výchovného riadenia rodičov. Čiže práve primerané požiadavky a prijateľná kontrola ich dodržiavania majú pozitívny vplyv na vývin zodpovednosti u detí. Dôležité je si to uvedomiť pri tzv. preťažovaní detí, kedy je na dieťa kladené veľké množstvo požiadaviek a povinností, avšak dieťa nie je schopné také množstvo ešte zvládť. Významný rozdiel bol zistený aj medzi mierou zodpovednosti u chlapcov a dievčat. Dievčatá preukazovali vyššiu mieru zodpovednosti v porovnaní s chlapcami. Vysvetľujúca by mohla byť teória genderovej odlišnosti. Na dievčatá totiž okolie a spoločnosť kladie iné nároky a požiadavky, ako aj normy správania ako na chlapcov. Od dievčat sa vyžaduje vyššia zodpovednosť, resp. chlapcom skôr prejde nezodpovedné správanie. Vplyv na mieru zodpovednosti sa nám však nepotvrdil pri poradií narodenia. Nebol zistený významný rozdiel v miere zodpovednosti medzi prvorodenými a medzi najmladšími deťmi. Myslíme si, že je to aj kvôli malému počtu detí v rodine. Rodiny totiž majú často len dve deti, a to s malým vekovým rozdielom. Na základe toho ani prístup rodičov k deťom nie je až taký odlišný, ako keď majú rodičia aj tretie dieťa. Medzi prvým a tretím, resp. najmladším dieťaťom je už totiž väčší vekový odstup a veľakrát rodičia poľavia zo svojich požiadaviek a nárokov. Ale keď sú v rodine len dve deti, má to druhé dieťa skôr charakteristiky dieťaťa v poradí druhého narodeného (podľa Adlerovej teórie) ako charakteristiky najmladšieho.

Myslíme, že sme tým splnili nami stanovený cieľ, ktorým bolo predovšetkým skúmanie vplyvu vybraných faktorov na mieru zodpovednosti u detí stredného školského veku. Zároveň sme si uvedomili rezervy tejto problematiky a jej výskyt v našich odborných publikáciách. Nielen u detí stredného školského veku, ale bolo by zaujímavé hlbšie skúmať aj ostatné vývinové obdobia a vývin zodpovednosti a to následne aj jednotlivé faktory, ktoré vplyvajú na mieru zodpovednosti nielen u detí, ale aj u adolescentov a dospelých.

Literatúra

BOWES, J. M., FLANAGAN, C., TAYLOR, A. J. 2001. Adolescents' ideas about individual and social responsibility in relation to children's household work: Some international comparisons. In *International Journal of Behavioral Development* [online]. 2001, Vol.

25, p. 60-68 [cit. 2010-09-08]. Dostupné na internete: <<http://jbd.sagepub.com/content/25/1/60.full.pdf+html>>.

CATTEL, R. B., PORTER, R. B. 1998. *Osobnostný dotazník pre deti CPQ*. Bratislava: Psychodiagnostika.

ČÁP, J., BOSCHEK, P. 1994. *Dotazník na zisťovanie spôsobov výchovy v rodine*. 1994.

RUTHERFORD, M. B. 2009. Children's Autonomy and Responsibility: An Analysis of Childrearing Advice. In *Qualitative Sociology* [online]. Vol. 32, Issue 4, p. 337-353 [cit. 2011-03-03]. Dostupné na internete: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=126&sid=c5ea29d5-8256-4883-921f-eb2224543516%40sessionmgr110>.

SUCH, E. – WALKER, R. 2004. Being Responsible and Responsible Beings: Children's Understanding of Responsibility. In *Children & Society* [online]. Vol. 18, Issue 3, p. 231–242 [cit. 2011-03-03]. Dostupné na internete: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=126&sid=c5ea29d5-8256-4883-921f-eb2224543516%40sessionmgr110>.

VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálneho vedomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. 1. vyd. Praha: Portál.

WALTON, F. X. 2008. Ako porozumieť deťom a adolescentom. Bratislava, Nové Zámky: Slovenská adlerovská spoločnosť, Psychoprof.

Využitie Laboratória testovania použiteľnosti na Paneurópskej vysokej škole vo výučbe a výskume

Eugen Ružický, Ján Lacko, Martin Šperka, Martin Krupa, Tomáš Páleník

Fakulta Informatiky, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Anotácia

V príspevku poukážeme na možnosti využívania Laboratória použiteľnosti na Paneurópskej vysokej škole. Podrobnejšie popíšeme niektoré predmety aplikovanej informatiky a vedecko-výskumné projekty, pri ktorých plánujeme využívať laboratórium. Potreba realizácie takéhoto laboratória sa ukazuje ako nevyhnutný krok v rámci kvalitného vzdelávania nielen študentov informatiky, ale i psychológie a iných študijných odborov.

Kľúčové slová

Laboratória testovania použiteľnosti, používateľské rozhranie, interakcia človek – počítač, webové technológie, psychologické testovania

Úvod

Laboratórium testovania použiteľnosti budované na Fakulte Informatiky PEVŠ v spolupráci s Fakultou psychológie PEVŠ tvorí jeden zo základných predpokladov pre úspešnú realizáciu moderného vzdelávania a výskumu v oblasti informatiky. Fakulta informatiky PEVŠ poskytuje vzdelávanie v študijnom programe Aplikovaná informatika, ktorý profiluje absolventa nielen v oblasti informatiky ale prierezovo aj v oblastiach ekonómie, multimédií, práva a psychológie. V životnom cykle tvorby softvéru a jeho manažmentu hrá nezastupiteľnú úlohu aj využitie používateľských skúseností (User Experience) a tvorba rozhraní človek – počítač s využitím dizajnu orientovaného na používateľa (User Centered Design). Pri realizácii takýchto návrhov softvéru je nutné vedieť operovať aj s dátami pochádzajúcimi z výskumu v oblasti psychológie. Z týchto dôvodov je Laboratórium testovania použiteľnosti realizované ako spoločný projekt dvoch fakúlt PEVŠ. V nasledujúcom texte zadefinujeme využiteľnosť Laboratória pri vzdelávacom procese a vo výskume.

Laboratórium testovania použiteľnosti a vzdelávací proces

V rámci vzdelávania študentov bude Laboratórium testovania použiteľnosti poskytovať komplexný prístup k tvorbe softvéru v rámci jeho životného cyklu vrátane zohľadnenia psychologických aspektov vnímania človeka – používateľa a jeho

interakcie s okolitým svetom. Zapojenie študentov do praktických cvičení zvýši ich schopnosť detailne analyzovať, navrhovať a vytvárať kvalitné softvérové diela a navrhovať aplikácie informačno-komunikačných technológií v rozličných odboroch vo vzdelávacom procese.

Vo vzdelávacom procese Fakulty informatiky PEVŠ bude Laboratórium testovania použiteľnosti využívané aj v nasledovných predmetoch bakalárskeho a magisterského štúdia:

1. Používateľské rozhranie - návrh a testovanie
2. Webové technológie a dizajn
3. Základy interakcie počítača s človekom
4. Technológie inteligentného prostredia
5. Bakalárska práca

V rámci jednotlivých predmetov študenti získavajú komplexné vedomosti aj v kontexte návrhu používateľsky vhodných aplikácií. Predmety majú nasledovné ciele:

1. Používateľské rozhranie - návrh a testovanie

Cieľom uvedeného predmetu je oboznámiť poslucháčov so základnými teoretickými a praktickými problémami rozhrania človek - počítač a naučiť ich používať tieto princípy pri tvorbe jednoduchých aplikácií v rámci malých samostatných projektov, pri ktorých študenti uskutočnia návrh jednoduchého rozhrania s jednotlivými krokmi a testovaním praktickej stránky použitia daného dizajnu.

2. Webové technológie a dizajn

Základným cieľom je oboznámiť študentov so základnými teoretickými a praktickými problémami navrhovania webových stránok a naučiť ich používať tieto princípy pri tvorbe jednoduchých aplikácií v rámci praktických projektov.

3. Základy interakcie počítača s človekom

V rámci predmetu sa študenti venujú metódam a nástrojom návrhu rozhraní medzi počítačom a človekom, oboznamujú sa s možnosťami vytvárania rozhraní pre ľudí so špeciálnymi potrebami. V predmete sú uvedené príklady pre multimodálnu komunikáciu s počítačom ako aj možnosti pre virtuálnu a rozšírenú realitu v rozhraniach človek – počítač.

4. Technológie inteligentného prostredia

V rámci tohto predmetu sa poslucháči oboznámia s najnovšími technologickými trendmi spojenými s Internetom vecí a aplikáciami inteligentného prostredia ako sú inteligentné budovy a komunikácia s okolitým svetom.

5. Bakalárska práca

V rámci prípravy bakalárskej práce študenti musia prezentovať svoju bakalársku prácu v niekoľkých etapách, pri ktorých sa sleduje postup v rámci navrhnutého projektu bakalárskej práce. V prípade programového výstupu je možnosť testovania

používateľského rozhrania, sledovať časový harmonogram ako aj testovať kritické situácie manažmentu projektu.

V rámci realizácie jednotlivých predmetov Fakulty psychológie PEVŠ bude Laboratórium testovania použiteľnosti prispôsobené realizácii výskumu vyučovacieho procesu, percepcie študentov. Predpokladáme možnosti využitia aj pre testovanie správania sa osôb pri aplikáciách virtuálnej a rozšírenej reality a vyhodnocovanie ich správania. Laboratórium je univerzálne prispôsobiteľné na realizáciu výučby v skupinách rovnako ako pre individuálne testovanie.

Laboratórium použiteľnosti a výskumná činnosť

Jedným z dôležitých aspektov využitia Laboratória testovania použiteľnosti je výskumná činnosť. Technické a technologické vybavenie laboratória je realizované s ohľadom na prebiehajúce a budúce projekty výskumu a vývoja. Preto sú jednotlivé moduly laboratória navrhované komplexne s využitím najmodernejších zariadení s vysokým výpočtovým výkonom a možnosťami zobrazovania dát. V nasledovných projektoch bude Laboratórium testovania použiteľnosti využité na testovanie a vývoj jednotlivých častí systémov.

1. Projekt TeleCalmPlus

Cieľom projektu je vývoj systému pre vzdialenú lekársku starostlivosť o seniorov a hendikepovaných ľudí v ich domácom prostredí. Ich zdravotný stav a charakteristické zvyky správania (napr. krvný tlak, frekvencia tepu, teplota, motorika tela) sú kontinuálne monitorované prostredníctvom širokého spektra prístrojov, senzorov a mobilných aplikácií. Dáta získané monitoringom sú prenášané do databázy v TelecalmPlus cloud, kde prebieha ich analýza. Aktuálny indikátor zdravotného stavu v prehľadnej forme grafickej ikony je spolu s možnosťou zobrazenia detailnej štatistiky monitorovaných parametrov dostupný príbuzným a lekárom prostredníctvom webového rozhrania a aplikácií pre smartfóny a tablety. Niektoré súvisiace výsledky sú uvedené v článkoch [1] a [2].

Fakulta informatiky PEVŠ má v tomto projekte za úlohu nielen koordinovať mobilitu a šírenie (za účelom zefektívnenia koordinácie vyvinula webové aplikácie určené na agregáciu príslušných dát), ale v spolupráci s National Chiao-Tung University (NCTU – najlepšie hodnotené akademické pracovisko v oblasti informatiky na Taiwane) sa podieľa aj na implementácii kompresných algoritmov vhodných pre špecifický charakter komunikácie v senzorových sieťach. Naša fakulta sa bude tiež podieľať na testovaní a demonštrácii finálnej verzie systému.

2. Pripravovaný projekt pre základné a stredné školy

Slabou stránkou nášho vzdelávacieho procesu sú nedostatočné vedomosti študentov z prírodných vied, súvislosti medzi vyučujúcimi predmetmi, nedostatky v logickom myslení a chýbajúce nové techniky a metódy. Zámerom projektu je zaviesť moderné inovatívne metódy vzdelávania študentov a učiteľov. Pomocou hravých interaktívnych foriem vzdelávania študenti budú hľadať širšie súvislosti informácií z rôznych oblastí v rámci preberaných predmetov, a tak porozumieť lepšie vzťahom medzi nimi. Napríklad digitalizované 3D objekty ako sú kultúrne pamiatky alebo prírodné zvláštnosti krajiny poskytnú súvislosti medzi znalosťami z dejepisu, prírodopisu, zemepisu a informatikou. Chceme podporiť nové metódy vzdelávanie s využitím najnovších trendov ako je virtuálna a rozšírená realita cez atraktívne zobrazenia na webových stránkach. Priority vo vzdelávacom procese budú smerovať k znižovaniu potreby memorovania statických informácií a k praktickej manipulácii s informáciami, s využívaním interaktívnych prístupov. Tento projekt chce prepojením humanitných predmetov (dejepis, zemepis, prírodopis) s technickými (informatickými) vedomosťami motivovať žiakov a študentov, aby hravou formou prispeli k záujmu využívania najnovších trendov vo vzdelávaní. Niektoré súvisiace výsledky sú uvedené v článkoch [3], [4] a [5].

Cieľom projektu je taktiež rozvíjať v rámci experimentálneho vývoja metódy zobrazovania a prezentácie 3D dát. V rámci projektu si školy budú vymieňať skúseností pri výučbe vybraných predmetov s využitím virtuálnej a rozšírenej reality.

V rámci spoločného výskumu medzi Fakultou informatiky PEVŠ a Fakultou psychológie PEVŠ sa plánujeme zamerať na výskum využiteľnosti a porovnania rozličných foriem vzdelávania študentov informatiky z hľadiska percepcie a psychologických aspektov vnímania a na výskum percepcie používateľa pri realizácii projektov v oblasti virtuálnej a rozšírenej reality. V rámci laboratória plánujeme realizovať aj psychologické testovanie.

Záver

Potreba realizácie Laboratória testovania použiteľnosti sa ukazuje ako nevyhnutný krok v rámci kvalitného štúdia nielen študentov informatiky, ale i psychológie a iných študijných odborov. Vzhľadom na prierezovosť informačných technológií v rozličných oblastiach života je nutné vzdelávať nových odborníkov v daných oblastiach, ktorí budú vedieť vyhodnotiť nielen správanie sa softvéru ale aj ich používateľa a budú vedieť navrhovať vhodné používateľské rozhrania medzi človekom a počítačom.

Spolupráca Fakulty informatiky PEVŠ a Fakulty psychológie PEVŠ je ojedinelým projektom nielen na Slovensku ale aj v Európskom kontexte.

Literatúra

- RUŽICKÝ, E., FARKAŠ, P., 2014. The Research Activities of the Faculty of Informatics PEU and Possibilities of their Applications. In: Current Issues of Science and Research in the Global World, Vienna Conference. London: CRC press, Taylor & Francis group.
- VIDÁCS, A., VAJDA, L., ŠIMEK, M., TSENG, Y., REN, Y., FARKAŠ, P., PÁLENÍK, T. & DOBOŠ, J. 2014. The Smoke in the Chimney - International Cooperation at Pan-European University. In: Current Issues of Science and Research in the Global World, Vienna Conference. London: CRC press, Taylor & Francis group.
- LACKO, J., RUŽICKÝ, E., 2014. Web Technologies and Design. Nitra: Forpress.
- NOVOTNÝ, M., LACKO, J., SAMUELČÍK, M. 2013. Applications of multi-touch augmented reality in education and presentation of virtual heritage In Procedia Computer Science, Vol. 25, London: Elsevier B.V. p. 231-235.
- ŠPERKA, M., 2014. Graphical User Interface Design and Programming in Java. Praha: Wolters Kluwer.

Psychológ a školský psychológ v podpore mentálneho zdravia v školách a kvality života v edukácii

Miroslava Adamík Šimegová

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Úvod

Cieľom príspevku je poukázať na pôsobenie školských psychológov v školách a ich vplyv na mentálne zdravie aktérov edukácie. Mentálne (duševné) zdravie považujeme za jeden z faktorov kvality života v škole a v edukácii.

Z odbornej diskusie konferencie 37. Dni zdravotnej výchovy MUDr. Ivana Stodolu – „Duševné zdravie ako predpoklad celkového zdravia“ (Úvzsr, 2012) v sekcii „Rodina, škola, pracovisko: špecifické prostredie duševného zdravia“ vyplynula potreba pripraviť a realizovať dlhodobý a systematický proces zameraný na skvalitnenie mentálneho zdravia v školách a odstránenie sociálno-patologických javov na týchto 6. základných úrovniach:

1. úroveň: Systematické kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov škôl, ako aj zdravotníckych pracovníkov v regiónoch o mentálnom zdraví detí a mladistvých a možnosti jeho skvalitňovania.
2. úroveň: Realizovanie preventívnych a rozvíjajúcich programov zakomponovaných priamo do edukačného procesu v školách
3. úroveň: Stála informovanosť učiteľov, rodičov, širšej odbornej aj laickej verejnosti o problémoch mentálneho zdravia v školách a jeho následkov pre žiakov a učiteľov
4. úroveň: Zapojenie masmédií do kampane skvalitnenia mentálneho zdravia v školách
5. úroveň: Každoročne realizovanie prieskumu sociálno-patologických javov v školách
6. úroveň: Vytvorenie systematizovaných miest školských psychológov v školách ako odborníkov, v kompetencii ktorých je mentálne zdravie žiakov, učiteľov a iných pracovníkov v školských podmienkach

Za osožnú odborníci považujú multidisciplinárnu spoluprácu viacerých odborníkov pri zabezpečovaní mentálneho zdravia v školách (učiteľov, školských psychológov, koordinátorov prevencie, verejných zdravotníkov, lekárov, psychiatrov, pedagógov, sociálnych pracovníkov a kurátorov, polície). Zo záverov konferencie tiež vyplýva, že je potrebné vzdelávanie všetkých tých pracovníkov, ktorí sú zapojení do zabezpečovania kvality života a psychického zdravia v školách.

Pozícia a práca školského psychológa v podmienkach dnešnej školy na Slovensku je už v dnešnej situácii v školách nezastupiteľná. Svedčia o tom viaceré štúdie a skúmania autorov Valíhorová (2004), Gajdošová (1993, 1998), Gajdošová & Herényiová (2002), Souček Vaňová (2013), AdamíkŠimegová (2010, 2011) a iných.

Poslaním školského psychológa je poskytovať odborné psychologické služby školám (žiakom, učiteľom, rodičom) v záujme efektívneho a optimálneho fungovania školy ako systému s dôrazom na psychické zdravie žiakov a pedagógov v školských podmienkach a zdravého rozvoja ich osobnosti. Práve psychické zdravie a jeho udržateľnosť sa v súčasnosti stáva skutočne nosnou témou školskej psychológie ako aplikovanej psychologickej disciplíny, ako aj podmienkou reálnej práce pedagógov ale z komplexného hľadiska aj faktorom zabezpečujúcim fungovanie systému nazývaného „škola“. Javí sa totiž, že okrem „klasických“ a nadmieru potrebných činností či funkcií školského psychológa pôsobiaceho v podmienkach dnešnej školy má tento zároveň integrujúci vplyv, a to tým, že napríklad komunikuje s hneď niekoľkými článkami tohto systému – žiak, učiteľ, rodič, vedenie školy, ale aj zasahuje do viacerých oblastí edukácie – výchovy a vzdelávania, teórie výchovy i didaktiky, pedagogiky a psychológie.

Otázky mentálneho zdravia sa dostávajú v jeho pôsobení do popredia prostredníctvom tém a problémov učiteľského stresu, burn-out syndrómu, psychického vyčerpania učiteľov z riešenia často neľahkých úloh a konfliktov ku ktorým v škole dochádza, tiež z práce s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale často aj problémov psychickej – emocionálnej lability detí, mnohých emocionálnych a osobnostných problémov detí.

Školský psychológ vo svojej práci spolupracuje s riaditeľom a vedením školy pri zabezpečovaní optimalizácie výchovno-vzdelávacieho procesu – obsahu, organizácie, foriem, metód a prostriedkov výchovy a vzdelávania a teda je možné aj z jeho strany do tohto procesu vstupovať. Predkladá návrhy a podnety na skvalitňovanie a zefektívňovanie školy ako systému, má teda priamy vplyv na kvalitu života v edukácii. Všetkým pracovníkom školy poskytuje poradenskú, konzultačnú, informačnú činnosť v mnohých oblastiach ich profesionálneho i osobného života, v tom tiež vidíme integrujúci vplyv. Je diagnostikom tých aspektov, ktoré túto činnosť naplňujú a to znamená, že jeho diagnostická práca spočíva v správnom identifikovaní funkčnosti oblastí edukácie. Často za ťažko riešiteľným a závažným problémom u dieťaťa v konkrétnej triede u konkrétneho učiteľa, ktorý je pred tento problém postavený je práve nedostatočné zhodnotenie psychického stavu, resp. aktuálneho mentálneho stavu dieťaťa či jeho problému. Tu je psychológ tým dôležitým článkom v objasnení situácie, odbornom zhodnotení a navrhnutí vhodného prístupu.

Školský psychológ má na opačnej strane zase prostredníctvom vplyvu na mentálne zdravie možnosť pôsobiť a zvyšovať kvalitu života v edukácii a to napr. intervenčným – terapeutickým a poradenským pôsobením. V dimenzii kvality života v edukácii, ktorou je globálna spokojnosť (objektívna dimenzia) sa odrážajú mnohé aspekty školy, mimo iného aj schopnosť školy promptne a efektívne reagovať na problémové javy u detí, či skupín a schopnosť poskytnúť im dostatočné a dostupné intervencie, medzi ktoré možno zaradiť práve psychologickú činnosť v škole v rámci riešenia problémov, pomoci žiakovi či celému kolektívu, rodičovi a učiteľovi.

Hlásna (2004) sa zaoberá kvalitou života žiakov a pozornosť zameriava na hodnotenie kvality života žiaka ako aj vzťah medzi kvalitou života školy a klímou školy, resp. školskej triedy. Sociálne prostredie tvoriace sieť sociálnych väzieb je faktorom podieľajúcim sa na kvalite života jedinca (žiaka v školskej triede). Mnohé psychologické intervencie práve školských psychológov v školách sú zamerané na

identifikovanie a pôsobenie v zmene/ovplyvňovaní klímy tried, dynamiky vzťahov či pozícií žiakov v triedach.

Významným faktorom pôsobiacim na zvyšovanie kvality života v edukačnom prostredí je teda odborná práca - psychologická činnosť psychológa a školského psychológa (Lazarová & Čapková, 2006), aj pri pôsobení na klímu tried a tým aj klímu školy.

V súčasnosti sa výskumy orientujú na skúmanie kvality života žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v škole. Poslaním psychológa v škole je poskytovať odborné psychologické služby školám v záujme efektívneho a optimálneho fungovania školy ako systému s dôrazom na psychické zdravie žiakov a pedagógov v školských podmienkach a zdravého rozvoja ich osobnosti (v tejto premise by sme dokázali identifikovať obe dimenzie kvality života v edukácii). Školský psychológ zároveň predkladá návrhy a podnety na skvalitňovanie a zefektívňovanie školy ako systému a spolupracuje/pracuje pri zabezpečovaní optimalizácie výchovno-vzdelávacieho procesu – obsahu, organizácie, foriem, metód a prostriedkov výchovy a vzdelávania (objektívna dimenzia). Ide o odborného zamestnanca, ktorý pracuje priamo v školách a v školských zariadeniach, kde poskytuje psychologickú činnosť deťom, poskytuje informácie a poradenské služby zákonným zástupcom a pedagógom, alebo je zamestnancom odborných poradenských zariadení, spravidla Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Tieto formy sú organizačne i kompetenčne odlišné. Školský psychológ poskytuje odborné psychologické služby klientom na viacerých úrovniach: žiakom, rodičom, pedagógom – poskytuje viacrozmerný pohľad na problém. Podľa Valihorovej (2004) zabezpečuje zdravý osobnostný rozvoj a podporu psychického zdravia využitím diagnostickej, konzultačno-poradenskej, nápravo-korektívnej a preventívnej práce, poskytuje služby, rady, návrhy, konzultácie, ktoré sú dostupné hneď. Pôsobí pri narušených sociálnych vzťahoch v triede a podpore psychohygieny, jeho prítomnosť poskytuje rozmer optimalizácie, zvyšovania kvality a efektivity výchovy a vzdelávania. Z praxe školského psychológa v škole zisťujeme, že pôsobenie školských psychológov v rámci zvyšovania kvality života v edukácii obsahuje:

1. Odborné psychologické služby viacerým klientom: žiakom, rodičom, pedagógom – poskytuje viacrozmerný pohľad na problémy vznikajúce v školskom prostredí z pohľadu týchto osôb (objektívna dimenzia kvality života). Z týchto služieb je potrebné vyzdvihnúť najmä konzultačnú činnosť psychológa a teda individuálnu a skupinovú konzultáciu s učiteľmi o vzdelávaní žiakov s ŠVVP, o motivácii týchto žiakov k učeniu, ich školskej úspešnosti, úpravách učebných osnov konkrétneho predmetu, o metodických pokynoch a usmerneniach učiteľom, konzultáciu s učiteľmi o žiakoch so ŠVVP ktorí nemajú úpravy učebných osnov - metodické pokyny a usmernenia učiteľom o iných metódach a formách vzdelávania týchto detí.
2. Pôsobenie na zdravý osobnostný rozvoj a podpora psychického zdravia žiakov využitím diagnostickej, konzultačno-poradenskej, nápravo-korektívnej a preventívnej práce s žiakmi (subjektívna dimenzia kvality života), pričom služby, rady, návrhy, konzultácie, ktoré sú dostupné hneď, na danom mieste v danom časovom okamihu.

3. Jeho prítomnosť poskytuje rozmer optimalizácie, zvyšovania kvality a efektivity výchovy a vzdelávania, pôsobí pri narušených sociálnych vzťahy v triede a podpore psychohygieny (objektívna dimenzia kvality života).

Pokiaľ ide o zhodnotenie vplyvu pôsobenia školského psychológa na kvalitu života v edukácii, možno vybrať niekoľko významných výskumných zistení. V hodnotení kvality života v škole u samotných psychológov pôsobiach v školách M. Souček Vaňová (2012, 2013) zistila že tí vyjadrujú veľkú alebo čiastočnú pracovnú spokojnosť, majú relatívne dobre zabezpečené základné materiálno-technické podmienky a tiež finančnú podporu aktivít a činností súvisiacich s výkonom ich práce.

Autorka tiež zistila súvislosť medzi pracovnou spokojnosťou psychológov a ich prijatím zo strany učiteľov, štatisticky významná súvislosť medzi pracovnou spokojnosťou psychológov a prijatím zo strany vedenia školy nebola preukázaná.

Žiaci a rodičia sa cítia istejšie, uvítali príchod odborného zamestnanca a služba „psychológa“ je mierou vyššej kvality služieb školy voči žiakom a rodičom, žiaľ nie je to tak u učiteľov, ktorí ho skôr vnímajú ako kontrolný a hodnotiaci subjekt. Pod pôsobením psychológa tiež v škole dochádza k zmenám v správaní u žiakov, nakoľko psychológ vstupuje do riešenia konkrétnych školských situácií a konkrétneho problému v kolektíve.

Školský psychológ poskytuje zistenia, ktoré sú bezprostredne aplikovateľné a použiteľné v reálnej pedagogickej situácii v školskom prostredí, priamo v školskej triede. Identifikovanú subjektívnu spokojnosť u školských psychológov ovplyvňuje aj to, že sa často ocitajú chytaní do siete protichodných požiadaviek (rodič, učiteľ, vedenie školy), pričom aj naďalej sa snažia nájsť vlastnú identitu, rolu a ostať objektívnymi (nebyť ani na jednej strane „barikády“).

Vysoko aktuálna je potreba riešenia profesijných problémov psychológov pôsobiach v rezorte školstva SR, nakoľko pretrvávajúca nejednotnosť koncepcie práce psychológa pôsobiaceho v škole a nejednotnosť postupov a metód preventívnych, diagnostických a poradenských činností psychológa v škole spôsobuje psychológom v školách vážne problémy. Na základe praxe si dovoľíme identifikovať niekoľko potrieb v rámci pôsobenia školských psychológov v školách:

- výmena viacerých skúseností z oblastí práce školských psychológov
- spolupráca škôl, sieťovanie – tvorba komunity, supervízia, stretnutia školských psychológov, ktorí budú informovaní o aktualitách a novinkách v oblasti školskej psychológie, tiež o potrebe riešenia odborných praktických problémov
- vytvoriť jednotné formuláre a žiadosti (informovaný súhlas zákonného zástupu s psychologickou starostlivosťou), jednotné organizačné usmernenia práce
- potvrdiť obsahovú štruktúru pracovnej činnosti (náplne práce), kompetencií a odborného vedenia (supervízia) školských psychológov
- skoordinať činnosti školských psychológov s činnosťami psychológov centier/poradní
- koncipovať metodologicko-organizačné postupy v práci s klientom: tvorba pedagogickej charakteristiky, žiadosť o vyšetrenie, zasielanie správ, a pod.
- predostrieť konkrétnu koncepciu archivovania záznamov z psychologických vyšetrení a iných dokumentov z psychologickej činnosti
- mať možnosť sa vzdelávať (postup kariérnymi stupňami)

Záver

Zvyšovanie kvality života v edukácii pod vplyvom odborného pôsobenia psychológa v škole predpokladá zabezpečenie ochrany a istoty klienta (žiak, učiteľ, rodič), jeho mentálneho zdravia, ale aj samotného psychológa a zároveň si vyžaduje pomoc a riešenie jeho profesijných problémov. Školský psychológ môže byť aj „školskou prestížou“ a cez jeho pôsobenie je často vnímaná aj kvalita školy ako taká. Za potrebné vnímame posilňovať kompetencie, dôveru a status psychológa ako nestranného objektívneho špecialistu v škole, samostatného odborného zamestnanca školy s jasnou koncepciou, náplňou práce a supervíziou.

Príspevok vyšiel s podporou VEGAMŠ SR č. 1/0266/14: Indikátory kvality života v kontexte edukácie.

Literatúra

- ADAMÍKŠIMEGOVÁ, M.: Schoolpsychologist in Slovak schools: Specialtasks in solvingoftheemotionalproblemsofpupils. In: Practice and Theory in SystemsofEducation. Volume 6, Number 2, 2011, p. 138-149. HU ISSN 1788-2591 (Online), HU ISSN 1788-2583 (Print).
- ADAMÍKŠIMEGOVÁ, M.: Školský psychológ a jeho miesto vo výchove a vzdelávaní žiakov základných škôl. In: Prevencia, roč. IX, 2010, č.3, s. 10-14. ISSN 1336 – 3689.
- GAJDOŠOVÁ, E.: Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našej školy. Bratislava, Príroda 1998.
- GAJDOŠOVÁ, E.: Koncepcia práce školského psychológa v školách a školských zariadeniach na Slovensku. In: Československá psychologie, 1993, roč.37, č.3, s.247-249.
- GAJDOŠOVÁ, E.- HERÉNYIOVÁ, G.: Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov. Bratislava, Príroda 2002.
- HLÁSNA, S. Kvalita života 13-15 ročných žiakov v triede. Dizertačná práca. Bratislava, PdF UK, 2004.
- LAZAROVÁ, B. &ČAPKOVÁ, M. Klima školy: K otázkám spolupráce učiteľů a školníchpsychologů. In: Škola a zdraví, Brno, 2006.
- SOUČEK VAŇOVÁ, M. Podmienky práce školských psychológov na Slovensku. Dostupné z: <http://www.aspsr.sk/dokumenty/podmeinky-prace.pdf>, 2012, 2013.
- ÚRAD VEREJNÉHO ZDRAVOTNÍCTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY (2012): Závěry z konferencie 37. Dni zdravotnej výchovy MUDr. Ivana Stodolu: Duševné zdravie ako predpoklad celkového zdravia konanej v dňoch 16.-17.10.2012, kúpele Nový Smokovec.
- Dostupnéonlinez: http://www.uvzs.sk/docs/info/podpora/stodolovedni/zavery_37dni.pdf
- VALIHOROVÁ, M. Školský psychológ a škola. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2004.

PSYCHOLÓGIA A INKLÚZIA

Psychológia a integrácia/inklúzia

Ladislav Požár

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Anotácia

Daný príspevok je zameraný na uplatnenie psychológov v rámci procesu integrácie/inklúzie. Autor vybral štyri hlavné oblasti, a to zisťovanie a pozitívne ovplyvňovanie postojov spoločnosti k ľuďom s postihnutím, sociálne problémy späté s integráciou/inklúziou, najmä zisťovanie a ovplyvňovanie sociálneho postavenia žiaka s postihnutím v integrovanej triede, diagnostika žiakov s postihnutím a vzdelávanie psychológov v oblasti psychológie ľudí s postihnutím a ich integrácie/inklúzie. Vychádza predovšetkým z výsledkov výskumov uskutočnených na Slovensku a z vlastných skúseností.

Kľúčové slová

postoje, psychológia ľudí s postihnutím, psychologická diagnostika, vzdelávanie psychológov

Úvod

Integrácia žiakov s postihnutím sa stala významnejším predmetom záujmu psychológov v SR až na začiatku 90 rokov minulého storočia. Z psychologického hľadiska sa výskumne problémami integrácievenovali najmä pracovníci Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie a pracovníci Katedry psychológie a patopsychológie PdF UK v Bratislave a neskôr Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Za veľmi významnú považujem štúdiu Špotákovéj, Zvalovej a kol. (1992) uverejnenú v časopise Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Autorky v nej uvádzajú niektoré psychologické aspekty integrácie, najmä spoluúčasť psychológov pri zaraďovaní dieťaťa do určitého typu tried, pri hodnotení jeho výsledkov a riešení problémov, sociálno-psychologické aspekty integrácie (najmä problematika postojov vrátane postojov rodičovnepostihnutých detí k integrácii), spoluúčasť žiakov s postihnutím na celom procese integrácie. Definovali aj úlohy, ktorých plnenie by malo byť predpokladom na zavedenie integrácie v SR, pričom splnenie týchto úloh predpokladali v časovom horizonte 10-15 rokov. Dnes, pri hodnotení plnenia týchto úloh vidíme, že ešte zďaleka nie sú všetky splnené. Ukazuje sa, že napr. postoje spoločnosti k ľuďom s postihnutím sa menia veľmi pomaly, aj keď k istým pozitívnym zmenám došlo. Prvú súhrnnejšiu publikáciu integrácii u nás sme napísali v r. 1996 (Požár a kol., 1996). Aj keď išlo najmä o deti a mládež so zrakovým postihnutím,

väčšina poznatkov sa týkala prakticky všetkých druhov postihnutí. V práci sú, okrem iného, uvedené prednosti a nevýhody vzdelávania v špeciálnych a v bežných školách, pedagogické a psychologické predpoklady úspešnej školskej integrácie, práca s rodičmi ako predpoklad úspešnej integrácie, organizačné, legislatívne a materiálno-technické predpoklady úspešnej školskej integrácie.

Postoje spoločnosti k ľuďom s postihnutím a k integrácii.

Je zrejmé, že postoje širokej verejnosti k jedincom s postihnutím, postoje učiteľov, rodičov intaktných detí i intaktných spolužiakov k žiakom s postihnutím sú mimoriadne dôležité pre úspešnú školskú integráciu i pre integráciu jedincov s postihnutím do spoločnosti sú mimoriadne dôležité. Ich meranie a ovplyvňovanie je jednou z možností, ako práve psychológia môže k úspešnej integrácii/inklúzii prispieť. Psychológovia z uvedených inštitúcií sa tomuto problému výskumne venovali od 90.rokov minulého storočia a v tejto činnosti pokračujú dodnes. Ako je známe, postoje spoločnosti k ľuďom s postihnutím majú veľký význam najmä pre vývin ich osobnosti. Práve preto sme sa zisťovaniu týchto postojov venovali ešte pred začiatkom snáh o ich školskú integráciu u nás. V rámci jedného výskumného projektu (Požár a kol., 1985) sme uskutočnili pomerne široký výskum týchto postojov. Pre nedostatok priestoru nebudem podrobne o tomto výskume referovať. Jeho výsledky sú však pre nás zaujímavé z hľadiska porovnania situácie pred r. 1989 a súčasnej situácie v nových spoločensko-politických podmienkach. V r. 1985 bola veľmi nízko sýtená kognitívna položka postojov. Ľudia mali iba málo vedomostí o rôznych druhoch postihnutí a minimálne vedomosti o problémoch ľudí s postihnutím. Pokiaľ ide o emocionálnu zložku postojov, objavovala sa najmä ľútosť (čo nemožno považovať za pozitívny cit), nezáujem a čiastočne aj isté obavy. Veľmi nízko bola sýtená aj konatívna zložka postojov, čo možno vysvetliť tým, že o ľudí s postihnutím sa, podľa všeobecnej mienky, staral štát. Tento výskum nám poslužil ako východisko pre sledovanie vývinu postojov spoločnosti k ľuďom s postihnutím. Ako som už spomínal, postojmi spoločnosti k ľuďom s postihnutím sa psychológovia intenzívnejšie venovali po roku 1990. Išlo o rad výskumov (Učeň, Špotáková, Trlicová, Senka, 1993; Učeň 1995; Kvasnicová, Požár, 2000, Požár, 2006 a rad ďalších). Na základe týchto výskumov (i mnohých ďalších) bolo možné sledovať, ako sa postupne u nás menili postoje k ľuďom s postihnutím i k integrácii. Už v r. 1993 došlo k pozitívnej zmene v kognitívnej zložke postoja. Ľudia už mali oveľa viac poznatkov o ľuďoch s postihnutím. Emocionálna zložka postoja sa však príliš nezmenila. Stále prevládalo ľutovanie, súcít. V konatívnej zložke postoja došlo k istej zmene v dôsledku charitatívnych činností. Ľudia boli ochotní venovať istú sumu peňazí na podporu ľudí s postihnutím. Z hľadiska vývinu osobnosti ľudí s postihnutím jednako takéto iniciatívy ťažko možno považovať za pozitívne. Výskumy uskutočnené v r. 2006-7 priniesli ďalšie zmeny. Kognitívna zložka postoja naďalej pozitívne rástla.

V emocionálnej zložke postoja sa prvý krát objavil obdiv, k čomu zrejme prispeli televízne prenosy s paralympiád, objavilo sa aj priateľstvo, a to najmä u žiakov základných a stredných škôl. Stále však prevláda súcit, ľutovanie. V konatívnej zložke postoja sa objavila reálna pomoc pri učení a to aj po vyučovaní, k čomu prispela práve integrácia. Výskumy uskutočnené v r.2013 nie sú ešte spracované, takže o nich budeme môcť referovať neskôr.

1. Sociálna pozícia ľudí s postihnutím v skupine (najmä v školskej triede)

Psychológovia u nás sa venovali aj zaradeniu žiaka s postihnutím do školskej triedy. Aj v tejto oblasti by sme našli rad výskumov (Trlicová, 1995; Učeň 1995; Romančíková 2000 a rad ďalších). Z uvedených výskumov vyplýva, že žiaci s postihnutím nepatria k v prevažnej väčšine k preferovaným žiakom. Ukazuje sa však aj to, že stále menšie percento žiakov s postihnutím je zaraďované medzi outsiderov. Skutočnosť, ako skupina prijíma žiaka s postihnutím, významne ovplyvňuje jeho celkový sociálny výskum. K adekvátnemu zaradeniu žiaka s postihnutím do skupiny môže významnou mierou prispieť práve školský psychológ.

2. Diagnostika žiakov s postihnutím

Psychologická diagnostika je oblasťou, v ktorej psychológa ťažko môže nahradiť odborník z inej tzv. pomáhajúcej profesie. Napriek tomu sa v praxi stretávame s tým, že sa školy alebo iné výchovno-vzdelávacie zariadenia uspokojujú špeciálno-pedagogickou diagnostikou. Špeciálno-pedagogická diagnostika však nemá metódy na to, aby mohla preniknúť do psychických problémov, ktoré sa v rámci integrácie/inklúzie vyskytujú pomerne často. Nemôže zodpovedne diagnostikovať osobnosť žiaka s postihnutím, osobitosti jeho motivácie, psychické príčiny jeho problémov v oblasti socializácie atď. Používanie bežných psychologických diagnostických metód na diagnostikovanie ľudí s postihnutím bez dodržiavania istých podmienok a úprav týchto metód však nie je možné, resp. nemôže byť objektívne. Znamená to, že psychológ, ktorý s žiakmi s postihnutím pracuje, musí tieto podmienky a úpravy poznať a musí ich aj dodržiavať.

3. Vzdelávanie psychológov v oblasti psychológie ľudí s postihnutím

Dostávame sa tak k poslednej oblasti činnosti psychológov v procese integrácie/inklúzie. Je to ich adekvátne vzdelávanie. V súčasnosti sa môže psychológ, nech už pracuje v ktorejkoľvek oblasti, stretnúť s ľuďmi s rôznym druhom postihnutia. K tomu, aby dokázal adekvátne k ľuďom s postihnutím pristupovať a reálne im pomôcť, potrebuje mať predovšetkým základné poznatky o psychických osobitostiach týchto jedincov, a ak pracuje v oblasti školstva, aj o psychologicko-pedagogických problémoch integrácie/inklúzie. Ak chce ľudí s postihnutím diagnostikovať alebo ak pracuje v oblasti vedeckého výskumu, musí mať aj

vedomosti o osobitostiach používania výskumných metód pri skúmaní ľudí s postihnutím.

Mohé z týchto poznatkov môže, samozrejme, nájsť v odbornej literatúre (pozri napr. Vágnerová, Hadjmousová, Štech, 2001 alebo Požár 2007). Mal by sa však s uvedenými poznatkami oboznámiť už pri štúdiu psychológie na vysokej škole. Som veľmi rád, že predmet Psychológia ľudí s postihnutím sa postupne dostal do študijného plánu štúdia psychológie na PdF UK v Bratislave, štúdia psychológie na FF UK v Bratislave, dokonca aj do študijného plánu sociálnej pedagogiky a výchovávateľstva na PdF TU v Trnave a osobitne ma teší, že aj do študijného plánu štúdia psychológie na FP Paneurópskej vysokej školy v Bratislave.

Záver

V príspevku som uviedol iba niekoľko najdôležitejších oblastí v rámci integrácie/inklúzie, v ktorých má psychológ nezastupiteľné miesto. Uvedomujem že existujú aj ďalšie možnosti uplatnenia psychológa pri realizácii integrácie/inklúzie a pevne verím, že k ich rozpracovaniu prispeje aj Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy, na pôde ktorej sa nachádzame.

Literatúra:

KVASNICOVÁ, J., POŽÁR, L. 2000. Postoje spoločnosti k deťom s telesným postihnutím. Efeta, č. 1, 2000, s. 3-5

POŽÁR, L. a kol. 1996. Školská integrácia detí a mládeže s poruchami zraku. Bratislava: UK.

POŽÁR, L. 2006. Postoje študentov stredných odborných škôl k žiakom so zrakovým postihnutím. In: Lopúchová, J. (Ed.): Nové trendy v edukácii a starostlivosti o zrakovo postihnutých. Zborník príspevkov z vedecko-odborného tyflopedagogického seminára, Bratislava 2006, s. 10-18.

POŽÁR, L. a kol. 1985. Špecifické osobitosti utvárania osobnosti postihnutého dieťaťa. Záverečná správa z riešenia čiastkovej úlohy rezortného plánu výskumu č. RŠ-II-03/09, Trnava 1985 (81 s.)

POŽÁR, L. 2007. Základy psychológie ľudí s postihnutím. Trnava: TypiUniversitatisTyrnaviensis.

ROMANČÍKOVÁ, M. 2000. Niektoré Pedagogicko-psychologické problémy školskej integrácie zajakavých žiakov. Rigorózna práca. Bratislava: PdF UK.

ŠPOTÁKOVÁ, M., ZVALOVÁ, M. a kol. 1992. Vzdelávanie postihnutých – od segregácie k integrácii. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 27, č. 1, 1992, s. 45-60.,

TRLICOVÁ, K. 1995. Sociálny status postihnutého žiaka medzi zdravými. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1995, roč. 30, č. 3, s. 302-307.

- UČEŇ, I.1995.Postoje k integrácii postihnutých detí do bežných škôl. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 30, č.1, 1995, s. 126-129
- UČEŇ, I., ŠPOTÁKOVÁ, M., TRLICOVÁ, K., SENKA, J.1993.Postoje k integrácii postihnutých detí do bežných škôl. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, r. 28, č. 4, 1993, s. 360-365
- VÁGNEROVÁ, M., HADJ MOUSOVÁ, Z., ŠTECH, S.2001. Psychologiehandicapu. Praha: UK Karolinum.

Inkluzívna škola

Miron Zelina

Dubnický technologický inštitút – Dubnica nad Váhom

V ostatnom čase sa rozprúdila diskusia, ale aj politické diskurzy, okolo pojmov integrácia a inklúzia ako riešenia problémov segregácie, diskriminácie. U nás sa problém začal definovať najmä po januári roku 2012, kedy Vláda Slovenskej republiky prijala koncepciu inkluzívneho vzdelávania a následne 20. februára 2012 poukázala na potrebu legislatívneho vymedzenia pojmov segregácia a inklúzia v antidiskriminačnom zákone, v zákone o výchove a vzdelávaní a v ďalšej relevantnej legislatíve.

V koncepcii vzdelávania z 11. januára 2012 sa uvádza, že je potrebné vypracovať „konkrétny model školskej inklúzie pre rôzne situácie a cieľové skupiny s ambíciou vytvoriť všeobecný model inkluzívnej školy“. Súčasťou takéhoto modelu inkluzívnej školy by bol „merateľný“ index inklúzie školy alebo školského zariadenia a tiež definovaný „inkluzívny balíček“. Inkluzívny balíček by zahŕňal náklady pre potreby vzdelávania žiaka, ktorý by dostával nie rodič, ale realizátor vzdelávania.

Až v roku 2014 sa v rámci Projektu inkluzívnej edukácie (PRINED) vypracoval a oponoval prvý model inkluzívnej školy, ktorý sa začína overovať v praxi na stovke základných škôl na Slovensku. Významnú, ba podstatnú úlohu v projekte inkluzívnej školy zohráva „inkluzívny tím“ na škole, kde okrem pedagogických pracovníkov sú navrhovaní aj školský psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, asistent učiteľa a v prípade potreby sú prizývaní ďalší špecialisti. Pre školských psychológov a špeciálnych pedagógov sú tu prinajmenšom dve významné úlohy: Prvou je vypracovať a uplatniť také diagnostické nástroje, ktoré by indikovali zaradenie žiaka do inkluzívnej školy a následne vypracovanie podkladov pre individuálny program s týmito žiakmi. Rovnako školskí psychológovia by sa podieľali na vyhodnotení účinnosti inkluzívneho vzdelávania a výchovy.

Základný problém je však v tom, že naše školské zákony, najmä zákon o výchove a vzdelávaní z roku 2008, nepozná pojem inkluzívneho vzdelávania. Nepanuje jednota medzi odborníkmi ani v tom, ako v praxi chápať a realizovať inkluzívny prístup ku vzdelávaniu a výchove. Problém je, kto všetko má byť zaradení do inkluzívnej školy, či aj žiaci nadaní, žiaci na hranici mentálnej retardácie, alebo žiaci A variantu špeciálnych škôl, ktorí žiaci s problémami a poruchami správania, alebo či všetci žiaci zo znevýhodneného sociálneho prostredia. Definovanie sociálne znevýhodneného prostredia je dané zákonom, ale diskutuje sa o inovácii tohto vymedzenia. To je len niekoľko otázok, problémov, ktoré je potrebné spresniť, objasniť z hľadiska teoretického a sociálno-politického, aby sa inklúzia mohla uplatniť

v školách. Dá sa očakávať značný odpor pedagogickej, najmä špeciálno-pedagogickej verejnosti aj učiteľov a laickej verejnosti, proti inkluzívnej politike vo vzdelávaní.

Na druhej strane sú požiadavky Európskej únie a prihlásenie sa našej predchádzajúcej vlády k inkluzívnej školskej politike. Inklúzia nie je len školskou politikou. Je to koncept demokratického prúdu myslenia, humánnej koncepcie a liberálnej koncepcie vlád. Inklúzia silne zasahuje napr. oblasť kultúry, práva, sociálnej politiky. Napríklad niektoré štáty, ktoré podpísali inkluzívny politický koncept zvažujú, že povolia moslimské školy, kostoly, vyučovanie v ich jazyku...

Čo je inklúzia a čo integrácia?

V niektorých západných krajinách sa dodnes používajú obidva pojmy, a to aj integrácia aj inklúzia nie vždy s presne rozlíšením týchto kategórií, ba často sa používajú ako synonymá. U nás na Slovensku pojem inkluzívneho vzdelávania rozpracovali autori, ktorí pracovali na monografii: *Základy inkluzívnej pedagogiky* (Portál, 2010) pod vedením V. Lechtu.

Inklúziu v tejto monografii autori definujú v zmysle vytvorenia podmienok, prostredia nielen pre prijatie znevýhodneného žiaka, ale aj pre vytvorenie takých podmienok, aby naplno mohol takýto žiak realizovať svoje potencionality pre neho vo vytvorenom, prispôsobenom prostredí (materiálnom, sociálnom, psychickom).

V publikácii M.Friend a W.D. Bursuck: *Including Students with Special Needs* (Boston 2002) autori uvádzajú, že pojem inklúzie sa začal v USA uplatňovať v rokoch 1996 – 1999 a ich prvé vydanie uvedenej knihy vyšlo už v roku 1996 – teda na štarte zmeny koncepcie edukácie ľudí so špeciálnymi potrebami.

Marilyn Friend a William D. Bursuck píše, že „inklúzia reprezentuje presvedčenie, vieru alebo filozofiu, že študenti s problémami (disabilities) môžu byť plne integrovaní do štandardných tried a škôl a že ich edukácia bude založená na ich schopnostiach a nie neschopnostiach“ (str.4).

Inklúzia, podľa uvedených autorov obsahuje:

- ▶ fyzickú integráciu – postihnutý, znevýhodnený žiak je v triede spolu s nepostihnutými žiakmi
- ▶ sociálnu integráciu – postihnutý, znevýhodnený žiak tvorí vzťahy s nepostihnutými spolužiakmi a dospelými
- ▶ metodickú integráciu – učelia učia žiakov na základe ich potrieb a nie na základe predeterminovaného zamerania alebo kurikulárnych štandardov.

Pojem inklúzia referuje k tomu, že žiaci sú účastníci vo všeobecnom vzdelávaní a sú plnoprávnymi členmi triednej učiacej sa komunity, s rešpektovaním ich špeciálnych potrieb zo strany majority. Inklúzia maximalizuje potenciál žiakov, rešpektuje ich práva, preferuje ich možnosti (str.5).

Z uvedeného vyplýva, že inklúzia je skôr nadradený pojem integrácii, ale v porovnaní s inými prístupmi, napr. aj V. Lechtu, možno tvrdiť, že ich vzťah je skôr

sekvenčný ako simultánny. Problém sa ukáže jasnejšie, keď zjednodušíme a operacionalizujeme vymedzenie obidvoch pojmov. Potom:

- Integrácia je včlenenie jednotlivca alebo skupiny do nového prostredia (spoločnosti alebo iných nových pomerov). Prostredie sa nemení – prispôsobuje sa žiak. To znamená, že škola, školské zariadenie robí všetko preto, aby sa znevýhodnený žiak čo najskôr a čo najlepšie prispôbil škole, školskému prostrediu, školským normám, sociálnej realite. Pri integrácii sa predpokladá, že jednotlivec (žiak) zmení seba tak, aby sa čo najlepšie adaptoval na novú školskú, sociálnu situáciu, to tiež znamená, že mení aj svoju jedinečnosť.
- Inklúzia je prispôbenie prostredia pre jednotlivca, skupinu, a to tak, aby sa jednotlivec, skupina mohli optimálne rozvíjať, uplatniť. To znamená, že škola robí všetko preto, aby vytvorila čo najlepšie prostredie (materiálne, sociálne, psychické) pre znevýhodneného žiaka. Prostredie sa mení, prispôsobuje sa znevýhodnenému žiakovi. Pri inklúzii sa predpokladá väčšie zachovanie vlastnej identity, menšia strata jedinečnosti jednotlivca alebo skupiny. V tom je koncepcia inklúzie humánnejšia, ako v prípade integrácie.

Poňatie Friendovej a Bursucka naznačuje v sekvenčnom modeli, že najprv sa pre znevýhodnené dieťa vytvorí špecifické prostredie (vrátane učiteľov, priestorov, asistentov, metód, prispôbenie obsahu edukácie a pod.), a potom sa dieťa integruje fyzicky, sociálne a osobnostne. Môžeme komplementárne naznačiť inú stratégiu tejto sekvencie, a to tú, že najprv žiaka integrujeme a potom vytvárame podmienky na jeho inklúziu v zmysle posilňovania a rešpektovania jeho zvláštnosti a potrieb. Najprv sa jednotlivec adaptuje na nové prostredie (socializuje) a potom sa realizuje ako jedinečná bytosť (personalizuje). To sa zvyčajne deje ako súčasť ontogenézy. Existujú však aj opačné postupy, názory: najprv vytvoríme podmienky pre inklúziu žiaka v škole a potom ho postupne integrujeme, v ideálnom prípade na všefudské normy, pokiaľ akceptujeme, že také existujú.

Tým, že inkluzívna škola kladie dôraz na možnosť realizácie jedinečnosti žiaka, jeho kapacít, predpokladov a vloh, je logické, že rastie význam poznania jeho osobnosti, rastie význam individualizovanej edukácie. A z týchto dôvodov výrazne rastie význam školského psychológa v inkluzívnej škole. Inkluzívny tím v škole by mal napr. usmerňovať individuálnu prácu asistentov učiteľa so žiakom.

V intenciách personalizovanej výchovy (Person Centred Education) C. Rogersa (*Ako byť sám sebou*. Iris 1995) dôraz je položený na osobnosť, t. j. na zvláštnosti jednotlivca, zvláštnosti postihnutého žiaka, znevýhodneného. V tomto zmysle by sme mohli hovoriť najprv o inklúzii – vybudovanie takého prostredia zameraného na žiaka, aby žiak, najmä znevýhodnený, získal také kompetencie, sebareguláciu, ktorá mu umožní sebarealizáciu aj cez svoje znevýhodnenie (zdravotné, telesné, mentálne,

behaviorálne, kognitívne, učebné a iné). Sebarealizácia by bola v intenciách prosociality (integrita). Vybudovať osobnosť nielen u znevýhodnených a postihnutých jednotlivcov, ale všeobecnejšie, znamená výchovne, programovo, sociálne, kognitívne pracovať na konceptoch koherencie (Antonovský), hardiness (Kobasovej), copingových stratégiách (u nás práce napr. M. Bratskej, J. Křivohlavého,) reziliencii (u nás práce napr. E. Komárika a iných) a najmä autoregulácie (Pintrich a iní). Predmetom majú byť najmä programy na protipredsudkovú výchovu, kooperáciu, toleranciu, ovládanie emócií, riešenie konfliktov, kongruentnú komunikáciu, empatiu, sebakontrolu, tvorivosť... Programy môže realizovať špecialista pre inklúziu (špeciálny pedagóg, psychológ) a špecialisti pre sociálnu podporu – „supportfacilitátori“ a prirodzene učitelia a vychovávatelia špeciálne na to pripravení. Keď sa podarí znevýhodneného jednotlivca vybaviť kompetenciami zvládania záťaží, konfliktov a kompetenciami práce na sebauskutočnení (autoreguláciou k sebarealizácii), tak v tom prípade koncept inklúzie môže priniesť úžitok ako pre jednotlivca, tak aj pre komunitu.

Záverom

Počet žiakov, ktorí potrebujú pomoc, ktorí sú zo znevýhodneného sociálneho prostredia, rastie, ako to dokazujú výskumy a štatistické prehľady. Stúpa počet agresívnych žiakov, závislých na nejakej látke, ale aj nelátkovo závislých, sú problémy so šikanovaním, nedisciplinovanosťou, záškoláctvom. Pritom výrazne na týchto problémoch participujú najmä žiaci zo znevýhodneného sociálneho prostredia, marginalizovaných rómskych komunít. Model inkluzívnej školy, ktorý chce osobným prístupom k týmto žiakom zmeniť, ovplyvniť ich správanie, je jedným z krokov riešenia problémov nášho školstva ale aj spoločnosti.

O stave sociálnej inklúzie na Slovensku a v Európe.

Alojz Ritomský

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Anotácia

Školská inklúzia je podmienená úrovňou sociálnej inklúzie krajiny. Naša pozornosť sa sústredila na jednu rovinu sociálnej inklúzie, na otázky sociálnej inklúzie imigrantov.

Názory participantov európskych krajín na to, do akej miery by mali do ich krajiny prichádzať migranti, sú pomerne diferencované. Obyvatelia väčšej časti európskych krajín sú presvedčení, že príchod migrantov v ekonomickej oblasti prináša hostiteľskej krajine skôr negatíva alebo pri najlepšom, že sa prínosy a straty vyrovnávajú. Slovensko sa v tejto veci nachádza na spodku rebríčka. Názory na dopady príchodu imigrantov v kultúrnej oblasti sú výrazne pozitívnejšie, ale i tu Slovensko zaujíma nelichotivú pozíciu. V rôznych krajinách Európy proces školskej inklúzie sa deje vo veľmi rozmanitých kontextoch, sociálnu inklúziu z toho nevynímajúc. Pre Slovensko výsledky signalizujú, že tu sociálna inklúzia ani zďaleka nemá úroveň krajín z vyšších pozícií rebríčka. To signalizuje, že aj proces školskej inklúzie tu nebude prebiehať hladko.

Kľúčové slová

inkluzívne vzdelávanie, sociálna inklúzia, otvorenosť voči imigrantom, vplyv imigrácie

Podľa definície UNESCO „inkluzívne vzdelávanie je založené na tom, že všetci žiaci majú právo na rovnakú kvalitu vzdelania, ktoré napĺňa ich základné vzdelávacie potreby a je pre nich obohacujúce. Pri zameraní na marginalizované a zraniteľné skupiny inkluzívne vzdelávanie sa snaží naplno rozvíjať potenciál každého jednotlivca. Jednoznačným cieľom kvalitného inkluzívneho vzdelávania je skončiť so všetkými formami diskriminácie a podporovať sociálnu kohéziu.“*

Segregácia, diskriminácia, integrácia, asimilácia, marginalizácia, exklúzia, inklúzia,... frekventované termíny súčasného diskurzu o sociálnych problémoch začiatku 21. storočia. Mnoho termínov a ešte viac významov. Situácia komplikovaná a zauzlená. Zdá sa, že v tejto spleti pojmov má osobitné postavenie pojem inklúzia. Pripomeňme si zo školských čias, že inklúzia v množinovej matematike predstavuje vzťah medzi množinami znamenajúci, že jedna množina je časťou druhej množiny. Jedna množina zahŕňa druhú množinu. Druhá je súčasťou prvej. Druhá nie je druhoradá, podradná. Všetky prvky oboch množín majú rovnaké postavenie. Prvá druhú „prijíma“ ako *svoju* súčasť.

Daniels a Garner (1999), akcentujúc pojem inklúzia, poukazujú na to, že: „Posun od ‚integrácie‘ k ‚inklúzií‘ nie je len terminologickým rozdielom, ktorý by bol výsledkom politickej korektnosti, ale zásadnou zmenou perspektívy. Znamená posun od ‚deficitného‘ modelu, ktorý stojí na predpoklade, že ťažkosti, problémy majú svoj pôvod v dieťati, k ‚sociálnemu‘ modelu, ktorý hovorí, že bariéry v učení existujú v samotných školských štruktúrach a všeobecnejšie povedané, **v postojoch a štruktúrach celej spoločnosti** (podč. A.R.). Inkluzívny prístup zdôrazňuje predpoklad, že jednotlivé deti majú právo zúčastňovať sa všetkého, čo sa ponúka v bežnej triede.“
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>

V súčasnosti na Slovensku i v Čechách existuje celý rad publikácií, ktoré sa venujú tejto problematike. Uvedme len niektoré z nich: Cabanová, V. (2006a), Cabanová, V. (2006b), Džambazovič, R. (2010). Zelina, M. (2012a), Zelina, M. (2012a), Horňák, L., Šílonová, V. (2013), Chaloupková, J., Šalamounová, P. (2006), Resman, M. (2003).

Naša konferencia oprávnenne orientuje pozornosť na školskú inklúziu. Jej súbežnicou je sociálna inklúzia. Napokon, možno povedať, že cieľom školskej inklúzie, vyústením po ukončení školského vzdelávania je sociálna inklúzia. Ale aj samotný proces školskej inklúzie je závislý na stave sociálnej inklúzie krajiny.

Sociálnu inklúziu môžeme všeobecne chápať ako proces, v rámci ktorého dochádza k zabezpečeniu prístupu k príležitostiam a zdrojom nevyhnutným na plnú participáciu na ekonomickom, sociálnom, politickom a kultúrnom živote v spoločnosti. Cieľom je odstraňovanie bariér a vytváranie možností na realizáciu občianskych, politických i sociálnych práv.

Jedným z predpokladov úspešnosti procesu sociálnej inklúzie je otvorenosť obyvateľov krajiny voči imigrantom. Pod migráciou chápeme pohyb osôb alebo skupín osôb v geografickom a sociálnom priestore. Imigrant - prisťahovalec, je migrant migrujúci na územie určitého štátu s úmyslom usadiť sa v ňom.

Našou snahou je v tomto príspevku poskytnúť poznatky, ktoré sú kontextové a ukazujú skúmaný problém včlenený do širších súvislostí. Zároveň tým proces sociálnej inklúzie zužujeme na otázky sociálnej inklúzie imigrantov. Náš príspevok obracia pozornosť na:

1. Otvorenosť obyvateľov vybranej krajiny voči tomu, aby ľudia z iných krajín sem mohli prísť a žiť tu.
2. Čo znamená a spôsobuje krajine príchod a život ľudí z iných krajín? Je to dobré alebo zlé pre ekonomiku, kultúru a celkový život vybranej krajiny?
3. Aké sú z tohto hľadiska rozdiely medzi vybranými krajinami?
4. Aká je pozícia Slovenska?

Metódy

Prezentované výsledky sú zo sekundárnej analýzy dát získaných z medzinárodného výskumného projektu „Európska Sociálna Sonda 2012“ (bližšie pozri Výrost a kol., 2013), ktorý prebiehal v 28 európskych krajinách a v Izraeli.

Empirické ukazovatele, ktoré sme v analýze uplatnili:

Závisle premenné

- A. Otvorenosť (domácich) obyvateľov krajiny voči tomu, aby ľudia z iných krajín sem prišli a žili tu.

Tri premenné:

Ľuďom rovnakej rasy alebo etnika ako je väčšina ľudí danej krajiny dovoliť, aby sem prišli a žili tu ...

Ľuďom inej rasy alebo etnickej skupiny ako je väčšina ľudí danej krajiny dovoliť, aby sem prišli a žili tu ...

Ľuďom z chudobnejších krajín mimo Európy dovoliť, aby sem prišli a žili tu ...

so škálou:

- dovoliť mnohým
- dovoliť to niekoľkým
- dovoliť to málokto
- nedovoliť to žiadnym.

Primárne dáta sme s poradovej štvorvariantnej škály transformovali do stupnice s teoretickým minimom rovným 0 bodov (uzavretosť) a teoretickým maximom 100 bodov (otvorenosť). Čím vyššie hodnoty ukazovateľ nadobúda, tým viac sú obyvatelia krajiny otvorení voči imigrantom.

- B. Tri premenné:

Vo všeobecnosti je zlé alebo dobré pre ekonomiku krajiny participanta, keď do nej prichádzajú ľudia z iných krajín?

Kultúrny život v krajine participanta je vo všeobecnosti ohrozovaný alebo obohacovaný ľuďmi, ktorí sem prídu žiť z iných krajín?

Žije sa v krajine participanta horšie alebo lepšie preto, že sem prichádzajú ľudia z iných krajín?

Stupnica je 11 bodová, 0 (pre ekonomiku/kultúrny život/celkový život v krajine je to **zlé**) – 10 bodov (pre ekonomiku/kultúrny život/celkový život v krajine je to **dobré**). Body 0 až 4 teda predstavujú odstupňovanú negatívnu odpoveď, 6 až 10 bodov odstupňovanú pozitívnu odpoveď, hodnota 5 bodov reprezentuje ambivalentnú odpoveď.

Pojem sociálna inklúzia je, pochopiteľne, empiricky pokrytý len čiastočne.

Nezávisle premenné:

Sociodemografické premenné: vek, hlavná aktivita, reflektovanie príjmu a dĺžka vzdelania participantov.

Výsledky

1. Otvorenosť, resp. uzavretosť participantov voči imigrantom

Medzinárodné komparácie ukazujú, že obyvatelia postkomunistických krajín v porovnaní so západo-európanmi sú voči imigrantom odmietavejší a že v týchto krajinách je miera intolerancie voči skupinám odlišným od väčšinovej populácie dosahuje vyššiu úroveň hodnôt než v krajinách západnej Európy. Krajiny južnej, strednej a východnej Európy nemajú na rozdiel od západoeurópskych krajín dlhodobejšiu skúsenosť s migráciou a možno očakávať, že sa nevnímajú ako krajiny, ktoré by mali prijímať imigrantov (Chaloupková, Šalamounová, 2006).

Naše dáta sú z roku 2012 a 2013. Poskytujú poznatky o otvorenosti obyvateľov z 29 krajín. Pracujeme s tromi typmi miery otvorenosti voči imigrantom v význame ako sme opísali vyššie:

MO1 - miera otvorenosti voči ľuďom rovnakej rasy alebo etnika ako je väčšina ľudí danej krajiny,

MO2 - miera otvorenosti voči ľuďom inej rasy alebo etnickej skupiny ako je väčšina ľudí danej krajiny,

MO3 - miera otvorenosti voči ľuďom z chudobnejších krajín mimo Európy.

Ako vyplýva z tabuľky 1, vyššie uvedené predpoklady sa v súčasnosti naplňajú len čiastočne. V hornej časti rebríčka otvorenosti sa popri krajinách západnej Európy nachádzajú aj také krajiny ako Poľsko, Bulharsko a Albánsko. V dolnej časti rebríčka, ako uzavretejšie krajiny, sa nachádzajú tri krajiny Vyšehradskej skupiny (Česko, Maďarsko a Slovensko). Nelichotivú pozíciu zaujíma aj Veľká Británia a Írsko. Celkovo možno konštatovať, že obyvatelia Európy by radšej prijímali imigrantov rovnakej rasy a že dávajú prednosť Európanom pred imigrantami z iných kontinentov.

Tab. č. 1: Úroveň otvorenosti voči imigrantom (miery otvorenosti MO1, MO2 a MO3)

	KRAJINA	MO1
1	Iceland	84,5
2	Israel	79,7

	KRAJINA	MO2
1	Sweden	74,1
2	Iceland	70,5

	KRAJINA	MO3
1	Sweden	73,0
2	Iceland	70,8

3	Germany	76,5
4	Ukraine	76,1
5	Sweden	75,9
6	Albania	75,4
7	Bulgaria	70,1
8	Poland	69,4
9	Norway	69,3
10	Denmark	68,9
11	Switzerland	67,8
12	Lithuania	67,4
13	Estonia	65,7
14	Italy	64,8
15	Belgium	62,8
16	France	62,3
17	Slovenia	62,1
18	Russian Federation	61,6
19	Spain	60,0
20	Kosovo	59,1
21	Finland	59,1
22	Netherlands	58,9
23	Ireland	57,7
24	Slovakia	52,8
25	United Kingdom	52,4
26	Hungary	50,0
27	Czech Republic	45,6
28	Cyprus	41,1
29	Portugal	41,0

3	Albania	70,1
4	Poland	63,2
5	Norway	62,7
6	Germany	62,4
7	Italy	59,4
8	Bulgaria	57,6
9	Lithuania	57,4
10	Spain	56,7
11	Denmark	56,3
12	Slovenia	56,3
13	Netherlands	56,0
14	Switzerland	55,7
15	France	53,3
16	Ukraine	52,8
17	Belgium	52,4
18	Ireland	51,8
19	Finland	49,3
20	Kosovo	48,5
21	Estonia	47,7
22	United Kingdom	45,9
23	Slovakia	43,4
24	Russian Federation	37,6
25	Czech Republic	37,0
26	Portugal	35,8
27	Hungary	31,9
28	Israel	30,4
29	Cyprus	22,1

3	Poland	62,9
4	Germany	60,2
5	Norway	59,9
6	Italy	59,8
7	Spain	55,3
8	Switzerland	54,2
9	Belgium	51,7
10	Netherlands	51,5
11	Slovenia	50,3
12	Denmark	50,2
13	France	49,9
14	Bulgaria	49,7
15	Lithuania	49,6
16	Ireland	49,1
17	Albania	44,2
18	Finland	44,2
19	Slovakia	42,5
20	Ukraine	42,2
21	United Kingdom	41,2
22	Czech Republic	37,4
23	Estonia	34,7
24	Kosovo	34,4
25	Portugal	30,8
26	Russian Federation	30,8
27	Hungary	25,4
28	Israel	21,5
29	Cyprus	18,6

Zdroj: ESS6 2012

2. Názyry participantov na vplyv imigrantov na život v krajine

Ako vnímajú participanti rôznych krajín Európy ekonomické, kultúrne a sociálne dopady imigrácie, jej prínosy resp. ohrozenia? Predpokladá sa, že zdrojom negatívnych postojov voči imigrantom sú dve skupiny dôvodov. Do prvej skupiny sa

zaraďujú dôvody ekonomického charakteru. Príliv imigrantov môže v ľuďoch vyvolávať obavy zo znižovania hodnoty pracovnej sily alebo obmedzovanie pracovných príležitostí pre domácu pracovnú silu. Druhým zdrojom odmietavých postojov voči imigrantom sú etnické a rasové predsudky (Chaloupková, Šalamounová, 2006).

Aký je v súčasnosti názor obyvateľov európskych krajín na vplyv imigrantov na ekonomika, kultúru a celkový život krajiny? Odpoveď na túto otázku v stručnosti vyjadríme indexami vplyvu imigrantov na ekonomiku krajiny (I1), na kultúru krajiny (I2) a na celkový život krajiny (I3) (pozri tabuľku č. 2).

Tab. č. 2: Vplyv imigrantov na ekonomika, kultúru a celkový život krajiny (indexy vplyvu)

	KRAJINA	I1
1	Switzerland	6,21
2	Norway	6,03
3	Iceland	5,99
4	Germany	5,76
5	Sweden	5,62
6	Poland	5,58
7	Finland	5,57
8	Albania	5,46
9	Italy	5,42
10	Netherlands	5,42
11	Spain	5,37
12	Lithuania	5,31
13	Denmark	5,20
14	Estonia	4,97
15	Bulgaria	4,96
16	Ireland	4,84
17	France	4,81
18	Belgium	4,77
19	Ukraine	4,77
20	Israel	4,65

	KRAJINA	I2
1	Finland	7,39
2	Sweden	7,27
3	Poland	7,07
4	Iceland	7,02
5	Albania	6,65
6	Denmark	6,56
7	Netherlands	6,55
8	Spain	6,49
9	Germany	6,35
10	Switzerland	6,27
11	Norway	6,26
12	Belgium	6,02
13	Italy	5,90
14	Estonia	5,58
15	Ireland	5,54
16	Bulgaria	5,52
17	Hungary	5,48
18	Slovenia	5,46
19	France	5,31
20	Lithuania	5,19

	KRAJINA	I3
1	Iceland	6,50
2	Sweden	6,41
3	Albania	6,18
4	Denmark	6,05
5	Poland	5,82
6	Norway	5,62
7	Finland	5,56
8	Netherlands	5,44
9	Ireland	5,38
10	Spain	5,36
11	Germany	5,32
12	Switzerland	5,31
13	Bulgaria	5,22
14	Lithuania	5,02
15	Slovenia	4,92
16	Israel	4,90
17	Belgium	4,85
18	Estonia	4,81
19	France	4,71
20	United Kingdom	4,70

21	Slovenia	4,61
22	United Kingdom	4,56
23	Hungary	4,38
24	Portugal	4,36
25	Kosovo	4,29
26	Czech Republic	4,17
27	Slovakia	4,05
28	Russian Federation	3,99
29	Cyprus	2,78

21	United Kingdom	5,11
22	Israel	5,09
23	Portugal	5,02
24	Slovakia	4,92
25	Ukraine	4,84
26	Czech Republic	4,38
27	Kosovo	4,17
28	Russian Federation	3,55
29	Cyprus	2,91

21	Italy	4,64
22	Hungary	4,64
23	Kosovo	4,54
24	Ukraine	4,48
25	Slovakia	4,46
26	Czech Republic	4,33
27	Portugal	4,04
28	Russian Federation	3,16
29	Cyprus	2,91

Zdroj: ESS6 2012

Všimnime si v tabuľke 2 krajiny s (mediánovými) hodnotami indexu pod úrovňou 5 bodov.

Obyvatelia väčšej časti európskych krajín sú presvedčení, že príchod migrantov v ekonomickej oblasti prináša hostiteľskej krajine skôr negatíva alebo pri najlepšom, že sa prínosy a straty vyrovnávajú. Ako vidno, Slovensko sa v tejto veci nachádza na spodku rebríčka. Názory na dopady príchodu imigrantov v kultúrnej sú výrazne pozitívnejšie, ale i tu Slovensko zaujíma nelichotivú 24. pozíciu. Názory na vplyv príchodu imigrantov na celkový život v krajine do značnej miery kopírujú obraz názorov na ekonomický život. Obyvatelia Čiech a Maďarska majú do veľkej miery podobné názory ako Slováci. Je zaujímavé, že do rovnakej kategórie sa „hlási“ Veľká Británia. Poľsko aj tu manifestuje pozíciu na hornej časti rebríčka.

3. Otvorenosť, resp. uzavretosť participantov zo Slovenska voči imigrantom

Uvedieme niekoľko podrobnejších zistení o Slovenských participantoch. V tabuľke 3 uvádzame pozadie ukazovateľov MO1, Mo2 a MO3.

Tab. č. 3: Otvorenosť, resp. uzavretosť participantov zo Slovenska voči imigrantom (v %)

		1	2	3	4	Spolu
Ľuďom rovnakej rasy alebo etnika ako je väčšina ľudí danej krajiny ...	%	14,8	31,6	34,8	18,8	100,0
Ľuďom inej rasy alebo etnickej skupiny ako je väčšina ľudí danej krajiny ...	%	21,5	36,8	29,8	11,9	100,0
Ľuďom z chudobnejších krajín mimo Európy...	%	21,6	38,3	28,5	11,6	100,0

Zdroj: ESS6 2012

Legenda:

- 1 - dovoliť mnohým, aby sem prišli a žili tu
- 2 - dovoliť to niekoľkým
- 3 - dovoliť to máloktorým
- 4 - nedovoliť to žiadnym.

Tab. č. 4: Slovensko - úroveň otvorenosti voči imigrantom podľa veku, hlavnej aktivity, reflektovania príjmu a dĺžky vzdelania participantov

Vek	MO1	MO2	MO3
do 30	57,9	48,0	49,4
30-39	58,6	51,7	46,8
40-49	54,7	45,6	41,6
50-59	55,2	45,7	45,5
60-69	46,4	34,3	35,5
70 a viac	42,9	33,1	35,0
Hlavná aktivita			
v práci	57,0	48,8	45,6
v procese vzdelávania	59,3	48,3	52,6
nezamestnaný a aktívne si hľadajúci prácu	55,1	44,8	42,7
nezamestnaný, chce pracovať, ale nehľadá si aktívne	60,8	50,0	46,1
trvalo chorý alebo postihnutý	50,0	28,0	30,0
na dôchodku	44,3	33,8	35,6
práca v domácnosti, starostlivosť o deti alebo iné osoby	51,8	41,0	44,1
Súčasný príjem			
Pohodlne vyžijeme zo súčasného príjmu	59,2	45,9	42,8
Zvládame to so súčasným príjmom	57,0	47,4	46,4
Máme to ťažké so súčasným príjmom	48,6	41,1	39,8
Máme to veľmi ťažké so súčasným príjmom	44,4	32,9	33,1
Roky štúdia			
do 9 rokov	39,1	29,8	30,7
10 alebo 11 rokov	46,0	33,3	36,7
12 alebo 13 rokov	52,7	44,0	42,7
14 alebo 15 rokov	61,7	49,5	48,7
16 a viac rokov	57,3	48,8	46,6
Spolu	53,0	43,5	42,6

Zdroj: ESS6 2012

Tabuľka 4 ukazuje súvislosť postojov k imigrácii s niektorými individuálnymi sociálno-ekonomickými charakteristikami participantov na Slovensku. Pozitívnejšie postoje k imigrácii majú ľudia z nižších vekových kategórií, pracujúci, či v procese vzdelávania, ale aj nezamestnaní, ktorí chcú pracovať, ale nehľadajú si aktívne prácu, ďalej ľudia, ktorí pozitívne hodnotia výšku svojho príjmu a ľudia s vyšším vzdelaním. Názory participantov na vplyv imigrantov na život na Slovensku

Tab. č. 5: Slovensko - vplyv imigrantov na ekonomiku, kultúru a celkový život krajiny podľa veku, hlavnej aktivity, reflektovania príjmu a dĺžky vzdelania participantov

Vek	I1	I2	I3
do 30	4,48	5,17	4,51
30-39	4,30	5,31	4,58
40-49	4,06	4,89	4,44
50-59	4,07	5,00	4,60
60-69	3,67	4,64	4,26
70 a viac	3,44	4,37	4,33
Hlavná aktivita			
v práci	4,30	5,11	4,53
v procese vzdelávania	4,69	5,10	4,50
nezamestnaný a aktívne si hľadajúci prácu	3,18	5,08	4,56
nezamestnaný, chce pracovať, ale nehľadá si aktívne prácu	4,00	4,57	4,13
trvalo chorý alebo postihnutý	2,80	4,67	3,75
na dôchodku	3,51	4,50	4,28
práca v domácnosti, starostlivosť o deti alebo iné osoby	4,23	5,21	4,65
Súčasný príjem			
Pohodlne vyžijeme zo súčasného príjmu	4,21	5,30	4,67
Zvládame to so súčasným príjmom	4,31	5,23	4,61
Máme to ťažké so súčasným príjmom	3,94	4,63	4,38
Máme to veľmi ťažké so súčasným príjmom	3,03	4,25	3,73
Roky štúdia			
do 9 rokov	3,18	4,22	4,19
10 alebo 11 rokov	3,66	4,67	4,46
12 alebo 13 rokov	4,03	4,93	4,48
14 alebo 15 rokov	4,26	5,02	4,41
16 a viac rokov	4,42	5,28	4,57
Spolu	4,06	4,93	4,46

Zdroj: ESS6 2012

Ako vnímajú participanti zo Slovenska ekonomické, kultúrne a sociálne dopady imigrácie, jej prínosy, resp. ohrozenia? V tabuľke 5 vidíme, že najvyššie hodnoty sú okolo 5 bodov a drvivá väčšina je pod touto úrovňou. Čiže, aj rozmanité kategórie obyvateľov Slovenska sú presvedčené, že príchod migrantov vo všetkých oblastiach prináša ich krajine skôr negatíva (starší ľudia, ľudia trvalo chorí alebo postihnutí, ľudia s nižším vzdelaním, atď.), len v malom množstve kategórií (napríklad, u ľudí s vyšším vzdelaním, mladších vekových kategórií) je názor, že sa prínosy a straty vyrovnávajú.

Zhrnutie

Školská inklúzia je podmienená úrovňou sociálnej inklúzie krajiny. Naša pozornosť sa sústredila len na jednu rovinu sociálnej inklúzie, na otázky sociálnej inklúzie imigrantov.

Názory participantov európskych krajín na to, do akej miery by mali do ich krajiny prichádzať migranti, sú pomerne diferencované. Vyššiu otvorenosť popri krajinách západnej Európy vykazujú aj také krajiny ako Poľsko, Bulharsko a Albánsko. Uzavretejšie sú, napríklad, tri krajiny Východnej skupiny (Česko, Maďarsko a Slovensko). Nelichotivú pozíciu zaujíma aj Veľká Británia a Írsko. Celkovo možno konštatovať, že obyvatelia Európy by radšej prijímali imigrantov rovnakej rasy a že dávajú prednosť Európanom pred imigrantami z iných kontinentov.

Obyvatelia väčšej časti európskych krajín sú presvedčení, že príchod migrantov v ekonomickej oblasti prináša hostiteľskej krajine skôr negatíva alebo pri najlepšom, že sa prínosy a straty vyrovnávajú. Slovensko sa v tejto veci nachádza na spodku rebríčka. Názory na dopady príchodu imigrantov v kultúrnej sú výrazne pozitívnejšie, ale i tu Slovensko zaujíma nelichotivú pozíciu. Názory na vplyv príchodu imigrantov na celkový život v krajine do značnej miery kopírujú obraz názorov na ekonomický život. Obyvatelia Čiech a Maďarska majú do veľkej miery podobné názory ako Slováci. Do rovnakej kategórie možno zaradiť aj Veľkú Britániu. Poľsko aj tu manifestuje pozíciu na hornej časti rebríčka.

V rôznych krajinách Európy proces školskej inklúzie sa deje vo veľmi rozmanitých kontextoch, sociálnu inklúziu z toho nevynímajúc. Pre Slovensko výsledky signalizujú, že tu sociálna inklúzia ani zďaleka nemá úroveň krajín z vyšších pozícií rebríčka. To signalizuje, že aj proces školskej inklúzie tu nebude prebiehať hladko.

Literatúra

- BOOTH, T., AINSCOW, M. 2007. Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. Rytmus., 2007
- CABANOVÁ, V. 2006a. Kultúra a vyrovnávanie kultúrnych rozdielov v školskej edukácii (inkluzívnosť a stratégie podporujúce školskú úspešnosť). Prešov, s. 74.
- CABANOVÁ, V. 2006b. Školská inklúzia v kontexte prehlbujúcich sa sociálnych

nerovností. In: ACTA HUMANICA 2/2006, Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied FPV ŽU

DANIELS, H., GARNER, P. (eds)1999. Inclusive education: supporting inclusion in education systems. World yearbook of Education 1999. Kogan Page Limited, London.

DŽAMBAZOVIČ, R. 2010. Sociálna inklúzia - inovačný potenciál konceptu a jeho možné aplikácie. Dostupné na http://www.fphil.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/veda/cesiuk/teams/sociologovia/socialna_inkluzia.pdf.

Data European Social Survey (ESS) 2012.

HORŇÁK, L., ŠILONOVÁ, V. 2013. Východiská inkluzívneho vzdelávania. In: Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy. Metodicko-pedagogické centrum, Prešov.

CHALOUPKOVÁ, J., ŠALAMOUNOVÁ, P. 2006. Postoje k imigrantům a dopadům migrace v evropských zemích. In: Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2006, Vol. 42, No. 1.

RESMAN, M. 2003. Integrácia / inklúzia medzi zámerom a uskutočnením. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa, XXXVIII, 2003, č. 2, s. 161 – 174.

VÝROST a kol. 2013. Európska sociálna sonda (ESS), 6. kolo na Slovensku, Universum, Prešov.

ZELINA, M. 2012a. Inkluzívna škola. In: Učiteľské noviny, roč. LIX, č.1, s. 6 – 7.

ZELINA, M. 2012b. Inklúzia - Nová paradigma špeciálnej pedagogiky? In: Špeciálny pedagóg, roč. 1, č. 1. 2012, s. 9.

Inklúzia: výzvy a hľadania

Eva Poliaková, Blandína Šramová

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Anotácia

Príspevok je zameraný na predostretie aktuálnych otázok, úspechov a problémov súvisiacich so zavádzaním inklúzie do edukačného procesu. Príspevok je súčasťou projektu VEGA 1/0562/13 "Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov".

Kľúčové slová

inklúzia, integrácia, edukačný systém, žiaci s postihnutím

Za každým poznaním je nejaký príbeh alebo ľudská skúsenosť. Naša prvá skúsenosť s pokusom o inklúziu bola na jednej bratislavskej základnej škole ešte začiatkom 90-tych rokov minulého storočia. Jej riaditeľom bol osvietený a vzdelaný mladý učiteľ, ktorý prijal do ôsmej triedy chlapca s telesným postihnutím, ktorý bol odkázaný na invalidný vozík. Postupne vznikali a narastali problémy vo vzťahoch medzi chlapcom a ostatnými žiakmi v triede. Riaditeľ náš pozval do školy a žiadal o pomoc a radu. Bola prvá prestávka a v triede okrem postihnutého chlapca neboli žiadni iní spolužiaci. Nikto sa s ním nebavil, jednoducho ich nezaujímal. Dramatické konflikty vznikli medzi chlapcom a dievčatami v triede. Chlapec, aby upútal pozornosť dievčat, sa snažil chytiť každé okoloidúce dievča a vzbudiť v ňom nejakú pozornosť. Samozrejme, vzhľadom na svoju imobilitu občas chytil svoje spolužiačky aj na zakázaných miestach. A to celkom prirodzene vzbudzovalo veľkú nevoľu a hlasné protesty. A chlapec ďalej zúfalo hľadal niekoho, s kým by mohol tráviť školské dni a hodiny. Nevieme, ako sa ďalej vyvíjal jeho osobný príbeh. Nevieme, aké traumy prežíval a možno prežíva až dodnes. V kritickom období puberty zažíval odmietnutia, neporozumenie, bezohľadnosť a nepochopenie. A my rozmýšľame, koľko takých chlapcov a dievčat má v dospelosti problémy vo vzťahoch, ako hlboko bola zasiahnutá ich dôvera k tým druhým a aké hlboké šrámy si odnášali do dospelosti.

My naozaj o týchto deťoch, o dospievajúcich dievčatách a chlapcoch, vieme tak málo. Chýbajú nám seriózne výskumy, tak psychologické, ako aj pedagogické. Chceme robiť zásadné zmeny v usporiadaní nášho školstva, chceme rušiť jeden systém, ktorý je v tejto krajine už desiatky rokov, a úspešných rokov, a chceme ho nahradiť iným. Ale pritom stále hľadáme odpovede na niekoľko kardinálnych otázok.

Pri hľadaní riešení a odpovedí budeme vychádzať z našej východiskovej premisy a ňou je všeobecný zákon každého humánne zameraného vzdelávacieho systému, t.j.

projektovať ho tak, aby predovšetkým a jednoznačne zabezpečoval blaho každého dieťaťa. Čo sýti tuto základnú filozofiu v našom chápaní? Blaho dieťaťa vnímame ako plnú akceptáciu jeho osobnosti. Vytváranie školského prostredia, ktoré bude plne akceptovať osobitosti každého dieťaťa, vytvárať mu bezpečné a podnetné prostredie, prostredie sociálnej a emocionálnej pohody, prostredie, ktoré v plnej miere bude podporovať jeho všestranný rozvoj. Rozvoj emocionálnej, fyzickej, psychickej a mravnej stránky osobnosti dieťaťa.

Kladíme si otázku, či budeme schopní túto základňu, nespochybniteľnú požiadavku, plne zachovať v prostredí inklúzie?

Integrované vzdelávanie v bežných školách u nás začalo po roku 1990 (Požár, 1996) a tak sa môžeme pozrieť na skúsenosti, na postoje učiteľov, žiakov, ako aj širokej verejnosti, na danú formu vzdelávania. Je však otázne, či u nás môžeme hovoriť o inklúzii, t.j. o bezpodmienečnom akceptovaní špeciálnych potrieb všetkých detí (Lechta a kol., 2010). Aj u iných autorov sa skôr stretávame s pojmom integrácia detí s postihnutím do bežných škôl ako s pojmom inklúzia (napr. Andreášsky, Andreášska, 1981; Špotáková, Zvalová et. al., 1992; Zborteková, 2003).

Profesor Sternberg (2000) pri pohľade na tri tradície v americkom školstve kriticky hodnotí jednu z nich, a to Jacksonovskú tradíciu. Jackson (in Sternberg, 2000) veril, že všetci ľudia sú si rovní nielen ako božie tvory, ale aj vo svojich schopnostiach. Podľa takejto predstavy o demokracii, je vlastne každý nahraditeľný. V tomto chápaní by bolo žiaduce, aby sa staršie deti prispôbili mladším, aby to nebolo voči mladším nespravodlivé. V duchu Jacksonovskej tradície sa v mene dokonalej inklúzie začali začleňovať do normálnych tried deti s ťažkými psychickými aj fyzickými poruchami, ktoré by si vyžadovali nadmerný podiel pozornosti učiteľa a vlastnú opatrovateľku, takže ostatným deťom, ktoré boli bez postihnutia, sa z učiteľa ujde len zlomok. Žiakov, ktorí mohli vyniknúť, zatláčajú do úzadia, takže po čase klesnú na priemernú úroveň a naopak, urobiť radosť akejsi nepochopiteľnej a iluzórnej méte, do lavíc s nimi usádzajú deti, ktoré ledva chápú, čo sa v triede deje. Vytvára sa tak ilúzia, že rovnosť príležitostí znamená jednotné vyučovanie pre všetkých. A tak žneme, čo sme zasiali: výchovný systém, ktorý vlastne neprospieva nikomu.

Inklúzia je predovšetkým výzvou pre psychologickú a pedagogickú obec s úzkou spoluprácou s relevantnými medicínskymi odbormi. Tou prvou a zásadnou výzvou je problém výberu a stanovenia indikátorov pre zaradenie do systému inklúzie. Ide o zásadný problém aj vzhľadom na požiadavku súčasného zrušenia špeciálnych škôl. Podľa nášho názoru je nevyhnutné zachovať systém špeciálnych škôl s ich modifikáciou tak, aby sme myšlienku rovnakého prístupu pre blaho každého dieťaťa dokázali realizovať aj v zmenenom systéme základného a stredného školstva na Slovensku.

Príprava spoločnosti, rodičov a učiteľov na prijatie navrhovanej zmeny je výzvou pre psychológov na všetkých úrovniach. Výsledky z niektorých relevantných výskumov a prieskumov sú alarmujúce (napr. Garderen, Stormont, Goel, 2012;

Boyer, Mainzer, 2003; Hodgson et al., 2011). Vysoké percento sledovaných participantov vidí hlavnú príčinu nedostatočnej akceptácie postihnutých občanov majoritným obyvateľstvom v nízkej spoluúčasti handicapovaných občanov v rôznych oblastiach spoločenského života. Naše zistenia z výskumov realizovaných v danej oblasti nás vedú k presvedčeniu, že aj učiteľská obec neprijíma možné zmeny s plným pochopením, ale s obavami a aj s nesúhlasom. Na jednej strane sme sa u učiteľov stretli s pozitívnou odozvou integrácie, na strane druhej s ich obavami. Tie sa spájali hlavne v uvedomení si nedostatočnej odbornej pripravenosti na žiakov s postihnutím, na vysoký počet žiakov v triede, ako aj absencie kompenzačných pomôcok. Tieto zistenia dokumentujú viacerí autori, napr. Boyer, Mainzer, 2003; Hodgson et al., 2011; Požár (1996). V zahraničí sa stretávame so zvýšením požiadavky na spoluprácu učiteľov s rodičmi, ktorá by mala viesť nielen k rozvoju vedomostí u žiakov s postihnutím, ale aj k sociálnemu a emocionálnemu rozvoju ich osobností (Sacks et al., 1992; Salleh, Zainal, 2010).

Pripraviť učiteľov na výraznú zmenu v metodike, v didaktike, rozšíriť ich poznatky o rôznych postihnutiach, zmeniť ich postoje a názory, bude rozhodne patriť k tým zložitejším a náročnejším prácam na príprave inklúzie v slovenskom školstve. Rovnako je to aj s výučbou budúcich psychológov, ktorí v príprave na povolanie získavajú nízke, prípadne žiadne relevantné informácie zamerané na prácu s deťmi s postihnutím.

Príklady zo zahraničia sú inšpirujúce. Za zmienku stojí napríklad aj taliansky model inklúzie, ktorý sme mali možnosť študovať podrobnejšie. V danom modeli sa inklúzia žiaka v edukačnom prostredí realizuje tak, že každý žiak s postihnutím má vlastnú tzv. pomocnú učiteľku. Ako nás informovali učiteľky na základnej škole, tak často majú v triede štyri deti s rôznym postihnutím, čím je o daný počet učiteľov v triede viac. V tomto prípade môžeme hovoriť o naplňaní ideí inkluzívneho vzdelávania.

Uvedomujeme si, že vytvoriť harmonický a súzvučný systém v našich podmienkach bude náročné. A to tak z ekonomickej, ako aj z profesionálnej stránky. Čo však môžeme urobiť ako prvé z pozície pedagóga na vysokej škole, je venovať náležitú pozornosť príprave budúcich pedagógov a psychológov pre prácu so žiakmi s postihnutím.

Literatúra

- ANDREÁNSKY, M. – ANDREÁNSKA, V. 1981. Specificities of motivation in handicapped children. *Studia Psychologica*, 1981, 23 (4), 289–196.
- BOYER, L. – MAINZER, R. W. 2003. Who's teaching students with disabilities? A profile of characteristics, licensure, status, and feelings of preparedness. In *Teaching Exceptional Children*. 35(6), 8 – 11.

- GARDEREN, D. L. – STORMONT, M. – GOEL, N. 2012. Collaboration between general and special educators and student outcomes: a need for more research. *Psychology in the Schools*. 2012, 49 (5), 483–497.
- HODGSON, J. R. – LAZARUS, S. S. – THURLOW, M. L. 2011. Professional development to improve accommodations decisions - A review of the literature (Synthesis Report 84). Minneapolis, MN : University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- LECHTA, V. a kol. 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha : Portál, 2010. 440 s.
- POŽÁR, L. et al. 1996. Školská integrácia detí a mládeže s poruchami zraku. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 1996. 224 s.
- SACKS, S. et al. 1992. The development of social skills by blind and visually impaired student: Exploratory studies and strategies. New York : AFB Press, American Foundation for the Blind, 1992.
- SALLEH, N. H. – ZAINAL, K. 2010. How and why the visually impaired students socially behave the way they do. In *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010, 9, p. 859–863.
- STERNBERG, R. J. 2000. Úspešná inteligencia. Ako praktická a tvorivá inteligencia rozhoduje o úspechu v živote. Bratislava: SOFA, 2000, 400 s.
- ŠPOTÁKOVÁ, M. – ZVALOVÁ, M. et al. 1992. Vzdelávanie postihnutých od segregácie k integrácii. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1992, 27(1), 45–60.
- ZBORTEKOVÁ, K. 2003. Očakávania a reálne možnosti inkluzívneho vzdelávania. *Pedagogická revue*. 2003, 55 (5), 540–543.

Inklúzia detí s poruchami správania – pohľad na ich rezilienciu a rodinné faktory

Zuzana Matejčíková Šareková, Eva Szobiová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Anotácia

Príspevok prináša pohľad na problematiku rodinnej konštelácie a reziliencie u detí s poruchami správania (N=76, vo veku 13 – 15 rokov). Cieľom výskumu bolo porovnať konštrukty rodinnej konštelácie a reziliencie u detí s poruchami správania s deťmi z bežnej populácie. Zámerom bolo tiež zistiť, aká je úroveň reziliencie a rodinná konštelácia detí s poruchami správania, aké spôsoby výchovy determinujú poruchy správania a aký vplyv má rodinná konštelácia a štýly rodičovskej výchovy na rezilienciu detí. Úroveň reziliencie sme zisťovali prostredníctvom Škály reziliencie pre deti a adolescentov (CYRM – Child and Youth Resilience Measure). Dotazník spôsobov výchovy v rodine (Čáp, Boschek) sme použili na zistenie štýlov rodičovskej výchovy. Na zistenie rodinnej konštelácie sme použili Dotazník rodinnej konštelácie.

Kľúčové slová

deti s poruchami správania, reziliencia, rodinná konštelácia, poradie narodenia

Úvod

Deti s problémami v správaní dokážu skomplikovať situáciu nielen svojim rodičom, ale aj učiteľom. Pracovať a žiť s dieťaťom, ktoré „trpí“ poruchami správania je náročné pre všetkých, ktorí s ním prichádzajú do kontaktu. Možno však s istotou povedať, že možnosti zmeny mnohých problémov spočívajú vo vnútorných silách sociálneho systému, ktorým je predovšetkým rodina alebo škola (Šareková, 2007, s. 81).

Najčastejšie zlyháva práve rodinné prostredie, ktoré je prvým socializačným činiteľom a vzhľadom na nestabilitu dieťaťa v rodinnom prostredí sa napokon môže u neho prejavovať problémové správanie a súčasne teda aj nižšia reziliencia (odolnosť) voči patologickým javom. Skôr než prezentujeme súvislosti medzi týmito činiteľmi, predkladáme definíciu niektorých základných pojmov.

Správanie vo všeobecnosti môžeme definovať ako akýkoľvek prejav živého organizmu, ktorý je pozorovateľný navonok. V behavioristickom ponímaní je správanie vnímané ako súhrn reakcií na podnety prostredia (Geist, 2000).

Možno zjednodušene povedať, že správanie je všetko, čo človek robí alebo hovorí. V bežnom živote sa pojem „správanie“ nahrádza synonymami ako aktivita, činnosť, reakcia, odpoveď. Reakcie, odpovede a konanie majú však často deštruktívny charakter, ktorý nie je v súlade so spoločenskými normami a očakávaniami okolia. V súčasnosti sa čoraz častejšie vyskytuje problémové správanie, ktoré sa významne odchyľuje od noriem a pravidiel, ktoré ukladá spoločnosť. O problematike porúch správania existuje nemálo publikácií, článkov a odborných štúdií. V praktickom a odbornom zmysle sú poruchy správania veľmi široko chápaným pojmom (Šareková, 2007, s. 81 – 82).

V tomto smere poskytol vhodné zhrnutie Komárik (2010a, s. 8), ktorý tvrdí, že „tradičný folklór psychiatricko-psychologickej komunity vychádza z postulátu, že okrem psychológov a psychiatrov sú všetci ľudia nejako duševne narušení. Súčasťou tohto folklóru je i všeobecná viera, že akákoľvek narušenosť je spôsobená buď poruchami v nervovom systéme, alebo vonkajším pôsobením, rozumejme rodičmi, učiteľmi, prácou, prírodou, spoločnosťou ako celkom a jednotlivými jej časťami. Proti týmto vplyvom je jednotlivec bezmocný, reaguje na ne psychickými zlyhaniami rôznorodého typu a jediný spôsob, ako s následkami vonkajšieho tlaku zápasíť, je psychoterapeutická asistencia alebo, v prípade neúspechu, droga (liek).“

Opozitne voči tomuto spôsobu myslenia sa stavia hnutie pod označením pozitívna psychológia. Pozornosť psychológov sa teda postupne začala presúvať od patogenetického pohľadu k pozitívnym kvalítam a najmä k vnútorným psychickým zdrojom jednotlivca vzdorovať rizikám a nebezpečenstvu (salutogenetický pohľad). Pozitívna psychológia ako východisko sa nazýva tiež psychológiou silných stránok (psychology of humanstrengths), ktorá sa na jednej strane zameriava na štúdium pozitívnych emócií (sebadôvera, nádej, radosť) a štúdium pozitívnych vlastností (altruizmus, nezdolnosť, múdrosť, pokora atď.) a na druhej strane na ľudské schopnosti (nadanie, inteligencia a pod.) (Kordačová, 2011).

Z tohto ponímania sa odvíjajú aj rodinné konštelácie a reziliencia s tým spojená. Napriek vzorom získaným z rodiny, nemusia deti vždy podľahnúť zlým vplyvom rodinného prostredia a je schopné odolávať patologickým javom, pokiaľ disponuje pozitívnymi vlastnosťami alebo sú tieto naučené v iných sociálnych prostrediach (napríklad v škole). A tu vidíme široký priestor inkluzívneho pôsobenia školy.

Nezlomnosť, odolnosť, nezdolnosť, asertivita – všetky tieto aspekty sú súčasťou pojmu reziliencia pochádzajúceho z latinských slov: salire – odpružiť, vynoriť sa, rýchlo vyrásť a resilire – odskočiť, skočiť späť. Nejde teda len o aspekt: vyrovnáť sa s tým čo sa stalo, ale dokázať to aj bez porušenia podstaty svojej osobnosti – nebyť krízou nenávratne poznamenaný. Odolnosť zároveň ovplyvňujú rôzne faktory. Na jednej strane ide o osobnostné črty, vek, ale súčasne aj o životné skúsenosti a predchádzajúce zážitky. Výrazný vplyv majú skúsenosti z obdobia detstva, „sociálna dedičnosť“, prebratie modelu správania rodičov atď. (Novák, 2013a, s. 52), z čoho vyplýva, že rodinné konštelácie sa vo veľkej miere podieľajú na reziliencii dieťaťa.

Reziliencia je pojem relatívne nového dátá. Poskytuje nám však príležitosť vysvetliť a dať do súvisu javy, o ktorých existencii sa síce vedelo, ale skúmali sa ako veci navzájom nezlučiteľné a nezávislé. Motiváciou ku skúmaniu reziliencie u mnohých autorov bolo zistiť, prečo sú niektorí ľudia rezilientnejší, iní menej. Alebo lepšie povedané, prečo niektorí jedinci sa dokážu na záťažové situácie lepšie adaptovať a zvládať ich a iní v rovnakých situáciách zlyhávajú. Podľa definície zdravia WHO chápeme rezilienciu ako aktivitu zameranú na to, aby napriek prekážkam a nepriaznivým okolnostiam dosiahol človek patričnú kvalitu života. Značný vplyv na utváranie osobnosti človeka má rodina, pretože osobnosťou sa človek nerodí, ale sa ňou stáva. Rodina je základným prostredím, v ktorom sa osobnosť dieťaťa formuje, v ktorej získava skúsenosti a formuje sa jeho životný štýl. Má podstatne dôležitejší vplyv na dieťa, ako ktorákoľvek iná sociálna skupina. Správanie dieťaťa reflektuje funkčnosť rodiny, nakoľko dieťa reaguje na zlyhania, konflikty, preberá v rodine vzory, osvojuje si normy sociálneho správania v závislosti od správania rodičov, ktoré sa môžu odzrkadľovať na zmenách jeho správania a začnú sa prejavovať na jeho osobnostných črtách. Preto môžeme povedať, že vzťah medzi rodičmi je síce dynamický, premenlivý, ale predovšetkým určujúci správanie dieťaťa. Na chod rodinného životavplyva aj príchod ďalšieho súrodenca, nakoľko ním sa celé rodinné prostredie mení. Ako prvý skúmal vplyv poradia narodenia na vývin osobnosti zakladateľ individuálnej psychológie Alfred Adler (1994, 1998). Vyjadril presvedčenie, že v životnom vzorci každého dieťaťa existuje stopa, ktorú zanecháva jeho pozícia v rodine. Jeho pozícia nie je však príčinou vývinu, ale predstavuje pole, na ktorom vyrastá. Dôležité pritom je ako dieťa interpretuje svoju pozíciu, ako si formuluje osobitý postoj a vzorce správania. To všetko sa premieta do vytvárania si jeho vzťahov k spoločnosti, k ľuďom a k sebe samému.

V našompríspevku sa zaoberáme konštruktmi rodinnej konštelácie, ako je veľkosť rodiny, štýl rodičovstva, vzťahy medzi rodičmi, súrodenecké vzťahy a psychickou odolnosťou u detí s poruchami v správaní a u detí z bežnej populácie. Zamerali sme sa na porovnanie niektorých konštruktov rodinnej konštelácie (poradie narodenia, štýl rodičovskej výchovy, vzťahy medzi rodičmi) a psychickej odolnosti detí s poruchami správania a detí z bežnej populácie. U oboch skupín išlo o deti vo veku 13 – 15 rokov. Deti zo skupiny s diagnostikovanými poruchami správania sme skúmali v detských diagnostických centrách, v ktorých boli umiestnené následne po diagnostikovaní ich porúch v správaní.

Cieľ výskumu

Na základe vyššie uvedeného sme si stanovili hlavný výskumný cieľ, ktorým bolo preskúmať konštrukt rodinnej konštelácie vo vzťahu s rezilienciou u detí s poruchami správania. Konkretizovaním hlavného cieľa sme si stanovili čiastkové ciele:

C1: Zistiť, aká je úroveň reziliencie a rodinná konštelácia u detí s poruchami správania.

C2: Zistiť vzťah medzi úrovňou reziliencie a rodinnou konšteláciou u detí s poruchami správania.

C3: Zistiť, aké spôsoby výchovy determinujú poruchy správania.

C4: Zistiť, aká je súvislosť rodinnej konštelácie a štýlu rodinnej výchovy s úrovňou reziliencie detí.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 76 probandov, 36 detí s ťažkosťami v správaní umiestnených v diagnostických centrách a 40 detí z bežnej populácie. Anonymný výskum na bežnej populácii sme realizovali skupinovo na dvoch základných školách v okrese Tvrdošín u detí vo veku 13 – 15 rokov počas dvoch vyučovacích hodín. Účasť na výskume bola podmienená informovaným súhlasom zákonných zástupcov a vekovým rozhraním.

Čo sa týka vzorky detí s ťažkosťami v správaní, výskum sme realizovali v Detskom diagnostickom centre v Ružomberku, kde sme pracovali so vzorkou dvadsiatich detí vo veku 13 – 14 rokov. Testovanie prebiehalo individuálne a to predovšetkým z dôvodu zabezpečenia dostatočnej sústredenosti detí. Následne sme výskum uskutočnili v Detskom domove v Liptovskom Hrádku, kde testovanie z rovnakých dôvodov prebiehalo individuálne.

Metódy

Dotazník rodinnej konštelácie zostavila E. Szobiová a slúži na zistenie rodinnej konštelácie. Autorka ho v roku 2007 overovala a upravila pre potreby širšie koncipovaného výskumu. Účastníci výskumu v dotazníku uvádzali pohlavie, vek, počet detí v domácnosti, poradie narodenia v zmysle pozície medzi súrodencami (prvorodený, druhorodený, prostredný, najmladší, jedináčik), kým bolo dieťa vychovávané do svojich 7 rokov (oboma rodičmi, matkou, otcom, starými rodičmi, prípadne inými – uviesť kým). K ďalším sledovaným údajom patrili: vek matky a otca, a ich vzdelanie. Zisťovali sme tiež aj častosť nedorozumení v spolunažívaní medzi rodičmi, ktorú probandi zaznamenávali na 4 stupňovej škále (1 – niekedy, 2 – často, 3 – takmer vždy, 4 – vždy). Dotazník sa zameriava aj na dôležitú oblasť z hľadiska reziliencie, ktorousú osobité udalosti v rodine (úmrtie alebo ochorenie jedného alebo obidvoch rodičov, rozvod rodičov, uzavretie nového manželstva, úmrtie súrodenca a tragédia v bližšej rodine, ktorú mali špecifikovať). Po zaznačení výskytu uvedených osobitých udalostí, zaznamenávali respondenti, ako ich daná udalosť ovplyvnila v živote (1 – trochu, 2 – mierne, 3 – dosť, 4 – veľmi). Dotazník obsahoval šesťnásť otázok, z toho 6 bolo otvorených. Na administráciu bolo potrebných 20 – 30 minút.

Škálou reziliencie pre deti a mládež – CYRM sme merali psychickú odolnosť detí. Ide o screeningový nástroj na meranie reziliencie v 4 rôznych oblastiach: individuálnej, vzťahovej, spoločenskej a kultúrnej. Je určený pre vek od 12 do 23 rokov a skúma ako jediniec v danom období prežíva záťažové situácie. Pozostáva z 28 otázok apri každej respondent zaznamenáva nakoľko pre neho platia uvedené tvrdenia (vôbec nie – 1, trochu – 2, tak stredne – 3, trochu viac – 4, veľmi – 5). Štyri uvedené oblasti - faktory reziliencie sú v dotazníku zachytené v rozmedzí 8, 6, 8, 6, položiek. V dotazníku sa pracuje s priemernými hodnotami pre jednotlivé faktory. Je možné ich porovnávať s globálnymi výsledkami a normami pre tento dotazník. Rozsahy skóre sú možné od 28 po 140. Získané hodnoty vypovedajú o miere prítomnosti daného faktora u jedinca a o význame pre neho. V pilotnej štúdii sa uvádzajú hodnoty Cronbachovej alphy v jednotlivých faktoroch nasledovne: pre individuálnu rezilienciu alpha .84, pre vzťahovú rezilienciu alpha .66, pre spoločenskú rezilienciu alpha .79 a pre kultúrnu rezilienciu alpha .71 (Ungar, Liebenberg, 2009). Výsledkom výskumnej analýzy faktorov a vypočítaním koeficientu Cronbachovo alfa sa preukázala dostatočná spoľahlivosť dotazníka. V roku 2012 realizovali na Slovensku výskum Szobiová a Kuklišová (2012) na vzorke 468 absolventov stredných škôl - maturantov z celého Slovenska uchádzajúcich sa o štúdium architektúry na STU vo veku 18,63 roka. Priemerná hodnota dosiahnutého skóre bola 103,98 so štandardnou odchýlkou 10,17 a hodnota reliability alfa .783.

Pre zistenie spôsobov výchovy v rodine sme použili **Dotazník pre zisťovanie spôsobov výchovy v rodine“ (DSVR)**. Tento dotazník je určený pre deti a adolescentov vo 12 - 19 rokov. Zisťuje emocionálny vzťah otca / matky k dieťaťu, ich výchovné riadenie a spôsob výchovy, ako aj emocionálny vzťah, výchovné riadenie a spôsob výchovy v rodine ako celku. Aj keď vieme, že dotazník zisťuje subjektívny pohľad dieťaťa, vieme aj to, že „čo subjektívne“ pôsobí v psychickom stave dieťaťa vedie k objektívnym výsledkom v jeho správaní, výkonoch, vývine. Odpovede dieťaťa v dotazníku sú ovplyvnené mnohými podmienkami, pôsobí v nich interakcia rodičov s dieťaťom, objektívne správanie rodiča a jeho subjektívne percipovanie dieťaťom, pričom záleží na citlivosti dieťaťa, jeho odolnosti voči záťaži a osobných vzťahoch.

Hypotézy

H1: Predpokladáme, že medzi deťmi s poruchami správania sa budú častejšie vyskytovať deti, ktoré v rámci rodinnej konštelácie patria medzi najstaršie a najmladšie.

H2: Predpokladáme, že deti s poruchami správania budú mať nižšie skóre celkovej reziliencie v porovnaní s deťmi z bežnej populácie.

H3a: Predpokladáme, že deti z autoritatívnej rodiny budú mať nižšiu úroveň celkovej reziliencie.

H3b: Predpokladáme, že deti z rodiny s liberálnym štýlom riadenia budú mať nižšiu úroveň celkovej reziliencie.

H4a: Predpokladáme, že deti z rodín, v ktorých sa nedorozumenia vyskytovali niekedy disponujú vyššou úrovňou reziliencie.

H4b: Predpokladáme, že deti, ktoré percipujú emočne kladný alebo extrémne kladný vzťah zo strany matky budú dosahovať vyššie skóre v celkovej reziliencii a to v oboch skupinách.

H4c: Predpokladáme, že deti, ktoré nezažili stratu blízkej osoby budú mať vyššiu rezilienciu.

H4d: Predpokladáme, že deti s poruchami správania boli vo vyššej miere konfrontované so stratou jednej alebo viacerých blízkych osôb, ako deti z bežnej populácie.

H4e: Predpokladáme, že deti s poruchami správania boli konfrontované vo vyššej miere s výskytom osobitých udalostí v rodine, ako deti z bežnej populácie.

Výskumné otázky:

VO 1: Aký emočný vzťah matky a otca dominuje u detí s poruchami správania?

VO 2: Aký emočný vzťah v rodine ako celku dominuje u detí s poruchami správania?

VO3: Aké výchovné riadenie zo strany otca a matky dominuje u detí s poruchami správania?

VO4: Má výskyt osobitých udalostí v rodine (úmrtie jedného rodiča alebo oboch rodičov, ťažké ochorenie jedného alebo oboch rodičov, rozvod rodičov, uzavretie nového manželstva, úmrtie súrodenca, tragédia v bližšej rodine, alkoholizmus alebo iná závislosť rodiča/ov) vyššie zastúpenie u detí s poruchami správania ako u detí z bežnej populácie?

Výsledky

Na vznik problémov v správaní pôsobia rôznorodé faktory. Podľa činiteľov ich však, v konečnom dôsledku, môžeme rozdeliť na problémy endogénneho charakteru (organické poškodenie mozgu, disproporciálny vývin, emocionálna labilita), exogénneho charakteru (nevhodná partia, dysfunkčná rodina, nízka pripravenosť rodičov na výchovu detí, narušené sociálne vzťahy v rodine a v triede) a kombinované (Šareková, 2007). Vo významnej miere sa v správaní dieťaťa a formovaní jeho

osobnosti odráža aj poradie narodenia. Najstaršie deti a jedináčikovia majú do istého času veľmi podobný vývin, preto niektorí výskumníci tieto skupiny zlučujú. Keďže vieme, že medzi jeden z najfrekventovanejších atribútov jediného dieťaťa patria aj ťažkosti v správaní, zamerali sme náš výskum aj na tento teoretický predpoklad. Pri najmladších deťoch sme vychádzali z predpokladu, že dieťa v tejto pozícii má veľa možností súťažiť a má tendencie usilovať sa všetkých prekonať. S týmto však môžu byť spojené aj city menejcennosti, pretože je najmladšie a voči súrodencom sa môže cítiť podradené. Adlerovská teória vychádza z predpokladu, že každý človek sa usiluje o prekonanie pocitu menejcennosti a usiluje sa o nadradenosť. Ak má však toto úsilie antisociálny charakter, považujeme toto úsilie za regresívne.

Tabuľka 1 Porovnanie najstarších a najmladších detí s ostatnými pozíciami narodenia vo frekvencii porúch správania

Binomial Test

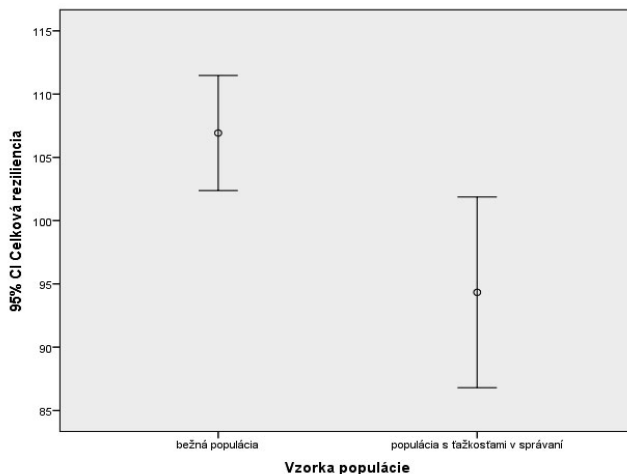
	Kategória	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (2-tailed)
Konštelácia narodenia	1.skupina najstaršie alebo najmladšie dieťa	25	,69	,50	,029
	2. skupina prostredné dieťa	11	,31		
	Spolu	36	1,00		

Potvrdenie našej hypotézy signalizuje, že naozaj tieto okrajové pozície, v rámci rodinnej konštelácie, istým spôsobom predisponujú jedinca k problémovému správaniu, avšak musíme mať na zreteli, že toto je len tendencia a nie fakt a nemôžeme s určitosťou predpovedať istý typ správania alebo fixný osobnostný typ. To, čo naozaj reálne vplyva na vývin životného štýlu každého dieťaťa, tak ako to zdôrazňoval Adler, nie je chronologické poradie narodenia, ale jeho psychologické poradie, to znamená, ako si dieťa túto svoju pozíciu interpretuje aj v súvislosti s výchovnými štýlmi v rodine.

Je známe, že Adler odvrátil svoju pozornosť od otázky orgánových nedostatkov a postupne sa zameral na primárne psychické procesy (Dreikurová – Fergusonová, 2005). Jediniec si vytvára myšlienky, ktoré sa stávajú cieľom, ku ktorému smeruje bez ohľadu na to, či ho dosiahne alebo nie. Vzťah k spoločnosti a vzájomná interakcia

jedinca so spoločenským prostredím má teda zásadný význam vo vývine človeka. V dôsledku niektorých nedostatkov buď v telesnom, alebo psychickom vybavení, v porovnaní s ostatnými ľuďmi, dochádza pri dosahovaní cieľa k prekážkam. To môže pôsobiť na vznik a rozvoj „citu menejcennosti“, ktorého kompenzácia zvyšuje úsilie o uplatnenie. Jedinec má snahu zrušiť prevahu iných, či už je to prevaha skutočná alebo ju tak vníma len sám jednotlivec (Šareková, 2007). V prípade detí s poruchami správania môžeme konštatovať, že ich kompenzácia citu menejcennosti má antisociálny charakter. To, že niektoré deti zlyhávajú, iné sa s rôznymi negatívnymi skutočnosťami dokážu vyrovnávať, je dôsledkom nielen osobitých vlastností jednotlivca, ale aj rodiny a širšieho sociálneho prostredia. Pri kvalitatívnej analýze výsledkov Dotazníka rodinnej konštelácie sme dospeli k zisteniam, že deti s poruchami správania v našom výskumnom súbore pochádzajú vo veľkej miere z dysfunkčných alebo neúplných rodín, na ich formovanie vplývali predovšetkým priatelia, ktorí nemali na nich vždy pozitívny vplyv, čo je dôvodom, prečo disponujú nižšou úrovňou celkovej reziliencie ako deti z bežnej populácie.

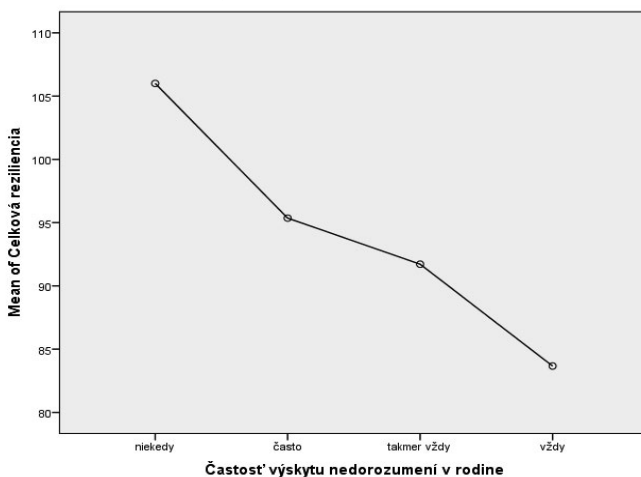
Graf 1 Úroveň reziliencie u detí s poruchami správania a u detí z bežnej populácie



V súvislosti so skúmaním reziliencie prebiehalo mnoho výskumov s rôznymi prístupmi (Komárik, 2010). Výskumy sa sústredili na skúmanie čŕt a charakteristík rezilientných ľudí, na nachádzanie prediktorov úspešného vývinu, na skúmanie reziliencie v kultúrnom kontexte a na pochopenie toho, čím môže rodina a celé sociálne prostredie prispieť k podpore rozvoja reziliencie. Pri stanovení hypotéz na základe Lewinovho modelu troch výchovných štýlov sme vychádzali z prepojenia výchovných štýlov s deviatimi poľami spôsobov výchovy podľa Čápa a Boscheka

(1994). Autokratický štýl zodpovedá poľu 1, ktoré je charakteristické silným riadením so záporným emočným vzťahom. Ide o prísnu výchovu so striktným plnením požiadaviek, pričom sa neberie ohľad na potreby dieťaťa. Liberálny štýl je vyjadrený 2. a 6. poľom. Pole 2 sa vyznačuje slabým riadením so záporným emočným vzťahom. Pri tomto výchovnom štýle absentujú hranice, na dieťa sa nekladú žiadne požiadavky, absentuje empatia a kladné emócie zo strany rodičov. Podobne aj v 6. poli absentuje určovanie hraníc a požiadaviek zo strany rodičov, riadenie je slabé, ale sprevádzané láskavou výchovou a priaznivou emočnou väzbou. Autokratický a liberálny výchovný štýl prezentujú záporný emočný vzťah. Čo sa týka riadenia, v prípade liberálneho štýlu ide o krajnú voľnosť, v prípade autokratického štýlu o silné riadenie. Všetky tieto komponenty sú späté so zhoršenou odolnosťou dieťaťa (Čáp, Boschek, 1994). V prípade nášho výskumu sa obe hypotézy vzťahujúce sa k uvedeným výchovným štýlom nepotvrdili. Znamená to, že v našej výskumnej vzorke neexistuje rozdiel v celkovej úrovni reziliencie u detí vychovávaných liberálnym alebo autokratickým výchovným štýlom. Limitom pre toto tvrdenie však je, že v našej vzorke bolo len 7 detí vychovávaných autokratickým výchovným štýlom a 14 detí bolo z rodín, kde prevládal liberálny výchovný štýl.

Graf 2 Vzťah reziliencie a výskytu nedorozumení v rodine



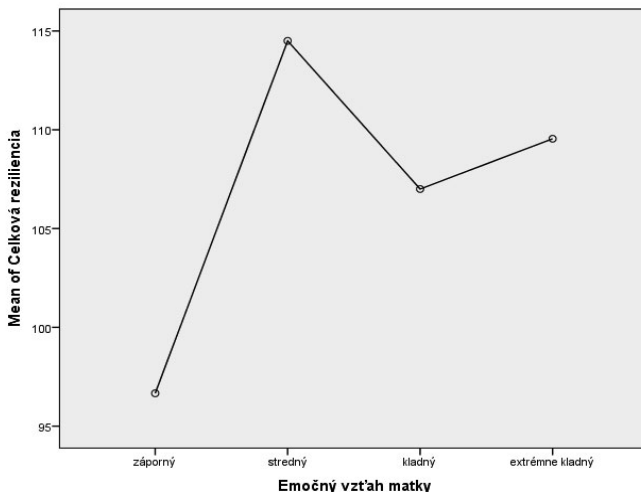
Stabilitu rodiny, málo rodičovských hádok predovšetkým v ranom detstve, dobrý a vrelý vzťah s matkou, môžeme na základe výskumov zaradiť medzi ochranné činitele v prostredí rodiny (Komárik, 2010). Medzi prediktory reziliencie tiež zaraďujeme charakteristiky rodinného prostredia, ako je rodičovská kontrola a absencia nezhôd medzi rodičmi (Szobiová, Kuklišová, 2012). Uvedené zistenia

a tvrdenia sú v súlade aj s výsledkami nášho výskumu, kde sa nám ukázalo, že deti z rodín, v ktorých sa nedorozumenia vyskytovali niekedy, majú významne vyššiu úroveň celkovej reziliencie, ako deti z rodín, kde sa vyskytovalo viac nedorozumení medzi rodičmi.

V harmonickom rodinnom prostredí, kde sa členovia rodiny dokážu vyrovnáť s problémami a zvládnuť náročné situácie, krízové skúsenosti môžu prispieť k zlepšeniu kvality života rodiny a aj jej členov (Szobiová, Kuklišová, 2012).

Odolnosť dieťaťa je spätá s kladným emočným vzťahom rodičov k dieťaťu. Zeitlinová (In Čáp, Boschek, 1994) na základe výskumov uvádza, že na odolnosť dieťaťa rušivo pôsobí zvlášť záporný komponent matky, čo sa potvrdilo aj v našom výskume. V našej výskumnej vzorke (N=76) sa ukázalo, že až 50 detí, ktoré percipujú záporný emočný vzťah k matke je menej rezilientných v porovnaní s ostatnými deťmi z výskumného súboru. Mellanová (In Čáp, Boschek, 1994) uvádza, že pri zápornom emočnom vzťahu rodičov je horšia prispôsobivosť v rodine a horšie zvládanie psychickej záťaže. Títo jedinci majú vyšší výskyt dekoncentrácie, únavy, náladovosti a psychoneurotických ťažkostí.

Graf 3 Vzťah úrovne celkovej reziliencie detí a emočného vzťahu k matke

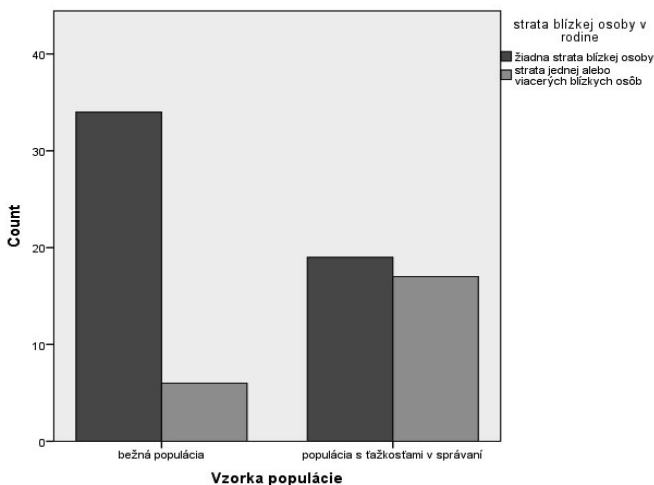


Do života rodiny vstupuje častokrát mnoho udalostí, ktoré môžu narušať jej fungovanie. Prostredníctvom Dotazníka rodinnej konštelácie sme skúmali, či dieťa v priebehu života zažilo stratu blízkej osoby. Hodnotili nielen stratu rodiča, ale aj osoby, ktorá bola pre ne blízka a nejakým spôsobom vstupovala do ich života. Na základe výskumu môžeme povedať, že táto udalosť nemala významnejší dopad na

úroveň ich reziliencie. Väčším zdrojom problémov detí môže byť dlho pretrvávajúci stres, či už sú to konflikty v rodine, alkoholizmus jedného či oboch rodičov alebo rozvod. Úmrtie rodiča alebo blízkej osoby je náhlou situáciou, a preto môže byť niekedy znesiteľnejšia ako chronický a dlhodobý stres.

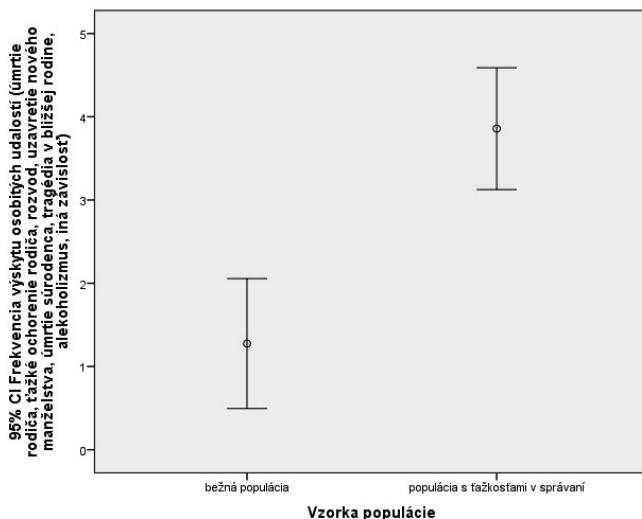
Český psychológ P. Říčan definuje poruchy správania ako opakujúci sa a trvalý vzorec disocálneho, agresívneho a vzdorovitého správania, ktoré porušuje sociálne normy a očakávaná primerané veku dieťaťa – krádeže, bitky, krutosť voči ľuďom a zvieratám, opakované klamstvá, záškoláctvo, úteky z domu (Říčan, Krejčířová a kol., 1997). Autor ďalej uvádza, že môže ísť o psychologicky podmienené poruchy správania, kedy dieťa hľadá náhradné uspokojenie, pri strate alebo citovej deprivácii volá o pomoc – deti v akútnej ťaživej situácii; poruchy správania vo vzťahu k emočnej deprivácii – dlhodobá citová deprivácia; u dieťaťa v rodine alebo v ústavnom prostredí a pod. V našej výskumnej vzorke sa potvrdilo, že deti, u ktorých boli diagnostikované poruchy správania, zažili vo významne vyššej miere stratu osoby, ktorá im bola blízka, či už to bol rodič alebo niekto zo širšieho rodinného prostredia, ako deti, ktoré s takouto situáciou konfrontované neboli. Emočná deprivácia, ktorá je dôsledkom straty niekoho, kto nám je blízky, môže byť spúšťačom disocálnych prejavov správania.

Graf 4 Deti s poruchami správania a deti z bežnej populácie vo vťahu k strate blízkej osoby



Ďalším faktorom, ktorý sme skúmali v súvislosti s poruchami správania, bol výskyt osobitých udalostí v rodine. Zistili sme štatisticky významný vzťah ($p < 0,01$) medzi uvedenou diagnózou a výskytom osobitých udalostí v rodine.

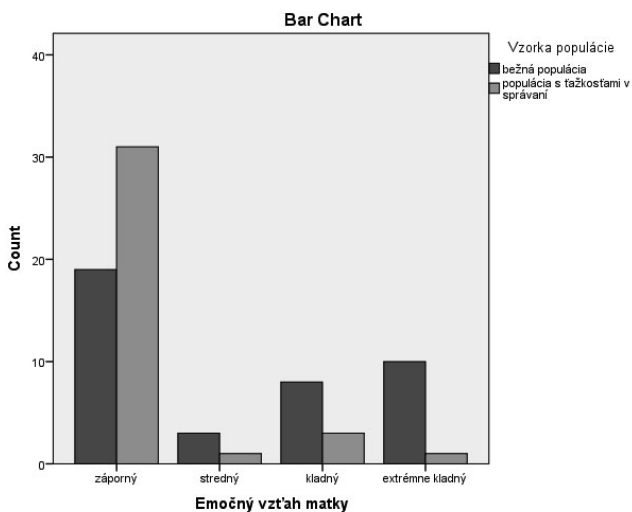
Graf 5 Vzťah výskytu osobitých udalostí v rodine u detí s poruchami správania a detí zbežnej populácie



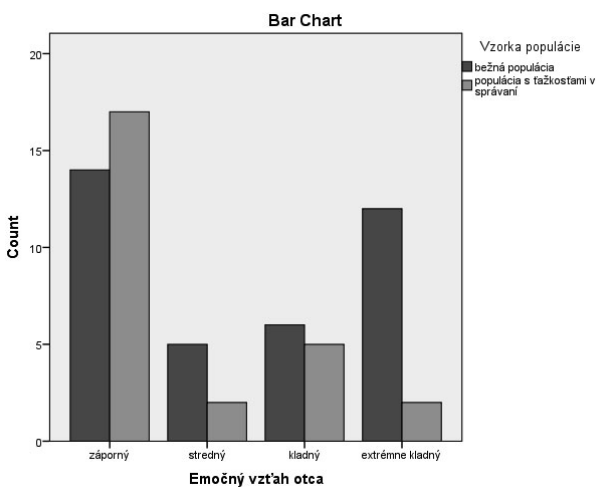
Medzi tieto udalosti patrili okrem straty blízkeho človeka aj rozvod rodičov, uzavretie nového manželstva, tragédia v bližšej rodine, alkoholizmus alebo iné závislosti rodičov. Vzhľadom k zisteniu štatisticky významného vzťahu medzi uvedenou diagnózou a výskytom osobitých udalostí v rodine, môžeme konštatovať, že uvedené udalosti možno zaradiť medzi psychologické determinanty porúch správania. Na podporu nášho tvrdenia spomenieme aj výskumy Kalfa, Kroesa a Vlesa (In Lemešová, 2012), ktorí na základe korelácií s rôznymi faktormi potvrdili známy fakt, že ťažkosti v správaní dieťaťa ovplyvňujú v danom prostredí nielen rodičia, ale aj iní dospelí, ktorí s ním interagujú.

Odpovede na výskumné otázky, ktoré si kládli za cieľ zistiť aký emočný vzťah matky, otca a rodiny ako celku a aké výchovné riadenie percipujú deti s poruchami správania nám potvrdili, že výrazný vplyv na správanie detí a ich vývin má rodina. U detí s poruchami správania dominuje záporný emočný vzťah zo strany otca, zo strany matky a aj v rodine ako celku.

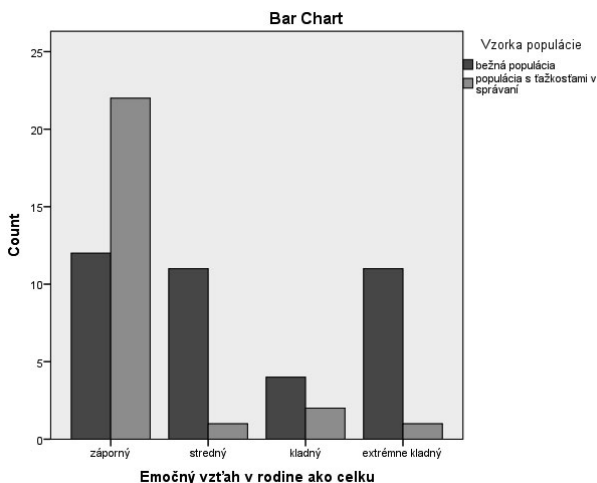
Graf 6 Úroveň percipovaného emočného vzťahu matky u detí s poruchami v správaní a detí z bežnej populácie



Graf 7 Úroveň percipovaného emočného vzťahu otca u detí s poruchami v správaní a detí z bežnej populácie



Graf 8 Úroveň percipovaného emočného vzťahu v rodine u detí s poruchami v správaní a detí z bežnej populácie



Čo sa týka výchovného riadenia zo strany otca a matky, neexistuje štatisticky významný rozdiel medzi deťmi s poruchami správania a deťmi z bežnej populácie, ale pri detailnejšej analýze vo významnej miere v oboch prípadoch dominuje rozporné výchovné riadenie. Rodina pôsobí na dieťa prostredníctvom postojov a Adler (1994, 1998) bol presvedčený, že má najsilnejší vplyv na vývin životného štýlu. Postoje zaujímajú jej členovia k sebe navzájom a k svojim deťom. Dôležité sú ich spoločenské normy a vzory, ktoré deťom ponúkajú. Aj keď vieme, že životný štýl si nemôžeme zamieňať so správaním jedinca, správanie sa utvára na základe jeho životného štýlu, ktorý sa konštruje prostredníctvom raných zážitkov a skúseností. Individuálny životný štýl pozostáva zo základných presvedčení, predpokladov, hodnôt a percepcií, ktoré si jedinec vyvinul vo vzťahu k sebe samému, k iným ľuďom a životu ako takému. Prejavuje sa v spôsobe akým koná, myslí, cíti, prežíva, zvláda záťažové situácie a konflikty. Sú to sociálne zručnosti, ktoré sa rozvíjajú počas celého života a jedincovi poskytujú overený plán, ako si poradiť so životnými situáciami (Šareková, 2007). Aj výsledky nášho výskumu ukazujú, že v prípade reziliencie, ktorú keď chápeme ako proces, výsledok či osobnostnú črtu (Szobiová, 2011), ide u detí s poruchami správania o vzájomné dynamické pôsobenie vplyvov dedičnosti, prostredia a aktívnej subjektívnej interpretácie uvedených faktorov. V súlade s Dreikursom (Dreikurs, Soltzová, 2007) sa na základe výsledkov nášho výskumu nazdávame, že dospeli by mali byť akýmsi sitkom, ktoré filtruje životné skúsenosti v množstvách, ktoré deti dokážu zvládnuť, byť vnímaví na príležitosti a umožniť deťom, aby zažili pri riešení

problémov svoje silné stránky. Z množstva štúdií reziliencie je zrejmé, že najlepší spôsob ako predísť problémom nie je úplne sa vyhnúť riziku, ale posilniť individuálne, rodinné, školské a skupinové protektívne faktory zohrávajúce v živote človeka významnú úlohu (Nicoll, 2004). Adlerovská psychológia považuje spomedzi štýlov výchovy za najnevhodnejšie okrem rozmaznávania, autoritatívnej výchovy aj nekonzistentnú výchovu, chladnú - odmietajúcu výchovu (Čechová, 2011). Viaceré prvky z nich sme zistili aj v prípade našej výskumnej vzorky u detí s poruchami správania.

Záver

Cieľom našej práce bolo preskúmať konštrukty rodinného života ako je súrodenecká konštelácia, spôsoby výchovy v rodine, vplyv vyskytujúcich sa záťažových situácií v rodine na rezilienciu predovšetkým u detí s poruchami správania. Na základe našich výsledkov sa potvrdil vzťah medzi poruchami správania a rezilienciou a dokonca aj medzi vplyvom rodinného systému na výskyt porúch správania a následne aj na úroveň, v tomto prípade zníženej reziliencie detí. Nepreukázal sa štatisticky významný vzťah medzi nami vybranými výchovnými štýlmi a rezilienciou.

Literatúra:

- ADLER, A. 1994. Psychologie dětí. Praha: Práh, 1994.
- ADLER, A. 1998. O zmysle života. Bratislava: Iris, 1998.
- BENKA, J. – OROSOVÁ, O. 2011. Zvládanie a rizikové správanie u vysokoškolských študentov z pohľadu Seba-determinačnej teórie. In Psychologické aspekty a kontexty sebaregulácie. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.
- ČÁP, J., BOSCHEK, P. 1994. Dotazník projišťovánízpůsobu výchovy v rodině. Bratislava: Psychodiagnostika s.r.o..
- ČECHOVÁ, D. 2011. Štýl rodičovstva a reziliencia adolescentov. In BARTOŠOVÁ, K., ČERNÁK, M., HUMPOLIČEK, P., KUKAŇOVÁ, M., SLEZÁČKOVÁ, A. (Eds.). 2011. Sociální procesy a osobnost. Člověk na cestěživotem: Křižovatky a mosty – sborníkpríspevků. Brno: Tribun EU, s. 316-323.
- DREIKURS, R. & SOLTZOVÁ, V. 2007. Deti ako výzva. Bratislava: Slovenská adlerovská spoločnosť.
- DREIKURSOVÁ – FERGUSONOVÁ, E. 2005. Adlerovská teória. Bratislava: Slovenská adlerovská spoločnosť.
- GEIST, B. 2000. Psychologický slovník. Praha: Vodnář.
- KOMÁRIK, E. a kol. 2010a. Kontexty reziliencie. [online]. Nitra: UKF, pedagogická fakulta, kpsp.pf.ukf , 2010. [cit. 2014-02-21]. Dostupné na internete: <http://www.kpsp.pf.ukf.sk/prilohy/kontexty_reziliencie.pdf>.

- KOMÁRIK, E. a kol. 2010b. Reziliencia v kontexte života. [online]. Nitra: UKF, pedagogická fakulta, kpsp.pf.ukf, 2010. [cit. 2014-02-21]. Dostupné na internete: <http://www.kpsp.pf.ukf.sk/prilohy/kontexty_reziliencie.pdf>.
- KOMÁRIK, E. a kol. 2010c. Rodinná výchova a reziliencia. [online]. Nitra: UKF, pedagogická fakulta, kpsp.pf.ukf, 2010. [cit. 2014-02-21]. Dostupné na internete: <http://www.kpsp.pf.ukf.sk/prilohy/kontexty_reziliencie.pdf>.
- KORDAČOVÁ, J. 2011. Miesto pozitívnej psychológie v psychológii zdravia. [online]. prohuman.sk [cit. 2014-02-22]. Dostupné na internete: <<http://www.prohuman.sk/psychologia/miesto-pozitivnej-psychologie-v-psychologii-zdravia>>.
- LÁTALOVÁ, K. 2013. Agresivita v psychiatrii. Praha: Grada Publishing.
- LEMEŠOVÁ, M. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. (CD-ROM). Bratislava: Iris.
- NICOLL, W. G. 2004. Konzultačné stratégie: s deťmi a adolescentmi v psychoterapii. Bratislava: Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NICOLL, W. G. 2004. Úvod do adlerovskej psychoterapie: Teória a analýza životného štýlu. Bratislava: Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NOVÁK, T. 2013. Jak vychovatebevědomědítě. Praha: Grada Publishing.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol., 1997. Dětská klinická psychologie. 3. Doplněné vydání. Praha: Grada Publishing.
- SZOBIOVÁ, E. 2007. Osobnosť a tvorivosť v adlerovskej psychológii. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa. roč. 42, č. 1-2, s. 5-25.
- SZOBIOVÁ, E. 2011. Tvorivosť, vplyv rodiny a reziliencia adolescentov. In BARTOŠOVÁ, K., ČERNÁK, M., HUMPOLÍČEK, P., KUKAŇOVÁ, M., SLEZÁČKOVÁ, A. (Eds.). Sociální procesy a osobnost. Člověk na cestě životem: Křižovatky a mosty – sborník příspěvků. Brno: Tribun EU, 2011, s. 316-323.
- SZOBIOVÁ, E. 2012. Dotazník rodinnej konštelácie. Dotazníkový hárok. Bratislava: Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, Katedra psychológie.
- SZOBIOVÁ, E., KUKLIŠOVÁ, M. 2012. Reziliencia, tvorivosť a komponenty rodinného života z pohľadu vysokoškolákov. In Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motivácií III. Medzinárodná konferencia, 23-24. November 2011. Univerzita Komenského, Bratislava.
- SZOBIOVÁ, E. 2013. Tvorivosť a reziliencia v kontexte osobnosti. In Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motivácií IV. Medzinárodná konferencia, 27. – 28. november 2013, Bratislava, Psychologica XLII, Univerzita Komenského v Bratislave, 2014, 543-554.
- ŠAREKOVÁ, Z. 2007. Poruchy správania z pohľadu Adlerovskej individuálnej psychológie. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa. roč. 42, č. 1-2, s. 81-92.
- UNGAR, M., LIEBENBERG, L. 2009. The Child and Youth Resilience Measure (CYRM)-28, User Manual, 2009, Halifax, Dalhousie University. Resilience Research Centre.

Efektívnosť školského prostredia a inklúzia

Beáta Dvorská

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Anotácia

Inkluzívne vzdelávanie je inovatívny prístup v oblasti vzdelávania, ktorý predovšetkým zdôrazňuje právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelávanie. UNESCO definuje inkluzívne vzdelávanie ako flexibilný proces s cieľom vytvoriť prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôznorodé vzdelávacie potreby každého jedinca bez výnimky. Vďaka podpore žiakov so špecifickými potrebami a prostredníctvom ich plnohodnotnej účasti na vzdelávaní, inklúziálny prístup má predpoklad zvyšovať úspešnosť žiakov so špecifickými potrebami a predchádzať ich dištancovaniu sa od vzdelania.

Cieľom môjho príspevku je predložiť návrh projektu výskumu, ktorý sa bude venovať školskému prostrediu, konkrétnejšie efektívnosti, úspešnosti školského prostredia v súvislosti s inklúziou. Cieľom výskumu bude zistiť, aké dôležité prvky školského prostredia sú dôležité pre úspešnú inklúziu. Efektívnosť by sme chceli zisťovať na základe vyjadrenia postojov pedagógov, ktorí pracujú, alebo majú skúsenosť so žiakmi s špecifickými potrebami. Budú sa vyjadrovať k jednotlivým zložkám školského prostredia, ale aj k štýlu vedenia školy, pretože predpokladáme, že tieto faktory by mohli ovplyvňovať efektívne fungovanie školy.

Kľúčové slová

škola, efektívnosť, sociálna atmosféra, inklúzia.

Školu môžeme vnímať ako určitý sociálny organizmus, ktorý má vlastné ciele, hodnoty, normy a zložitú sieť interakcií a vzťahov, ktoré sú dané nielen individuálnymi charakteristikami žiakov, pedagógov, ale aj ich sociálnymi pozíciami a rolami. Škola v rámci sociálnej psychológie je chápaná ako inštitúcia, ktorej cieľom je výchova a vzdelávanie (Hvozdík, 1999).

Škola predstavuje určité napätie medzi inštitúciou ako organizáciou a nárokmi ľudí. Je potrebné poznať ako je školský systém organizovaný. Ide o tzv. manažment školy. V školskom systéme prebiehajú aj časté zmeny. Ide o zmeny ako reformy a zmeny ako inovácie. Reformy sú riadené zhora, majú východisko v teoretickom, ale i politickom nazeraní na problémy školy (Obdržálek in Hvozdík, 1999). Zmeny ako inovatívnosť vznikajú v dôsledku napätia medzi praxou a teóriou, či politikou na druhej strane. Reformátorom je učiteľ. Hvozdík (1999) hovorí o troch typoch organizácie školstva. Môže ísť o konzervatívnu organizáciu, kedy sa zdôrazňuje

mentálno- intelektová činnosť a kognitívne aspekty školy. Cenní sa výkon, tradícia školy. Škola má chrániť osvedčené konzervatívne hodnoty. Škola je nositeľom tradície a kultúry a k reformám je veľmi zdržanlivá.

Ďalšou organizáciou školy je typ liberálny. Úspech a neúspech študenta považuje len za jeho individualitu. Toleruje sa individuálnosť. Je tu nadmerná dôvera v individualitu, a to má za následok, že sa zanedbáva jej sociálno- kultúrne pozadie.

Posledným typom organizácie je sociálna demokracia. Ide o ľavicové vnímanie školy. Dôraz sa kladie na sociálno- kultúrne determinanty. Je schopná reforiem, ale len keď sú dané zhora.

Hvozdič (1986) definuje školské prostredie ako akúsi subštruktúru mikroprostredia, kde sa pohybuje jednotlivec, v našom prípade žiak. Žiak s týmto prostredím aktívne interaguje, čerpajú z neho svoje skúsenosti a emocionálne prežíva svoje vzťahy k ľuďom, ktorí toto prostredie vytvárajú. Aj keď sa škola väčšinou spája so slovom učiť sa, je to i miesto, ktoré si často spájame s rôznymi stretnutiami s inými ľuďmi. Je to miesto, kde si rozširujeme nielen svoju intelektuálnu oblasť, ale aj svoju sociálnu oblasť, ktorej základnou potrebou sú sociálne kontakty. V súvislosti so žiakmi a ich špecifickými potrebami je potrebné prihliadať hlavne na túto oblasť vzťahov, pretože ide o významný faktor pre ich úspešnú integráciu.

Už v roku 2011 keď sme pracovali na našom výskume v pracovnej oblasti (Dopjerová, 2011) , ale aj v roku 2014 zo školskej oblasti (Dvorská, 2014), zistili sme, že analýza organizácií, firiem, školy nie je len o nejakých číslach a teóriách, ale naozaj takáto analýza môže odhaliť mnohé nedostatky danej organizácie, alebo školy. Na základe vnímania pedagógov, a na základe týchto údajov možno pracovať na ich zlepšení a tým zefektívniť svoju činnosť, prostredie, ktoré automaticky vedie k lepšiemu výkonu, spokojnosti, ale aj dobrej atmosfére.

Podľa Arendášovej (2007) poznanie školy, vyučovacieho procesu, jeho analýzu a zisťovanie spokojnosti pedagógov a žiakov, možno považovať za významné v procese zefektívňovania, alebo skvalitňovania školy. Na to, aby škola bola efektívna, mala by mať pozitívny vzťah k žiakom, vytvárať podmienky pre dobré fungovanie výučby, skupín, tried a vytvárať dobrú atmosféru a spokojnosť žiakov. Riadenie inštitúcie by malo venovať zvýšenú pozornosť úlohám a ľuďom (Plamínek, 2008). V súvislosti s posudzovaním, s hodnotením efektívnosti školy je potrebné spomenúť i pojem evaluácia školy.

Evaluácia školy sa nám spája s posudzovaním určitej hodnoty, s hodnotením. Nevo (1995, in Vašátková, 2006) evaluáciu školy definuje ako systematické zbieranie informácií, ktoré sa týkajú povahy, kvality nejakého objektu. A práve o hodnotenie kvality školy sa chceme opierať. Dôležitým faktorom kvality školy je okrem iného samozrejme aj jej efektívne fungovanie. Efektívnosť školy predstavuje dobré vedenie, spokojnosť zamestnancov, spokojnosť žiakov. Výsledkom tejto spokojnosti je efektívnosť a výsledkom efektívnosti môže byť kvalita školy. Posudzovanie efektívnosti možno zaradiť k internej evaluácii školy. Interná evaluácia školy je

hodnotenie, kedy škola posudzuje samú seba. Ide o hodnotenie zúčastnených v školskom prostredí. V našom výskume efektívnosť budú posudzovať, školskí psychológovia a pedagógovia danej školy. Kedykoľvek sa na škole skúma súčasný stav kvality, zámerom je udržať tento stav, alebo ho zlepšiť.

Skúmanie efektívnosti školy je typická hlavne pre anglo- americké krajiny. Otázkou je, či efektívna škola, ktorej sa darí dosahovať ciele, je i v praxi považovaná všetkými zúčastnenými v školskom živote za kvalitnú. Za kvalitnú školu môže byť považovaná vysoko výberová škola, avšak bez reálneho prínosu a cieľov za málo efektívnu (Vašátatková, 2006). Efektívnou školou je tá škola, ktorá priebežne zisťuje, zohľadňuje a snaží sa naplniť rôzne očakávania svojich žiakov, pedagógov, a v rámci svojich možností sa usiluje o udržanie dobrého stavu, a zlepšuje sa priebežne v plnení cieľov, ktoré si stanovila, ale predovšetkým, že je schopná vlastnej evaluácie.

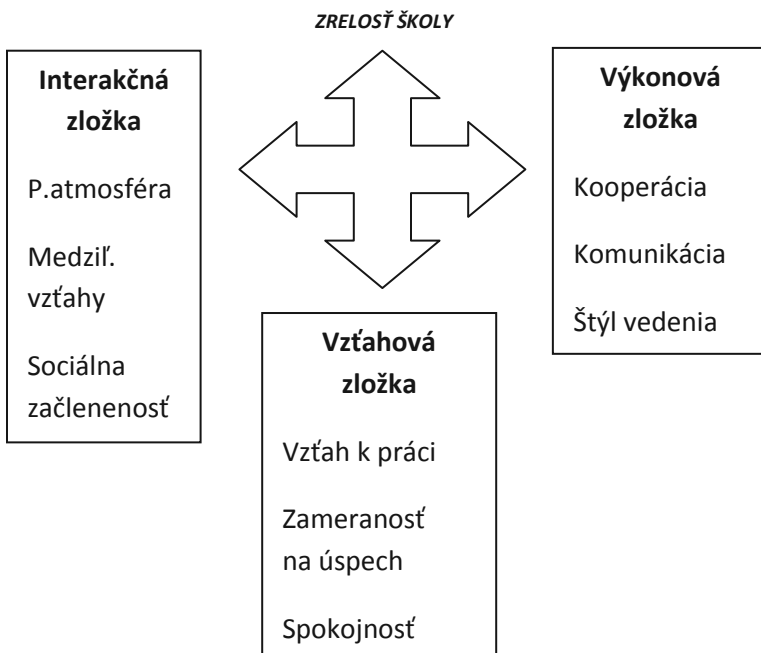
Ako dôležité prvky skúmania v rámci inklúzie by sme si určili:

Vonkajšie faktory prostredia, ktoré vytvára škola. Ide o zabezpečenie ubytovania, výučba, študijný plán, organizácia štúdia. Je potrebné, aby škola vytvárala vhodný a dostatočný priestor pre žiakov v zmysle dobrej organizácie času, a materiálno-technologického zabezpečenia, kam treba zaradiť i možnosť práce s učebnými pomôckami a individuálneho prístupu k žiakom so špecifickými potrebami.

Za **vnútorné faktory prostredia** by sme si určili osobnosť žiaka so špecifickou potrebou, osobnosť učiteľa, ktorý s takýmto žiakom pracuje, vzťah medzi učiteľom a žiakom a proces edukácie. Taktiež sem patria sociálno-psychologické zložky sociálnej atmosféry, ktoré vytvárajú akési ovzdušie, atmosféru, postoje a budú mať neodmysliteľný vplyv na efektívnosť, úspešnosť v rámci inkluzívneho vzdelávania. Pozitívne výsledky merania sociálnej atmosféry v pracovnej oblasti smerovali k tomu, že sa koncepcia sociálnej atmosféry a jej meranie rozšírilo i na školskú oblasť. Na týchto výskumoch sa intenzívne pracovalo už od roku 1991 a výsledkom je vznik metódy na meranie sociálnej atmosféry v škole ŠSAT (Škála sociálnej atmosféry v triede). Podstatou trendu v školskej sfére je hodnotenie celého kontextu vyučovania a nie len sledovanie čiastkových osobnostných dimenzií študenta vo vzťahu k jeho úspešnosti, neúspešnosti v škole. Je dôležité preto pripisovať význam sociálnemu prostrediu v škole, v triede, i keď ide o veľmi diferencované pojmy (Kollárik, 2005). Práve rozdiely v chápaní mnohých výskumov kde jedny sa zameriavajú na proces interakcie pri vyučovaní, ďalší na prístup učiteľa, na vzťahy medzi žiakmi, na celkovú úroveň sociálneho prostredia školy, vedú k tomu, že aj diagnostické metódy na sledovanie sociálneho prostredia, školy sú odlišné.

Cieľom nášho výskumu bude aplikovať novú koncepciu sociálnej atmosféry, ktorej súčasťou sú sociálno-psychologické zložky, ktoré sú vo vzťahu a výsledkom je úspešnosť, zrelosť, pripravenosť danej školy, napríklad aj pre integráciu žiakov so špecifickými potrebami. Koncepciu sociálnej atmosféry znázorňujeme na obrázku.

Obr.1



Výkonová zložka

Kooperácia

Úspešnosť štúdia na škole závisí v prvom rade od spolupráce spolužiakov. Pomocou spolupráce je možné riešiť množstvo konfliktov a jej využitie je výhodné i pri dosahovaní cieľov. Človek sa stáva človekom vtedy, ak sa naučí s druhými ľuďmi slobodne spolupracovať (Boroš, 2001). Kooperácia je správanie, ktorého výsledkom by mal byť zisk na oboch stranách. Pri kooperácii je dôležité, aby ľudia boli k sebe obetaví, zaangažovaní, dôverovali si. Kooperácia je založená na spoločnom ciele, a žiaci majú jeden veľký spoločný cieľ a to úspešne vyštudovať. Spolupracujúci sa musia na seba spoliehať a spoločne veriť, že získajú spolu viac ako by získali každý sám (Nákonečný, 2005). Ďalej je potrebné spomenúť, že úspešná spolupráca závisí hlavne od vzájomnej komunikácie.

Komunikácia

Komunikácia medzi učiteľom a žiakom v škole je špecifickým druhom sociálnej komunikácie, pretože sa tento proces dotvára sociálnymi rolami účastníkov

a prostredím. Zvláštnosť pedagogickej komunikácie je v tom, že slúži na pedagogické účely, prebieha v presne stanovenom priestore. Gavora (1988, in Kačáni a kol., 2004) definuje pedagogickú komunikáciu ako výmenu informácií medzi učiteľom a žiakom vo výchovno- vzdelávacom procese a slúži na dosiahnutie výchovno- vzdelávacích cieľov, prostredníctvom verbálnych, neverbálnych prostriedkov. Riadi sa svojimi pravidlami, má svoj priestor i čas. Tiež veľmi dôležitou úlohou tejto komunikácie je to, že sprostredkúva vzťahy medzi učiteľom a žiakom.

Pri komunikácii v skupine môže veľakrát dôjsť k zlému pochopeniu informácií, alebo nedostatočnému odovzdaniu. Úspešná komunikácia je taká, kde sa navzájom členovia skupiny rešpektujú, dochádza tu k účelnej výmene informácií. Dôležitým prvkom je hlavne spätná väzba (Bedrnová, Nový, 2004). Je potrebné ujasniť si hlavne čo chcem komunikáciou dosiahnuť, čo chcem oznámiť, čo naozaj oznamujem, komu, ale tiež čím oznamujem (Letovancová, 2002). Komunikácia je dôležitá hlavne preto, lebo ak budú informácie dobre odkomunikované, ak si študenti informácie správne odovzdajú, tak i plnenie školských úloh bude efektívne (Khelerová, 2006).

Úspech

Je to vysoká potreba byť úspešný v štúdiu a dosiahnuť svoj cieľ, prostredníctvom prekonania rôznych prekážok a úloh, ktoré škola na neho kladie. Silná zaangažovanosť študentov, vysoký pocit zodpovednosti za svoj úspech a schopnosť vynaložiť maximum na dobrý výkon. Najdôležitejší je však postoj žiaka ku škole. Bude sa to odrážať aj na jeho úspechu. Ak školu hodnotí pozitívne bude vynakladať maximálne úsilie ju dokončiť, naopak ak školu bude vnímať negatívne i jeho postoj k štúdiu bude negatívny. Cestou k úspechu je aj dôležitosť potreby dobre si zorganizovať čas. Základným a dôležitým ukazovateľom úspešnosti žiaka v školskej práci je známka. Znamky poukazujú na to, či žiak splnil požiadavky, ktoré od neho škola požaduje. Školská úspešnosť je ovplyvňovaná mnohými činiteľmi (Kollárik, 2005). Školská úspešnosť sa v odbornej literatúre vníma dvomi spôsobmi. Prvý, hovorí o úspešnosti v súvislosti so známami, druhý spôsob úspešnosť definuje ako individuálny potenciál žiaka a činitele, ktoré sa na nej podieľajú. Tými činiteľmi sú osobnosť žiaka, rodinne prostredie, prostredie a atmosféra školy, pôsobenie učiteľa vo výchovno- vzdelávacom procese (Čáp – Mareš, 2001, Kucharská, 2000, In. Baranovská, 2012)

Vzťahová zložka

Štýl vedenia

Na atmosféru v škole a v triede vplýva aj štýl vedenia zo strany pedagóga. Možno hovoriť o dvoch spôsoboch vedenia.

1. ide o tendenciu, kedy voči žiakom je vyučujúci autoritatívny. Má direktívne riadenie. Má tendenciu obmedzovať študentov, o požiadavkách

nediskutuje, musia sa len plniť. Pedagóg rozhoduje sám, aktivita študentov je obmedzená.

2. druhý spôsob má význam v tom zmysle, že pedagóg sa snaží čo najviac vyburcovať žiakov k aktivite, a to tak, že vytvárajú spoločný život skupiny. Zapája do činnosti všetkých žiakov.

Na vyučovaní sa podmienky neustále menia, preto musí pedagóg neustále vedieť reagovať, meniť štýl práce, kombinovať (Kačáni a kol., 2004).

Spokojnosť

Spokojnosť ako taká sa v psychologickom poňatí vníma v súvislosti s kvalitou života, životná spokojnosť, subjektívna pohoda, duševné zdravie, životný štýl, životná úroveň, zmysel života. Ide o subjektívne prežívanú životnú pohodu a spokojnosť s vlastným životom ako takým. Zahŕňa v sebe tiež hodnotenie života pomocou predstáv, myšlienok a úsudkov, je to výpoveď osoby o spokojnosti svojho života. Spokojnosť ovplyvňuje niekoľko faktorov. Významnou mierou ide o medziľudské vzťahy, ďalej je to práca alebo škola. Tretím faktorom je osobnosť. Myslí sa tým spokojnosť so sebou samým, vzdelanostný a osobnostný vývoj ako aj voľný čas (Valihorová, Vránová, 2010).

Dôležitým prvkom je tiež pozitívne vyrovnávanie sa so štúdiom, úspechom i neúspechom. Patria sem tiež možnosti a podmienky pre uspokojenie svojich potrieb v rámci štúdia, ktoré škola študentom ponúka. Ide o indikátory ako zdravie, voľný čas, bývanie, finančné zabezpečenie, partnerstvo, spokojnosť so vzťahmi. Výskumy poukazujú na to, že spokojnosť žiakov predovšetkým závisí od kvality danej školy a možnosti uplatnenia sa. Čo škola môže študentovi naozaj ponúknuť a ako ho môže pripraviť pre život (Kočan, Považan, 2010).

Vzťah k štúdiu

Vzťah žiaka k vyučovaniu, k škole je pomerne dlhodobým procesom v osobnosti a učebnej práci žiaka. Dôležitú úlohu tu zohráva súbor motivačných faktorov, faktory schopností, vek a vývin, úspešnosť, individuálny záujem žiaka, osobnosť učiteľa a jeho práca (Adamík-Šimegová, 2012)

Vzťah k poznaniu a učeniu sa u človeka, alebo žiaka formuje už v rodine. Vzťah žiaka ku škole a vzdelávaniu zohráva jednu z dôležitých prvkov pri motivácii, k ich vzdelávacím výsledkom, v ich správaní, dodržiavaní noriem školy. Pedagóg by mal poznať čo najviac spôsobov a metód, ktoré by zlepšovali a optimalizovali vzťahy (Slovíková, 2010). Vzťah k štúdiu súvisí tiež so študijným nadšením, ochotou a záujmom investovať čas i námahu do štúdia. Potreba vytvárať priaznivú študijnú atmosféru (Šimunková, 2006). Predpokladajme, že ak škola bude dostatočne motivovať žiakov, ponúkne im možnosti a zabezpečí pozitívnu sociálnu atmosféru, spokojnosť, vzťah ku štúdiu i úspech budú vysoké. Dobré študijné podmienky

i samotný obsah štúdia ovplyvňuje nielen spokojnosť ale i vzťah k štúdiu a ochotu učiť sa. Vzťah k vyučovaniu a predmetom je vyjadrením záujmu o daný predmet a záujem je najdôležitejšou podmienkou úspechu v činnosti (Jurčo, 1982).

Interakčná zložka

Vzťahy medzi študentami

Vzťahy na škole majú horizontálny charakter, to znamená že žiaci sú na rovnakej úrovni z hľadiska pozícií. Vzťahy by mali mať charakter uvoľnenosti, vzájomného porozumenia, tolerancie, záujmu o ostatných spolužiakov, ale hlavne pozitívne vzájomné vzťahy a väzby. Tieto vzťahy sú dôležitým prvkom pre dobrú kooperáciu, dobrú komunikáciu a tým pádom aj dobrú psychologickú atmosféru, ktorá zabezpečí úspech v štúdiu a pozitívny vzťah ku škole, ktorú si vybrali. Pokiaľ ide o vzťahy, ktoré sú založené na podpore, spolupráci, vyskytuje sa stotožnenie s cieľmi a tým podávajú vysoké výkony (Pauknerová, 2007).

Sociálna začlenenosť

Väčšina skupín rôznych veľkostí má tendenciu deliť sa na menšie podskupiny. Každá podskupina si vytvára vlastné normy a členstvo v nej začne závisieť na jej uznávaní. Neexistuje žiadne vysvetlenie, prečo a podľa čoho sa tvoria podskupiny. Členstvo v podskupine dáva členom pocit bezpečia, prináležitosti a spoločenského prijatia, čím uspokojuje základnú ľudskú potrebu. Na škole rozlišujeme formálne vzťahy určené študijným poriadkom a neformálne vzťahy medzi žiakmi. Dochádza tu k mnohým interakciám. Aký typ interakcií sa prejaví závisí od osobnostných vlastností, od veku, pohlavia (Kačáni a kol., 1999). Triedy v škole sú istým druhom sociálnej skupiny, ktorá prejavuje väčšiu alebo menšiu súdržnosť, zomknutosť, ktorú žiaci prežívajú ako pocit prináležitosti, a ktorá sa navonok prejavuje v podobnom správaní a prežívaní. Súdržnosť je vlastne súhrn síl, ktoré spôsobujú, že skupina sa udržuje. Príslušnosť k súdržnej, zomknutej skupine uspokojuje potreby a záujmy žiakov, vedie k splneniu cieľov.

Psychologická atmosféra

Vytvára sa v závislosti formálnych, alebo neformálnych vzťahov. Psychologická atmosféra môže byť priaznivá, naplnená pohodou, vtedy sa úlohy a ciele plnia dobre, alebo môže byť napätá, plná konfliktov. Interakcie žiak učiteľ sú každodenné a môžu zasahovať do tejto atmosféry, ale aj do formálnych vzťahov. Aká je atmosféra v triede vo veľkej miere závisí od toho, či žiak chodí do školy so záujmom, alebo školu vníma ako nutnosť. Škola nie je len miestom získavania vedomostí, ale je aj miestom, v ktorom sa cíti dobre a príjemne, pretože mu vytvára dobré citové zázemie pre študijnú činnosť. Psychologická atmosféra je tiež významnou emocionálnou

záležitosťou, pretože sa podieľa na pociťte bezpečia, ale aj na kognitívnom a emocionálnom rozvoji (Slovíková, 2010).

Za psychologickú atmosféru je považovaný charakter vzťahov, ktoré prevládajú medzi jednotlivými členmi danej skupiny. Ide o celkove naladenie. Psychologická atmosféra zodpovedá za to, ako bude prebiehať práca, ale aj aké výsledky budú v konečnej fáze. Psychologická atmosféra sa vytvára v spoločnej pracovnej činnosti členov skupiny, v konfrontácii ich očakávaní s reálnymi možnosťami dosiahnuť cieľ (Pauknerová, 2007).

Literatúra

- ARENDÁŠOVÁ, A. 2007. Manžerstvo kvality vo vyučovacom procese. Dostupné online z : http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2007/1/arendasova2.pdf
- ADAMÍK- ŠIMEGOVÁ, M. 2012. Úlohy školského psychológa v hodnotení vzťahu žiaka k vyučovaciemu predmetu na základnej škole. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie „Školský psychológ pre 21.storočie. Nitra: Polymedia.
- BARANOVSKÁ, A. 2012. Tvorivosť a jej vzťah k školskej úspešnosti žiaka (pilotný výskum). Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie „Školský psychológ pre 21.storočie. Nitra: Polymedia.
- BEDRNOVÁ, E., & NOVÝ, I. a kol. 2004. Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press.
- BOROŠ, J. 2001. Základy sociálnej psychológie. Bratislava: Iris.
- DOPJEROVÁ, B. 2011. Postoje high potentials manažérov k sociálnej atmosfére efektívneho tímu. Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského
- DVORSKÁ, B. 2014. Porovnanie vybraných psychologických ukazovateľov súkromnej a verejnoprávnej vysokej školy. Rigorózna práca: Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy.
- HVOZDÍK, S. 1999. Vybrané kapitoly zo školskej psychológie. Prešov: VIENALA.
- HVOZDÍK, S. 1986. Základy školskej psychológie. Bratislava:SPN.
- JURČO, M. 1982. Učebné predmety ako činitele motivácie a poznávacích záujmov žiakov. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1982, č.4, s. 346-354.
- KHELEROVÁ, V. 2006. Komunikační a obchodní dovednosti manažera. Praha: Grada Publishing.
- KAČÁNI, V. a kol. 1999. Základy učiteľskej psychológie. Bratislava: SPN
- KOČAN, R., POVAŽAN, M. 2010. Hodnotenie kvality vysokých škôl pedagógmi a absolventmi. Prieskum. Agentúra ARRA.
- KOLLÁRIK, T. 2005. Vzťah žiakov k vyučovacím predmetom a úspešnosť v riešení úloh. (Niekoľko údajov z výskumu v rámci TIMSS). In: Pedagogické spektrum, 2005, č.1-2.
- KOLLÁRIK, T. 1990. K štúdiu sociálnej atmosféry v skupine. In: Československá psychologie, 1990, č.6, s.500- 510.

- LETOVANCOVÁ, E. 2002. Psychológia v manažmente. Bratislava: Univerzita Komenského.
- NÁKONEČNÝ, M. 2005. Sociální psychologie. Praha: Grada Publishing.
- PAUKNEROVÁ, D. a kol. 2007. Psychologie pro ekonomy a manažery. Praha: Grada Publishing.
- PLAMÍNEK, J. 2008. Vedení lidí, týmu a firem. Praha: Grada Publishing.
- SLOVÍKOVÁ, M. 2010. Vzťah žiakov k súčasnej škole. Zborník z 5. ružinovskej konferencie „Podpora a ochrana zdravia učiteľov“. Bratislava: Stimul.
- ŠIMUNKOVÁ, S. 2006. Sociálna atmosféra u vysokoškolákov. Bakalárska práca. Bratislava: Univerzita Komenského.
- VALIHOVÁ, M., VRÁNOVÁ, M. 2010. Kvalita života a spokojnosť budúcich učiteľov. Zborník z 5. ružinovskej konferencie „Podpora a ochrana zdravia učiteľov“. Bratislava: Stimul.
- VÁŠŤATKOVÁ, J. 2006. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc: Univerzita Palackého

Sociálne postavenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v triede

Katarína Cabanová

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Anotácia

Príspevok je venovaný výskumu zameraného na pozíciu žiakov zo znevýhodneného prostredia v triede. Výskumnú vzorku tvorilo 207 žiakov. Ako výskumnú metódu sme použili SO-RA-D. Vplyv rodinného a sociálneho prostredia na pozíciu žiakov v triede sa ukázal ako nejednoznačný.

Kľúčové slová

škola, žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia, výskumná metóda SO-RA-D, úroveň vplyvu v triede

Úvod

Už niekoľko desaťročí sa na Slovensku na rôznych úrovniach hľadajú vhodné cesty ako riešiť alarmujúcu situáciu zanedbávania povinnej školskej dochádzky žiakov zo znevýhodneného prostredia. Často bez adekvátneho poznania skutočnej situácie na jednotlivých školách sa prijímajú rozhodnutia, ktoré sú len málo efektívne. Potreba všestranného spoznávania žiakov zo znevýhodneného prostredia a ich pôsobenia na školách je nevyhnutná pre zefektívňovanie ich vzdelávania.

Vzájomné vzťahy v triedach, ktoré navštevujú žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Sociálna štruktúra triedneho kolektívu je charakterizovaná výraznou diferenciáciou jednotlivcov a to v miere adjustácie, kolektívneho uvedomenia, ako i v prejavoch medziľudských vzťahov. Vzťahy sa tu formujú na základe komplexu osobnostných vlastností žiakov, sympatií a individuálneho výberu jednotlivcov. Diferenciácia v medziľudských vzťahoch aj prejavov ovplyvňuje postavenie jednotlivca v triednom kolektíve.

Kvalitu sociálnych vzťahov vyjadruje pozícia v triednom kolektíve, popularita, uznanie, sympatie spolužiakov. Ide o sumu pozitívnych i odmietavých volieb, ktoré si žiaci navzájom prisudzujú. Každý jednotlivec pociťuje potrebu spoločenského uznania. V interakcii s inými je prirodzená sociálna diferenciácia, výsledkom ktorej je

sociálna preferencia. Formovaním skupiny získava každý jej člen určitú sociálnu pozíciu, zohráva sociálnu rolu a nadobúda sociálny status(Kačáni, 1999).

Vzťahy, ktoré nadväzujú žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, sú poznačené alarmujúcim materiálnym nedostatkom, ako aj zjednodušeným simplexným spôsobom myslenia. Prvoradou sa v mnohých rodinách stáva otázka prežitia, a preto sa návšteva školského zariadenia javí ako plytvanie prostriedkov. Zároveň sa nedostatočná výchovná starostlivosť podpisuje na správaní a výkonoch dieťaťa v škole. Často sú to samotní rodičia, ktorí neposielajú svoje deti do školy. Pre žiakov zo znevýhodneného prostredia je navštevovanie školského zariadenia nepredstaviteľnou zmenou. Nadobúdajú postavenie, v ktorom si uvedomujú svoju odlišnosť, stretávajú sa s iným spôsobom komunikácie a požiadaviek na aké boli zvyknutí, s inými spoločensko-morálnymi normami, aké poznali a ktoré sú v protiklade s ich domácim prostredím. Mnohé sa stretávajú s predsudkami, otvorenými či skrytými prejavmi odmietnutia, ba až diskriminácie so strany spolužiakov. Škola sa tak pre nich stáva neprijateľným miestom.

Školská inklúzia by mala teda rešpektovať odlišnosti žiakov zo znevýhodneného prostredia, a to ako psychické, tak aj sociálne. Zároveň je podmienkou nerobiť rozdiely medzi žiakmi, každý žiak musí v škole zažiť úspech, uznanie. Vytvorenie priateľskej a tvorivej atmosféry na vyučovaní musí byť samozrejmosťou a hlboký záujem, oddanosť k svojej práci zo strany učiteľov, ako aj pozitívny vzťah k žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia je nevyhnutnou podmienkou úspechu výchovného pôsobenia.

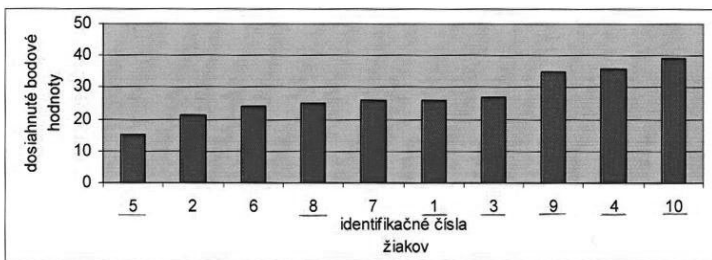
Výskum a jeho výsledky

Zaujímalo nás, do akej miery sa znevýhodnené sociálne prostredie žiaka podpisuje na úrovni jeho vplyvu v triede. Na meranie úrovne vplyvu sme požili Sociometricko – ratingový dotazník SO-RA-D T-118 (Hrabal, 1990), ktorý v triednej situácii umožňuje sledovať žiaka v jeho vrstovníckych vzťahoch.

Náš výskum bol realizovaný v 5., 6., 7., 8., 9., ročníku v niektorých triedach na základných školách v Jablonici a v Zohore.Výskumnú vzorku tvorilo 175 žiakov, z toho 32 žiakov bolo zo sociálne znevýhodneného prostredia.

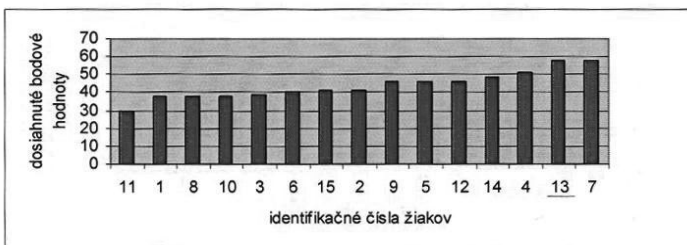
Výsledky uvádzame v obrázkoch, v ktorých sme pozíciu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ich identifikačné číslo podčiarkli.

Obrázok č. 1 Poradie žiakov v 5. ročníku ZŠ Jablonica podľa vplyvu na triedu



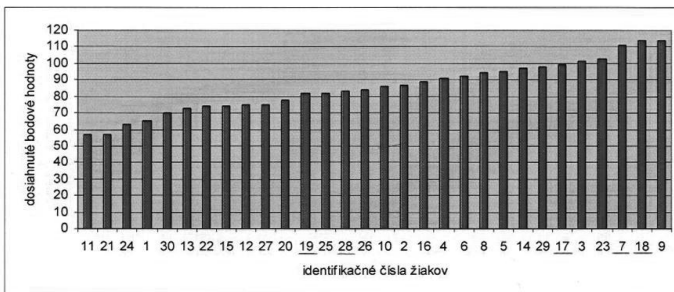
Podľa počtu žiakov vidíme, že nejde o bežnú triedu, žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia sú v tejto triede v početnej prevahe, čo sa ukázala aj pri úrovni vplyvu na triedu.

Obrázok č.2 Poradie žiakov v 5. ročníku ZŠ Zohor podľa vplyvu na triedu



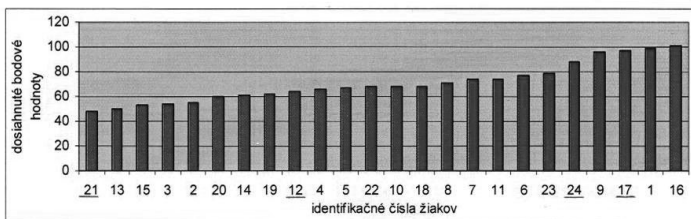
V tejto triede sa nachádza jeden žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia a spolu so spolužiakom sa delí o pozíciu s najmenším vplyvom na triedu.

Obrázok č.3 Poradie žiakov v 6. ročníku ZŠ Jablonica podľa vplyvu na triedu



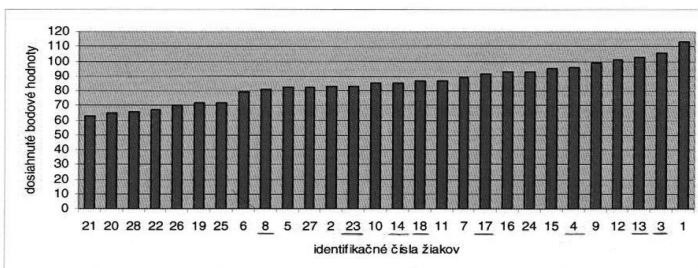
Ako vyplýva z obrázku č. 3, žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia okrem jedného disponujú nižšiu mierou vplyvu na mnohopočetnú triedu.

Obrázok č. 4 Poradie žiakov v 7. ročníku ZŠ Zohor podľa vplyvu na triedu



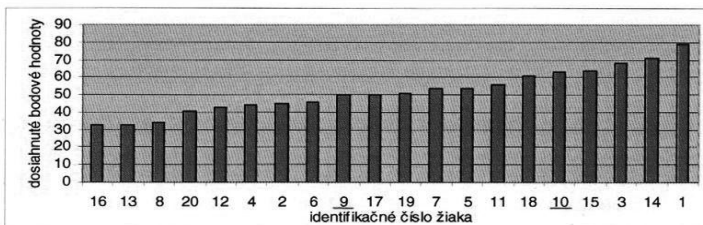
Obrázok č. 4 nám potvrdil, že žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia sa nachádzajú v miere vplyvu na triedu na nižšej úrovni.

Obrázok č. 5 Poradie žiakov v 7. ročníku ZŠ Jablonica podľa vplyvu na triedu



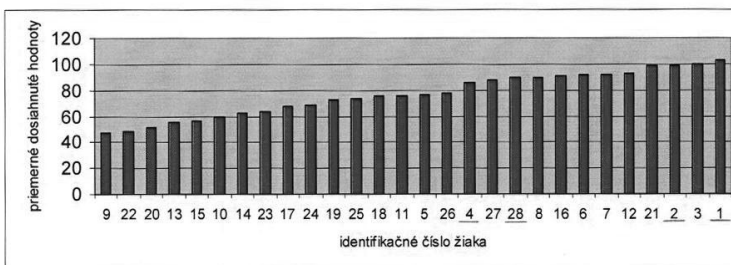
V tejto triede je rozloženie miery vplyvu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na priemernej úrovni, disponujú teda v triede rovnakou mierou vplyvu ako ich spolužiaci.

Obrázok č. 6 Poradie žiakov v 8. ročníku ZŠ Zohor podľa vplyvu na triedu



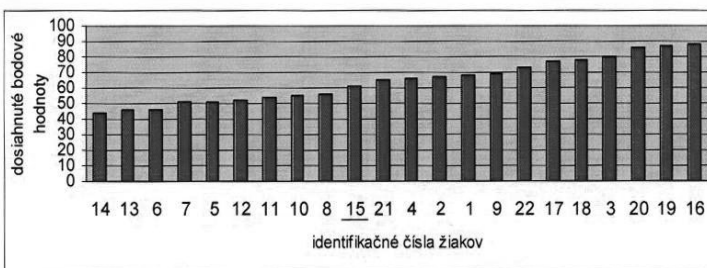
V tejto triede sa nachádzali dvaja žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia. Jeden z nich dosahuje priemerný vplyv, umiestnenie druhého napovedá o tom, že ide o menej vplyvného žiaka.

Obrázok č. 7 Poradie žiakov v 8. ročníku ZŠ Jablonica podľa vplyvu na triedu



Miera vplyvu štyroch žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ukazuje obrázok č. 7. a dá sa konštatovať, že je nevyrovnaná.

Obrázok č. 8 Poradie žiakov v 9. ročníku ZŠ Zohor podľa vplyvu na triedu



V deviatom ročníku ZŠ Zohor sa nachádza jeden žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorého umiestnenie hovorí o priemernom vplyve na triedu.

Záver

V našom výskume nás zaujímalo, akú úroveň miery vplyvu dosahujú žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia v triede, v ktorej sú v nepomernej menšine – v našej výskumnej vzorke bol ich počet v triede najviac osem. Ako ukázali výsledky výskumu, žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia sa vyznačujú priemernou až nižšou mierou vplyvu v triede.

Pozitívne je zistenie, že v 7. ročníku ZŠ Zohor dosiahol najvyššiu mieru vplyvu v triede práve žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Cieľavedomá a kvalitná práca so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia v inkluzívnej škole má svoje opodstatnenie. Sohľadom na problematické rodinné prostredie týchto žiakov, pôjde o veľmi náročný proces. Opierať by sme sa mali najmä o to, čo žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia dokážu a načo majú predpoklady. V školách je pre tento účel potrebné zabezpečiť kvalifikovaných učiteľov, vychovateľov, školských psychológov a špeciálnych pedagógov, ktorí by vedeli správne interpretovať prejavy a správanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a profesionálne by reagovali na problémové situácie a efektívne by spolupracovali so sociálnymi pracovníkmi.

Literatúra

KAČÁNI, V. a kol. 1999. Základy učiteľskej psychológie. Bratislava: SPN.
HRABAL, V. 1979. SO-RA-D. Sociometricko-ratingový dotazník. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Vzdelanie, reziliencia a sociálna inklúzia detí z rezidienciálnej starostlivosti

Ivan Lukšík, Lucia Hargašová, Martin Kuruc, Ľubica Lukšíková

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Anotácia

V príspevku sa zaoberáme jednotlivým aspektmi vzdelávania detí, ktoré sú umiestnené v rezidienciálnej starostlivosti. Venujeme sa tiež tomu, akú úlohu zohráva reziliencia a vzdelávanie pri ich sociálnej inklúzii do spoločnosti. V empirickom výskume detí z 8 zariadení rezidienciálnej starostlivosti na Slovensku analyzujeme súvislosti života detí v týchto zariadeniach so vzdelávaním, rezilienciou a predpokladmi úspešnej sociálnej inklúzie. Výsledky diskutujeme v súvislosti s možnosťami podpory školskej a sociálnej inklúzie týchto detí.

Kľúčové slová

rezidienciálna starostlivosť³, vzdelanie, reziliencia

Deti v rezidienciálnej starostlivosti – problémy s vzdelávaním

Podľa štúdie uskutočnenej organizáciou Eurochild v 30 európskych štátoch je zhruba milión detí umiestnených do rôznych typov ústavov náhradnej rodinnej starostlivosti (čo činí 1% tejto populácie). Napriek tomu, že umiestnenie je často krát otázkou posledného možného riešenia, je počet detí umiestnených v takýchto zariadeniach buď stabilný, alebo rastúci.

Výsledky výskumu ukazujú, že deti, ktoré zažili inštitucionálnu starostlivosť sú neskôr ohrozené rôznymi psychosociálnymi problémami ako bezdomovecstvo, delikvencia, nezamestnanosť, zdravotné ťažkosti a rodičovstvo v mladom veku. Monitorovanie životných udalostí detí po opustení zariadenia ukázalo alarmujúce výsledky – viac ako polovica z nich spáchala priestupky a mnohí i opakovane a závažne porušili zákon (Eurochild, 2010).

Výsledky projektu „YIPPEE“ (Young people from Public Care background: pathways to education in Europe) realizovanom v Dánsku, Maďarsku, Španielsku, Švédsku a Veľkej Británii upozorňujú na nedostatky v systéme vzdelávania mladých ľudí opúšťajúcich výchovné inštitúcie. Jackson (2010) medzi ďalšími problémami

³ v texte používame alternatívne pojem rezidienciálna a ústavná starostlivosť

inštitucionálnej starostlivosti uvádza: príprava mladých ľudí pre slabo platené a ťažko uplatniteľné profesie, nepravidelná školská dochádzka a medzery v učive, nízka úroveň očakávaní a aspirácie učiteľov a sociálnych pracovníkov od mladých ľudí a nízky pocit kontroly mladých ľudí nad vlastným životom.

Na Slovensku bolo podľa štatistiky ÚPSVaRu (ÚPSVaR, 2010) v roku 2010 umiestnených mimo vlastnej rodiny 13 881 detí, čo je 1,257% populácie detí. Od roku 2000 sa podiel takýchto detí zvyšuje (2000: 0,915%), klesá však podiel detí ktoré sú umiestňované v ústavnej starostlivosti (200: 51,6%, 2010: 38,4%) a v súvislosti s tým narastá počet detí v náhradnej rodinnej starostlivosti. V štátnych špeciálnych výchovných zariadeniach (reedukačné centrá, liečebno – výchovné sanatóriá a diagnostické centrá) bolo v roku 2013 umiestnených 1096 detí, vo veku 6 – 18 rokov, prevahu majú chlapci (77,2%). Čo sa týka vzdelávania, z 302 mladých ľudí, ktorí boli v školskom roku 2012/2013 prepustení zo špeciálnych výchovných zariadení, získalo výučný list, alebo kvalifikáciu len 35,4% (ÚIPŠ, 2013). V detských domovoch bolo v roku 2011 umiestnených 4 622 detí. Tieto deti ukončujú najmä špeciálnu školu (40%), základnú školu (18%) alebo strednú školu bez maturity(19,3%). Skúsenosť so špeciálnymi školami má až 86% rómskych detí, čo je výrazne vyšší podiel než u detí u ktorých etnicita nebola vyhodnotená ako rómska (56%) (Fico, 2012).

Úloha reziliencie vo vzdelávaní a sociálnej inklúzii detí

Psychológia a psychiatria pod pojmom reziliencia rozumie *odolnosť*, ktorá jednotlivcovi umožňuje znášať zaťažujúce zážitky bez toho, aby došlo k vzniku duševnej poruchy, alebo k dlhodobým duševným ťažkostiam. (Hašto, 2005). Pojem je odvodený od anglického slova *resilience*, čo znamená pružnosť, odolnosť, pevnosť, nezdolnosť, húževnatosť, nezlomnosť. U ľudí s dobrou schopnosťou reziliencie sa predpokladá, že nepríjemné zážitky sa nestávajú psychickými traumami, na rozdiel od ľudí, u ktorých je táto schopnosť oslabená alebo úplne chýba. Reziliencia takto predstavuje osobnostný predpoklad (potenciál) k zvládaniu záťažovej situácie. (Peters, 2004).

Podľa Ungara (2005, 2006) je reziliencia nielen individuálna schopnosť smerovať k zdrojom zdravia, rovnako je to aj schopnosť komunity a jej kultúry tieto zdroje zmysluplne poskytnúť. Okrem „sily“ osobnosti jednotlivca sú dôležité takmer rovnakou mierou aj faktory spoločenskej ekológie. Špecifikom skúmania Ungara je dôraz na poskytovanie kultúrnej zmysluplných zdrojov, ktoré sú viazané na proces negociácie, na prežívanie pocitu spravodlivosti, na poskytovanie toho, čo má pre dieťa a mladistvého význam. U detí a mladých ľudí, ktorí sa nachádzajú v riziku je v prevencii delikventného správania významná osobná kontrola ako aj školská socializácia (Ungar, 2005)

Kuruc (2009), ktorý porovnával celkové skóre reziliencie chlapcov umiestnených v špeciálnom výchovnom zariadení (liečebno-výchovné sanatórium) s normou pre intaktnú populáciu pätnásťročných zistil, že chlapci umiestnení v špeciálnom výchovnom zariadení vykazovali o jednu smerodajnú odchýlku nižšie skóre reziliencie v porovnaní s bežnou populáciou. Významná časť problémov, s ktorými prichádzajú chlapci do liečebno-výchovného sanatória je spojená so vzdelávaním a školskou socializáciou. Chlapci majú najčastejšie problémy so zvládaním každodenných situácií, ktoré prináša bežná základná škola. Najčastejšie sú to konflikty s dospelými a deťmi v škole, ktoré vyúsťujú do záškoláctva, túlania sa, agresívneho riešenia nedorozumení s učiteľom alebo spolužiakom. Často sú neskôr nálepkovani ako ťažko-vychovateľní alebo problémoví žiaci. Na prvý pohľad veselí, živí a komunikatívni chlapci dokážu v priebehu niekoľkých sekúnd zmeniť náladu a stanú sa z nich vzdorovití, nahnevaní, problémoví žiaci, ktorých dokáže vyvieť z miery aj malý nenápadný podnet alebo prekážka (Kuruc, 2009). Výsledky ukazujú, že chlapci v rezidenčialnej starostlivosti v priemere s nižšou mierou reziliencie musia teda čeliť výraznejším problémom v školskom prostredí.

Súčasný výskumný zameranie

V našom výskumno – aplikačnom projekte „Príprava mladých ľudí v detských domovoch a reedukačných centrách - analýza a inovácia“ podporeného agentúrou APVV sa celkovo zameriavame na vplyv inštitucionálnej kultúra na tranzíciu a inklúziu mladých ľudí z inštitúcie do bežného života. V tejto štúdii sa špecificky zameriavame na to, akú úlohu zohráva vzdelávanie v sociálnej inklúzii detí umiestnených v rezidenčialnej starostlivosti. Zaujíma nás tiež v akom kontexte sa odohráva? Či a akú úlohu v ňom zohráva reziliencia?

Metodológia výskumu

Kvantitatívny výskum pozostával z administrácie Dotazníka spokojnosti, v ktorom mladí ľudia pred odchodom z ústavnej starostlivosti hodnotili na 5-stupňovej škále svoju mieru spokojnosti s 32 aspektmi života v ústavnej starostlivosti (väčšinu položiek vid' tab. 1). Vyplnili tiež dotazník reziliencie, ktorý vychádzal z položiek škály reziliencie Wagnilda a Younga (1993) zameraného na individuálnu dimenziu reziliencie, ktorá má zložky: vyrovnanosť, vytrvalosť, sebaistočnosť, zmysluplnosť a existenciálna osamelosť, resp. podľa neskoršej konceptualizácie autorov osobnú kompetenciu a sebaakceptáciu. V našej adaptácii bola hodnotiacia škála zmenená zo 7-stupňovej na 5-stupňovú, význam jednotlivých položiek bol zachovaný.

Výskumný vzorku tvorilo 104 respondentov z 3 reedukačných centier a 5 detských domovov zo západného, stredného a východného Slovenska (nie všetci odpovedali na všetky otázky), priemerný vek 17 rokov, 60% dievčat a 40% chlapcov, slovenskej

národnosti 77%, rómskej 19, 7%, priemerná doba pobytu v ústavnej starostlivosti bola 2,7 roka.

Administrácia dotazníkov prebiehala počas našej návštevy v jednotlivých zariadeniach. Časť dotazníkov bola vyplnená počas nášho pobytu a časť po jeho ukončení. Z viacerými respondentmi boli realizované aj interview a metodika kresby rodiny, táto časť výsledkov však nie je predmetom tejto analýzy.

Výsledky

Deti z detských domovov (priemerný vek 17 rokov) v dotazníkovom prieskume vyjadrovali vysokú mieru spokojnosti so svojim doterajším vzdelaním. Z 32 aspektov kvality života v zariadení vzdelanie hodnotili ako tretie najvyššie (priemerná hodnota na päťstupňovej škále = 1,71). Naopak porovnateľná vzorka detí z reedukačných centier hodnotila svoje vzdelanie ako podpriemerné, na 22. mieste (priemerná hodnota na päťstupňovej škále = 2,56).

Ďalej sme sa zamerali na to, s čím všetkým súvisí hodnotenie kvality vzdelania u týchto detí⁴. Ak je kvalita vzdelania hodnotená vysoko, ktoré aspekty života v zariadení sú tiež hodnotené vysoko a naopak, ak je vzdelanie hodnotené nízko s akými aspektmi života v zariadení to súvisí. Zujímalo nás tiež, či vzdelanie súvisí s celkovou mierou reziliencie. Korelačná analýza⁵ (tabuľka 1) ukázala nasledujúce súvislosti.

Tab. 1: Korelácie spokojnosti so vzdelaním, ostatnými aspektmi života v rezidenčnom zariadení a s celkovým skóre reziliencie detí z detských domovov a reedukačných centier

	vzdelanie		
	R	Sign.	N
strava	,394(**)	,000	95
bývanie	,420(**)	,000	95
oblečenie	,312(**)	,002	96
telesné zdravie	,314(**)	,002	95
duševné zdravie	,311(**)	,002	95
možnosti pohybu	,330(**)	,001	95
bezpečnosť v zariadení	,213(*)	,039	95

⁴Rozdiely medzi deťmi z detských domovov a reedukačných centier neboli zásadného charakteru.

⁵Výpočet za pomoci Spearmanovho korelačného koeficientu.

	vzdelanie		
	R	Sign.	N
system odmién a trestov	,304(**)	,003	95
adaptácia po príchode do zariadenia	,394(**)	,000	96
system práce s detmi v zariadení	,307(**)	,002	95
financie k dispozícii	,466(**)	,000	94
starostlivosť o zdravie v zariadení	,459(**)	,000	94
umožnenie kontaktu s rodinou	,401(**)	,000	94
vzťahy s rodinou	-,006	,956	94
voľnočasové aktivity v zariadení	,468(**)	,000	96
pomoc V pri riešení problémov	,296(**)	,003	96
služby odborníkov (psych. a pod.) v zariadení	,345(**)	,001	96
pokroky počas pobytu v zariadení	,523(**)	,000	94
vzťahy s rovesníkmi v zariadení	,329(**)	,001	96
vzťahy s rovesníkmi mimo zariadenia	-,027	,793	96
naplnenie náboženských potrieb	,249(*)	,016	94
umožnená samostatnosť	,430(**)	,000	96
Možnosť mať partnerský vzťah	,166	,107	95
relax, oddych v zariadení	,464(**)	,000	96
informácie o živote mimo Z	,413(**)	,000	94
možnosť kontaktu s odborníkmi mimo zariadenia	,404(**)	,000	95
možnosť pracovať mimo zariadenia	,010	,920	95
možnosť zapájať sa do riadenia chodu zariadenia	,305(**)	,002	96
reziliencia	,157	,175	76

Korelačná analýza ukázala previazanosť hodnotenia kvality vzdelania detí v rezidenčialnej starostlivosti s hodnotením viacerých aspektov života v zariadení (pozri tab. 1). Hodnotenie vzdelania nekorelovalo len so vzťahmi s rodinou, vzťahmi s rovesníkmi mimo zariadenia, možnosťou práce mimo zariadenia a tiež s rezilienciou.

Korelačná analýza, ktorej východiskom bola reziliencia ukázala, že tá koreluje s hodnotením telesného a duševného zdravia (0,294, sign.=0,009, n=77, resp. 0,440, sign.=0,000, n=77), so spokojnosťou s adaptáciou po príchode do zariadenia (0,374,

sign.=0,001, n=78), so spokojnosťou s financiami, ktoré majú deti k dispozícii (0,275, sign.=0,016, n=77) , so spokojnosťou s pokrokmi dosiahnutými počas pobytu v zariadení (0,324, sign.=0,004, n=76) , so spokojnosťou so vzťahmi s rovesníkmi v zariadení (0,239, sign.=0,035, n=78), so spokojnosťou s napĺňaním svojich náboženských potrieb (0,264, sign.=0,021, n=76), so spokojnosťou s informáciami, ktoré majú o živote mimo zariadenia (0,236, sign.=0,043, n=74), so spokojnosťou s možnosťou práce mimo zariadenia (0,246, sign.=0,033, n=75) a tiež s poslednou koncoročnou známku s matematiky (0,236, sign.=0,043, n=74).

Následne sme uskutočnili faktorovú analýzu⁶, ktorá ukázala, že spokojnosť so vzdelaním sa spája v jednom faktore so spokojnosťou so stravou, bývaním, systémom odmen a trestov, so starostlivosťou o zdravie v zariadení, s umožnením kontaktov s rodinou, s voľnočasovými aktivitami, s umožnením samostatnosti, s možnosťou kontaktu s odborníkmi mimo zariadenia. Reziliencia sa v inom faktore spájala so spokojnosťou, s adaptáciou v zariadení a so vzťahmi s rovesníkmi v zariadení.

Závery a diskusia

Výsledky naznačujú (napriek viacerým možnostiam interpretácie korelačných analýz), že spokojnosť so vzdelaním detí v rezidenčialnej starostlivosti zrejme súvisí s uspokojovaním viacerých základných potrieb (strava, bývanie, zdravie, bezpečie, pohyb) s napĺňaním sociálnych potrieb (kontakty s rodinou, vzťahy s rodinou), s dostupnosťou a kvalitou služieb poskytovaných deťom v zariadení aj mimo neho (služby odborníkov, systém odmen a trestov, pomoc vychovávateľov pri riešení problémov a pod.), možnosťami samostatného rozvoja (umožnená samostatnosť, financie k dispozícii, uspokojovanie náboženských potrieb a pod.). Inklúzia detí do školského prostredia sa tak zdá byť výrazne previazaná s kvalitou jednotlivých aspektov života v rezidenčialnom zariadení.

Reziliencia sledovanej vzorky detí podľa predpokladov súvisí s telesným a duševným zdravím, s adaptáciou na život v zariadení, s vrstovníckou formou sociálnej opory a rozširovaním kontaktov mimo zariadenia. Výsledky tiež ukázali, že reziliencia súvisí s matematickými schopnosťami. Ukázalo sa tiež, že viaceré aspekty života detí v zariadení aj mimo neho, ktoré súvisia so vzdelávaním súvisia (aj keď nepriamo) aj s rezilienciou (zdravie, adaptácia na zariadenie, finančná samostatnosť, pokroky dosiahnuté v zariadení, informácie o živote mimo zariadenia, napĺňanie náboženských potrieb, vzťahy s rovesníkmi v zariadení).

Ukazuje sa, že vzdelávanie detí umiestnených v rezidenčialnej starostlivosti je len jednou otázkou prepojenou na viaceré ďalšie problémy. Aktivity intervencie v prostredí školy by podľa Camerona a Maginna (2011) mali byť zamerané na podporu

⁶Faktorová analýza: principiálna komponentová analýza s varimaxovou rotáciou s Kaiserovou normalizáciou.

dieťaťa tak, aby mu pomohli preniesť sa cez post-traumatický stres a umožnili mu rozvíjať potenciál v osobnej, sociálnej aj akademickej oblasti.

Ungar (2005) vymedzuje kľúčové faktory, ktoré boli identifikované na základe dlhodobého výskumu reziliencie a možno ich považovať za protektívne špecifiká školského prostredia, ktoré podporujú rezilienciu a následnú úspešnosť pri sociálnej inklúzii. Sú to stabilita a kontinuita systému, rozvoj čitateľskej gramotnosti, rodičia, alebo opatrovníci, ktorí oceňujú vzdelanie a hovoria dieťaťu, že je to cesta k lepšiemu životu, priatelia, mimo prostredie rodiny, ktorí boli alebo sú v škole úspešní, rozvoj mimoškolských aktivít (záujmov a koníčkov), ktoré podporujú zvyšovanie sociálnych zručností a prinášajú kontakt so širšou škálou ľudí mimo rodinného a školského prostredia, stretávanie sa s významným dospelým, ktorý poskytuje podporu a povzbudenie a určité vzorové rolové správanie a pravidelné navštevovanie školy. Podľa Gilligana (1999) sa reziliencia mladých ľudí v ústavnej starostlivosti môže posilňovať dôrazom na kultúrne, športové a ďalšie aktivity, ktoré vedú k budovaniu sebavedomia, duševného zdravia a ktoré otvárajú nové sociálne vzťahy mimo ústavnej starostlivosti. Rutter et al. (1998) zistili, že reziliencia mladých ľudí pochádzajúcich zo znevýhodneného rodinného prostredia súvisí s pozitívnym a vrúcny vzťahom aspoň s jedným členom rodiny, alebo s bezpečným attachmentom aspoň jedného bezpodmienečne podporujúceho rodiča, či jeho zástupcu, s pozitívnou školskou skúsenosťou, s pocitom, že viem plánovať a mám kontrolu nad vecami, s šancou na „bod obratu“, napr. mať novú príležitosť, mať možnosť vymaniť sa, s vyšším IQ skóre, s nižším rizikom vyplývajúcim z temperamentu a s pozitívnym vplyvom vrstovníkov.

Naše výsledky nepriamo naznačujú niektoré uvedené súvislosti reziliencie, vzdelávania a sociálnej inklúzie. Ich preskúmavanie v slovenských podmienkach rezidenčnej starostlivosti bude predmetom našej ďalšej kvalitatívnej analýzy.

Grantová podpora: Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0368-12.

Literatúra

- CAMERON, R.J.; MAGINN, C. 2011. Living psychology: The 'emotional warmth' dimension of Professional childcare. *Educational & Child Psychology*, 28,3, 2011, pp. 44 – 65.
- EUROCHILD 2010. *Children in alternative care – National surveys*. 2nd edition. Brussel :Eurochild, 2010.
- FICO, M. 2012. *Mladí ľudia odchádzajúci z detských domovov a ich uplatnenie na trhu práce*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny. In: <http://www.sspr.gov.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2012/Fico/fico2262.pdf>, prístup: 31.7. 2014.

- GILLIGAN, R. 1999. Enhancing the resilience of children and youth people in public care by mentoring their talent and interests. *Child and Family Social Work*, 4, 1999, pp. 187 – 196.
- HAŠTO, J. 2005. *Vztahová väzba, ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín: Vydavateľstvo F., 2005.
- JACKSON, S. 2010. Moving on from care, staying in education, new findings from the YIPPEE project. In „*I matter*“ *Preparation for independent living, briefing paper 2*. Innsbruck : SOS Children's Villages International, 2010, pp.4-7.
- KURUC, M. 2009. Reziliencia a chlapci s poruchami správania. In: E. Komárik (Ed.): *Reziliencia a nové prístupy k výchove a vzdelávaniu*, Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. s. 20 – 25.
- PETERS, U. H. 2004. *Lexikon Psychiatrie, Psychotherapie, medizinische Psychologie*. 5. Aufl. Elsevier, München, 2004.
- RUTTER, M., GILLER, H, HAGELL, A. 1998. *Antisocial Behaviour by Young People*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- UNGAR, M. 2005. Resilience among Children in Child Welfare, Corrections, Mental Health and Educational Settings: Recommendations for Service. *Child & Youth Care Forum. Journal of Research and Practice in Children's Services*, 34, 6, 2005, pp. 445 – 464.
- UNGAR, M. 2006. *Strengths-based Counselling with At-risk Youth*. Toronto: Corwin Press, 2006.
- ÚIPŠ, 2013. Štatistická ročenka – špeciálne výchovné zariadenia. In.: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka>, prístup: 31.7. 2014.
- ÚPSVaR, 2010. http://www.upsvar.sk/buxus/docs/SSVaR/OVOZ/statisticke_ukazovte/populacia_deti_mimo_rodinyx.pdf, prístup: 31.7. 2014.
- WAGNILD, G. M., YOUNG, H. M. 1993. The Resilience Scale (RS). In: *Literature Review of Konzept. Psychological Resiliency*. Toronto: Defence R&D Canada, 1993, s. 64-67.

Inklúzia v rodinnom centre.

Katarína Greškovičová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

Úvod

Inklúzia sa tradične spája s edukačným procesom (Sabo & Pavlíková, 2011). V školských zariadeniach by však nemala začínať a končiť, ale mala by prekračovať hranice škôl (Kováčová, 2010) a mala by byť zasadená do reálneho života- do života danej rodiny a do života komunity, kde sa rodina nachádza. To sú práve tie prirodzené a autentické prostredia (Bruder & Dunst, 2011), ktoré ponúkajú reálnu inklúziu a nie „umelú“ či plánovanú (Guralnick, 2001b), tak ako je to v školskom prostredí. Týmto smerom môžeme poňať i cieľ inklúzie- vybudovať otvorené komunity, v ktorých má každý jedinec svoje miesto a v ktorých sa ľudia starajú o seba navzájom (Lang & Berberichová, 1998, in Sabo & Pavlíková, 2011).

Komunitná inklúzia v materskom alebo rodinnom centre

V našom článku sa zameriame práve na komunitné prostredie, ako na opomínané možnosti inklúzie. V tejto súvislosti sa môžeme obrátiť na tzv. materské alebo rodinné centrá, ktoré sú rozšírené vo všetkých regiónoch Slovenskej republiky. Preferujeme pomenovanie „rodinné centrum“ voči „materskému centru“ z jedného pádneho dôvodu- cieľ rodinného centra je podpora rodiny a nie len matky vo výchove detí. Rodinné centrá (ďalej len „RC“) sú občianske združenia založené väčšinou matkami na materskej alebo rodičovskej dovolenke s cieľom vytvoriť bezpečné miesto na hranie, výchovu a vzdelávanie detí, ale i rodičov. Tým RC saturuje potreby dieťaťa a zároveň rodiča. V súčasnosti je na Slovensku vyše 100 materských alebo rodinných centier (Výskumná správa, 2008). Celkový chod centra (administratívna, sanitárna, organizačná, ekonomická činnosť pod.) zvyčajne zabezpečujú mamičky a otcovia- dobrovoľníci. Napriek tomu, že RC nemajú zamestnancov, medzi dobrovoľníkmi však často nájdeme rôzne profesie (psychológ, špeciálny pedagóg, logopéd, sociálny pracovník, ekonóm, lekár, učiteľ, prekladateľ a pod.), ktorí organizujú rôznorodý odborný program pre deti a rodičov. Podľa prieskumu v roku 2008 chodia rodičia do RC hlavne kvôli deťom a programu pre deti (Výskumná správa, 2008). Tí, ktorí tam chodia dlhšie ako dva roky, sa zvyčajne zapájajú aj ako dobrovoľníci do tvorby, prípravy a realizácie programu.

RCneposkytujú odborný servis v zmysle školských zariadení, resp. špeciálnych zariadení a nezamestnávajú ani odborných pracovníkov. Napriek tomu by sme ich mohli v istom smere nazvať predskokanom predprimárneho vzdelávania. Používajú sa tu podobné, resp. rovnaké metódy ako v materských školách, a tak isto sa podporujú rovnaké zásady- zásada komplexného rozvoja osobnosti dieťaťa, individuálneho prístupu ku dieťaťu, cieľavedomosti, názornosti, sústavnosti a primeranosti, uvedomelosti a aktivity a vedeckosti (Podhájecká, 2009).

Špecifiká inklúzie v rodinnom centre

RC predstavuje v prvom rade prostredie prirodzené s bežnými každodennými aktivitami (hranie, prijímanie stravy, hygiena, upratovanie a pod.). Je to nedirektívne prostredie v porovnaní so školami a využívajú ho deti od narodenia. Ponúka rôznorodosť aktivít zameranú na celostný rozvoj dieťaťa aj na rozvoj rodičov (vzdelávanie a rozširovanie ich rodičovských, osobnostných a pracovnýchskúseností). Rodič sa poníma ako najkompetentnejší odborník na výchovu a vzdelávanie svojho dieťaťa. Aktivity vykonávajú výlučne rodičia a deti spoločne. Rodičia tu nie sú pasívni prijímatelia aktivity/pomoci, ale môžu sa aktívne zapojiť do chodu centra. Centrá sú vhodné pre deti s ľahkými a stredne ťažkými postihnutiami. V centre zvyčajne nie sú špeciálne pedagogické a vzdelávacie pomôcky, deti však môžu profitovať z iných hračiek. Keďže centrum je primárne zamerané na deti predškolského veku (hlavne prvé tri roky), môžeme povedať, že si tu deti vytvárajú prvé vzorce správania sa ku deťom s »odlišnosťami«.

Na inklúziu v RCvšak môžeme nazerať z troch strán:

- 1) inklúzia dieťaťa- v prípade dieťaťa s »odlišnosťami«, ako sme už naznačili (termín sme prebrali od Kováčová, 2010 a budeme ho používať na označenie detí, ktoré sú ohrozené, majú zdravotné, výchovno-vzdelávacie a iné problémy);
- 2) inklúzia rodiča- hlavne sociálna inklúzia;
- 3) komunitná inklúzia- ako miestnostretávania sa ľudí rôznych odlišností.

Všetky tri pohľady sú veľmi dôležité a navzájom sa prekrývajú. Najskôr sa však zameriame na dieťa, keďže ono je najčastejším dôvodom, prečo rodičia do RC vôbec chodia.

Inklúzia dieťaťa

Lang a Berberichová (1998, in Sabo & Pavlíková, 2011) poukazujú na to, že každé dieťa má nejaké nadanie alebo schopnosť, čím sú prínosom pre ostatných a tým inklúzia detí s »odlišnosťami« je užitočná pre všetkých zúčastnených.

Keď príde dieťa s »odlišnosťami« do RC, môžeme hovoriť dokonca o ranej inklúzii. Evidentné sú výhody ranej inklúzie pre deti s »odlišnosťami«, avšak získavajú všetci účastníci inklúzie. Benefity ranej inklúzie (Wesley et al., 1998 a Comstock-Galagan, 2008, in Kováčová, 2010, s.17-18; Sabo & Pavlíková, 2011) zosumarizujeme do štyroch úrovní, ktoré sa môžu miestami prekrývať:

- znalostná úroveň- príležitosť poznávať a spoznávať svet v jeho heterogenite ako súčasť inkluzívneho povedomia ľudí. Deti ako aj rodičia získajú reálny pohľad na svet,vidia svet v celej jeho variabilite a odlišnostiach;
- osobnostná úroveň- ranou inklúziou sa všeobecne podporia nielen deti s »odlišnosťami«, ale i ostatné deti a ich rodičia. V prvom rade ide o obohatenie emocionálnej, sociálnej sféry, percepčno-motorickej, kognitívnej a iných oblastí detského vývinu acelkový osobnostný rozvoj ich potenciálu;
- vzťahová úroveň- tvorba a rozvoj pozitívnych sociálnych vzťahov formou spolupráce, pocitu istoty a vzájomného rešpektu, pocit spolupatričnosti, tvorba priateľstiev bez stigmatizácie a nálepkovania;
- komunitná úroveň- inkluzívne povedomie prostredníctvom vzájomného spoznávania sa so všeobecnými pravidlami- každý je vítaný, každý názor vypočutý, každá spätná väzba žiadúca, vzájomná úcta a pomoc nevyhnutné, pocit prináleženía.

To, nakoľko je dieťa zapojené do života komunity, majú na starosti rodičia, preto ďalší prístup, ako nazerať na inklúziu v RC, patrí rodičom.

Inklúzia rodiča

Rodičia hrajú v otázke inklúzie najdôležitejšiu úlohu, keďžesprostredkovávajú kontakt s inými deťmi a aktivity v komunite. Preto ich názory, viery a postoje sú veľmi dôležité, a to jednak rodičov, ktorí majú »normálne vyvíjajúce sa« deti (Stoneman, 2001, in Guralnick, 2001b), ale aj rodičov, ktorí majú deti s »odlišnosťami«(Erwin, Soodak, Winton, & Turnbull, 2001,in Guralnick, 2001b).

Vo všeobecnosti rodičia, ktorí majú sami pozitívne skúsenosti s inklúziou alebo boli dokonca zapojení do inkluzívneho procesu,najviac akceptujú inklúziu (Galant& Hanline, 1993, in Hanline & Daley, 2002). Napriek tomu sú však postoje rodičov k inklúzii skôr negatívne. Živíme si rôzne presvedčenia o nevhodnosti inklúzie či už v edukačnom prostredí alebo vôbec (napr. Hanline & Daley, 2002; Katz, La Placa & Hunter, 2007; New frontiers in early childhood inclusion, 2002; Staub &Peck,1994, in Lipsky & Garner, 1995).V súvislosti s RC sa môžeme stretnúť s rôznymi typmi presvedčenia. Napr. presvedčenia o nemožnosti spoločného programu, pretože deti s »odlišnosťami« budú vyrušovať alebo inak sa nevhodne správať. Nezanedbateľné sú

aj obavy rodičov o naučení sa nevhodných typov správania, prípadne o agresívnom správaní detí s »odlišnosťami«.

Úlohu tu samozrejme zohráva aj pôvod problémov. Rodičia, ktorí nemajú dieťa s »odlišnosťami«, nahliadajú na postihnutia rôzne. Viac sú uvoľnenejší pri deťoch, ktoré majú senzorické a fyzické postihy ako pri deťoch s obmedzenými mentálnymi schopnosťami alebo s behaviorálnymi či emocionálnymi problémami (Stoneman, 2001, in Guralnick, 2001b). Okrem toho sa javí zrozumiteľnejšia a akceptovateľnejšia porucha získaná ako vrodená (Vágnerová, 2004, in Sabo & Pavlíková, 2011).

Dôležité je aj to, ako vlastní rodičia vnímajú postihnutie dieťaťa (Guralnick, 2001a), a to nielen na začiatku, keď sa dozvedia o jeho odlišnosti, ale aj počas ďalšieho vývinu dieťaťa. Rodičia sa musia vyrovnáť nielen s počiatočnou „diagnózou a prognózou“ ochorenia/postihnutia, ale aj s každodennou záťažou bežnej rodiny. To všetko ovplyvňuje rodičov a ich fungovanie a zvládanie tejto rodinnej situácie. Očividné zvýšené nároky dieťaťa, napr. ťažšie čitateľné komunikačné signály, pohybové deficity, špeciálne medicínske nároky, inverzný spánkový režim, problémy so stravovaním a pod., môžu znížiť sebadôveru a kompetenciu rodiča (Trivette & Dunst, 2004, in Bailey & Bruder, 2005). Na druhej strane ak majú pocit, že dieťaťko v rámci komunitných aktivít profituje, rodičia si všimajú jeho pokrok a pripisujú to aj vlastnej sebaúčinnosti, čo má za následok ešte vyššiu mieru inklúzie (Bruder & Dunst, 2011).

Keď sa rodičia zapoja do komunitného života, je vyššia pravdepodobnosť sociálnej podpory. Cítia sa menej izolovaní a vytvárajú si priateľstvá, ktoré nie sú zamerané na »odlišnosť« dieťaťa. Na druhej strane i komunita a ľudia v nej potrebujú vedieť o „iných deťoch“ a ich rodinách a necítia sa potom v ich prítomnosti nepríjemne (New frontiers in early childhood inclusion, 2002). Vedia, ako sa správať a ako správne reagovať a toto ich správanie potom môžu ostatné deti odpozorovať. Rodičia okrem toho môžu dieťa v správaní usmerniť, ukázať empatiu a altruizmus.

Inklúzia v RC sa však netýka len rodičov detí s »odlišnosťami«, ale zaujímajú nás aj samotní rodičia, ktorí sú z rôznych dôvodov sociálne izolovaní. Jedná sa prevažne o otcov, slobodné mamičky, rodiny so slabým socio-ekonomickým statusom a pod. Tieto marginalizované skupiny je ťažko kontaktovať a sú miestami nedosiahnuteľní. Dokonca aj keď sú v kontakte s RC, ako napr. otcovia, nezapájajú sa tak aktívne, resp. vôbec, nakoľko cítia prefeminizáciu skupiny v RC (Dopadová štúdia, 2008).

Rodinné centrum ako miesto komunitnej inklúzie

Od rodiča je to už len krôčik ku komunitnej inklúzii, keďže on je ten stimul, ktorý otvára dieťaťu dvere do vonkajšieho sveta. V pestrosti aktivít, ktoré môže prostredie RC ako prirodzené prostredie deťoma rodinám poskytnúť, sú rôzne edukačné a rekreačné možnosti, zapojenie rodín do rodinných rutín a sociálnych aktivít s blízkymi a priateľmi (Bruder & Dunst, 2001).

Bruderová a Dunst (2011) uviedli nasledovné typy aktivít podporujúce inklúziu, ktoré sme však doplnili o niekoľko vlastných postrehov:

- hrové aktivity – vonkajšie a vnútorné ihriská, voľné hrové skupiny pre deti ai.
- vzdelávacie aktivity – tvorivé dielničky, výučba jazykov, cvičenie pre deti, spievanie a tancovanie, básničky ai.
- rekreačné aktivity – rybárčenie, plávanie, sánkovanie ai.
- Sviatky – komunitné oslavy, detské festivaly, ai.
- atrakcie pre deti – ZOO, prírodné rezervácie, rezervácie pre zvieratká, obchody s domácimi zvieratkami ai.
- outdoorové aktivity – stopovanie, turistika, splavovanie, kempovanie, komunitné záhrady, jazdenie na koni ai.
- umelecké/zábavné aktivity – detské múzeá a výstavy, divadelné predstavenia pre deti, návšteva knižníc, rozprávanie rozprávok, koncerty ai.

Medzi podporné faktory komunitnej inklúzie (Beckam, Barnwell, Horn, Hanson, Gutierrez & Lieber, 1998, in *New frontiers in early childhood inclusion*, 2002) patria zmysel rodiny pre komunitu a sociálne kontakty, styky s inými rodinami a deťmi v podobnej situácii, rodinné stratégie, ktoré podporujú zapájanie dieťaťa do skupiny vrstovníkov, environmentálne adaptácie podporujúce participáciu.

Na druhej strane stoja bariéry inklúzie. V súvislosti s RC vyberáme z rôznych zdrojov tie relevantné (Beckam, Barnwell, Horn, Hanson, Gutierrez & Lieber, 1998, in *New frontiers in early childhood inclusion*, 2002; Katz, La Placa & Hunter, 2007; Dopadová štúdia, 2008) a doplníme o vlastné postrehy:

- bariéry fyzické- geografická lokalizácia, nedostupnosť centra (napr. schody) ai.;
- bariéry sociálne- negatívne postoje komunity, kultúrne, sociálne či genderové predsudky, ústup susedských vzťahov, pocit stigmatizácie v spoločnosti ľudí, angažovanie sa v iných spoločnostiach mimo RC ai.;
- bariéry komunitné- nedostatok bezpečia v mieste RC (kriminalita, drogy a pod.), negatívny vplyv vrstovníkov (napr. agresívne skupiny), nedostatok detí v rovnakej vekovej skupine (napr. na dedine), obmedzené možnosti hromadnej dopravy alebo iného transportu, slabá podpora aj finančná miestnymi úradmi a inštitúciami ai.;
- bariéry rodinné- pracovný rozvrh rodičov, školský rozvrh, viacero detí, limitované zdroje vrátane finančných zdrojov, limitované informácie o RC a dostupnosti aktivít, nedostatok znalostí o miestnych službách a možnosti ich využitia, zdravotný stav detí (napr. častá chorobnosť, alergie apod.), vážne zdravotné postihnutie dieťaťa, veľmi malé deti ai.;
- bariéry individuálne- zasadené do osobnosti rodiča alebo dieťaťa, napr. strach ísť do centra sám, introverzia, ai..

Reálni ľudia v rodinnom centre

Materské a rodinné centrum majú v stanovách pojem integrácia a inklúzia. Tie sú väčšinou zamerané na búranie sociálnej izolovanosti matiek na materskej a rodičovskej dovolenke. V rámci RC vyberieme RC Klbko v Bratislave, kde autorka článku robí už päť rokov dobrovoľníčku a ktoré teda dobre pozná. Do tohoto centra počas piatich rokov prišli detičky, ktoré mali rôzne problémy- autizmus, Angelmanov syndróm, zrakové postihnutia, Downov syndróm, vývojovo oneskorené deti, hyperaktívne deti, ale i deti s inými zdravotnými problémami (alergie, atopické dermatitídy, diabetická fetopatia a pod.). Všetky tieto detičky pravidelne navštevovali centrum alebo ich mamičky boli aktívne dobrovoľníčky a starali sa dokonca o prevádzku centra. Oficiálne sme v centre nikdy nerobili výskumnú štúdiu alebo prieskum zamerný na inklúziu, takže nemôžeme povedať, aké postoje, názory či aký „efekt“ má na deti či rodičov prostredie RC. Môžeme len dohadovať z vysokej návštevnosti centra, že „nejaký pozitívny dopad“ na rodičov alebo detí má, inak by tam vôbec nechodli.

Čo sa týka inklúzie rodičovskej, začleňujú sa hlavne matky, ktoré sa prisťahovali z iných miest alebo štvrtí mesta a takto spoznávajú mamičky v podobnej situácii v danej lokalite. Do centra pravidelne chodia matky s jedným dieťaťom aj viacčlenné rodiny. Výnimkou nie sú ani matky, ktoré potrebujú finančnú výpomoc. A v neposlednom rade, a možno o to dôležitejšie, sú mamičky so psychickými problémami (depresia a problémy so zvládaním stresu).

Spolupracujeme so skupinou dospelých ľudí so sluchovým postihnutím, ktorým centrum poskytuje priestory na vzdelávanie. Máme tam podpornú skupinu mamičiek s deťmi s »odlišnosťami«. Okrem toho sme sa snažili osloviť iné centrum, konkrétne pre mladé slobodné matky, na vytvorenie bližšej spolupráce. Keďže však mali zlú predchádzajúcu skúsenosť s iným materským centrom, zatiaľ sa nám spoluprácu nepodarilo intenzívne nadviazať.

Zaujímavú skúsenosť máme so zmiešanou japonsko-slovenskou rodinou, kde práve mamička bola z Japonska a chodila so svojím chlapčekom do centra. Nielen chlapček ale i mamička sa spolu učili slovenskému jazyku a zvyklostiam u nás.

Záver

O inklúzii majú rôzni ľudia rôzne predstavy, preto aj implementácia inklúzie v reálnom živote je rozličná (Odom et al., 2002, in *New frontiers in early childhood inclusion*, 2002). Rodinné centrum ako občianske združenie pracujúce na komunitnej úrovni môže ponúknuť rôzne formy inklúzie, pretože vytvára príležitosti pre zapojenie rodiny do komunitného života v jeho každodennosti. Jeho aktivita je zameraná na rodinu a dieťa a vytvára spoločný priestor pre mamičky s deťmi a ich rodinných príslušníkov. V RC môžeme vidieť predskokana predprimárneho vzdelávania či miesto

ranej inklúzie. Inklúzia v RC má svoje špecifiká oproti formálnym inkluzívnym programom.

Inklúzia v RC sa deje v troch rovinách, ktoré sa prelínajú a ovplyvňujú navzájom.

Prvá rovina sa zameriava na dieťa. Výskumy potvrdzujú výhody pre všetky deti zapojené do inklúzie. Benefity sme rozdelili do 4 úrovní a to na znalostnú, osobnostnú, vzťahovú a komunitnú.

V druhej rovine inklúzie v RC sme sa zamerali na rodiča. Jeho vidíme v dvojacom svetle. Ako rodiča dieťaťa s »odlišnosťami« i ako rodiča, ktorí sám potrebuje podporu (marginalizované skupiny apod.). V oboch prípadoch musíme vyzdvihnúť postoje, názory či presvedčenia rodičov, ktoré sú smerodajné pri využití inklúzie a začlenenosti ako dieťaťa, tak i rodiny v rôznych aktivitách inklúzie. Dôležité je preto pracovať s rodičmi na ich pocite začlenenia do komunity a zapájania sa do života (Bruder & Dunst, 2011; Guralnick, 2001a; Kováčová, 2010) ako i zvyšovať všeobecné povedomie rodičov o možnosti inklúzie a šíriť tento koncept aj v iných oblastiach a zariadeniach (v zdravotníckych zariadeniach, školských zariadeniach, v miestnej samospráve a pod.). Nezabudnuteľné sú obavy rodičov detí s »odlišnosťami« aj rodičov ostatných detí ohľadne inklúzie.

Tretia rovina - komunitná inklúzia v RC- poskytuje rôzne formy aktivít, od rekreačných, cez hrové, umelecké, zábavné až po rôzne vzdelávacie. Rôznorodé aktivity by mali posilňovať existujúce schopnosti, ako aj podporovať a podnecovať získavanie nových zručností (Bruder & Dunst, 2011). Všetky takéto aktivity vlastne podnecujú možnosti učenia sa v jeho širokom zábere. V procese komunitnej inklúzie v RC môžeme vidieť niekoľko podporných faktorov, ako napr. sociálnu sieť rodiny. Zamerali sme sa však skôr na bariéry, ktoré sme rozdelili na fyzické, sociálne, komunitné, rodinné a individuálne.

V odporúčaní pre prax by sme zdôraznili zvyšovanie zapojenia rodičov do programu, ale i do chodu RC, a to vytváraním osobných vzťahov, konzultovaním, efektívnou stratégiou šírenia informácií ohľadne RC a jeho možnosti inklúzie, edukáciou personálu v RC, zapojením rodičov do chodu RC a tým do komunitného života (výber podľa Katz, La Placa & Hunter, 2007).

Zaujímavé by bolo aj vytvoriť zoznam RC na Slovensku, kde sa môžu deti a rodičia zapojiť a tieto informácie odovzdať iným centráam a inštitúciám, ktoré sú v kontakte s dotknutými osobami.

V neposlednom rade by bola výhodná aj spolupráca s inými občianskymi združeniami a organizáciami, ktoré podporujú rodinu.

Podporiť inklúziu detí s »odlišnosťami« by sme mohli aj vytvorením rôznych programov a podporných skupín, ktoré by viedli rodičia-dobrovoľníci. Ich aktivita, organizovanie prednášok a diskusií, prezentovanie sa navonok a príprava programu pre všetky rodiny a deti by určite napomohlo inkluzívnemu povedomiu v komunite. Naším najvyšším cieľom je nielen odstraňovať segregáciu dieťaťa, ale

i izolovanosť rodičov a rodiny ako takej (Umstead, Boyd, & Dunst, 1995, in New Frontiers in early childhood inclusion, 2002).

Na záver by sme chceli zdôrazniť, želeľovou osobou inklúzie sa môže stať ktokoľvek. Všetci máme viac-menej odlišnosti, pre ktoré môžeme byť vylúčení z kolektívu a byť stigmatizovaní. Nejedná sa teda len o jedincov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, handicapmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia pod., pretože všetci občas potrebujeme, aby nám ľudia boli nápomocní a ohľaduplní. Preto výrok „spolu, ale každý zvlášť“, ktorý hovorí skôr o psychologickej priepasti napriek fyzickej blízkosti, by sme potom mohli pretransformovať na „jedinečne, ale spolu“ alebo „spolu, i keď každý inak“ a podtrhnúť tak zmysel komunitnej inklúzie.

Literatúra

- BAILEY, D. & BRUDER, M.B. 2005. *Family Outcomes of Early Intervention and Early Childhood Special Education: Issues and Considerations*. Dostupné na http://www.ectacenter.org/~pdfs/eco/Family_Outcomes_Issues_01-17-05.pdf
- BRUDER, M.B. & DUNST, C.J. 2011. Infant, toddler and preschooler inclusion in community activities. *Revista Educación Inclusiva*, 4(3): 21-33.
- GURALNICK, M.J. 2001a. A Developmental Systems Model for Early intervention. *Infants and Young Children*, 14(2): 1- 18.
- GURALNICK, M.J. 2001b. A framework for change in early childhood inclusion. In: M.J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*, pp. 3-35. Dostupné na https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/Guralnick_A_Framework-EarlyChildhoodInclusion-2001.pdf
- HANLINE, M.F. & DALEY, D. 2002. „Mom, Will Kaelie Always Have Possibilities?“ The Realities of Early Childhood Inclusion. *Phi Delta Kappan*, 84(1): 73-76.
- KATZ, I., La PLACA, V. & HUNTER, S. 2007. *Barriers to inclusion and successful engagement of parents in mainstream services*. Dostupné na <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/barriers-inclusion-parents.pdf>
- KOVÁČOVÁ, B. 2010. Dať šancu všetkým byť inkluzívny... naliehavosť v realizácii zmeny začleňovania detí s »odlišnosťami« od raného veku. *Revue liečebnej pedagogiky*, 6(7): 16-20.
- LIPSKY, D.K. & GARTNER, A. 1995. The Evaluation of Inclusive Education Programs. *National Center on Educational Restructuring and Inclusion- bulletin*. 2(2): 2-8.
- New frontiers in early childhood inclusion*. 2002. Dostupné na <http://www.noahsarkinc.org.au/wp-content/uploads/2013/03/New-Frontiers-in-Early-Childhood-Inclusion-2.pdf>
- PODHÁJECKÁ, M. 2009. Metódy a zásady predprimárneho vzdelávania. In: V. Hajdúchová a kol., *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*, 49- 52, Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

SABO, R. & PAVLÍKOVÁ, D. 2011. *Integrácia- podmienky, východiská, základné procesy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
Výskumná správa. Projekt „Dopadová štúdia o materských centrách na Slovensku.“
2008. Dostupné na <http://www.akademiarodicovstva.sk/pdf/dopadova-studia-brozura.pdf>

Dyslexia: vývinové trajektórie v ranom a predškolskom veku.

Marína Mikulajová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola

Anotácia

Dyslexia je najfrekvencovanejšou poruchou učenia. Má neurobiologické príčiny a vážne psychosociálne následky. Čo sa však vo vývine ukrýva pred nástupom ťažkostí v učení? Aké sú vývinové trajektórie detí ohrozených dyslexiou? Príspevok sa zameriava na známky vývinového rizika a vývinové súvislosti v ranom a predškolskom veku, ktoré sa manifestujú prevažne v jazykovo-kognitívnej oblasti. Osobitný dôraz kladieme na vplyv typológie jazyka (slovenčina) na prejavy dyslexie.

Kľúčové slová

špecifická porucha učenia, endofenotypy a prediktory dyslexie, raná intervencia, medzijazykový výskum, čítanie, písanie

Dyslexia patrí medzi najfrekvencovanejšie poruchy detského vývinu. Ešte donedávna sa považovala za samostatnú diagnostickú jednotku. V najnovšom vydaní Diagnostického a štatistického manuálu Americkej psychiatrickej spoločnosti DSM-5 (APA, 2013), ktorý je záväzným dokumentom pre klasifikáciu duševných porúch, sa už samostatne nevyčleňuje, ale jej prejavy sú zahrnuté ako špecifikácie (pod názvom dyslexia) v diagnostickej kategórii *Špecifická porucha učenia* spoločne so symptómami ťažkostí v písomnom vyjadrovaní a v nadobúdaní matematických zručností. Dôvodom bol predovšetkým výskumne preukázaný vysoký spoločný výskyt týchto ťažkostí pri nadobúdaní akademických zručností, ale aj najnovšie výsledky medzijazykových porovnávacích štúdií, ktoré poukazujú na rozličné ťažisko deficitov v čítaní a písaní v závislosti od typu pravopisného systému, v ktorom sa dieťa vzdeláva (bližšie pozri Mikulajová a kol., 2012).

Podľa DSM-5 saprevalencia špecifickej poruchy učenia u detí školského veku odhaduje na 5-15 %v rôznych jazykoch a kultúrach; výskyt u dospeljej populácie je neznámy, ale odhaduje sa na 4 % (tamtiež, s. 70). Tieto údaje hovoria o závažnosti problému z hľadiska psychológie zdravia aj školskej psychológie, ale i v širšom celospoločenskom meradle, napríklad vzhľadom na umiestnenie Slovenskej republiky na 32. mieste z 34 krajín OECD v medzinárodnom meraní PISA 2012 (PISA Slovensko, 2013). Keď máme hovoriť o vývinových trajektóriách, ako je uvedené v názve príspevku, treba sa pozrieť aj na následky, nielen na príčiny a východiská. K dispozícii sú alarmujúce zistenia, napríklad v USA viac ako 50% adolescentov s anamnézou kriminálneho správania alebo drogovej závislosti má ťažkosti s čítaním a písaním

(McCradle & Chhabra, 2004 podľa Alves, 2014) a podľa Európskej skupiny expertov na gramotnosť jednému z piatich 15-ročných mladých ľudí na našom kontinente ako aj 75 miliónom dospelých chýbajú základné zručnosti čítania a písania (EU High Level Group of Experts on Literacy, 2012). Konštatovanie týchto skutočností právom nastoľuje otázky: dá sa ťažkostiam v čítaní a písaní predchádzať? Kedy a ako je možné rizikové deti identifikovať?

Na tieto a podobné otázky sa hľadajú odpovede v rozličných odvetviach výskumu. Pre nás je dyslexia zaujímavá z týchto uhlov pohľadu:

- Je to neurovývinová porucha, ktorá má málo prebádanú mozgovú patológiu. Vynára sa tiež otázka vzťahu vývinovej patológie k dospelému modelu.
- Za jadro dyslexie sa všeobecne považuje fonologický deficit, ale neexistuje zhoda názorov, o aký fonologický deficit bližšie ide a ako kauzálne pôsobí vo vývine.
- Je preukázaný tesný vzťah dyslexie k špecificky narušenému vývinu reči – vývinovej dysfázii. Vývinové súvislosti sú také zložité, že nie je jednoznačné, či ide o jednu poruchu s meniacim sa klinickým obrazom a pribúdajúcimi symptómami, alebo o dve.
- Hlbšie chápanie prediktorov dyslexie a poznanie kognitívnych endofenotypov dyslexieby významne pomohlo ranej identifikácii potenciálne ohrozených detí v ranom a predškolskom veku.
- Medzijazykové výskumy odкрývajú, čo je pri dyslexii vo všetkých jazykoch spoločné a čo je špecificky podmienené typológiou toho ktorého jazyka.

V kontexte nášho príspevku sa bližšie zameriame na možnosti ranej identifikácie rizika dyslexie u detí.

Tradičný prístup k špecifickým poruchám učenia zdôrazňoval deficity v perцепčno-motorických zložkách psychického vývinu detí, ktoré sa v súlade s Ortonovou hypotézou pripisovali atypickej organizácii mozgovej činnosti a tzv. nevýhodným typom lateralit (Matějček, 1995). Tento model postupne vystriedal jazykovo-kognitívny prístup, ktorý za jadro ťažkostí v čítaní pri dyslexii považuje fonologické deficity. To vyjadruje aj súčasná definícia, ktorú prijala v roku 2003 Medzinárodná asociácia dyslexie (International Dyslexia Association): „*Dyslexia je špecifická porucha učenia, ktorá má neurobiologický pôvod, pre ktorú sú charakteristické ťažkosti s presným a/alebo plynulým rozpoznávaním slov a slabé schopnosti v písanej reči a dekódovaní, ktoré typicky vyplývajú z deficitu vo fonologickej⁷ zložke jazykových*

⁷ Fonologický systém sa utvára v raných štádiách vývinu reči tým, že dieťa zo všetkých zvukov v okolí vyselektuje a zakóduje v pamäti obrazy tých zvukov reči, ktoré tvoria jeho materinský jazyk. Vývin fonologického systému v norme prebieha automaticky a umožňuje dieťaťu rozlišovať, rozumieť a postupne aj tvoriť slová. Pod fonologické schopnosti zaraďujeme sluchové rozlišovanie slov, opakovanie slov a pseudoslov, zapamätávanie a vybavovanie slov z pamäti a tiež fonemické uvedomovanie. Fonologický deficit označuje nedostatočne vybudovaný alebo narušený fonologický systém.

schopností. Sekundárne následky môžu zahŕňať problémy s porozumením čítanému a obmedzenú skúsenosť s čítaním, čo môže mať následky na nárast slovnej zásoby a základných znalostí“ (Lyon, Shaywitz, Shaywitz, 2003, s. 2). Z tohto pohľadu je na mieste otázka: ak ide o vrodený fonologický (jazykový) deficit, ovplyvní táto skutočnosť vývin dieťaťa pred vypuknutím príznakov dyslexie už v ranom a predškolskom veku? Alebo sa fonologický deficit prejaví, až keď sa jazykový systém dieťaťa „zaťaž“ grafickou podobou jazyka?

Čítanie, kým sa neautomatizuje, v ľubovoľnom jazyku vyžaduje, aby fungoval mechanizmus prevodu grafických kódov vnímaných v zrakovnej modalite (v alfabetických jazykoch ako angličtina alebo slovenčina sú to písmená) na jazykové kódy v zvukovej modalite (fonémy) a ich následné spájanie do slov. To vyžaduje od dieťaťa najmä dve zručnosti: poznanie písmen a fonematické uvedomovanie, t. j. chápanie hláskovej štruktúry slov (Gough, Tunmer, 1986). Deficit v rýchlosti a presnosti „ozvučovaní slov“ sa považuje za kľúčový pre dyslexiu (Snowling, 2000) a nie je doteraz jednoznačne vysvetlený. Uvažuje sa o viacerých príčinách, konkrétne o narušenom sluchovom vnímaní, o obmedzenej kapacite fonologickej pracovnej pamäti aj o nedostatočne rýchlosti vybavovaní slov z pamäti. V každom prípade temer u 100 % dyslektikov je preukázaný fonologický deficit nejakého druhu (bližšie pozri Ramus, Szenkowitz, 2008). Fonologickú hypotézu podporujú aj zistenia z oblasti behaviorálnej genetiky, ktoré dokázali, že fonologické deficity sú vysoko dedičné (Olson, 2002). To vysvetľuje, prečo dyslexia koluje v rodinách. Výskyt dyslexie u rodiča je vážny rizikový faktor pre vývin dieťaťa.

Podľa Scarborough (1990) ťažkosti rodiča s čítaním (dyslexia) zvyšujú pravdepodobnosť výskytu dyslexie u ich dieťaťa približne šesť- až osemnásobne. Autorka je priekopníčkou výskumu prediktorov dyslexie a ako prvá položila otázku, kedy sa deti, ktoré budú mať v školskom veku dyslexiu, začínajú odlišovať v profile svojich schopností od detí z bežnej populácie a v čom (tamtiež). Rozdiely sa ukázali už vo veku 2 ½ roka, a to v dĺžke a zložitosti viet, ktoré tvorili a v čistote výslovnosti; v troch rokoch boli rozdiely v porozumení a pomenovaní predmetov, v piatich rokoch v pomenovaní predmetov, vo fonematickom uvedomovaní a poznaní písmen. Jej meta-analytická štúdia (2001) potvrdila, že prediktory dyslexie sú predovšetkým jazykovej povahy, ale nemusia sa týkať len fonologických schopností; v rôznych obdobiach vývinu dyslexiu predikujú rozličné jazykové schopnosti, keďže jazykový systém dieťaťa sa kvalitatívne vyvíja a nie lineárne narastá. Scarborough (2005) kritizuje úvahy o lineárnom kauzálnom reťazci, podľa ktorého narušený alebo oneskorený vývin fonologického systému (približný vek 0-2 roky) vedie k deficitom vo fonematickom uvedomovaní a pravdepodobne aj v pamäti a pomenovaní (približný vek 4 - 6 rokov), čo má za následok deficity v presnosti a rýchlosti čítania slov (približný vek od 6 - 7 rokov) a napokon vyúsťuje do ťažkostí s porozumením textu a obmedzenej skúsenosti s čítaním (približný vek od 8 rokov) a môže sa premietnuť aj vo vývine slovnej zásoby, verbálneho IQ a všeobecných znalostí. Konštatuje, že

fonologická hypotéza nie je nesprávna, ale je neúplná, keďže gramatická senzitivita a slovná zásoba tiež predikujú čítanie. Tento názor je nám blízky, keďže predpokladá zložitejšie vývinové podmieňovanie, pričom v jednotlivých štádiách psychického (teda aj jazykovo-kognitívno-gramotnostného) vývinu dominujúce procesy kvalitatívne prebudovávajú vývinovo nižšie schopnosti. Takýto pohľad korešponduje s Vygotského (1976) tézami o psychickom vývine, s našimi poznatkami o vývine detskej reči (Slančová (Ed.), 2008) aj s klinickými skúsenosťami (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Najproduktívnejšie pre modelovanie vývinu sú veľké longitudinálne projekty, ktoré zachytávajú rozsiahle obdobie vývinu, ako napríklad vo Fínsku The Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia (Lyytinen et al., 2004, 2005, Torppa et al., 2011), v ktorom od narodenia dlhodobo sledujú dve kohorty detí: približne sto detí z bežnej populácie a sto detí dyslektických rodičov. Aké zistenia priniesol doteraz tento výskum? Väčšina detí dyslektických rodičov čítala po vstupe do školy pod úrovňou normy. Deti dyslektických rodičov, ktoré sa v školskom veku stali dyslektikmi, sa pri spätných analýzach už v ranom vývine líšili od kontrolnej vzorky detí s normálnym vývinom: vo veku dvoch rokov mali slabšie porozumenie reči aj všetky expresívne jazykové schopnosti, vo veku 3-4 rokov boli rozdiely najmä v gramatickom vývine a slovnej zásobe a v piatich rokoch najmä v aktívnej slovnej zásobe, fonematickom uvedomovaní, rýchlom pomenovaní a poznaní písmen. Zistilo sa, že oneskorený vývin reči najmä v zložke porozumenia u dvojročných detí v kombinácii s rodinným rizikom dyslexie je veľmi silný prediktor dyslexie. Autori štúdie odporúčajú monitorovanie vývinu a ranú intervenciu pre deti s rodinným rizikom dyslexie v období vývinu reči a nadobúdania preškolských zručností.

Je zrejmé, že nie všetky deti rodičov s dyslexiou budú mať tiež dyslexiu, i keď je v praxi časté, že rodič príde na vyšetrenie najprv s jedným dieťaťom a neskôr privedie aj druhé, ktoré má len ľahké, pre cudzích temer nepostrehnuteľné deficity. Najnovšie výskumy sa zameriavajú na odhalenie tzv. kognitívnych endofenotypov dyslexie. Koncept endofenotypu pochádza z modernej psychiatrie. Bearden a Freimer (2006) ho definovali ako marker poruchy, ktorý spĺňa tri kritériá: 1. spája sa s poruchou v populácii, 2. je dedičný a koluje v rodinách, 3. je nezávislý na stave, čo znamená, že sa vyskytuje aj u nepostihnutých ochorením príbuzných, hoci často v oslabenej miere. Čím sa endofenotypy líšia od prediktorov? Prediktory porúch sú prejavy budúceho ochorenia (ak sa ochorenie rozvinie), zatiaľ čo endofenotyp je marker ochorenia a „len“ signalizuje genetickú náklonnosť k ochoreniu, ktoré sa nemusí neskôr rozvinúť. V oblasti dyslexie má poznanie endofenotypov rovnaký význam ako poznanie prediktorov, a to nielen z teoretického hľadiska, ale predovšetkým kvôli ranej identifikácii detí s potenciálnym rizikom dyslexie a na usmerňovanie preventívnych vzdelávacích programov. Moll et al. (2013) skúmali u dvoch skupín detí školského veku – s diagnózou dyslexia a s rodinným rizikom dyslexie bez ťažkostí v čítaní – schopnosti, všeobecne považované za kľúčové prediktory dyslexie: pamäť na slová, morfematické schopnosti (gramatický cit), rýchle pomenovanie a dve fonologické

schopnosti: fonemické uvedomovanie a opakovanie pseudoslov. Ukázalo sa, že pamäť na slová, morfematické schopnosti a rýchle pomenovanie mali tesnejší vzťah k dyslexii, zatiaľ čo fonemické uvedomovanie a opakovanie pseudoslov mali vzťah aj k dyslexii aj k rodinnému riziku, teda spĺňajú kritériá na endofenotyp. Z týchto dvoch fonologických schopností prvá bola tesnejšie spätá s dyslexiou, kým druhá s rodinným rizikom dyslexie.

Tieto a mnohé ďalšie výskumy zamerané na ranú identifikáciu detí ohrozených dyslexiou majú ešte jeden dôležitý rozmer, ktorý vyžaduje väčší priestor na interpretáciu a ktorý treba zohľadniť, a síce jazyk, v ktorom sa deti učia hovoriť, čítať a písať (Goulandris, 2003). V súčasnosti je dokázaný vplyv typu ortografie na rýchlosť a ľahkosť, s akou sa deti zmocňujú písanej podoby reči (v angličtine je čítanie a písanie slov zložitejšie ako v slovenčine, kde do veľkej miery platí „píš, ako počuješ a čítaj, ako je napísané“), čo ovplyvňuje aj silu jednotlivých prediktorov (bližšie k tejto téme Mikulajová a kol., 2012), ale v zásade nemení ich štruktúru (Caravolas et al., 2012). V každom prípade vplyv typológie jazyka (i hovoreného) a ortografického systému vyžaduje vytváranie pôvodných metód alebo hĺbkových adaptácií zahraničných metód na báze základného výskumu. Na Slovensku tak vznikli dve nové metódy, umožňujúce včasnú identifikáciu rizikových detí: pre raný vek od 8 do 30 mesiacov je to Test komunikačného správania (Kapalková, Slančová, Kesselová, Bónová, Mikulajová, 2010) a pre predškolský vek a prvý ročník ZŠ je to Test prediktorov gramotnosti (Mikulajová, 2012). Tieto metódy umožňujú včas odhaľovať rizikové deti v súlade s vyššie opísanými výskumnými východiskami, tendenciami a výsledkami.

Literatúra

- ALVES, R. A.: COST 045/14 Memorandum of understanding. Unpublished material.
- BEARDEN, C. E., FREIMER, N. B.: Endophenotypes for psychiatric disorders: ready for primetime? *Trends in Genetics*, 22, 306-313.
- CARAVOLAS, M., LERVÅG, A., MOUSIKOU, P. et al. 2012. Universal predictors of literacy development in differential alphabetic orthographies. In *Psychological Science*, vol. 23, no. 6, p. 678-686.
- DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS. 5th edition (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.
- EUROPEAN PARLIAMENTARY RESEARCH SERVICE, <http://epthinktank.eu/2013/01/21/for-1-in-5-young-europeans-the-world-is-hard-to-read-report-of-the-eu-high-level-group-on-literacy/>. Dostupné: 30.7.2014
- GOUGH, P., TUNMER, W. 1986. Decoding, reading, and reading disability. In *Remedial and Special Education*, vol. 7, no. 1, p. 6-10.
- GOULANDRIS, N. (Ed.) 2003. *Dyslexia in different languages*. London: Whurr Publishers.

- KAPALKOVÁ, S., SLANČOVÁ, D., KESSELOVÁ, J., BÓNOVÁ, I., MIKULAJOVÁ, M.2010. Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- LYON, G.R., SHAYWITZ, S.E., SHAYWITZ, B.A.2003. A definition of dyslexia. In *Annals of Dyslexia*, vol.53, p.1-14.
- LYYTINEN, H., ARO, M., EKLUND, K. et al.2004. The development of children at family risk for dyslexia: birth to early school age. In *Annals of Dyslexia*, vol. 54, no. 2, p. 184-221.
- LYYTINEN, P., EKLUND, K., LYYTINEN, H.2005. Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familial risk for dyslexia. *Annals of Dyslexia*, Vol. 55, 2, p. 166-192.
- MATĚJČEK, Z.1995. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. Praha: H&H.
- MIKULAJOVÁ, M. A KOL.2012. Čítanie, písanie a dyslexia. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- MIKULAJOVÁ, M.2012. Test prediktorov čítania. In MIKULAJOVÁ, M. A KOL.: Čítanie, písanie a dyslexia. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 76-107.
- MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I.1993. *Vývinová dysfázia*. Bratislava: vo vlastnom náklade.
- MOLL, K., LOFF, A., SNOWLING, M.2013. Cognitive Endophenotypes of Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 17, 385-397.
- OLSON, R.2002. Dyslexia: nature and nurture. In *Dyslexia*, vol.8, p. 143-159.
- PISA 2012 Slovensko. Národná správa OECD PISA SK 2012. Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Bratislava: 2013, Dostupné na : www.nucem.sk.
- RAMUS F., SZENKOVITZ G.2008. What phonological deficit? In *The Quarterly journal of Experimental psychology*, vol.61, no.1, p.129-141. Dostupné na : <http://www.ehess.fr/lscp/persons/ramus/docs/QJEP08.pdf> [cit. 2011-01-18]
- SCARBOROUGH, H.2001. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. In: S. Neuman, S. Dickinson (Eds.): *Handbook for research in early literacy*. New York: Guilford Press.
- SCARBOROUGH, H.2005. Developmental relations between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. In: H.W. Catts, A.G. Kamhi (Eds.): *The connections between language and reading disabilities*. New York: Erlbaum, p. 3-24.
- SCARBOROUGH, H.1998. Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In: B. Shapiro, P. Accardo, A. Capute (Eds.): *Specific reading disability: a view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press, p. 75-119.
- SCARBOROUGH, H.1990. Very early linguistic deficits in dyslexic children. In *Child Development*, vol. 61, p. 1728 – 1743.
- SLANČOVÁ, D. (ED).2008. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

- SNOWLING, M. J. 2000. Dyslexia. 2nd ed., Blackwell Publishers.
- TORPPA, M., LYYTINEN, P., ERSKINE, J. et al. 2011. Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familiar risk for dyslexia. In *Journal of Learning Disabilities*, vol. 43, no. 4, p. 308-321.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1976. *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Školská integrácia nepočujúcich - problém alebo výzva?

Katarína Zborteková

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Anotácia

Vzdelávanie žiakov s prelingválnym sluchovým postihnutím v školách hlavného prúdu prináša viaceré pozitíva ale aj určité riziká, najmä v oblasti ich sociálneho a emočného vývinu. V príspevku sa venujeme niekoľkým konkrétnym možnostiam ich identifikácie a eliminácie.

Kľúčové slová

žiaci s prelingválnym sluchovým postihnutím, integrované vzdelávanie, sociálne začlenenie

Jedným z hlavných profitov školskej integrácie je skutočnosť, že deti so zdravotným postihnutím nemusia v predškolskom a školskom veku odchádzať od svojich rodín do internátnych špeciálnych škôl. Zároveň sa im otvárajú širšie možnosti v oblasti vzdelávania a profesijnej sebarealizácie. Spoločné vzdelávanie detí so zdravotným postihnutím v školách hlavného prúdu prináša so sebou aj určité ťažkosti a riziká, ktorým sa v našich podmienkach nevenuje dostatočná odborná pozornosť.

Proces integrácie alebo jej dokonalejšej formy inklúzie, ktorá akceptuje odlišnosti, nesnaží sa ich eliminovať a vytvára vyhovujúce podmienky pre zdravotne znevýhodnených, má dve roviny. Akademickú a sociálnu. Rodičov a učiteľov týchto detí primárne zaujíma spôsob a kvalita získaného vzdelania. Nemenej dôležitá je však aj úroveň sociálneho začlenenia, ktorá súvisí s duševným zdravím a kvalitou života.

Problematickou integrovaného vzdelávania sa zaoberáme výskumne i v poradenskej praxi. V rámci projektov VEGA sme longitudinálne sledovali zmeny v psychickom vývine detí a dospelujúcich s prelingválnym sluchovým postihnutím, ktorí boli vzdelávaní v bežných základných a stredných školách. Prelingválne sluchové postihnutie t. j. vrodené alebo získané pred prirodzeným osvojením si reči, sa vyskytuje u 80% detí s poruchou sluchu. Ak je neskoro identifikované a nedostatočne korigované, negatívne intervenuje do rečového a mentálneho vývinu (Jakubíková, 2008). Proces osvojovania si poznatkov detí s prelingválnou poruchou sluchu je sťažený **zníženou komunikačnou kompetenciou**, ktorá sa najčastejšie prejavuje zúženým rozsahom slovnej zásoby, ťažkosťami s porozumením menej frekvencovaných, odborných a abstraktných pojmov, nedostatočným či nepresným porozumením významu gramatických väzieb, sociálneho kontextu, zamieňaním významov podobne znejúcich slov ap..

Sledovanie **kognitívneho vývinu** integrovane vzdelávaných nepočujúcich žiakov v troch vekových etapách (v rozpätí od 7 do 21 rokov) preukázalo viaceré pozitívne vývinové zmeny. Ako vysoko signifikantný sme zaznamenali predovšetkým rozvoj jazykových spôsobilostí. V sledovanej skupine nepočujúcich (N=81) sa zdokonalila najmä sémantická a expresívna zložka reči. Významne sa znížila vysoká diskrepancia medzi verbálnymi a neverbálnymi schopnosťami, ktorá je typická pre sluchovo postihnutých. Pomalšie tempo vývinu sme zaznamenali v oblasti numerického, abstraktno-logického a kauzálneho uvažovania a v rozvoji sociálneho úsudku. Naše zistenia sú v súlade s poznatkami viacerých odborníkov, ktorí uvádzajú vyrovnanú úroveň akademických spôsobilostí žiakov so sluchovým postihnutím a počujúcich rovesníkov. Uvedomujeme si, že nemôžeme jednoznačne tento vplyv pripisovať iba integrovanému spôsobu vzdelávania. Kognitívny vývin nepočujúcich detí je determinovaný viacerými vonkajšími i vnútornými faktormi, a my nevieme presne špecifikovať mieru ich pôsobenia (Zborteková, 2004).

V sociálno-emocionálnom vývine a v prežívaní sluchovo postihnutých adolescentov sme zaznamenali vysokú hladinu anxiety, adjustačné ťažkosti, pocity nedostatočnej emočnej saturácie, neistotu, túžbu po šťastí, láske, odmene, zábave a pocity núdze a nespokojnosti.

Integrované vzdelávanie nepočujúcich žiakov v počujúcom prostredí je najmä pre komunikačnú bariéru – pre nedostatočné ovládanie a porozumenie hovorenej reči a ich, pre počujúce okolie ťažšie zrozumiteľný verbálny prejav - zdrojom psychickej záťaže, ktorej sú dlhodobo vystavení. Ukazuje sa, že v mladšom školskom veku pomerne dobre ošetruje toto riziko fungujúce a emočne vrelé rodinné zázemie. V období adolescence sa záťaž zvyšuje. Dospievajúci nepočujúci si intenzívnejšie uvedomujú svoju odlišnosť, učia sa ju akceptovať. Celý proces komplikuje neprimeraný sociálny status a nedostatočné sociálne potvrdenie vlastnej hodnoty zo strany počujúcich rovesníkov. Sociálne začlenenie nepočujúcich v procese integrovaného vzdelávania totiž neprebíha automaticky. O jeho nedostatočnej úrovni, resp. o izolovanosti, osamelosti a prehliadaní nepočujúcich spolužiakov v bežných školách svedčia výsledky viacerých výskumov (Coyner, 1993, Doll, 1996, Cambra, 2002, Schmidt, 2003, Luckner, Muir, 2001, Nunes et al. 2001, Gregussová, 2006). To je aj dôvod, prečo sa mnohí dospelí nepočujúci, najmä tí, ktorí sa vymedzujú ako kultúrna minorita s vlastnou kultúrou a jazykom a označujúci sa ako Nepočujúci, negatívne stavajú k integrovanému vzdelávaniu nepočujúcich detí na úrovni primárneho vzdelania. Vyjadrujú svoje obavy z narušenia identity týchto detí, argumentujú opačným efektom integrácie, ktorou je izolovanosť a osamelosť (Birka, 2007, Cehlárik, 2007).

V ostatnom projekte VEGA sme sa preto zamerali na **identifikáciu sociálnej pozície a sociálnych väzieb** žiakov s ťažkou prelingválnou poruchou sluchu v kolektíve počujúcich rovesníkov na úrovni primárneho a sekundárneho vzdelávania. Zároveň sme vytvorili a overili účinnosť **interaktívneho zážitkového programu**

zameraného na prehĺbenie vzájomného poznania a porozumenia medzi intaktnými a postihnutými deťmi a tiež na posilnenie sociálneho statusu integrovaných žiakov. Výskum sme realizovali na I. a II. stupni ZŠ a na dvoch stredných školách. V štyroch triedach bolo integrované vzdelávaných spolu 6 prelingválne nepočujúcich žiakov. Všetci žiaci boli vzdelávaní orálnou metódou. Na identifikáciu sociálnej pozície nepočujúcich v skupine spolužiakov sme použili niekoľko diagnostických postupov. Spoločnú kresbu symbolu skupiny vytvorenej podľa vlastného výberu. Vzáťahovú štruktúru a existenciu malých sociálnych skupín sme analyzovali pomocou sociogramu, v ktorom boli vyznačené aj vzájomne opätované voľby, vyjadrujúce obojstranné priateľské vzťahy. Druhým postupom bola obmena klasického sociometricko-ratingového dotazníka upraveného M. Gregussovou do elektronickej podoby (Zborteková, Kročanová, Gregussová, 2007). Ďalej sme použili metódu self-reportu, kde sa deti charakterizovali piatimi vetami na tému „Ja“ a rovnako na tému „Ja a moji spolužiaci“. Súčasťou komplexnej diagnostiky bolo pološtruktúrované interview s každým zúčastneným žiakom. Pre učiteľov sme zostavili dotazník na posúdenie prejavov sociálneho správania sluchovo postihnutých žiakov. 25 položiek dotazníka sa týkalo spôsobu komunikácie, schopnosti empatie, samostatnej aktivity, riešenia interpersonálnych situácií a vzájomnej spolupráce.

Uvedené postupy nám poskytli komplexný obraz o sociálnych vzťahoch a interakciách v triedach s integrovaným vzdelávaním sluchovo postihnutých žiakov. Ukázalo sa, že iba dvaja zo šiestich žiakov boli v skupine počujúcich spolužiakov v rovnocennej pozícii a mali aktívny podiel na jej aktivite. Ostatní nepočujúci sa prejavovali nespoko, submisívne, skupina počujúcich neprejavovala o nich záujem. Ich podiel na spoločnom diele bol minimálny.

Pomocou sociometrických metód a v pološtruktúrovanom rozhovore sme zistili, že deti v mladšom školskom veku citlivo vnímajú odlišnosť svojich rovesníkov. Ľahšie si osvojujú odporúčania učiteľiek, ktoré ich vedú k porozumeniu a pomoci spolužiakom s postihnutím. Dokázali presne pomenovať ich pozitíva i negatíva. Deti v tomto vekovom období odmietali iba počujúcich spolužiakov, ktorí sa správali agresívne. Nepočujúce deti na základe nedostatočnej sociálnej skúsenosti nevedeli v niektorých situáciách správne reagovať. Deťom najviac prekážalo, že zasahujú do ich osobného priestoru – berú si bez dovolenia ich veci, dožadujú sa neprávom určitých výhod, sami sú menej ochotní pomáhať iným, chcú byť stredobodom záujmu a podobne. V tomto období ešte nie sú nepočujúce deti typickými outsidersmi. Mali v triede aspoň jedného kamaráta, ktorý opätoval ich voľbu.

Žiaci na II. stupni ZŠ mali k svojim trom postihnutým spolužiakom najkritickejší postoj. V sociometrii im prideliли veľa negatívnych volieb a takmer žiadne pozitívne. Nemali zábrany otvorene vyjadrovať svoj nesúhlas so vzdelávaním nepočujúcich v bežnej škole. V rámci voľnejšej atmosféry v triede počas našich aktivít sme boli svedkami aj niekoľkých verbálnych i fyzických atakov na integrovaných žiakov, ktorí nezažili k takémuto správaniu žiadny podnet.

U stredoškólkov prevládal ľahostajný postoj k svojej nepočujúcej spolužiačke. Nepridelili jej žiadnu pozitívnu a ani negatívnu voľbu. Svoj postoj potvrdili aj verbálnymi vyjadreniami.

..“je namáhavé s ňou sedieť, aj počúvať a porozumieť čo rozpráva”...

..“sedí osamote chudinka – nevie o čom rozprávame a na čom sa smežeme, väčšinou si ju nevšímame”..

..“ nepožiadala ma o pomoc, ani som jej ju neponúkol”..

..“myslím, že potrebuje/chce viac kamarátov, ale ja sa do toho zapájať nemienim”..

..“ potrebuje nejakú obeť v triede, ktorá by jej pomáhala, čo je dosť otravné, lebo sa strašne namotá na človeka a nedá mu dýchať.”...

..“neviem o nej nič, je pre mňa taká neviditeľná”.

Nepočujúca študentka sa o svojich spolužiakoch vyjadrila: „Spolužiaci sú dobrí, pomáhajú keď poprosím“. Podobne sa vyjadrovali všetci nepočujúci. Z ich vyjadrení sa zdá, akoby boli so svojim postavením v triede spokojní (podobne reagovali aj počujúci outsidersi). Akoby si celkom jasne neuvedomovali alebo popierali odmietavé či ľahostajné postoje svojich spolužiakov k nim. Takéto správanie si vysvetľujeme vyššou frustračnou toleranciou a obrannými mechanizmami osobnosti. Na základe našich viacročných skúseností môžeme konštatovať, že deti tento nepriaznivý sociálny stav citlivo vnímajú a svoje strádanie otvorene priznávajú až oveľa neskôr, spravidla po ukončení školy. Ich správanie v škole je skôr tiché, nevýrazné, snažia sa nevzbudzovať pozornosť svojho okolia. Väčšina z nich sa veľmi často usmieva, no úsmev na tvári nemusí signalizovať spokojnosť, ale skôr bezradnosť a snahu zapáčiť sa. Z obavy pred zlyhaním, posmechom či nepochopením zo strany spolužiakov v minimálnej miere dávajú najavo svoje potreby (upozornenie na to, že nezachytili presne dôležitú informáciu a potrebujú ju zopakovať, vysvetliť) a pocity (hnev, nespokojnosť a sebaobrana).

U učiteľov môže takéto správanie posilňovať pocit, že im nič nechýba. Iba málokto vo svojich vyjadreniach v dotazníku, vedeli vystihnúť ich potreby a možnosti. Mnohí učitelia si nie sú istí v prístupe k nim, nerozumejú ich potrebám a niekedy ani ich verbálnemu prejavu a nezriedka žiadajú o pomoc spolužiakov. V dotazníku poskytovali často nejednoznačné až protirečivé výpovede. Sociálnu izoláciu integrovaných zväčša nevnímali ako problém.

Všetky tieto zistenia nie sú prekvapujúce. V mnohom sú pochopiteľné a predvídateľné, pretože jazyková a sluchová bariéra výrazne komplikuje a obmedzuje sociálny kontakt a je záťažou pre obidve strany pri vzájomnej komunikácii.

Kooperatívne zážitkové aktivity považujeme za jeden z najvhodnejších prostriedkov na optimalizáciu sociálnej atmosféry v triede, posilnenie sociálnych väzieb a kompetencií znevýhodnených detí v školskom kolektíve. Pripravili sme **Program na podporu rovesníckych vzťahov**. Pri výbere aktivít sme zohľadňovali komunikačné možnosti sluchovo postihnutých žiakov a vývinové hľadisko. Tematicky boli rozdelené do piatich okruhov, ktoré zodpovedali počtu stretnutí. Jedno

stretnutie trvalo dve vyučovacie hodiny a spravidla sme stihli uskutočniť 3-4 pripravené aktivity. Obsahové zameranie jednotlivých stretnutí bolo spoločné pre všetky vekové kategórie, konkrétne činnosti boli prispôbené veku žiakov.

Na prvom stretnutí si po rozohrievacích aktivitách počujúci žiaci mohli zažiť situácie, pri ktorých sa mali dorozumieť s ostatnými, bez toho, žeby zreteľne počuli čo rozprávajú (zátky v ušiach) a ich rečový prejav bol pre ostatných ťažko zrozumiteľný, komplikoval ho cudzí predmet v ústach. Cieľom druhého stretnutia bol tréning efektívnej kooperácie v skupinách – dosiahnutie rôznych cieľov bez možnosti použitia hovorenej reči. Na treťom stretnutí sme sa snažili využiť a vyzdvihnúť silné stránky nepočujúcich detí, ako sú napríklad dobrá vizuálna diferencácia, zraková pamäť, schopnosť priestorovej predstavivosti, výborná schopnosť komunikácie pomocou gest, mimiky. Štvrté stretnutie bolo zamerané na hľadanie spoločných znakov a uvedomenie si, že každý má schopnosti na to, aby v niečom vynikol, alebo bol dobrý. Posledné stretnutie sa venovalo téme vzájomnej pomoci a zmyslu pomáhania druhým.

Vzhľadom na naše obmedzené možnosti priameho pôsobenia v škole, poskytli sme učiteľom, materiály o kooperatívnom vyučovaní s konkrétnymi námetmi, (podľa M. Jablonického, 2006), ako prostriedok na dlhodobejšiu stimuláciu vzájomnej spolupráce a rozvoj sociálnych zručností v triedach s integrovanými žiakmi.

Efektívnosť nášho pôsobenia sme overovali zopakovaním diagnostických postupov s mesačným a ročným časovým odstupom od ukončenia programu. Zaznamenali sme pozitívny posun v postojoch počujúcich žiakov voči nepočujúcim spolužiakom. V sociograme získavali vyšší počet volieb a hodnoty sociometrického indexu sa zvýšili, dokonca sa ukázali ako relatívne stabilné, na rozdiel od hodnôt počujúcich žiakov. Kým voči intaktným spolužiakom sa postoje ostatných buď zhoršili alebo zlepšili, postoje k nepočujúcim si udržali dosiahnutú úroveň. Buď ich hodnotili rovnako ako po programe (t.j. pozitívnejšie než pred programom), alebo dokonca pozitívnejšie než tesne po programe.

Záver

Adekvátne sociálne začlenenie je dôležitý faktor pre rozvoj primeraného sebavedomia, sebaúcty a celej osobnosti mladého človeka. Integrované vzdelávanie nepočujúcich bez ich sociálnej akceptácie rovesníkmi, bez utvárania opätovaných vzájomných priateľských vzťahov, bez rozvoja sociálnych kompetencií je neúplne a nespĺňa stanovené očakávania, dokonca môže byť kontraproduktívne. Sociálna izolácia, odmietanie a prehliadanie, znamená zvýšené riziko pre rozvoj psychických porúch a maladaptívneho správania. Integrované vzdelávanie vytvára ďalší priestor pre pôsobenie školského psychológa, ktorý by aj prostredníctvom interaktívnych zážitkových aktivít podporoval pozitívnu atmosféru v integrovaných triedach, rozvíjal vzájomné porozumenie, toleranciu a prosociálne správanie intaktných žiakov.

Literatúra

- BIRKA, P. 2007. Školská integrácia a jej riziká pre sluchovo postihnuté deti. In: Vojtechovský, R.: Žiaci a študenti so sluchovým postihnutím v školskej integrácii. SNEPEDA, Nitra , s. 19 -20
- CAMBRA, C. 2002. Acceptance of Deaf Students by Hearing Students in Regular Classrooms. *American Annals of the Deaf*, Volume 147, No.1, p. 38-45.
- CEHLÁRIK, J. 2007. Sú výskumy školskej integrácie validné? In: Vojtechovský, R.: Žiaci a študenti so sluchovým postihnutím v školskej integrácii. SNEPEDA, Nitra , s. 25 -26
- COYNER, L. 1993. Academic success, self-concept, social acceptance and perceived social acceptance for hearing, hard of hearing and deaf students in a mainstream settings. *Journal of Rehabilitation of the deaf*. Vol 27, No.2, p. 13-20
- DOLL, B. 1996. Children without friends. Implications of practice and policy. *School psychology review*. Vol.25, No. 2 , p. 165-183
- GREGUSSOVÁ, M. 2006. Postoje k sluchovo postihnutým žiakom v integrovaných triedach. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 41. č. 4, s. 330 -340
- JABLONICKÝ, T. 2006. Kooperatívne učenie – učenie sa spoluprácou. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum.
- JAKUBÍKOVÁ, J.: 2008. Poruchy sluchu u detí: Princípy a postupy pre včasnú diagnostiku, identifikáciu etiológie a liečbu. *Pediatrická prax*, 5, s. 252 -256
- NUNES, T., PRETZLIK, U., OLSSON, J. 2001. Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Journal of Deaf Education International*, No. 3, p. 123-136.
- SCHMIDT, M. 2000. Postoje k deťom so špeciálnymi potrebami v integrovanej triede. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 38, č. 4, s. 302-312
- ZBORTEKOVÁ, K. 2004. Možnosti a limity integrovaného vzdelávania sluchovo postihnutých detí a adolescentov na Slovensku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 39, č.2-3, 2004, s. 150-165
- ZBORTEKOVÁ, K., KROČANOVÁ, L., GREGUSSOVÁ, M. 2007. Komplexný prístup k diagnostike sociálneho začlenenia žiakov s poruchou sluchu v škole bežného typu. In: Humpolíček,P., Svoboda, M., Blatný, M.: *Sociální procesy a osobnost - Telč 2007*, CD

Úroveň sociálnej začlenenosti integrovaných detí so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole

Ľubica Kročanová

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

V 90. rokoch minulého storočia sa začalo u nás oficiálne uvažovať o integrácii detí so špeciálnymi edukačnými potrebami. Súčasná (viac či menej úspešná) podoba integrácie, ktorá má stále svojich priaznivcov aj odporcov v odborných kruhoch či medzi laikmi, by sa mohla stať zmysluplnou, ak bude vnímaná ako spoločný problém postihnutých aj intaktných ľudí – ide o tzv. koadaptačný model integrácie (Schmidtová, 2001). Proces individuálneho sociálneho začleňovania osôb so sluchovým postihnutím medzi bežnú rovesnícku populáciu sa týkal spočiatku detí v období vzdelávacieho vývinu, neskôr sa pristúpilo aj k ich integrácii v predškolských zariadeniach bežného typu. V súčasnosti považujú odborníci včasnú integráciu za primárnu podmienku spoločného vzdelávania detí znevýhodnených hendikepom s bežnou detskou populáciou.

Čo ovplyvňuje kvalitu a úspešnosť integračného procesu v predškolskom veku?

Prvoradú úlohu tu zohráva včasná odborná starostlivosť venovaná dieťaťu s postihnutím už od raného veku a profesionálna pomoc pre celú rodinu. Je nevyhnutné kvalitne zrealizovať psychologickú diagnostiku osobnosti a intelektu dieťaťa. Na ňu nadväzuje posúdenie vhodnosti integrácie, resp. zváženie prekážok nepriaznivo intervenujúcich do jeho prítomnosti v bežnom sociálnom prostredí. Nasleduje dlhodobé psychologické a špeciálnopedagogické poradenstvo pre integrované dieťa a jeho rodičov, ako aj (v prípade ich záujmu) pre rodičov intaktných detí, ktoré sa nachádzajú v rovnakom predškolskom zariadení. Vo všeobecnosti si integrácia vyžaduje zodpovedajúco pripravené prostredie po materiálnej aj personálnej stránke so zabezpečeným podporným servisom pre dieťa s postihnutím buď priamo v MŠ alebo v najbližšom centre špeciálnopedagogického poradenstva. V opačnom prípade zostáva dieťa odkázané na vlastné schopnosti a na veľkú dávku rodičovskej pomoci.

Situácia je o to zložitejšia, že učiteľky pôsobiace v bežných triedach materských škôl obvykle nemajú špeciálnopedagogické vzdelanie, a ani nie sú poučené o práci s deťmi vyžadujúcimi osobitnú starostlivosť. Musia vyvinúť osobnú iniciatívu pri získavaní informácií o danej problematike z dostupných zdrojov, a to bez finančného alebo iného zvýhodnenia. Často vyjadrujú pochybnosti k vlastnej kompetentnosti zvládnuť výchovné a vzdelávacie aktivity v prostredí, kde je integrované postihnuté

dieťa. Postoje samotných učiteliek k práci s takouto detskou skupinou bývajú často rozpačité a neisté, môžeme ich vyjadriť slovami „áno, ale“. Je však potvrdené (Špotáková, Tomčániová, 2001), že pozitívne a súčasne aj veľmi realistické postoje k integrácii majú práve tie učiteľky, ktoré sa na nej aktívne zúčastnili. Ich praktické skúsenosti nám naznačili, že podstatou kvalitnej prípravy detí so stratou sluchu v materskej škole v období pred zaškolením sa javí pri intenzívnej spolupráci učiteľky MŠ, špeciálneho pedagóga (logopéda, surdopéda), príp. ďalších odborníkov a rodičov postupné rozvíjanie interpersonálnej komunikácie, rozširovanie aktívnej a pasívnej slovnej zásoby, praktické využitie rečových stereotypov spojených s používaním predmetov každodennej potreby a s bežnými činnosťami, čo smeruje k evidentnému napredovaniu v komunikačných zručnostiach.

Prospešným pri práci s deťmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami sa javí stanoviť si ciele porovnateľné so zdravými deťmi a vyhýbať sa nadmerne ochraňujúcim postojom voči nim. Vhodné je začleňovať tieto deti do vekovo zodpovedajúcich, resp. vekovo mladších skupín pre výkonovú rovnocennosť s intaktným vrstovníkmi a zabezpečiť im čo najviac vzájomne stráveného času pri spoločných aktivitách (kooperatívne hry, kooperatívne riešenie úloh). Primárna úloha učiteliek MŠ v triede s integrovaným postihnutým dieťaťom spočíva v tom, aby dokázali navodiť a uľahčovať vznikajúce, resp. podporovať už existujúce interakcie postihnutého dieťaťa s intaktnými. Do akej miery pozitívne či negatívne vplývajú aktivity učiteliek a ich intervencia na akceptáciu nepočujúcich detí v rovesníckej skupine? V každodennej práci s deťmi by mali:

- ✓ usmerňovať hru (čo prináša väčší úžitok než voľná hra, na ktorej sa učiteľka nezúčastňuje),
- ✓ informovať dieťa so sluchovou vadou o tom, čo sa počas hry (príp. inej činnosti) deje, aj o tom čo robia iné deti,
- ✓ dokázať identifikovať podnety prichádzajúce od dieťaťa so stratou sluchu, neprehliadať ich, snažiť sa im porozumieť a primerane na ne reagovať,
- ✓ počas komunikácie udržiavať očný kontakt s dieťaťom,
- ✓ povzbudzovať ho k aktivite (poverovať úlohami alebo vodcovskou rolou pri skupinových aktivitách),
- ✓ viesť zdravé deti k tomu, aby dokázali rozpoznať signály, ktoré sluchovo postihnuté dieťa vysiela,
- ✓ orientovať počujúce deti na pomoc, dohodu a kompromisy v záujme dobrej koexistencie s postihnutým dieťaťom,
- ✓ uplatňovať menej zbytočných kontrolných mechanizmov,
- ✓ pôsobiť skôr facilitačne na úkor direktívnosti, čo zlepšuje vzájomné interakcie detí,
- ✓ byť vnímavé, empatické, emocionálne zainteresované (Malloy, Mc Murray, 1996).

Učiteľky oceňujú tiež vplyv dieťaťa s postihnutím na zdravých predškolákov, ktorým podľa nich prospieva, že sa učia rešpektovať odlišnosti, tolerovať „iné“ dieťa, pochopiť ho, aj mu pomôcť, vďaka čomu sa objavujú v ich správaní prosociálne prvky. Skúsenosť zo vzájomných interakcií s postihnutým rovesníkom a pravidelná možnosť kontaktu s ním vedie u detí bez postihnutia k :

- formovaniu vlastnej sociálnej a komunikačnej kompetencie,
- zvyšovaniu vnímavosti a senzitivity voči špecifickým potrebám ľudí s postihnutím,
- adekvátnej voľbe stratégií pri poskytovaní pomoci,
- osvojovaní si prosociálnych zručností a prosociálneho správania sa,
- nadobúdaní pozitívnych pocitov a skúseností , ako aj k zvyšovaniu sebavedomia, ktoré so sebou prosocialita prináša (Diamond, 2000).

Je zrejmé, že integrácia prináša so sebou fyzickú aj psychickú záťaž, s ktorou sa musí postihnuté dieťa v integrácii priebežne vyrovnávať. Prijatie dieťaťa so sluchovým postihnutím medzi rovesníkov bez komunikačnej bariéry je obzvlášť náročné (aj keď hendikep dieťaťa nie je tak viditeľný) v porovnaní s inými druhmi postihnutí. Úzko súvisí aj s týmito osobnostnými a ďalšími determinujúcimi faktormi :

- schopnosť adjustácie na intaktné rovesnícke prostredie
- osobnostné predpoklady k zvládaniu záťaže
- minimálne priemerná úroveň intelektových schopností
- dobrá integrácia psychických funkcií (pamäť, pozornosť)
- vyvinutá jemná motorika (indikátor používania hovorenej reči)
- aspoň čiastočná komunikačná a sociálna kompetentnosť
- motivácia (u malých detí skôr rodičovská túžba vidieť svoje dieťa medzi bežne sa vyvíjajúcou detskou populáciou)
- podpora, akceptácia a spolupráca z rodinného prostredia
- súhlasné postoje z najbližšieho intaktného okolia (od počujúcich rodičov, zdravých rovesníkov a ich rodičov, z integrujúceho predškolského zariadenia, a pod.).

Ak sa postihnuté dieťa naučí už v ranom veku zvládnuť okrem požiadaviek na vlastný výkon, ktorý je v tomto veku typický najmä formovaním elementárnych zručností a návykov, aj nároky vyplývajúce z faktu sociálnej integrácie, bude mať menej problémov s ich prekonávaním v školskom období. Dieťa zároveň získa už pred zaškolením určité komunikačné a sociálne kompetencie.

Prvé verbálne zručnosti detí so sluchovým postihnutím sa utvárajú v intaktnom prostredí cez spoznávanie prirodzených rečových vzorov zdravých rovesníkov a pokusmi o ich imitáciu. Súčasne rastie aktívna a pasívna slovná zásoba týchto detí, pribúdajú rečové stereotypy, zlepšuje sa porozumenie bežnej reči a dorozumenie sa s okolím.

Integrácia pomáha zlepšovať okrem komunikačných zručností aj sociálne kompetencie sluchovo postihnutých. Je zrejmé, že každé dieťa v predškolskom veku (zdravé aj hendikepované) má intenzívnu potrebu spontánneho sociálneho kontaktu so seberovnými, očakáva prijatie a presadenie sa vo vzájomných vzťahoch s nimi. Meradlo úspešnosti sociálnej integrácie spočíva práve v spôsobilosti dieťaťa s poruchou sluchu k interakciám so zdravou detskou populáciou. Vzrastajúca kompetentnosť integrovaného dieťaťa v sociálnej oblasti zvýši tiež jeho preferencie, osobný status a pozíciu v bežnej detskej skupine (Diamond 2000).

Nezastupiteľné miesto a dôležitý ochranný pilier v integrácii predstavuje pre postihnuté dieťa rodina, ktorej emocionálny prínos je neoceniteľný. Nezištná podpora rodiny výrazne ovplyvňuje aj pripravenosť hendikepovaného dieťaťa a jeho motiváciu k sociálnemu začleneniu sa do majoritného prostredia. Podnetná atmosféra v rodine napomáha rozvíjaniu kognitívnych schopností a reči dieťaťa s poruchou sluchu. Okrem ekonomických a sociálnych nárokov, ktoré sú kladené na rodičov, je osobitne namáhavé zvládnuť dlhotrvajúcu psychickú záťaž, ktorú rodinná situácia všetkým jej členom prináša v oblasti spoločenských a pracovných obmedzení, pri voľbe výchovných prístupov k dieťaťu alebo pri prežívaní negatívnych pocitov z nespĺnených očakávaní či z pomalých prírastkov pri prechádzaní dieťaťa jednotlivými vývinovými obdobiami. Obzvlášť náročnou sa javí práca a pomoc rodičov na rozvíjaní plnohodnotnej komunikácie ich sluchovo a súčasne rečovo hendikepovaného dieťaťa (so sluchovým hendikepom a súčasne so spomaleným rečovým vývinom). Vážnym psychologickým momentom sa ukazuje pre rodičov adaptačný proces na prítomnosť postihnutého dieťaťa v rodine, ktorý vrcholí akceptáciou dieťaťa aj s jeho postihnutím zo strany rodičov. Rodičia v tejto fáze prijímú dieťa aj s jeho postihnutím, a hľadajú všetky dostupné možnosti, ako mu pomôcť. Jednou z nich je integrácia do bežného sociálneho prostredia medzi intaktnú populáciu rovesníkov, ktorá je už dnes ľahko dostupná, ale nemusí byť vhodná pre každé dieťa.

Záver

Vychádzajúc z našich niekoľkoročných skúseností s problematikou integrácie detí so sluchovým postihnutím v ranom a predškolskom vývinovom období (Kročanová, 2002, 2004, 2007, 2009, 2011) chceme v závere nášho príspevku upozorniť na niektoré opakujúce sa a evidentne nežiaduce aspekty problematického začleňovania detí s postihnutím medzi zdravých rovesníkov.

Ide najmä o:

- nekompetentné rozhodnutia pre integráciu,
- nekvalitne pripravené podmienky pri jej praktickej realizácii s negatívnym vplyvom na vývinové možnosti dieťaťa,

- slabo fungujúcu tímovú spoluprácu odborníkov, ktorí by mali postihnutým deťom sprístupňovať integrovanú výchovu a edukáciu,
- pretrvávajúcu nepripravenosť spoločnosti akceptovať prítomnosť postihnutia a jeho nositeľa medzi sebou.

Literatúra

- Diamond, K.E. 2000. Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, Vol. 23, No 2, pp. 81 – 91.
- Kročánová, Ľ. 2002. Psychologické a sociálne aspekty procesu integrácie sluchovo postihnutých predškôľakov. *Speciální pedagogika*, roč. 12, 2002, č. 4, s. 259-266.
- Kročánová, Ľ. 2004. Aktuálny pohľad na predškolskú integráciu detí so sluchovým postihnutím. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.39, č.1, s. 3-11.
- Kročánová, Ľ. 2007. Pohľad psychológa na sociálnu integráciu sluchovo postihnutých detí predškolského veku. *Speciální pedagogika*, roč. 17, č. 3, s. 150-159.
- KROČANOVÁ, Ľ. 2009. Skúmanie a rozvíjanie sociálnych zručností predškôľakov so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole – informácia o metodikách. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 44, 3, s. 281- 292.
- KROČANOVÁ, Ľ. 2011. Špecifiká sociálnej integrácie detí so sluchovým postihnutím predškolského veku. *Speciální pedagogika*, Praha, PdF UK, 21, 2, s. 95-106.
- Malloy, H.L., Mc Murray, P. 1996. Conflict strategies and resolutions: Peer conflict in an integrated early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol.11, p.186-206.
- Schmidtová, M. 2001. Pohľad na súčasné vzdelávanie sluchovo postihnutých detí a náčrt koncepcie integrovaného vzdelávania. In: Lehocká, M., Matuška, O.(red.) : *Školská integrácia sluchovo postihnutých detí a mládeže*. Lučenec, British Council, s.65-70.
- Špotáková, M., Tomčániová, B. 2000. Sociálna integrácia zdravých a postihnutých detí predškolského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.35, č.2, s.137-148.

Možnosti inklúzie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS) v základnej škole - Prípravný ročník pre žiakov s NKS

Viktor Gatiaľ, Michal Čerešník

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Anotácia

V príspevku predstavujeme jeden z inkluzívnych prístupov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, konkrétne Prípravný ročník pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS) v ZŠ na Koperníkovej ulici v Hlohovci, ktorý funguje od školského roku 2002/2003. Ide o ojedinelý projekt, ktorý pomáha žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou začleniť sa do školského prostredia, predchádzať vzniku špecifických vývinových porúch učenia a predchádzať tak možným problémom v akademickom výkone týchto žiakov, prípadne problémom osobnostným, či sociálnym. Príspevok vznikol ako súčasť projektu KEGA 007UKF-4/2013: Rozvoj komunikačných schopností predškolákov s poruchami reči. Daný projekt sa začal realizovať v roku 2013 s cieľom modifikovať metodiku postupov, prostredníctvom ktorých sa realizuje identifikácia a intervencia žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v Prípravnom ročníku pre žiakov s NKS. Autori v príspevku analyzujú a interpretujú výsledky za prvý rok realizácie projektu (metóda pretest – posttest), a tiež ich porovnávajú so staršími dátami zozbieranými počas existencie Prípravného ročníka pre žiakov s NKS.

Kľúčové slová

diagnostika predškolákov, poruchy reči, prípravný ročník pre žiakov s poruchami reči, školský špeciálny pedagóg, školský psychológ

Úvod

Inkluzívne vzdelávanie žiakov, ktorí sú rôznym spôsobom výnimoční, nemá v našom školstve dlhú tradíciu. Problémy, s ktorými sa v praxi stále stretávame, sa nedarí uspokojivo riešiť, aj keď niektoré kroky realizované boli (napr. prijatie zákona č. 245/2008 Z. z.). V našom príspevku nebudeme rozoberať jednotlivé faktory negatívne pôsobiace v tejto oblasti, pretože sa domnievame, že sú notoricky známe (aspoň odborníkom). V rámci inklúzie výnimočných žiakov sa zameriame len na vybrané (súvisiace) kategórie (žiaci s poruchami reči a poruchami učenia) a predstavíme jeden z možných prístupov, ktorý je síce ojedinelý, ale jeho funkčnosť

je overená viac ako desaťročnou praxou, a tiež výskumne. Ide o Prípravný ročník pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Prípravný ročník pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (ďalej len prípravný ročník) v okrese Hlohovec bol založený z iniciatívy pracovníkov vtedajšej Pedagogicko-psychologickej poradne v Hlohovci, najmä jej riaditeľky J. Gajarskej, v priestoroch ZŠ na Nerudovej ulici v Hlohovci v r. 2001. Cieľom bolo sústrediť deti, ktorým boli prostredníctvom diagnostiky školskej spôsobilosti zistené problémy zo spektra narušenej komunikačnej schopnosti a v rámci odloženia povinnej školskej dochádzky o jeden rok, formou vzdelávania v prípravnom ročníku, zlepšiť ich jazykové schopnosti a znížiť tak riziko výskytu špecifických vývinových porúch učenia počas ich budúcej školskej dochádzky. V školskom roku 2014/2015 bude mať prípravný ročník tri triedy, do ktorých sú už prijatí žiaci (pozri tabuľku č. 1). Triedni učitelia majú príslušné vzdelanie (špeciálna pedagogika). Prípravný ročník má status špeciálnej triedy. Počet žiakov v jednej triede je obmedzený na 9. Mohlo by sa zdať, že nejde o inklúziu v pravom zmysle slova, keďže žiaci nie sú začlenení v triedach medzi intaktnými žiakmi. Prípravný ročník má však okrem intervenčnej, aj diagnostickú funkciu a k začleneniu žiakov dochádza po absolvovaní prípravného ročníka, s už zistenou úrovňou schopností, identifikovanými obmedzeniami, prípadne rozvinutými schopnosťami a zručnosťami, a to v ich kmeňovej škole.

Tabuľka 1: Vývoj počtu žiakov a počtu tried Prípravného ročníka pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v ZŠ na Koperníkovej ul. v Hlohovci

Školský rok	Počet žiakov	Počet tried
2001/2002	7	1
2002/2003	9	1
2003/2004	15	2
2004/2005	7	1
2005/2006	9	1
2006/2007	12	1
2007/2008	11	1
2008/2009	7	1
2009/2010	8	1
2010/2011	8	1
2011/2012	10	1
2012/2013	19	2
2013/2014	16	2
2014/2015	25	3

Teoretické pozadie

Poruchy reči považujeme v súlade s viacerými autormi (u nás najmä V. Lechta, M. Mikulajová) za jeden z najrozhodujúcejších faktorov v oblasti vzniku špecifických porúch učenia žiakov. V praxi sa tiež presvedčame o fakte, že tak špecifické poruchy učenia, ako aj poruchy reči samotné môžu byť v niektorých prípadoch zdrojom sekundárnej neurotizácie dieťaťa a vyvolávať tak poruchy správania. Dokladajú to aj výskumné zistenia niektorých autorov (pozri napr. Matějček, Vágnerová, 2006).

Pokiaľ akceptujeme vzájomnú súvislosť porúch reči a učenia, musíme akceptovať aj možnosť, že ak by porucha reči nebola prítomná, resp. bola by menej intenzívna, špecifická porucha učenia by sa nemusela prejavíť. Odstraňovaním a znižovaním intenzity porúch reči by potom bolo možné predísť vzniku, alebo aspoň znížiť riziko či intenzitu prejavu už vzniknutej špecifickej poruchy učenia. V našom výskume sme sa pokúsili toto stanovisko overiť.

Súvis špecifických porúch učenia (ŠPU) a problematického rečového vývinu popisuje napríklad Lechta (2008). Mikulajová (2001) považuje jazykové schopnosti (jazykový cit, porozumenie reči, fonematické schopnosti –najmä fonematické uvedomovanie) za rozhodujúce v oblasti rozvoja čítania. Podľa autorky je dokázané, že jednotlivci trpiaci narušeným vývinom reči, afáziou, prípadne poruchami učenia, majú signifikantne oslabenú schopnosť fonematického uvedomovania. Z toho vyplýva, že jeho systematickým tréningom by bolo možné znížiť riziká prejavov porúch reči, a v budúcnosti aj porúch učenia. Zelinková (2008) považuje problémy v reči za možnú príčinu vzniku ŠPU (okrem nich ešte problémy v sluchovom vnímaní, zrakovom vnímaní, koncentrácii pozornosti, pamäti, pravo-lavej a priestorovej orientácii, orientácii v čase a v procese automatizácie). Vymedzuje dve zložky reči: zložku receptívnu (porozumenie reči) a expresívnu (vyjadrovanie, hovorenie). Autorka vymedzuje samostatnú oblasť sluchového vnímania ako možnú príčinu vzniku ŠPU. Hovorí o tzv. fonematickom sluchu, čo je schopnosť diskriminovať a diferencovať auditívne celky. Rozoznáva dve formy fonematického sluchu: fonematické uvedomovanie (chápanie slabikovej a hláskovej štruktúry slov – reči, ktorá je prezentovaná písmenami), fonologické uvedomovanie (schopnosť izolovať prvú a poslednú hlásku slova, schopnosť vnímať rým, schopnosť vynechať alebo pridať časť slova, schopnosť deliť slová na slabiky).

V našej praxi (školský psychológ v základnej škole) sa pomerne často stretávame s poruchami reči detí. Ide najmä o deti predškolského veku, ktoré majú byť zaškolené v prvom ročníku základnej školy. Rodičov detí musíme často upozorňovať na fakt, že nedostatočný rečový vývin dieťaťa nesie so sebou značné riziko pri jeho zaškolení. V súlade s „politikou“ centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) upozorňujeme rodičov, že ak po štvrtom roku fyzického veku má dieťa problémy vyslovovať niektoré hlásky, je potrebné aspoň z preventívneho hľadiska navštíviť logopéda. Nás preto zaujíma možnosť, ako by sa dalo prejavom v oblasti

napríklad porúch učenia predovšetkým predchádzať, pôsobiť preventívne, prípadne ich eliminovať na čo najnižšiu možnú mieru. Vychádzame z predpokladu, že poruchy učenia do značnej miery súvisia s poruchami jazykových schopností (negatívne ich ovplyvňujú) (Mikulajová, M., 2001). Potom by bolo možné elimináciou porúch jazykových schopností (porozumenie, jazykový cit, fonematické uvedomovanie) znížiť výskyt, prípadne intenzitu porúch učenia žiakov v budúcnosti, znížiť ich negatívny dopad na akademický výkon žiakov. Z vyššie uvedených predpokladov sme vychádzali pri realizácii prípravného ročníka pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, ktorý by sa orientoval na skupinu detí s poruchami reči a fungoval by v niektorej bežnej základnej škole. Pred, ale hlavne počas existencie prípravného ročníka, sme identifikovali niekoľko jeho pozitívnych atribútov:

- Podpora inkluzívneho vzdelávania žiakov ohrozených špecifickými poruchami učenia,
- prepojenie prípravného ročníka a prvého ročníka, pokiaľ dieťa ostáva na danej škole (špeciálny pedagóg odovzdáva informácie o konkrétnych deťoch vyučujúcim v prvom ročníku, majú možnosť s ním nepretržite konzultovať vzdelávacie postupy, pôsobí ako asistent učiteľa vo vybraných prípadoch),
- zlepšená adaptácia dieťaťa na školské prostredie (oproti materskej alebo špeciálnej škole) – dieťa si zvykne na školský režim (hodiny, prestávky, jedáleň, školský klub a pod.), čo môže byť v prípade výnimočných detí oveľa dôležitejšie ako v prípade intaktných,
- rešpektovanie moderného teoretického predpokladu - podmienenosti vzniku špecifických porúch učenia poruchami reči.

Cieľom prípravného ročníka je rozvíjať oslabené oblasti rečového a kognitívneho vývinu žiakov, a tým znížiť na čo najmenšiu možnú mieru prejavy porúch učenia v budúcnosti. Vychádzame z predpokladu, že poruchy učenia do značnej miery súvisia s poruchami jazykových schopností (negatívne ich ovplyvňujú) (Mikulajová, M., 2001). Potom je možné elimináciou porúch jazykových schopností (porozumenie, jazykový cit, fonematické uvedomovanie) znížiť výskyt, prípadne intenzitu porúch učenia žiakov v budúcnosti, znížiť ich negatívny dopad na akademický výkon žiakov.

Praktická aplikácia, výskum a interpretácia

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či špecifické metódy použité na vyučovanie žiakov v prípravnom ročníku zlepšia oslabené oblasti ich jazykových schopností. Ak áno, chceli sme zistiť, či úroveň daných schopností je signifikantne odlišná pred a po absolvovaní prípravného ročníka v prospech stavu po jeho absolvovaní, čo bolo aj hypotézou nášho výskumu.

Zvolili sme spôsob merania vybraných ukazovateľov, o ktorých predpokladáme, že sú podstatné v oblasti vzniku špecifických vývinových porúch učenia. Ide o fonematické uvedomovanie a fonematickú diferenciaciu. Na zistenie úrovne týchto ukazovateľov sme použili metódu Fonematickej diferenciacie Škodovej a metódu Sluchového rozlišovania Wepmana - Matějčka. V rámci vstupnej diagnostiky sme uvedené metódy administrovali individuálne všetkým žiakom prípravného ročníka. Vstupnú diagnostiku sme uskutočnili v jarných a letných mesiacoch predchádzajúceho školského roka. V priebehu mája a júna príslušného školského roka sme uskutočnili rediagnostiku rovnakými metódami. Časový odstup medzi diagnostikou a rediagnostikou bol teda cca 12 - 14 mesiacov. Výskumnú vzorku tvorilo 16 žiakov Prípravného ročníka pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v základnej škole v Hlohovci v školskom roku 2013/2014. V tabuľke 2 sú uvedené priemerné hrubé skóre a výsledky ich štatistického spracovania, ktoré dosiahli žiaci prípravného ročníka pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v preteste a postteste realizovanom v rámci použitých metód v školskom roku 2013/2014.

Tabuľka 2: Porovnanie jazykových schopností žiakov Prípravného ročníka pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v ZŠ Koperníkova v Hlohovci v školskom roku 2013/2014 (pretest – posttest)

metóda		N	AM	SEM	SD	Z	p
FD	pretest	16	18,81	0,83	3,31	2,836	0,005
	posttest	15	22,07	0,95	3,69		
WM	pretest	16	11,06	0,76	3,04	2,736	0,006
	posttest	15	14,47	0,86	3,34		

Legenda: FD – Skúška fonematickej diferenciacie Škodovej, WM – Skúška sluchového rozlišovania Wepmana – Matějčka, N – početnosť, AM – aritmetický priemer, SEM – štandardná chyba priemeru, SD – štandardná odchýlka, Z – testovacie kritérium (Wilcoxonov test), p - významnosť

Pri porovnávaní jazykových schopností žiakov pred a po absolvovaní prípravného ročníka (prostredníctvom metódy Fonematickej diferenciacie Škodovej a metódy Sluchového rozlišovania Wepmana - Matějčka) sme zistili signifikantný nárast v potestovom kontexte na hladine $\alpha \leq 0,01$. To znamená, že u každého žiaka v prípravnom ročníku možno diagnostikovať významný nárast úrovne komunikačných schopností. V prípade oboch diagnostických metód šlo o priemerný bodový rozdiel viac ako 3 body.

Po analýze efektu absolvovania prípravného ročníka pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou v konkrétnom školskom roku (2013/2014) nás zaujímalo, či je tento efekt porovnateľný s intervenciami v predchádzajúcich školských rokoch (predchádzajúce analýzy ukázali vždy nárast komunikačných schopností). Zistili sme, že všetky skupiny (pretestové aj posttestové) diagnostikované metódou Fonematickej diferenciácie Škodovej a metódou Sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka sú ekvivalentné, okrem výsledkov v metóde Sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka v pretestovom kontexte (pozri tabuľku č. 3). Tento fakt spôsobili relatívne vysoké priemerné hodnoty v školských rokoch 2002/2003 a 2005/2006. Daný fakt si interpretujeme tak, že deti s narušenou komunikačnou schopnosťou tvoria relatívne homogénnu skupinu, ktorá v prípade stimulačných intervencií vykazuje relatívne porovnateľný progres. Konkrétne ide o rozdiel v priemernom skóre na úrovni 3 až 5 bodov (metóda Fonematickej diferenciácie Škodovej), resp. 2 až 4 body (metóda Sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka).

Tabuľka 3: Porovnanie jazykových schopností žiakov Prípravného ročníka pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v ZŠ Koperníkova v Hlohovci v jednotlivých školských rokoch

metóda	Šk. rok	N	AM	SEM	SD	H	p
FD pretest	2002/2003	9	17,67	0,78	2,35	13,030	0,071
	2003/2004	15	15,67	1,12	4,35		
	2004/2005	7	16,57	2,30	6,08		
	2005/2006	9	16,22	0,97	2,91		
	2006/2007	12	13,42	1,20	4,17		
	2007/2008	11	15,64	1,50	4,97		
	2008/2009	7	15,14	1,70	4,49		
	2013/2014	16	18,81	0,83	3,31		
FD posttest	2002/2003	9	21,89	1,06	3,18	13,376	0,063
	2003/2004	15	19,80	0,93	3,61		
	2004/2005	7	19,57	2,11	5,59		
	2005/2006	9	21,67	0,91	2,74		
	2006/2007	12	17,08	1,51	5,21		
	2007/2008	11	19,36	1,52	5,05		
	2008/2009	7	19,00	1,00	2,65		
	2013/2014	15	22,07	0,95	3,69		
WM pretest	2002/2003	9	13,89	0,54	1,62	16,498	0,021
	2003/2004	15	11,67	0,75	2,90		

metóda	Šk. rok	N	AM	SEM	SD	H	p
	2004/2005	7	10,29	1,15	3,04		
	2005/2006	9	14,11	0,84	2,52		
	2006/2007	12	10,08	0,97	3,34		
	2007/2008	11	11,64	1,06	3,53		
	2008/2009	7	12,86	1,14	3,02		
	2013/2014	16	11,06	0,76	3,04		
WM posttest	2002/2003	9	17,00	0,62	1,87	8,537	0,288
	2003/2004	15	15,33	0,83	3,22		
	2004/2005	7	13,71	1,57	4,15		
	2005/2006	9	16,33	1,03	3,08		
	2006/2007	12	13,08	1,15	3,99		
	2007/2008	11	14,64	1,36	4,52		
	2008/2009	7	15,71	0,97	2,56		
	2013/2014	15	14,47	0,86	3,34		

Legenda: FD – Skúška fonematickej diferenciácie škodovej, WM – Skúška sluchového rozlišovania Wepmana – Matějčka, N – početnosť, AM – aritmetický priemer, SEM – štandardná chyba priemeru, SD – štandardná odchýlka, H – testovacie kritérium (Kruskall-Wallisov test), p – významnosť

V predošlých výskumoch (pozri Gatial, 2011) sme dospeli k podobným výsledkom. Žiaci mali signifikantne lepšie jazykové schopnosti po absolvovaní prípravného ročníka. Vplyv zrenia sme v týchto výskumoch eliminovali tak, že sme vytvorili kontrolné skupiny z detí, ktorým bola z rôznych dôvodov odložená školská dochádzka o jeden rok a porovnali sme ich jazykové schopnosti jednak spôsobom pretest – posttest a jednak s experimentálnymi skupinami v preteste aj postteste. V aktuálnom výskume sme zatiaľ kontrolné skupiny nepoužili. Plánujeme však porovnať jazykové schopnosti žiakov prípravného ročníka s jazykovými schopnosťami intaktných žiakov v rovnakom fyzickom veku, a to v treťom roku riešenia uvedeného projektu, keď budeme mať k dispozícii väčšiu výskumnú vzorku.

Záver

Výsledky nášho výskumu potvrdili, že je možné adekvátnymi diagnostickými postupmi dostatočne včas identifikovať predškolačka s problematickým vývinom, zmierniť prejavy porúch reči a možné prejavy špecifických vývinových porúch učenia a minimalizovať tak ich negatívny vplyv na akademický výkon žiakov.

Taktiež sa domnievame, že prípravný ročník pre žiakov s NKS v bežnej základnej škole je efektívnou inkluzívnou formou, ktorá má preventívny význam v oblastiach porúch reči, špecifických vývinových porúch učenia, problémov v správaní a adaptácie predškolákov na školské prostredie.

Literatúra

GATIAL, V. 2011. Eliminácia špecifických porúch učenia žiakov prostredníctvom tréningu fonematického uvedomovania D.B. El'konina. In: SapereAude 2011: evropské a české vzdelávaní. Recenzovaný zborníkpríspevkůvědeckékonference s mezinárodní účastí, Hradec Králové, 21. - 23. března 2011. - Hradec Králové: Magnanimitas, s. 54-59.

GATIAL, V. 2011. Komparatívna štúdia rečových schopností žiakov s poruchami učenia a intaktných žiakov. Psychologická diagnostika detí a dospievajících: zborníkabstraktů z konferencesezaměřením na výzkum, prevenci a školní poradenství, Fakulta sociálních studií Masarykovyuniversitý. Brno: MSD, s. 26.

LECHTA, V. 2008. Poruchy učenia v kontexte narušenej komunikačnej schopnosti. In: Vzdelávanie detí s poruchami učenia a pozornosti. Metodický materiál. Bratislava: Raabe.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. 2006. Sociální aspekty dyslexie. Praha: Univerzita Karlova.

MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. 2001. Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Bratislava: DIALÓG, s.r.o.

ZELINKOVÁ, O. 2008. Dyslexie v předškolnímvěku? Praha: Portál.

Príspevok vznikol ako súčasť projektu KEGA **007UKF-4/2013**: Rozvoj komunikačných schopností redškolákov s poruchami reči

Priestor pre sexuálnu výchovu na školách - sociálna inklúzia sexuálnych menších

Dorota Smetanová

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Anotácia

Príspevok je zameraný na problematiku vnímania a akceptácie sexuálnych menších v spoločnosti. Poukazuje na potrebu sexuálnej výchovy na školách ako možnosti k rešpektovaniu ľudskej dôstojnosti, spravodlivosti a k zachovaniu vlastných identít, ktoré by mali byť základnými predpokladmi sociálnej inklúzie.

Kľúčové slová

sexuálna inklúzia, sexuálne menšiny, sexuálna výchova

Problematika sexuálnych menších a ich akceptácie v škole, ale i v celej spoločnosti je mimoriadne aktuálna a žiada si komplexnejší prístup. Naša spoločnosť si nutne žiada eliminovať segregáciu na inklúziu v akejkoľvek jej forme a podobe.

Možnosť ako vytvoriť optimálne podmienky pre nasýtenie potrieb každého dieťaťa (emocionálnych, sociálnych, individuálnych) je zavedenie sexuálnej výchovy na školách. Sexuálna výchova vytvára priestor k rešpektovaniu ľudskej dôstojnosti, spravodlivosti a k zachovaniu vlastných identít, ktoré by mali byť základnými predpokladmi sociálnej inklúzie. Sociálnu inklúziu môžeme definovať ako proces, ktorý zabezpečuje bezpodmienečné akceptovanie potrieb všetkých ľudí.

Prevenencia sociálneho vylúčovania a kvalita sociálneho začleňovania osôb s inou sexuálnou orientáciou závisia na úrovni uplatňovania ich práv a podmienkach zabezpečujúcich rovnosť príležitostí a rovné zaobchádzanie. Na to nestačí len prijímať legislatívne opatrenia a presadzovať ich uplatňovanie. Potrebne je zvyšovať povedomie verejnosti i samotných ľudí o ich právach, získavať uvedomelú podporu verejnosti pre ich uplatňovanie, ktorá by sa mala postupne meniť na prirodzenú podporu založenú na tolerancii a uznávaní ľudských práv každého bez obmedzovania práv ostatných (Mamojka, 2013).

Sociálna inklúzia je proces, ktorý zabezpečuje, aby tí, ktorí sú v riziku a sociálnej exklúzie (vylúčenia) získali príležitosti a nevyhnutné zdroje na to, aby mohli plne participovať na ekonomickom, sociálnom a kultúrnom živote a mali takú životnú úroveň a blahobyt, ktorý je považovaný za obvyklý v spoločnosti, v ktorej žijú. Zabezpečuje im väčšiu účasť na rozhodovaní, čo ovplyvňuje ich životy a prístup k základným právam (Džambazovič, 2010).

V súčasnosti ešte stále prevláda vplyv rôznych inštitúcií (štát, cirkev, rodina), ktoré potláčajú individualizáciu a rôznorodosť životných štýlov jedincov. Diktujú pevné sociálne rámce, ktorých porušenie sa trestá, prípadne označuje za patologické, choré, či nevhodné. Ak jedinec vybočí zo „zakuklenej“ normy, inštitúcia si kladie otázku: Zlyhali sme vo výchove, alebo sme poskytli nevhodné, málo podnetné prostredie?

Cieľom výchovy je vychovať dobrého človeka. Ale chápanie dobra u každého rodiča, vychovávateľa a pod. je individuálne. Chápanie dobra preberáme primárne z výchovných štýlov rodičov, či iných blízkych osôb. Sekundárne naše dobro prispôsobujeme norme rodiny, či širšej spoločnosti. A až terciárne sa s dobrom interiorizujeme. A práve posledné chápanie dobrého človeka je kameňom úrazu mnohých vedných, či laických diskusií.

Otázky týkajúce sa homosexuality

Na otázky ohľadom príčin vzniku homosexuality zatiaľ ľudstvo nedokázalo nájsť jednoznačnú a uspokojivú odpoveď. Teórií vzniku homosexuality je niekoľko, sú rôznorodé a vychádzajú z rôznych vedných odborov. Niektoré sa dopĺňujú, iné stoja proti sebe. Najčastejšie sa uvádzajú tieto teórie (Janošová, 2000):

- Teória genetickej dispozície
- Teória vplyvu vývinu v prenatálnom období
- Teória vplyvu prostredia a výchovy
- Teória zvedenia

Ani jedna z teórií nie je jednoznačne potvrdená a domnievame sa, že „pravosť“ teórie si každý jedinec prispôsobuje podľa subjektívnych kritérií, ktorými sú napríklad hodnoty, postoje, skúsenosti a pod. Neodškriepiteľným faktom však je, že homosexualita bola preradená z klasifikácie duševných chorôb a chorôb vôbec. I napriek tomu ešte dnes mnohí odborníci pracujúci s ľuďmi (napr. učitelia, vychovávateľa, lekári) to nerešpektujú a katolícka cirkev nepovažuje homosexuálny vzťah za rovnocenný heterosexuálnemu. I. Lukšík (2003) uvádza, že samotná kresťanská cirkev nie je v týchto otázkach jednotná. Homosexualita podľa Pamätného spisu evanjelickej cirkvi v Porýní z roku 1970 konštatuje, že homosexualita sama o sebe nie je perverzitou, chorobou, ani hriechom. Tým je len vtedy, ak nie je zvládnutá s mravnou zodpovednosťou.

Problém nestojí na liberalizme, alebo striktnom katolicizme, skôr na akceptácii a tolerancii.

Sexuálne menšiny sa v súčasnej dobe stále stretávajú s negatívnymi postojmi (homofóbia). Na rozdiel od iných fóbii homofóbia neznamená patologický stav, ale skôr postojovú orientáciu. V extrémnych podobách môže homofóbia viesť i ku zločinom z nenávisti. (Šulová, 2011). Dieťa sa v primárnom prostredí identifikuje s homofóbnym rodičom, čo môže neskôr prerásť do agresie v kolektívoch detí. Môžeme hovoriť o základoch šikany. Neakceptácia sexuálnych menšín je prítomná už

na prvom stupni základných škôl. Z výskumu Smetanovej (2010) sa jednoznačne potvrdilo, že odlišní „slabí“ jedinci boli vystavení homošikanke zo strany detí, kde v rodinách prevládala silný heterosexizmus.

Neakceptácia homosexuálov je riadená nielen z rodiny, ale aj vplyvom médií. Média podávajú zväčša obraz rodiny vo forme heterosexuálneho manželstva/partnerstva. Homosexualita je vykreslená patologicky, zosmiešňujúco, prípadne s promiskuitným charakterom.

Za jedno negatívum považujeme jednoznačne slabú informovanosť (zo strany rodičov, či učiteľov) a nezaradenie sexuálnej výchovy ako povinného predmetu do základných škôl.

Jedným z preventívnych opatrení by bolo ak by deti a mládež boli včas informovaní o svojich **sexuálnych právach**. Sexuálna práva, ktoré sa vymedzujú ako základné ľudské práva založené na základnej slobode, dôstojnosti a rovnosti všetkých. Keďže zdravie je dôležitým ľudským právom, musia byť i sexuálne práva základnými ľudskými právami. Za účelom zabezpečenia rozvoja zdravej sexuality jedinca i spoločnosti je potrebné, aby všetky spoločenské štruktúry nasledujúce sexuálne práva definovali, podporovali, rešpektovali hájili všetkými prostriedkami.

Právo na sexuálnu slobodu. Tá zabezpečuje jedincom plné vyjadrenie ich sexuálnych možností. Trvale vylučuje všetky formy sexuálneho nátlaku, vykorisťovanie a zneužívanie vo všetkých životných situáciách.

Právo na sexuálnu autonómiu, integritu a bezpečnosť sexuálneho subjektu. Predstavuje právo robiť autonómne rozhodnutia týkajúce sa vlastného sexuálneho života v súlade s jeho osobnou a sociálnou etikou. Zahrňuje tiež kontrolu a osobnú ochranu pred akýmkoľvek druhom mučenia, mrzačenia a násilia.

Právo na sexuálne súkromie. Zahrňuje právo na osobné rozhodnutie čo do intimity správania, pokiaľ neporušuje sexuálne práva ostatných.

Právo na sexuálnu rovnosť. Upozorňuje na slobodu od všetkých foriem diskriminácie bez ohľadu na pohlavie, sexuálnu orientáciu, vek, rasu, sociálne zaradenie, náboženstvo alebo fyzickú či emočnú diskvalifikáciu.

Právo na sexuálne potešenie, vrátane autoerotických aktivít, je zdrojom telesného, duševného a intelektového blaha .

Právo na vyjadrenie sexuálnych citov. Sexuálny prejav je viac než erotické potešenie zo sexuálneho aktu. Jednotlivci majú právo vyjadriť svoju sexualitu prostredníctvom komunikácie, dotyku, citového vyjadrenia, lásky.

Právo na slobodné sexuálne združovanie. Vyjadruje možnosť uzavrieť alebo neuzavrieť manželstvo, rozviesť sa alebo založiť iný typ zodpovedného sexuálneho spoločenstva.

Právo urobiť slobodné a zodpovedné rozhodnutie. Obsahuje právo rozhodnúť sa, či mať alebo nemať deti, počet detí, intervaly medzi ich narodením, právo na úplnú dostupnosť prostriedkov regulujúcich plodnosť.

Právo na sexuálne informácie založené na vedeckých poznatkoch, ktoré majú byť otvorené, šírené vhodným spôsobom pre príslušníkov všetkých sociálnych skupín.

Právo na komplexnú sexuálnu výchovu. Je to celoživotný proces trvajúci od narodenia po celý život a ovplyvňujúci všetky spoločenské inštitúcie.

Právo na sexuálnu zdravotnú starostlivosť. Mala by byť dostupná prevencia a liečba všetkých sexuálnych záležitostí, problémov a porúch (Šúryová, 2003).

Z výskumu Smetanovej (2010) ďalej jednoznačne vyplynulo, že na základnej škole prvého stupňa vznikajú medzi dievčatami vzťahy homogénneho charakteru. Medzi dievčatami vzniká láska, ktorú môžeme prirovnať ku partnerským vzťahom „sveta dospelých“. Avšak pod vplyvom rodiny a médií sa rozpadáva a prispôsobuje stereotypným normám spoločnosti v medziach heterosexuálnych vzťahov. U chlapcov bola prítomná pasívne prebratá homofóbia, ktorá zamedzovala akýkoľvek intímny vzťah s jedincom rovnakého pohlavia.

Tak ako sa mení spoločnosť, tak sa i v súčasnej dobe mení pohľad na **sexualitu**. Nie je už striktné zakázaná, neexistujúca, špinavá, či biologicky podmienená. Dostáva voľnosť a slobodu. Témy, ktoré boli v minulosti tabuizované, dnes sú komercializované. Témy, ktoré boli neľudské, dnes nadobudli charakter ľudskosti a prirodzenosti. Témy, ktoré spoločnosť potláčala, dnes búrlivo presadzuje. Sexualita sa oslobodila....

I napriek všetkým „povoleniam“, moderne zmýšľajúcej spoločnosti, je sexualita v spojitosti s nedospelým jedincem, dieťaťom, nepochopená, neexistujúca, alebo tabuizovaná.

Na sexualitu môžeme nazerať z dvoch hlavných prístupov- esencialistický a sociálno- konštruktivistický (Marková, 2007). Esencialisti zdôrazňujú najmä vrodenný sexuálny pud a sexualitu vnímajú z pohľadu rozmnožovania.

Sexuálna výchova by avšak mala vnímať sexualitu z prístupu sociálno-konštruktivistického, ktorý zdôrazňuje vplyv kultúry a prostredia a že:

1. nie je v každej osobe vnútorný kúsok „prírody“, ale je závislá od socializačných vplyvov,
2. je produkt sociálnych interakcií,
3. je rodovo špecifický fakt (in Marková 2007, podľa Hegger 1992).

Sexuálna výchova

Na výchove sa podieľa nielen rodina, ale aj škola a spoločnosť. Efektívnosť výchovy je teda podmienená súčinnosťou týchto troch činiteľov, ak zlyhá len jeden z nich – rodina, škola alebo spoločnosť, zlyháva aj výchova. V našom prípade sexuálna výchova.

Rovňáková, Lukšík, Lukšíková (2007) definujú sexuálnu výchovu ako“ otvorenú komunikáciu medzi učiteľom/kou a žiakmi/čkami vychádzajúcu z otázok žiakov a žiačok o sexualite a z ich potrieb. Smeruje k hlbšiemu poznaniu a porozumeniu

jednotlivým oblastiam sexuality, partnerským vzťahom a ich dôsledkom na život človeka a je aj návodom na zdravší a plnohodnotnejší intímny, partnerský a sexuálny život“.

V súčasnosti rozoznávame dva prístupy spoločnosti k sexuálnej výchove (Prevendárová, 2000).

Tým prvým prístupom je **represívny prístup**. Jeho primárnym cieľom je odkladanie informácií, ktoré priamo alebo nepriamo súvisia so sexualitou. Všetko ostáva zatajované, mýtami odeté, neúplné a pod. Represívny prístup zamietá a neposkytuje informácie v dostatočnej miere, alebo vôbec. Pokiaľ jedinec/ dieťa prejaví záujem, jeho pozornosť sa presúva na iný objekt. Pohlavné pudy hlboko potláča, resp. trestá a odsudzuje. Dieťa sa ocitá v skupine nezodpovedaných otázok, ktoré môžu mať veľmi negatívny dopad na jeho psychiku a budúce jestvovanie so sebou samým, ale i s inými ľuďmi.

Nepozná odpovede na otázky, napr. ako prebieha prehliadka u ženského lekára, kedy sa môže začať sexuálne žiť, kedy je sex bezpečný, ako sa bozkávať, a pod.

Represívny prístup spoločnosti k sexuálnej výchove odopiera jedincovi poznať informácie:

- o fyzických a psychických zmenách v období dospievania,
- o priateľstve, láske a vývine partnerského vzťahu,
- o anatómii a fyziológii pohlavných orgánov,
- o sexualite všeobecne,
- o plánovanom rodičovstve a antikoncepcie,
- o sexuálnej orientácii,
- o sexuálne prenosných infekciách a prevencii HIV/AIDS,
- o sexuálnom násilí a zneužívaní detí,
- o rodových stereotypoch,
- o sexuálnom a reprodukčnom zdraví a práve.

Opakom represívneho prístupu spoločnosti k sexuálnej výchove je **prístup liberálny**. Tento prístup je ľudský. To všetko čo represívny neumožňuje, liberálny poskytuje. Byť ľudský, prirodzený a otvorený. Liberálny prístup umožňuje jedincovi pocítiť svoju jedinečnosť, individualitu a schopnosť meniť svet na základe vlastných rozhodnutí. S jeho pomocou sa stáva z človeka sexuálne inteligentná bytosť. Všetkým negatívnym dôsledkom a dopadom predchádzajúceho prístupu sa prístup liberálny snaží vyvarovať.

Kehily (2002) vníma prístup spoločnosti k sexuálnej výchove dvojakým spôsobom: **Konzervatívna** koncepcia sa zaoberá morálkou vykonštruovanými ideálmi rodinného života a zvyčajne prezentuje nemenný a stávajúci systém sociálnych a rodových rolí.

Liberálny model je založený na predstave, že mladí ľudia, pokiaľ majú prístup k dostatočnému množstvu informácií, sa dokážu rozhodnúť zodpovedne, s ohľadom na seba aj svoje okolie, aj sami.

Ciele a zásady sexuálnej výchovy

Jedinec sa chápe nielen ako objekt, ale aj ako subjekt výchovy, a preto i sexuálna výchova kladie dôraz na plnenie svojich cieľov a zásad v prospech zdravého vývinu každého jedinca. Prevendárová (2000) uvádzajú tieto primárne ciele sexuálnej výchovy.

- rozvíjať zodpovednosť mladých voči sebe i iným, aby boli schopní prevziať zodpovednosť za vlastné správanie,
- prekonanie negatívnych skúseností, obáv a strachu,
- odmietanie predsudkov,
- poskytovať deťom a mladým ľuďom prvotné informácie o vzniku a vývine ľudského jedinca, starostlivosť rodičov o dieťa,
- výchova k rodinnému životu, pestovať v deťoch a mládeži túžbu založiť si v dospelosti rodinu, mať vlastné deti a tie s láskou vychovávať, poukázať na krásu rodičovstva, zdôrazniť zodpovednosť rodičov za výchovu dieťaťa, zvýrazniť problémy i radosti v úplnej a neúplnej rodine,
- formovať sociálne zručností mladých ľudí v interakcii s inými, vytvárať a zvládnuť vzťahy, odhaľovať a riešiť problémy, jasne a výstižne formulovať myšlienky, vypočuť mienku iných,
- oddramatizovaný pohľad na sexuálnu výchovu- mládež silne dramatizuje i najjednoduchšie sexuálne problémy, prežívajú ich s pocitom viny a strachu,
- povzbudzovanie k zodpovednosti,
- povzbudzovanie k vyhľadávaniu pomoci- možnosť rozhovoru so psychológom, sexuológom,
- kultivácia sexuálneho správania, ktoré umožní šťastný a zrelý život bez ujmy na zdraví niekoho iného,
- poučiť o etike intímneho života,
- prevencia, viesť k utváraniu personálnej bezpečnosti, poznať rozdiely medzi vhodnými a nedovolenými telesnými dotykmi, upozorniť na najčastejšie pohlavné úchyľky a nezvyčajné sexuálne správanie, naučiť ich odmietať akékoľvek sexuálne aktivity, ktoré nie sú v súlade s ich presvedčením a cítením,
- zdôrazňovať nevyhnutnosť dodržiavať osobnú hygienu,
- upozorniť na následky promiskuity a s tým súvisiaci častý výskyt pohlavných chorôb, objasniť vznik a podstatu nevyhľaditeľnej choroby AIDS a spôsoby prevencie,
- upozorniť na nebezpečenstvo drog a drogovej závislosti.

Existuje viacero princípov a zásad pri realizácii sexuálnej výchovy. Kolektívu autorov sa osvedčili najmä tieto **zásady** (L. Rovňáková, I. Lukšík, Ľ. Lukšíková, 2007):

- **Sexuálna výchova vychádza z otázok a potrieb žiakov a žiačok.**

Ak sa žiak/ žiačka na niečo pýta, musí dostať odpoveď primeranú jeho/ jej veku a chápaniu. Ak sa nepýta, nemusí to znamenať, že nad rozličnými otázkami nepremýšľa. Je povinnosťou učiteľa/ ky zaujímať sa o to, aké sú potreby žiakov a žiačok, a naplňať ich.

- **Otázky sa preberajú s ohľadom na sféru predpokladaného najbližšieho vývoja.**

Ak dnes niečo zmlčíme, žiak/ žiačka si odpoveď nájde inde (nie vždy bude pravdivá). Ak predpokladáme, že žiak/ žiačka je príliš mladý/á, aby niektoré veci pochopil/a, tak o rok- dva, keď mu/jej ich budeme chcieť vysvetliť, už môže byť neskoro.

- **Maximalizuje sa partnerský vzťah učiteľ/ka- žiak/čka.**

Iba v otvorenom a priateľskom prostredí nám žiaci dôverujú a akceptujú to, čo im chceme povedať. Direktívny a autoritatívny prístup to znemožňuje.

- **Sexuálna výchova je dôverná.**

Dôverné informácie, ktoré odznejú v rámci sexuálnej výchovy, musia ostať tajomstvom.

- **Sexuálna výchova je postupná, nadväzná a čo v najväčšej miere úplná.**

Najvhodnejšie je, ak má učiteľ/ka jasný plán, predstavu, akými témami začne, prečo a kam smeruje.

- **Sexuálna výchova je sociálna a komunikatívna.**

Vníma žiačky a žiakov ako ľudské bytosti hodné úcty. Nevyužíva iba vysvetľovanie, ale predovšetkým rozhovory. Tak sa žiačky a žiaci naučia komunikovať.

- **Sexuálna výchova vedie k sebapoznávaniu, poznávaniu iných a poznaniu ľudskej sexuality.**

Človek, ktorý pozná sám seba, rozumie svojim reakciám a má zdravú sebadôveru. Podobne, ak sa naučí porozumieť iným, bude schopný rešpektovať ich a vážiť si ich.

- **Sexuálna výchova odкрýva a eliminuje predsudky, nerovnosti, diskriminácie a tabuizáciu,**

a to vo všetkých možných oblastiach, či už ide o otázku mužsko- ženských vzťahov, rozdelenia rolí, alebo sexuálneho správania a sexuálnych minorít.

- **V sexuálnej výchove je ochrana zdravia a prevencia rizík nadradená ideám a hodnotám skupín.**

Ochrana zdravia musí byť prvoradá a nesmie podliehať ideológii, napr. otázka dostupnej antikoncepcie alebo účinnosti prezervatívu sa musí prezentovať vecne a vedecky, nie s ohľadom na ideologické pozadie (tamtiež, 2007).

Záver

Vychádzajúc z Helusa (2004) môžeme záverom konštatovať, že vzťah k dieťaťu môže byť rozlične prejavovaný. A nech sa to už deje zámerne, alebo mimovoľne, je rozhodujúcim činiteľom jeho vývinu, podmieňuje priebeh jeho detstva, veľakrát s celoživotnými dôsledkami. Inak povedané, sme- svojimi postojmi a svojim správaním- pre dieťa šancou, dobrodením, ale tiež ohrozením, či nešťastím. Aj v kontexte sexuality a komplexnej sexuálnej výchovy...

Literatúra

- DŽAMBAZOVIČ, R. 2010. *Sociálna inklúzia - inovačný potenciál konceptu a jeho možné aplikácie*. [online]. [cit. 2013-05-15]. <Dostupné na http://www.fphil.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/veda/cesiuk/teams/socilogovia/socialna_inkluzia.pdf>.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. 2004. ISBN 80-7178-888-0
- JANOŠOVÁ, P. 2000. *Homosexualita v názorech společnosti*. Praha: Karolinum. 2000. ISBN 80-7184-954-5.
- KEHILY, M. J. 2002. *Sexuality, gender and schooling*. London and New Yourk: Routledge/falmer, 2002. ISBN 0-415-28047-8.
- LUKŠÍK I., SUPEKOVÁ M. 2003. *Sexualita a rodovosť*. Bratislava: Humanitas, 2003. ISBN 80-89124-01-1.
- MAMOJKA, B. 2013. Sociálna inklúzia osôb so zdravotným postihnutím, kampane a podmienky. In. *Sociálna inklúzia*. Bratislava
- MARKOVÁ, D. 2007. *Predmanželská sexualita v kontextoch sexuálnej diverzity a variability*. Bratislava: Regent, 2007. ISBN 978-80-88904-59-5.
- PREVENDÁROVÁ, J. 2000. *Výchova k manželstvu a rodičovstvu*. I.vyd. Bratislava: SPN, 2000. ISBN 80-08-02993-1.
- ROVNÁKOVÁ, L., LUKŠÍK, I., LUKŠÍKOVÁ, Ľ. a kol. 2007. *Metodická príručka pre sexuálnu výchovu na druhom stupni základných škôl*. Bratislava: OKAT PLUS, s.r.o pre Spoločnosť pre plánované rodičovstvo, o.z., 2007. ISBN 978-80-88720-10-2.
- SMETANOVÁ, D. 2012. Intímna komunikácia v žiackych kluboch. In: *Kultúra škôl a výchovných zariadení*. Bratislava: UK v Bratislave. 2012. ISBN 978-80-223-2962-0
- ŠULOVÁ, L. 2011. *Výchova k sexuálnej reprodukčným zdraví*. Praha: Maxdorf. 2011. ISBN 978-80-7345-238-4
- ŠÚRYOVÁ, L. 2003. *Sexuálna výchova ľudí so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím v domovoch sociálnych služieb*. Diplomová práca. Bratislava: PdF UK, 2003.

Význam diagnostiky sociálnych a adaptívnych kompetencií pri posudzovaní školskej zrelosti rómskych detí

Miroslava Čerešňíková

*Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva,
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre*

Anotácia

Príspevok prináša pohľad na kritériá školskej zrelosti posudzované rozličnými diagnostickými metodikami pred vstupom dieťaťa do bežnej základnej školy. Autorka analyzuje tieto kritériá a porovnáva ich s úrovňou vývinu dieťaťa, ktoré vyrastá v sociálne znevýhodnenom prostredí a zároveň je jeho psychický vývin determinovaný aj kultúrnou odlišnosťou.

Kľúčové slová

Diagnostika, školská zrelosť, rómske dieťa, kompetencie

Vstup do školy je významným medzníkom v živote dieťaťa, pretože sa zásadne mení jeho pozícia v sociálnom prostredí i jeho sociálne roly. Z dieťaťa, ktoré prevažnú časť svojho života trávi medzi svojimi najbližšími ľuďmi a jeho najčastejšou činnosťou bola činnosť hrová, sa stáva dieťaťom, ktorému do života vstupujú noví ľudia, nové povinnosti, nové pravidlá a ono samo sa stáva súčasťou úplne nového sociálneho prostredia.

Pred vstupom do školy sa u dieťaťa posudzuje školská zrelosť. Zrenie je viac–menej biologický proces postupného naplňovania vnútorne nastaveného programu individuálneho vývinu. Tento proces je determinovaný najmä endogénnymi faktormi (napríklad vývin chôdze, regulácia vyprázdňovania atď.), ale stimulovaný je aj exogénne (výchovou, podnetmi z prostredia, procesom učenia a podobne). Pre vzťah zrenia a učenia resp. výchovy platí komplementarita. Organizmus nesmie byť učeniu vystavený skôr, ako dosiahne potrebnú zrelosť, ale samotný proces zrenia nie je dostačujúci pre plnohodnotný psychický vývin.

Psychický vývin dieťaťa, ktoré žije v primerane podnetnom prostredí a jeho sociálne prostredie možno hodnotiť ako prijímajúce a láskyplné, napreduje obyčajne bez problémov a postupne naplňuje stanovené vývinové úlohy. Úplne odlišná je však životná situácia dieťaťa žijúceho v sociálnej exklúzii v marginalizovanej rómskej komunite. Sociálne prostredie v marginalizovaných rómskych komunitách hodnotíme ako znevýhodnené, poznačené „kultúrou chudoby“. Málopodnetné, a neraz i patologické, sociálne a výchovné prostredie nepodporuje efektívnu socializáciu

dieťaťa vo všetkých kategóriách (ako ich vymedzuje Nákonečný, 1999): osvojenie si hygienických a pracovných návykov, získavanie vedomostí a zručností, spoznávanie filozofických, etických a estetických systémov a vytvorenie rebríčka hodnôt, osvojenie si primeraných foriem sociálneho správania, ktoré korešpondujú s normami majoritnej spoločnosti. Málopodnetné sociálne prostredie neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti dieťaťa, pre jeho telesný i psychický vývin. Hoci samotný proces zrenia prebieha na základe vnútorné naprogramovaných zmien nestačí na primeraný rozvoj psychiky a motoriky dieťaťa, a tak rómske dieťa, ktorého fyzický vek je šesť – sedem rokov, nedosahuje potrebnú úroveň hrubej a jemnej motoriky (podľa empirických výskumných zistení (Čerešníková, 2006) je to úroveň troj – štvorročného dieťaťa), pretože proces zrenia nie je podporovaný podnetmi z prostredia.

Okrem málo podnetnosti prostredia je rozdiel v obsahu socializácie spôsobený aj kultúrnou odlišnosťou Rómov ako etnickej skupiny. Ak by sme sa na rómsku kultúru pozreli cez optiku Hofstedeho(1980) kultúrnych dimenzií, tak je výrazne kolektivistická, čo korešponduje aj z teóriou o pôvode Rómov. Za ich pravlast' je považovaná India, ktorej kultúru možno hodnotiť ako kolektivistickú. Kolektivismus sa vyznačuje podriadením osobných cieľov členskej skupine, t.j. sebadefinovaním skupinou, reguláciou správania skupinovými normami, vnímaním skupiny ako homogénnej a silným odlišovaním svojej a cudzej skupiny. Pre človeka to znamená nutnosť poslušnosti a napĺňania svojich povinností, sebaobetovanie sa pre skupinu, sústredenie sa na veci spoločenské a podporujúce správanie zamerané na hierarchiu a vzájomnú závislosť.

Toto môžeme ilustrovať napríklad jednou zo základných noriem správania sa v rómskej komunite, ktorou je zásada solidarity – ak mám ja, dám tebe, zajtra dáš ty mne – rómske *de man* znamená požičaj, ale aj daj mi, a preto Róm neočakáva vrátenie niečoho, čo požičal, pretože on by požičaná vec tiež nevrátil. Táto norma môže následne rómskemu dieťaťu skomplikovať vzťahy so slovenským spolužiakom, ktorý je naopak vedený k tomu, aby to, čo si požičal, vždy vrátil. V intenciách kolektivismu je žiaduce aby vlastné názory človeka korešpondovali s názormi ostatných, rozhodnutia v rómskej komunite sú prijímané kolektívne (komunitou alebo širšou rodinou) a sú záväzné pre každého člena, budúcnosť dieťaťa je projektovaná v nadväznosti na tradíciu rodiny.

Dieťa z marginalizovanej rómskej komunity nie je zvyknuté riešiť úlohy samostatne a rozhodovať individuálne (preto mnohé bez zábran opisujú alebo sa podriaďujú väčšine detí v triede), čo mu spôsobuje problémy pri samostatnej práci, ale i v úlohách rozvíjajúcich tvorivosť a vo všetkých činnostiach, v ktorých je nutné individuálne presadzovanie sa. Toto môže byť rovnako problém v diagnostickej situácii, ktorý je ešte naviac prehĺbený nezvykom šesťročného rómskeho dieťaťa z marginalizovanej komunity komunikovať s „bielym“ dospelým a neznalosťou slovenčiny ako komunikačného jazyka. Nerozvíjanie až popieranie vlastných

individuálnych ambícií neskôr vysoko determinuje úspešnosť školskej kariéry dieťaťa a jeho ďalšiu profesnú orientáciu, samozrejme v negatívnom smere. V tejto oblasti je pôsobenie školy protichodné s pôsobením rodiny, čo je pre dieťa vysoko záťažová situácia, ktorú samo nedokáže riešiť.

Sociálna exklúzia, „kultúra chudoby“ a aj kultúrne podmienené odlišnosti v socializácii dostávajú dieťa pred vstupom do školy, ktorá je preň úplne cudzou inštitúciou, do komplikovanej situácie. A nielen dieťa, ale aj profesionálky/profesionálov, ktorí stoja pred úlohou posúdiť zrelosť dieťaťa pre školu. Školská zrelosť znamená dosiahnutie takého stupňa vývinu, ktorý umožňuje dieťaťu byť v škole úspešným a úspešne si osvojovať školské vedomosti a zručnosti. Keďže je to jav komplexný, zahŕňa biologickú, psychickú a sociálnu zrelosť.

Rómske deti, žijúce v sociálne znevýhodnenom prostredí, sú pri vstupe do školy vo vysokom percente hodnotené ako pre školu nezrelé. Dominantnou príčinou je práve nedostatočnosť sociálneho a výchovného prostredia, v ktorom žijú. Langmaier (1961) sa vo svojom výskume zamerával na identifikáciu detí nezrelých pre školu a hľadal vzťah s podnetnosťou prostredia – kým v podnetnom prostredí identifikoval 7% nezrelých detí a v priemerne stimulujúcom prostredí 18,5%, tak v prostredí zanedbávajúcim to bolo až 33%.

V tabuľke 1 uvádzame porovnanie charakteristík dieťaťa zrelého pre školu podľa kritérií používaných testov školskej zrelosti a charakteristík rómskeho dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré sme zozbierali v teréne (Čerešníková, 2006).

Tabuľka 1: Charakteristika rómskeho dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia podľa kritérií školskej zrelosti pri vstupe do školy (bez predchádzajúceho zaškolenia)

Kritériá školskej zrelosti (priemerný vek 6 rokov)	Sociálne znevýhodnené rómske dieťa vstupujúce do školy bez zaškolenia v predškolskom zariadení
Realizovaná prvá tvarová premena – veľmi zjednodušene sa testuje tzv. filipínskou mierou – dieťa si pravou rukou dokáže uchopiť cez hlavu uško na ľavej strane	Obyčajne realizovaná prvá tvarová premena
Dobrá zdravotný stav (dieťa v starostlivosti pediatra, prípadné handicapy pod kontrolou lekára), primeraná výška a váha, primeraná výživa	Dieťa často podvyživené, vzrastom a váhou pripomína dieťa vo veku 3-4 rokov; handicapy sú odhalené, resp. naprávané až v škole – problémy so zrakom, sluchom a pod.

Kritériá školskej zrelosti (priemerný vek 6 rokov)	Sociálne znevýhodnené rómske dieťa vstupujúce do školy bez zaškolenia v predškolskom zariadení
Hrubá motorika – schopnosť koordinovať pohyby, cieľavedomé pohyby (chytiť letiacu loptu, spraviť kotúľ a pod.)	Hrubá motorika na priemernej úrovni – chýba skúsenosť s cieľavedomým cvičením, absencia skúsenosti s loptovými hrami (ak aj deti v komunite loptu majú a hrajú sa s ňou, predškolač je podľa nich na hru malý a v „tíme“ nechcený), s preliezkami a pod.
Jemná motorika – schopnosť koordinovať pohyb rúk, posilnený vzťah ruka – oko; uvoľnené zápästie; schopnosť koordinácie pohybov prstov – skúsenosť s písacími potrebami (ceruzka, pero, pastelky), obkreslenie jednoduchých geometrických tvarov, odkreslenie podľa predlohy, kresba postavy človeka, jednoduché činnosti - navliekanie korálok, vystrihovanie, skladanie, modelovanie, vymaľovanie bez prekročenia línie obrazu a pod.	Úroveň jemnej motoriky je veľmi nízka, pretože nie je rozvíjaná – podľa Trochtovej (2002, s. 10) je vývinový stupeň konštruktívnych hier mnohých rómskych detí na úrovni manipulačnej činnosti 3- ročného dieťaťa, takmer všetky činnosti požadované školou im spôsobujú problémy – nemajú skúsenosť s ceruzkou a kreslením, nedokážu dodržať veľkosť vzoru, hrubo presahujú líniu obrazu pri vymaľovávaní a obkresľovaní, ale problémy majú i so sebaobslužnými činnosťami – zapnutie gombíkov, zaviazanie šnúrok, používanie príboru a pod.
Diferencované vnímanie – posudzujeme schopnosť koncentrácie pozornosti (napr. modifikovaný Bourdonov test pozornosti), schopnosť zachytiť podstatné znaky predmetov a diskriminovať ich; orientácia v priestore a čase (pochopenie a rozlišovanie pojmov vpred, vzadu, hore, dole, dnes, zajtra, včera)	Vnímanie a pochopenie predlohy v tlačenej alebo písanej podobe je problémové, dieťa s problémami vystihuje súvislosti a vzťahy medzi predmetmi; úmyselná pozornosť je veľmi slabá, dieťa nedokáže selektovať podstatné znaky predmetov, často pozornosť venujú výraznému a pútavému znaku, ktorý je pre selekciu nepodstatný; z dôvodu neovládania slovenského jazyka a nepodnetného sociálneho prostredia majú problémy v priestorovej a časovej orientácii, problémom môže byť aj vyžadovanie odpovede v slovenskom jazyku alebo požadovanie samostatnej odpovede

Kritériá školskej zrelosti (priemerný vek 6 rokov)	Sociálne znevýhodnené rómske dieťa vstupujúce do školy bez zaškolenia v predškolskom zariadení
Rozvinutá komunikačná schopnosť – osvojený vyučovací jazyk, primeraná slovná zásoba, zručnosť v komunikácii s dospelým, schopnosť dodržiavať pravidlá komunikácie (poprosiť, poďakovať), schopnosť reprodukovat' krátku básničku alebo aktuálne vyslovenú rozvinutú vetu	Veľmi problémová oblasť, najmä v lokalitách, kde deti doma hovoria výlučne rómsky. Rómske dieťa neovláda slovenský jazyk, ktorý je jazykom vyučovacím, ale v potrebnom rozsahu ani jazyk materinský, pretože slovná zásoba v rómčine je pre potreby komunikácie v škole nedostačujúca a jazykový kód hodnotíme ako obmedzený, čoho príčinou je nepodnetné prostredie; sémantická sieť je pri vstupe do školy málo štruktúrovaná, pojmy sú nediferencované a nedostatočne definované; dieťa nemá skúsenosť s komunikáciou s iným ako rómskym dospelým, rómčina nevyužíva slová prosím si, ďakujem
Informácie o okolitom svete – orientácia vo svojom sociálnom prostredí, úroveň posudzovaná Matějčikovým testom predškolských vedomostí alebo jeho modifikáciami	Sociálne a výchovne málopodnetné prostredie determinuje vedomosti rómskeho dieťaťa, dokáže využiť všetky svoje vedomosti pre prežitie vo „svojom prostredí“, ale chýbajú mu informácie zo sveta majoritnej kultúry, na ktorých stavia edukačný proces v škole
Vedomosti pred vstupom do školy – orientácia v prvej päťke, diferencácia a pomenovanie základných farieb	Inteligencia rómskeho dieťaťa je rozvíjaná v smere praktickom (nevie pomenovať geometrické tvary, ale bez problémov rozoznáva bankovky a mince a vie, čo sa za ne dá kúpiť) a nie v teoretickom, ako predpokladá vyučovanie v našich klasických školách; dospelý nepodnecuje komunikáciu s dieťaťom v smere utvárania vedomostí, mnohí rodičia hovoria, že učiť je úlohou školy a nie rodiny

Kritériá školskej zrelosti (priemerný vek 6 rokov)	Sociálne znevýhodnené rómske dieťa vstupujúce do školy bez zaškolenia v predškolskom zariadení
Emocionálna a sociálna zrelosť – dieťa sa dokáže odpútať od matky, resp. blízkeho človeka, v jeho neprítomnosti dokáže pracovať podľa pokynov a vydržať pri činnosti do dokončenia, dokáže nadväzovať a udržať interakcie s rovesníkmi; zrieknuť sa momentálnych želaní a presunúť ich na neskôr, regulovať prežívané emócie	Emočný priebeh je často silný, rovnako pri pozitívnych i negatívnych emóciách; deti často vykazujú emočnú depriváciu a po nadviazaní vzťahu s dospelým vyžadujú neustálu pozornosť a pozitívnu emočnú spätnú väzbu; nedokážu plnohodnotne regulovať svoju výdrž a dlhšie pracovať podľa pokynov, pretože nemali žiadnu skúsenosť s hrovými činnosťami, ktoré tieto kvality psychiky a osobnosti rozvíjajú a posilňujú (didaktické hry, kooperačné hry, konštrukčné a tvorivé hry), pri neúspechu sa častejšie vzdávajú pokračovania v činnosti a ostávajú pasívne; v intenciách odlišného obsahu socializácie majú problém oddialiť naplnenie aktuálnej potreby

Rómske dieťa z prostredia marginalizovanej komunity vstupujúce do školy disponuje aj zručnosťami a má vlastnosti, ktoré mu môžu pomôcť prekonať adaptačné problémy a začleniť sa úspešne medzi rovesníkov zo sociálne primerane podnetného prostredia. Úlohou odborníkov/odborníkov pracujúcich s deťmi je pretaviť tieto jeho schopnosti a vlastnosti do kompetencie tak, ako ju vníma Čerešník (2014, s.14), podľa ktorého je kompetencia osobné presvedčenie o schopnosti produkovať želané výsledky prostredníctvom vlastných schopností. Veľkou devízou je schopnosť rómskeho dieťaťa intuitívne sa orientovať v medziľudských vzťahoch, vycítiť láskavé srdce dospelého, pričom nerozlišuje, či je Róm alebo Slovák, a tak akceptujúceho, prijímajúceho človeka rešpektuje a mnoho sa od neho učí. Podľa našich skúseností dokážu deti veľmi citlivo reagovať na kongruentnosť dospelého a pokiaľ jeho vonkajšie správanie nekorešponduje s jeho prežívaním a presvedčeniami, veľmi rýchlo strácajú dôveru a rešpekt k dospelému. Deti žijúce v segregovaných osadách bližšie k prírodnému prostrediu dokážu vynikajúco percipovať podnety prichádzajúce z prírody, dokážu si poradiť aj v zložitejších situáciách, v ktorých by ich šesťroční rovesníci bez pomoci dospelého zlyhávali. Majú rozvinutý zmysel pre pospolitosť, ktorý môže pomôcť pri budovaní triedneho kolektívu, ak je prostredie školy a triedy nastavené inkluzívne. Rómske deti zo sociálne málo podnetného prostredia môžeme označiť ako mimoriadne

životaschopné s množstvom adaptívnych stratégií, pretože prežívajú v ťažkom prostredí a po vstupe do školy, ktorá je prostredím absolútne cudzím a odlišným, si dokážu osvojiť obrovské množstvo noriem, ktorými usmerňujú svoje správanie.

V procese vstupu dieťaťa z marginalizovanej rómskej komunity, z prostredia poznačeného „kultúrou chudoby“, do majoritnej inštitúcie, do školy ostáva kľúčovým problémom spolupráca rodiny a školy a prestavba prostredia školy na interkultúrne, ktoré rešpektuje kultúrne odlišnosti detí a zároveň ich vychováva a vzdeláva v intenciách platného kurikula v smere výchovno-vzdelávacích a humánno-etických cieľov danej spoločnosti.

Literatúra

ČEREŠNÍK, M. 2014. Sebariadenie a jeho genderové špecifiká: Reflexie vysokoškolského kontextu. Nitra : UKF.

ČEREŠNÍKOVÁ, M. 2006. Rómske dieťa zo sociálne málo podnetného prostredia v školskej triede. *Nitra: UKF*.

HOFSTEDE, G. H. 1980. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Londýn: Sage Publications.

LANGMEIER, J. 1961. Zralostdítěte pro školu. In *Československá pediatria*. 1961, roč.16, č. 10, s. 865-876.

NÁKONEČNÝ, M. 1999. Sociální psychologie. Praha: Academia.

IPčko.sk – Internetová poradňa pre mladých

Nástroj pomoci pre študentov, žiakov a mladých dospelých

Marek Madro

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Potrebujú dnešní mladí vôbec pomoc?

Otázka, ktorú si kladie ne jeden dospelý – rodič, učiteľ, alebo ktokoľvek, kto prichádza do kontaktu s dnešnou mládežou. Čoraz častejšie je počuť, že dnešná mládež nevie, čo sa sluší. Už deti na prvom stupni základnej školy nedokážu rešpektovať autority, robia si, čo sa im zachce, vyrušujú a odvrávajú. Nechýba veľa k tomu, aby sa z nich stali mladí delikventi. Je už bežnou skúsenosťou vidieť maloletých s cigaretou v ústach v miestnom podniku. Hazardujú nielen s alkoholom a drogami, ale aj s vlastnou sexualitou. V tom lepšom prípade sú naopak stále zavretí doma, i keď opäť to nemusí byť výhra, pretože celé dni trávajú za počítačom. Strácajú kontrolu nad vlastným životom a púšťajú sa do vzťahov s ľuďmi bez tváre. Čas neexistuje. Netreba im ešte ani piť. Spánok je niečo, na čo sa jednoducho zabudne. Ani sa nedá opísať všetky možné zákutia života mladého človeka.

Zrazu si iba všimneme, že pred nami niečo skrývajú. Dorezané zápästia, či svoje vlastné vychudnuté telo, cigarety, žiacke knižky, zatĺkajú, s kým to vlastne idú von a kedy sa vrátia. Je toto obraz dnešného mladého človeka? Ak áno, aký potom bude v dospelosti?

Mladí ľudia si zaslúžia žiť normálny a šťastný život. Preto potrebujú pomoc.

Prečo mladí ľudia pomoc nehľadajú?

Riešení a možností pomoci nám súčasná doba ponúka niekoľko, no nie vždy sú využívané. Psychológovia sa dostávajú do škôl, aby tak boli mladým ľuďom dostupnejší, organizujú sa rôzne preventívne aktivity a programy, ktorých cieľom je zabrániť tomu, aby dnešní mladí sklzáli k rizikovému spôsobu života, no napriek tomu sa mladí študenti a žiaci takejto pomoci často vyhýbajú. V období dospievania je pre nich dôležité mať medzi rovesníkmi určitý status. Priznať si, že má problém a niečo s ním nie je v poriadku, by mohlo znamenať nielen osobné zlyhanie ale i pokles na spoločenskom rebríčku triedy alebo kamarátskej partie.

Mladí ľudia sa hanbia hovoriť o tom, čo ich v skutočnosti trápi, boja sa výsmechu, nepochopenia, či odsúdenia. Sú vo veku, keď si iba ťažko rozumejú s dospelými,

keďže pre nich predstavujú authority, ktoré ich neustále komandujú systémom príkazov a zákazov. Ak teda potrebujú pomoc, kde ju majú hľadať?

Za posledné roky sa používanie internetu stalo každodennou rutinou. Zvlášť mladá generácia, ktorá je s internetom konfrontovaná už od malička, považuje internet za jeden z najjednoduchších spôsobov vyhľadávania informácií, komunikácie a zábavy. Práve preto je často prvou možnosťou, po ktorej človek siahne v prípade, že niečo sa v jeho živote deje a nevie, čo robiť. Je preto prirodzené, že aj psychologická pomoc ide s pokrokom doby a presúva sa do prostredia, v ktorom je pre ľudí dostupnejšia a atraktívnejšia. Čoraz častejšie sa možno stretnúť s poradenstvom, ktoré je ponúkané dištančnou formou – cez internet.

Prečo cez internet?

Internet v sebe nesie veľa výhod, ktoré uľahčujú nielen proces hľadania pomoci ale aj následný priebeh poradenského rozhovoru. Vďaka špecifikám internetovej komunikácie ľudia dokážu ľahšie prekonať vlastnú hanblivosť, a tak sa skôr odhodlajú vyhľadať pomoc. Počas procesu pomáhania oveľa jednoduchšie otvárajú aj ťažko vypovedateľné témy a oblasti svojho života, ktoré potrebujú prekonať. Internetová poradňa je preto výborným riešením pre ľudí, ktorí by v bežnom živote z viacerých dôvodov nevyhľadali pomoc, alebo váhajú či sa so svojím problémom obrátiť na odborníka (Madro, 2014).

Výhody internetovej komunikácie (Suler, podľa: Vybíral, 2005)

- ✓ Ľahká dostupnosť služby – klient nemusí nikam chodiť, ani si objednávať termín
- ✓ Zadarmo – za službu netreba hradiť žiadne špeciálne poplatky
- ✓ Žiadna viazanosť na miesto ani čas – pomoc sa dostane každému v momente, keď to potrebuje, sám sa rozhoduje, kedy a odkiaľ sa ozve
- ✓ Pocit bezpečia – počas rozhovoru sa komunikujúce strany nenachádzajú vo fyzickej blízkosti, čím predchádza možným pocitom zahanbenia, rozpakom alebo neprimeraným konfrontáciám
- ✓ Anonymita internetu pomáha odbúravať zábrany
- ✓ Asynchronita písomnej konverzácie – možnosť premyslieť si odpoveď, väčšia kontrola nad oznamovacou informáciou
- ✓ Ľahšie sa vytvára atmosféra dôvery a vzrastá tendencia otvorenej komunikácie
- ✓ Nezáleží na spoločenskom statuse – menší strach a obavy zo straty spoločenského postavenia
- ✓ Menšia zraniteľnosť – anonymné zdôverenie sa cudzej osobe, ktorá ich nemôže vyhľadať a zneužiť získané poznatky proti nim

- ✓ Priestor pre vyjadrenia bez strachu z odhalenia – klient sa neobáva, že by sa niekto iný dozvedel o tom, že má nejaký problém, ktorý potrebuje akútne riešiť s psychológom
- ✓ Možnosť kontroly – klient má možnosť kedykoľvek odísť z konverzácie a ukončiť kontakt, ak sa mu stane nepríjemným

Pomoc, ktorá je aktívna

Existujú viaceré pochybnosti a námietky voči internetovému poradenstvu. V skutočnosti však ponúkaná psychologická pomoc ostáva rovnako kvalitnou, ako by tomu bolo v reálnej konverzácii. Jediným rozdielom je jej spôsob prevedenia. **Internetové poradenstvo je plnohodnotnou službou pomoci**, ktorá je práva vďaka vyššie uvedeným špecifikám čoraz častejšie využívaná medzi mladými ľuďmi ako prvý kontakt v riešení svojich problémov.

Dokonca i nedostatok neverbálnych kľúčov (ako sú mimika, gestika) a verbálnych stôp (tón hlasu, plynulosť reči) neznamená znevýhodnenie poradenského procesu. V rozhovore sa do popredia dostávajú neverbálne znaky, ktoré možno vyčítať v spôsobe, akým klient formuluje vety, v latencii odpovede, využívaní emotikon apod. (Madro, 2014)

V prostredí internetu ľudia oveľa viac prežívajú pocit, že niekomu na nich záleží. Citlivo **vnímajú záujem a pozornosť**, ktorá o to viac podporuje celý proces pomáhania.

Bolo opakovane preukázané, že využívanie počítača a internetu pri poskytovaní poradenstva poskytuje možnosť komunikácie, v ktorej klienti o sebe **odhalili väčšie množstvo klinicky relevantných informácií**, než by odhalili pri osobnom stretnutí (Erdman a kol., 1985, Ferriter, 1993).

IPčko.sk Internetová Poradňa pre mladých

V súčasnosti najväčšou a najvyužívanejšou službou, ktorá ponúka bezplatnú psychologickú pomoc prostredníctvom internetu, je online poradňa IPčko.sk.

Poradňa stavia na tých vlastnostiach internetovej komunikácie, ktoré môžu prispieť k lepšiemu vyjadreniu klientových ťažkostí a problémov. Zároveň poskytuje kvalitu v odbornom vedení rozhovoru, aby sa klientovi dostalo pomoci, ktorú potrebuje.

Na rozdiel od iných internetových poradní a portálov ponúkajúcich psychologickú pomoc udržiava s klientmi rozhovor na báze chat-konverzácií. To znamená, že počas komunikácie sú prítomní obaja aktéri – klient a poradca. Mladý človek v náročnej životnej situácii nemusí čakať dni či týždne, kým si niekto prečíta jeho problém a zareaguje. Pomoc nadviaza v momente, keď to najviac potrebuje, pričom sa veľakrát rozhovor rozvíja ďalej a prinášané témy rieši spolu s klientom.

IPčko.sk ponúka nový prístup v psychologickej pomoci, ktorý je svojou formou a prevedením atraktívny pre mladých ľudí. Predstavuje prvú pomoc v boji s ich problémami aj vďaka nasledovným charakteristickým znakom:

✓ **Okamžitá reakcia**

Rozhovor prostredníctvom chat-konverzácií na internete je veľmi plynulý a svojou formou sa približuje tradičnej osobnej komunikácii s tým rozdielom, že všetko je v písomnej podobe. Klientove výpovede sú podporované otázkami a prejavmi pochopenia a spolupatričnosti, vďaka čomu má poradca lepší vhľad do klientovej situácie a klient zažíva pocity porozumenia a redukuje sa jeho bezmocnosť.

✓ **Odbornosť**

Kvalitu a odbornosť služby zabezpečuje tím dobrovoľníkov z oblasti psychológie, sociálnej práce a iných pomáhajúcich profesií, ktorí prechádzajú odborným školením s názvom Psychologická a sociálna pomoc v krízových situáciách prostredníctvom internetu akreditovaným MŠ SR. Všetci poradcovia pracujú pod individuálnou a skupinovú supervíziou.

✓ **Individuálny prístup**

Každý človek, ktorý prichádza na Internetovú Poradňu IPčko.sk má svoje vlastné očakávania a predstavy o tom, čo potrebuje. IPčko.sk sa snaží vyhovieť požiadavkám klienta, pokiaľ sú v kompetenciách konkrétnej služby. Ku každému pristupuje tak, aby nachádzal to, čo aktuálne potrebuje.

✓ **Neformálnosť**

Poradcovia poradne vystupujú neformálne a kamarátsky. Je pravidlom používať tykanie, čo v mladom človeku podporí to, aby sa cítil prirodzene a nenútené a pomáha rozvíjať konverzáciu. Priateľský prístup povzbudzuje k vyjadreniu emócií a hlbších súvislostí predkladanej situácie.

Cieľová skupina

Internetová Poradňa IPčko.sk svoju činnosť orientuje predovšetkým na **mladých ľudí od 12 do 35 rokov** na území celého Slovenska. Cieľovou skupinou sú hlavne ľudia, ktorí sú **ohrození sociálno-patologickými javmi** (násilie, šikana, delikvencia, užívanie návykových látok, záťaž a stres, psychické problémy, poruchy osobnosti a iné).

Najviac zastúpené sú vekové skupiny od 16 do 18 rokov, no veľmi častými užívateľmi tejto služby sú aj mladí dospelí vo veku 23 – 27 rokov, ktorí hľadajú svoje miesto v živote. Mnohí z nich sa trápia nad existenciálnymi otázkami, nevedia, čo by chceli robiť v budúcnosti, tápajú vo vlastných cieľoch a v niektorých prípadoch nenachádzajú zmysel vo svojom živote.

Čoraz častejšie prichádzajú mladí ľudia, ktorí trpia samovražednými myšlienkami a sebapoškodzujúcim správaním.

Spôsob práce

Hlavným pôsobiskom poradne je prostredie internetu, vďaka ktorému je ľuďom bližšie a dostupnejšie. Vytvára pre nich priestor, v ktorom môžu anonymne hovoriť o svojich problémoch a konzultovať ich s odborné školenými dobrovoľníkmi z oblasti psychológie a sociálnej práce.

Cieľom tejto poradne je dopomôcť k tomu, aby boli ľudia schopní čeliť svojim problémom a konštruktívne ich riešiť, a taktiež búrať predsudky a zábrany, pre ktoré sa mnohí hanbia či zdráhajú vyhľadať pomoc.

IPčko.sk ponúka priateľskú podporu, krízovú intervenciu, sociálnu, právnu a psychologickú pomoc mladým ľuďom v ich náročných životných situáciách.

Prijatie

Prijať človeka takého, aký je, i s problémami, a ukázať mu jeho hodnotu

Priateľstvo

Stáť pri človeku v jeho ťažkých chvíľach a počúvať ho

Podpora

Vstupovať do situácií, v ktorých sa človek nachádza a sprevádzať ho

IPčko.sk využíva **prístup SFBT**. Táto skratka [SFBT - Solution Focused Brief Therapy] v preklade znamená krátka terapia zameraná na riešenie. História tejto terapie siaha až k práci Inštitútu duševného výskumu v Palo Alto a k práci Milтона H. Ericksona, vo Wittgensteinovskej filozofii a v budhistickom myslení. Pôvodom sa vyvinula z rodinnej terapie založenej na systemickej teórii.

Terapia SFBT je vnímaná ako systemická terapia, pretože riešenia, po ktorých poradca pátra, sú interakčné. To znamená, že problémy klientov a výnimky z problémového správania zahŕňujú aj iných ľudí, či už rodinu, kolegov, partnerov alebo priateľov, nielen klienta samotného. Ďalším dôvodom je to, že v momente, keď sa začnú objavovať malé zmeny, sa stáva, že po nich nasledujú zmeny väčšie, ktoré sú

už transakčné a systemické. Poradca nesúdi klienta a vyhýba sa tomu, aby klientovi interpretoval čokoľvek mimo toho, čo klient potrebuje. Poradca má za úlohu klientove voľby rozšíriť a nie obmedziť. Poradca je pozitívne naladený, dáva klientovi najavo rešpekt a nádej (Shazer, Dolan, 2011)

Kto za tým stojí?

IPčko.sk je projektom, ktorý zastrešuje občianske združenie Inštitút PRIJATIA, ktoré sa venuje práci s mladými ľuďmi. Svoju existenciu datuje od 25. apríla 2012, kedy bola táto nezisková organizácia zaregistrovaná na Ministerstve vnútra Slovenskej Republiky.

Poslaním občianskeho združenia INŠTITÚT PRIJATIA je pomoc ľuďom v nepriaznivej životnej situácii, poskytovanie sociálnych služieb a vytváranie podnetného priestoru pre organizovanie výchovných, vzdelávacích, poradenských a iných aktivít, ktoré napomáhajú osobnému rozvoju a vedú k plnohodnotnému a tvorivému spôsobu života.

Poradňa IPčko.sk má celoslovenské pôsobenie, dokonca ju využívajú aj mladí dospelí dočasne alebo trvalo žijúci v zahraničí.

V roku 2013 bola ocenená Radou mládeže ako Najlepší projekt roka. Okrem realizovanej poradne pripravuje aj rôzne vzdelávania, zážitkové sebarozvojové víkendy pre mladých, verejné diskusie a kampane, ktorých cieľom je viesť mladých k tomu, aby hovorili o tom, čo ich trápi a hľadali pomoc.

Viac informácií nájdete na www.ipcko.sk

Literatúra:

- FERRITER, M. 1993. Computer aided interviewing and the psychiatric social history. *Social Work and Social Sciences Review*, 4, 255–263.
- MADRO, M. 2014. Internetové poradenstvo – Systemický prístup ku klientom [bakalárska práca]. Bratislava. Paneurópska vysoká škola.
- SHAZER, S., DOLAN Y. a kol. 2011. Zázračná otázka. Praha. Portál. ISBN 978-80-262-0007-9
- VYBÍRAL, Z. 2005. Psychologie komunikace. Praha. Portál. ISBN 80-7178-998-4
- Materiál je vypracovaný na základe interných štatistík a dokumentov

Inkluzívna základná škola - príklad dobrej praxe

Mária Barancová, Veronika Bisaki, Erik Radnóti, Silvia Sodomová

Súkromná základná škola v Bratislave

Anotácia

Príspevok prináša prvé výsledky fungovania inkluzívnej základnej školy v Bratislave rešpektujúce základné princípy inklúzie v školách.

Kľúčové slová

Inklúzia, inkluzívna škola, jedinečnosť žiaka, individualita

Súkromná základná škola, ktorá funguje pod gesciou Paneurópskej vysokej školy je príkladom inkluzívnej školy. Škola pracuje v intenciách humanistickej inkluzívnej školy, ktorej hlavným zámerom je rozvíjať osobnosť žiaka, jej silné stránky, rozvíjať autonómnosť a chápať vnútorný svet dieťaťa. Pomáha deťom, ktoré sa líšia od iných tým, že sú mimoriadne citlivé, mimoriadne vnímavé, mimoriadne aktívne, mimoriadne tvrdohlavé, neochotné k častej zmene, ktoré majú vyšší intelekt alebo ktoré sú považované za problémové. Takéto deti potrebujú na optimálny psychický a harmonický rozvoj špecifické prostredie so špeciálnym pedagogickým a psychologickým prístupom.“ Práve ten im táto škola ponúka.

Základné princípy školy

Žiak je v centre pozornosti školy, rešpektuje sa jeho individualita, jedinečnosť, osobitosť

Súkromná základná škola je určená deťom, ktorým nevyhovuje klasické školské prostredie zamerané na výkon a na zvládnutie veľkého množstva vedomostí (často aj nepodstatných). Prevažnú väčšinu žiakov školy tvoria deti s poruchami učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia), s narušeným obrazom o sebe, so zníženou sebaúctou, sebavedomím a sebadôverou, s nesprávnymi technikami učenia sa, ako aj deti hyperaktívne, úzkostné, bojzlivé či introvertné. „Tieto deti potrebujú školu s pružnou štruktúrou a alternatívnymi vyučovacími metódami. Dôležitý je aj nízky počet žiakov v triede a akceptácia ich rôznorodosti, osobitosti, individuality, inakosti. V opačnom prípade sú tlačení k tomu, aby sa prispôbovali a prijali štýl, ktorý im nie je vlastný. Takéto deti sú potom vyčerpané a frustrované. Neskôr sa stávajú neposlušnými alebo to úplne vzdajú,“ vysvetľuje pani riaditeľka, „humanistický prístup nám umožňuje vytvárať nestresové prostredie, v ktorom sa môže každé dieťa individuálne rozvíjať, objavovať svoje pocity i emócie a slobodne ich vyjadrovať.“ Žiak sa tak dostáva do centra pozornosti všetkých učiteľov,

špeciálnych pedagógov a školských psychológov. Vzťahy medzi nimi sú na priateľskej, niekedy dokonca na partnerskej úrovni, s jasne vymedzenými hranicami. Učiteľ prijíma žiakov takých, akými skutočne sú, bez predsudkov a bez rozdielov. Je k nim otvorený a úprimný a to isté platí aj naopak. Vzniká tak vzťah založený na dôvere a porozumení. Žiak nemá obavy prejsť svoj názor. Vďaka tomu sa postupne učí hodnotiť svet okolo seba a reálne zhodnotiť aj sám seba (budovanie sebavedomia). Dôležitú úlohu v procese výučby zohrávajú aj rodičia. Môžu zasahovať do diania školy, zúčastňovať sa na vyučovaní a pracovať spolu s deťmi. Žiak, rodič a učiteľ vytvárajú jeden tím, ktorý má za úlohu rozvíjať skrytý potenciál dieťaťa.

Všetky deti v škole zažívajú úspech, pochvalu, ocenenie, hodnotu svojej osobnosti

Každé dieťa je iné a jedinečné. Preto ho treba dobre spoznať a zistiť v čom má nedostatky a v čom naopak vyniká. V inkluzívnej základnej škole to dobre vedia. K žiakovi pristupujú ako k osobnosti, ktorá má svoje špecifické potreby. Rešpektujú jeho individuálne odlišnosti a na základe jeho schopností mu prispôbujú vyučovací proces. V klasických školách je to presne naopak, žiak sa musí prispôbiť vyučovaciemu procesu. Neberie sa tak ohľad na jeho potreby a často sa stáva, že nezvláda veľký nápor učiva. Ak má navyše poruchu učenia, je pre neho škola utrpením. Jeho nedostatky sú mu dávané najavo zlými známками a často aj posmeškami zo strany spolužiakov. Počas vyučovania učiteľ nemá čas individuálne sa žiakovi venovať a pracovať s ním na zvládnutí jeho problému. Na inkluzívnej základnej škole je to úplne inak. V triedach s menším počtom žiakov (max. 10) sa môže učiteľ oveľa viac venovať jednotlivým deťom a pomáhať im s problematickými oblasťami. V takomto úzkom kruhu majú žiaci väčšiu šancu presadiť sa, diskutovať s pedagógom a ukázať čo v nich skutočne je. Deti sa viac povzbudzujú, pomáhajú si a majú pocit spolupatričnosti. Všetci potrebujú v niečom pomôcť a podporiť a to ich stavia na rovnakú úroveň. Sú si rovnocenní. Navyše každý z nich v niečom vyniká a v tomto svojom talente je zo strany učiteľa výrazne podporovaný. Preto každé dieťa môže zažiť pocit úspechu a radosti, čím získava kladný vzťah k škole.

Na vyučovaní vládne rodinná, priateľská a uvoľnená atmosféra

Škola vytvára pre svojich žiakov pohodové prostredie. Každý deň sa začína rozhovorom. Žiaci sa porozprávajú o tom, čo sa udialo v predchádzajúci deň, prípadne ráno pred vstupom do školy. Môžu sa podeliť o svoje zážitky a porozprávať spolužiakom to, čo pokladajú za dôležité. Deti sa tak skoncentrujú a príjemne naštartujú do nového dňa. Samotná vyučovacia hodina je odlišná od tej, ktorú poznáme z klasickej školy. „Rozvrh hodín je zostavený z blokov jednotlivých predmetov. Žiaci nemajú štandardnú 45-minutovú hodinu, ale majú tzv. dvojhodinovky,“ objasňuje pani riaditeľka, „deti nie sú tlačené k presnému vymedzeniu štruktúry hodiny, pretože sa nedokážu dlho sústrediť. Počas vyučovania môžu teda aj relaxovať, napríklad počúvaním hudby, kreslením, poprípade sa môžu

poprechádzať, navštíviť psychológa alebo špeciálneho pedagóga. Takisto môžu požívať tekutiny a vo výnimočných prípadoch i konzumovať jedlo.“ Zásadným prvkom vyučovacieho procesu je spoločná motivácia k práci. Učiteľ a žiak kooperujú – dohodnú sa, ktoré úlohy budú riešiť, tak aby to bolo pre žiaka zaujímavé a poučné. Takáto spolupráca je potrebná, pretože tresty, prikazovanie a nútenie dieťaťa do niečoho, čo nechce, je neúčinné a má to skôr negatívny charakter. Mimoriadna pozornosť sa venuje aj projektovému vyučovaniu, prostredníctvom ktorého sa v škole snažia odbúravať napätie z neúspechu a hľadať všetky možnosti ako dosiahnuť úspech. Žiaci si spoločne v malých tímoch pripravujú projekt na určenú tému a potom ho prezentujú buď pred spolužiakmi, alebo pred rodičmi. Učia sa tak vystupovať pred skupinou ľudí a zbavovať sa trápy. Deti sú často chválené za všetko, čo urobia dobre, aj keď je to len nejaká maličkosť. Učenie sa tak stáva radosťou a nie povinnosťou.

Známky nie sú strašiakom, slúžia na pozitívnu motiváciu

Žiaci SZŠ nie sú náhodne vyvolávaní a preskúšavaní z učiva. Aj tu vládne slobodná vôľa. Ak je žiak naučený, sám sa môže prihlásiť a požiadať o vyskúšanie. Takisto si smie vybrať spôsob odpovede, buď písomnú alebo ústnu. Preto ak dieťa trpí dygrafiou, čiže má problém s písaním, nie je nútené do písomných skúšok, ale odpovedá vždy len ústne. Žiaci sú hodnotení klasicky, známkami od 1 po 5, pričom tie horšie sa udeľujú len ojedinele. V prípade, že si žiak chce svoje známky opraviť a naučí sa danú učebnú látku, vyučujúci to vždy ocení a vyskúša ho. V niektorých prípadoch sa využíva iba slovná klasifikácia. Dieťa trpiace dyslexiou nedostáva známky za čítanie, je ohodnotený iba slovne. To isté platí pre dysgrafia, ktorý nedostane známku za gramatiku. Žiaci môžu pred polročným a koncoročným hodnotením využiť tzv. riaditeľský týždeň. Počas tohto obdobia sa môžu dobrovoľne prihlásiť z akéhokoľvek predmetu a opraviť si svoje známky. Na záverečnom hodnotení spolupracuje niekoľko ľudí. K známke sa vyjadruje učiteľ, špeciálny pedagóg, školský psychológ a aj rodič. Konečná známka nie je preto priemerom známok, ale do úvahy sa berie i celková práca žiaka počas školského roka, jeho aktivita a pokroky.

Projekty v procese výučby

Významná je edukácia smerovaná k solidárnosti s inými, k tolerancii, a k akceptovaniu rôznych postojov, názorov a hodnôt a dôležitá aj príprava žiakov na život, kariéru a konkurenciu v pracovnom procese tohto milénia. Preto Súkromná základná škola implementovala do vyučovacieho procesu niekoľko programov.

Druhý krok

Projekt multikultúrnej tolerance proti agresivite a násiliu na školách je zameraný na rozvíjanie sociálnych zručností a emocionálnej inteligencie detí. Realizuje sa na I. stupni. Žiaci sa učia spoznávať samého seba, ľudí okolo seba, lepšie s nimi

komunikovať a adekvátnejšie riešiť konflikty. Prostredníctvom konkrétnych modelových situácií sa naučia rozvíjať svoju empatiu a kontrolovať negatívne emócie ako hnev, úzkosť a zlosť. Tento program vypracovali pracovníci organizácie Conittee dor Children v Seattli, USA a v súčasnosti sa používa v mnohých krajinách po celom svete (napr. Nemecko, Nórsko, Veľká Británia, Japonsko, Austrália, atď.).

Škola prežitia

V rámci tohto programu sa deti dozvedia, čo majú robiť a ako majú postupovať v rôznych ťažkých životných situáciách, ako je napríklad autonehoda, prírodná katastrofa či teroristický útok.

Projekt podporujúci zdravie

Úlohou tohto projektu je zvyšovať povedomie detí o zdravej výžive a zdravom životnom štýle a to nielen prostredníctvom školského stravovania, ale aj v rámci výchovného procesu. Žiaci sa učia zodpovednému prístupu k svojmu zdraviu a získavajú poznatky o alternatívach zdravého spôsobu života.

Kariérne poradenstvo

Tento program pomáha deviatakom orientovať sa v problematike voľby povolania. Postupne sa pripravujú na správne rozhodovanie o svojej budúcej profesijnej kariére a o výbere strednej školy. Pomáhajú im v tom psychodiagnostické testy a profily osobností. Žiaci sa v rámci predmetov slovenského jazyka a matematiky v rozsahu dvoch hodín týždenne pripravujú na prijímacie pohovory na stredné školy. Za obdobie svojej existencie pripravila SZŠ pre vysoké a stredné školy a do života cca 300 žiakov.

Výučba cudzích jazykov

Žiaci majú od prvého ročníka päť hodín angličtiny týždenne a dve voliteľné hodiny iného cudzieho jazyka. Deti sa zdokonaľujú v anglickom jazyku aj na iných predmetoch, pretože škola využíva prvky bilingválneho vyučovania. Niektoré tematické celky sa namiesto slovenčiny vyučujú v angličtine. Zároveň SZŠ nadväzuje medzinárodné kontakty s ďalšími školami (Veľká Británia, Fínsko, USA, Česká republika), aby žiaci mohli prostredníctvom počítačov komunikovať s inými žiakmi v cudzom jazyku, a tak si s ešte väčšou chuťou precvičovať angličtinu.

Ďalšie nové trendy vo vzdelávaní

- dôraz nielen na kognitívny vývin, a vedomosti žiakov, ale aj na sociálny i emocionálny vývin dieťaťa;
- individuálne doučovanie, žiak 1-2krát počas vyučovania opustí triedu a u špeciálneho pedagóga sa venuje nácviku zručností, s ktorými má problém;

- využívanie prvkov arteterapie na hodinách výtvarnej výchovy a muzikoterapie na hudobnej výchove;
- asistent učiteľa pomáha počas vyučovania žiakom, ktorí potrebujú ísť v určitých činnostiach vlastným tempom alebo potrebujú oddych a relaxačné cvičenie;
- špeciálny pedagóg je žiakom k dispozícii počas vyučovania i po ňom, pomáha im s vypracovaním domácich úloh, s prípravou na ďalší deň a s nácvikom problematických oblastí;
- školský psychológ je pre školákov „búťľavou vrúbou“ a dobrým kamarátom, ktorý si ich vždy vypočuje a pomôže im;
- nové tematické celky v rámci predmetov zamerané na výchovu k manželstvu a rodičovstvu, protidrogovú výchovu, psychológiu, počítačovú grafiku, prácu s internetom;
- rozvíjanie komunikačných zručností a rétoriky v predmetoch Dramatická výchova, Rétorika, Grafomotorika;
- logopedické služby vlastným logopédom;
- prijímanie nových žiakov počas celého roka.

Literatúra

- BLATNÝ, M. a kolektív. 2010. Psychologie osobnosti. Vydání 1. Praha: GradaPublishing.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIVOÁ, G. 2002. Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov. Prvé vydanie slovenské. Bratislava: Príroda., 2002.
- KOMÁRIK, E., ZELINA, M. 1998. Humanizácia výchovy I. 1. vydanie. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1998.
- LANGMEIER, J., KREJČÍROVÁ, D. 2006. Vývojová psychologie. 2., aktualizované vydání. Praha: GradaPublishing, 2006.
- LUKÁŠOVÁ, H. 2010. Kvalita života dětí a didaktika. Vyd. 1. Praha: Portál.
- VÁGNEROVÁ, M. Kognitívni a sociálnipsychologiežáka základní školy. Dotisk prvního vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- ZELINA, M. 2000. Alternativné školstvo. Prvé vydanie. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS.

Preventívny program DRUHÝ KROK na pomoc inkluzívnemu vzdelávaniu v základných školách

Veronika Bisaki, Lenka Slovíková, Tatiana Lesajová

Súkromná základná škola v Bratislave

Národný ústav celoživotného vzdelávania v Bratislave

Anotácia

Príspevok sa zaoberá primárnou prevenciou v inkluzívnej škole. Ako príklad dobrej praxe prináša charakteristiku preventívneho programu proti násiliu v školách Druhý krok a vybrané výsledky práce v školách v zahraničí aj na Slovensku, keďže ho možno efektívne využiť práve v rámci inkluzívnej edukácie v práci psychológov alebo učiteľov.

Kľúčové slová

prevencia, primárna prevencia, preventívny program, sociálno-emocionálny vývin

Primárna prevencia v inkluzívnej škole

Cieľom primárnej prevencie v inkluzívnej škole je vytvárať optimálne podmienky pre zdravý telesný, psychický a sociálny vývin žiakov. Ide hlavne o optimalizovanie podmienok v oblasti výchovy a vzdelávania, ale aj v personálnom, materiálnom - technickom a priestorovom zabezpečení školy.

Patrí sem výber učiteľov, nové prístupy učiteľov voči žiakom, ktoré kladú dôraz na otvorené a partnerské jednanie, nové postupy vo výchove a vzdelávaní, znižovanie predimenzovanosti osnov, počtu vyučovacích hodín a počtov žiakov v triedach, zamestnávanie asistentov učiteľov alebo zamestnanie školského psychológa a špeciálneho pedagóga priamo na škole, nové efektívne formy spolupráce s rodičmi, kooperácia odborných pracovníkov a odborníkov priamo v škole, ale aj mimo nej a i.

Aj v inkluzívnej škole môžeme uplatniť špecifickú aj nešpecifickú prevenciu. Špecifickou primárnou prevenciou nazývame také pôsobenie, ktoré je priamo zamerané na konkrétnu problematiku nejakého javu, ktorému sa snažíme vyhnúť. Zameriame sa na určitú cieľovú skupinu, ktorá je z nejakého dôvodu viac ohrozená alebo rizikovejšia ako iné skupiny. Ide teda o súbor aktivít, ktoré sú orientované na prácu s tou časťou dospelujúcich, v našom prípade, u ktorých sa v prípade absencie prevencie predpokladá negatívny vývoj.

Nešpecifická primárna prevencia aj v inkluzívnej škole podporuje zdravý životný štýl, učenie sa pozitívnym vzorcom sociálneho správania, užitočné a vhodné trávenie

voľného času. Medzi nešpecifickú prevenciu patrí sebapoznávanie, sebaúcta, zvládanie sociálnych rolí, komunikácia, predchádzanie a riešenie problémov, asertivita, rozvoj záujmov, pohybu a športu. Dalo by sa povedať, že sem patria veci, ktoré pomáhajú rozvíjať vyrovnanú osobnosť jedinca. Sú to aktivity, ktoré sú užitočné aj vtedy, keby sme nepoznali pojmy ako sociálne - patologické alebo rizikové správanie. Sú to všeobecne užitočné aktivity, ktoré sa nevzťahujú k žiadnej konkrétnej problematike.

Medzi aktivity primárnej prevencie v kompetencii školského psychológa, ktoré výrazne súvisia so zabezpečovaním mentálneho zdravia v inkluzívnej škole patrí:

- zlepšovanie sociálnej atmosféry a klímy školy a jej jednotlivých tried a zlepšovanie medziľudských vzťahov v triednych kolektívoch, ako aj vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi smerujúcich k väčšej vzájomnej akceptácie, dôvere, priateľstvu a partnerstvu,
- zlepšovanie sociálnych zručností žiakov, ich riešenia konfliktov, zvládania negatívnych emócií, záťaže a stresu
- zvyšovanie psychologickéj spôsobilosti učiteľov a rodičov žiakov (napr. prednáškami a debatami na vybrané psychologické témy, napr. „ Ako pracovať s hyperaktívnym dieťaťom“ alebo „ Ako motivovať dieťa učiace sa pod svoje možnosti“)
- rozvíjanie sociálnych kompetencií učiteľov a ich efektívne riešenie konfliktov so žiakmi a ich rodičmi
- učenie učiteľov lepšie poznávať osobnosť žiakov, robiť adekvátnu pedagogickú diagnostiku a výber vhodných intervenčných stratégií pre prácu s problémovými žiakmi, napr. žiakmi agresívnymi, psychomotoricky nekludnými, pasívnymi, neprospeievajúcimi alebo talentovanými a nadanými žiakmi atď.),
- poznávanie štýlov učenia sa žiakov a ich prepojenie na spôsob výučby, prístupov a postupov učiteľov,
- zabezpečovanie psychohygieny učenia a vyučovania,
- realizovanie preventívnych a rozvíjajúcich programov so žiakmi vybraných tried zameranými primárne na rozvoj emocionálnej inteligencie žiakov, v ktorých sa žiaci naučia lepšie poznávať seba a iných, adekvátne komunikovať s okolím, správne riešiť konflikty v škole i doma, byť tolerantní a znášanliví, podstatne znížiť svoje násilie, agresivitu a rozvíjať asertívne správanie sa.
- venovanie osobitnej pozornosti nadaným a talentovaným žiakom a psychologická príprava učiteľov pre prácu s týmito žiakmi
- profesijná orientácia žiakov a ich príprava pre vhodný výber strednej a vysokej školy a povolania

Preventívne programy v inkluzívnej škole

V inkluzívnej základných školách sa do popredia preventívnych aktivít dostávajú preventívne programy, ktoré sa môžu uskutočniť v rámci hodín etickej alebo občianskej výchovy či v rámci triednických hodín či na dobrovoľnej báze po vyučovaní. Realizujú ich školskí psychológovia, sociálni pracovníci či vyškolení učitelia.

Zamerané sú najmä na:

- rozvoj empatie a sociálnych spôsobilostí (utváranie sebaúcty, rozvoj sebavedomia, sebapoznávania, sebauvedomovania, budovania sebadôvery)
- konštruktívne riešenie konfliktov
- zvládanie záťažových situácií a adekvátneho prispôsobenia sa školským podmienkam a mimoriadnym udalostiam a problémom
- relaxáciu
- redukciu nepozornosti a zvýšenie koncentrácie
- redukciu prejavov hyperaktivity

Aby boli preventívne programy v školskom prostredí čo najefektívnejšie, odporúča sa prihliadať na:

1. Primeranosť veku – čím je dieťa mladšie, odporúča sa menej špecifická prevencia. Niektoré preventívne programy, ktoré sú účinné u mladších detí, sú pre dospievajúcich kontraproduktívne a naopak.
2. Zapájanie čo najväčšieho počtu žiakov – je potrebné zahrnúť do preventívnych programov celé skupiny a triedy, aby sme využili ich skupinový potenciál.
3. Nepretržitosť a dlhodobosť – preventívny program je efektívnejší, ak je program dlhodobý, sústavný, komplexný, intenzívny, systematický a cielený.
4. Komplexnosť preventívneho programu – čím je program komplexnejší, zahŕňa čo najviac oblastí, tým je efektívnejší (žiaci, učitelia, rodičia).

Charakteristika preventívneho programu na rozvoj sociálno-emocionálneho učenia DRUHÝ KROK

Program DRUHÝ KROK (v origináli SECOND STEP) je univerzálnym programom primárnej prevencie prednostne zameraným na rozvoj tolerancie a na prevenciu agresie, násillia a šikanovania žiakov I. stupňa základných škôl zvyšovaním úrovne ich sociálneho a emocionálneho vývinu a sociálnych kompetencií.

Program vypracovali odborníci z radov pedagógov a psychológov neziskovej medzinárodnej organizácie Committee for Children so sídlom v Seattli, USA ešte r. 1986 a odvtedy sa program rozšíril do základných škôl v Severnej aj Južnej Amerike

a v Kanade. Program sa v polovici 90. rokov adaptoval na používanie v školách v Japonsku, v Austrálii, v južnej Amerike, na Novom Zélande, ako aj v krajinách Európskej únie, najmä v Nórsku, Dánsku, Fínsku, Švédsku, Nemecku, Veľkej Británii, Rakúsku, a Lotyšsku.

Na Slovensku získal program Second step (Druhý krok) po pilotnom výskume jeho efektívnosti v slovenských materských a základných školách v r. 2010 odporúčacu doložku Ministerstva školstva SR, a tým aj možnosť využívať ho v školách na hodinách Etickej výchovy, v povyučovacom čase a v práci školských psychológov.

Štruktúra programu má nasledujúce logické usporiadanie.

- Časť I: Nácvik empatie. Táto časť je základom pre ostatné časti programu. Po jej absolvovaní získajú žiaci zručnosti, vďaka ktorým sa zlepšia ich schopnosti identifikovať vlastné city a city iných ľudí, pozerat' sa na situácie z hľadiska druhých a reagovať voči nim empaticky. Empatia im pomáha zvládnuť hnev a vyriešiť problémy tak, aby svojim impulzívnym konaním nezraňovali iných.
- Časť II: Ovládanie impulzívnosti a riešenie problémov. Druhá časť programu sa zameriava na upokojenie sa, uvedomovanie si impulzívnych prejavov správania v problémových situáciách a na porozmýšľanie o probléme namiesto vykonania prvej veci, ktorá človeku príde na myseľ. V tejto časti sa žiaci učia uplatňovať tri stratégie: stratégiu na upokojenie sa, stratégiu na riešenie problémoch v medziľudských vzťahoch a stratégiu na vytvorenie si behaviorálnych zručností vo forme krokov za účelom uskutočnenia zvoleného riešenia problému. Je dokázané, že všetky tieto stratégie úspešne znižujú impulzívne a agresívne správanie u detí. Zručnosti, ktoré žiaci nadobudnú počas výučby tejto časti, budú používať až do ukončenia programu.
- Časť III: Zvládnutie hnevu. Samotná emócia hnevu nepredstavuje problém. Ale to, čo človek v hneve spraví, môže spôsobiť mnohé problémy. Cieľom tejto časti je obmedziť prejavy hnevu u detí tým, že sa naučia uvedomiť si pocity hnevu, uplatňovať stratégie na potlačenie hnevu a uplatniť postup na riešenie problémov v situáciách, kde je prítomný hnev.

Empatia je základom, na ktorý v druhej a tretej časti nadväzuje riešenie problémov a zvládnutie hnevu. Schopnosti empatie sú kľúčovými aspektmi emocionálnej inteligencie a emocionálnej kompetencie. Empatia má vplyv na sociálne kompetencie detí a ich úspechy v škole. Je dokázané, že empatia ovplyvňuje dokonca schopnosti učiť sa. Vedci (napr. Izard, Fine, Schultz, Mostow a Ackerman, 2001) zistili, že deti, ktoré mali ako päťročné vysokú úroveň emocionálnej inteligencie, vo veku deväť rokov mali lepšie školské výsledky napriek tomu, že mali rovnaké rečové schopnosti

ako iné deti. V inom výskume vedci počas dvoch rokov pozorovali deti s problémovým správaním. Deti, ktoré na začiatku výskumu preukazovali väčší záujem o iných, vykazovali po dvoch rokoch výskumu výraznejšie pokroky v zlepšení sociálneho správania (Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher, a Bridges, 2000).

V rámci programu sa deti učia stratégiám, ktoré môžu uplatniť, ak prežívajú silné emócie (hnev, agresia, smútok) a potrebujú sa upokojiť, a takisto majú možnosť nacvičiť si tieto stratégie. Po oboznámení sa so stratégiami na upokojenie sa si deti osvoja súbor krokov na riešenie problémov. Pozostáva z piatich krokov, pomocou ktorých deti uvažujú o problémoch: (1) určiť problém, (2) nájsť možné riešenia metódou brainstormingu, (3) zhodnotiť každé riešenie, (4) vybrať, naplánovať a vyskúšať zvolené riešenie v praxi, a (5) zhodnotiť, či riešenie fungovalo a v prípade potreby zvoliť iné.

Deti sú tiež vedené k tomu, aby si pre svoje sociálne interakcie zvolili prosociálne ciele. V lekciách programu *Srdce na dlani* sa to učia nepriamo, a to počas posudzovania možných riešení. Deti sa učia zhodnotiť možné riešenia podľa štyroch špeciálnych kontrolných kritérií („Je to bezpečné?“ „Je to čestné?“ „Ako by to mohli vnímať iní ľudia?“ a „Bude to fungovať?“), a tieto prosociálne kritériá majú byť ich cieľom v rámci vlastných interakcií. Kroky na riešenie problémov deti prevedú cez myšlienkový proces podľa Crickovho a Dodgeovho modelu – vytvorenie možných riešení na danú situáciu, zvolenie prosociálneho riešenia a zhodnotenie výsledkov daného riešenia po jeho uplatnení.

Výsledky práce s programom v zahraničí

Výsledky aplikácie programu v materských a základných školách v krajinách Európskej únie, USA a Ameriky sú veľmi priaznivé. Potvrdzujú, že program:

- učí žiakov vedome používať stratégie na regulovanie emócií a potvrdzuje sa, že dieťa, ktoré dokáže regulovať svoje emócie, si vie poradiť aj so silnými emóciami a vyjadrovať ich sociálne žiaducim spôsobom
- skvalitňuje prosociálne správanie žiakov rozvíja ich sociálne zručnosti a zmysel pre pomoc iným. U účastníkov programu sa zistil rozvoj empatie a zníženie agresivity
- zlepšuje akceptáciu žiakov spolužiakmi a zvyšuje frekvenciu pozitívnych alebo neutrálnych vzťahov so spolužiakmi,
- znižuje agresivitu žiakov efektívnym riadením emócií a zvyšuje úroveň sociálno-emocionálnych kompetencií žiakov
- učí žiakov poskytnúť emocionálnu podporu a pomoc iným
- upozorňuje, že agresívne deti sa líšia od neagresívnych detí najmä v spôsobe, akým myslia a uvažujú a potvrdzuje, že agresívne deti

používajú pri riešení problémov výrazne menej pozitívnych stratégií než ostatné deti

- znižuje anxiózu, depresiu, asociálne a antisociálne správanie žiakov a zvyšuje prihliadanie na potreby iných,
- rozvíja sociálne zručnosti a znižuje fyzickú a verbálnu agresiu detí materských škôl, absolventi programu menej často narušujú svojím správaním prostredie triedy než deti, ktoré programom neprešli
- pozoruhodným je tiež výsledok, že program zvyšuje školskú úspešnosť a prospech žiakov.(Kol. autorov, 2009)

Skúsenosti s programom DRUHÝ KROK na Slovensku

Na základe doterajších výsledkov overovania efektívnosti programu v slovenských školách možno konštatovať, že žiaci, ktorí doteraz absolvovali program:

- dokážu lepšie identifikovať emócie u seba aj u iných okolo seba,
- namiesto toho, aby používali na komunikovanie emócií iba pojmy „páči sa mi“, „nepáči sa mi“, začínajú vyjadrovať viaceré rôzne emócie ako napr. šťastie, hnev, prekvapenie, potešenie, smútok, bojzľivosť,
- oveľa lepšie chápu emócie u svojich spolužiakov a reflektujú minulé emocionálne zážitky,
- chápu aj príčiny emocionálnych stavov svojich spolužiakov a uvedomujú si, že súčasné emócie sú často zapríčinené tým, čo jedinec prežil v minulosti,
- poznajú pravidlá, ako vyjadriť emóciu vhodným spôsobom,
- vedia ako neagresívne riešiť problémové a konfliktné situácie,
- pri riešení problémových školských situácií si častejšie kladú otázky: Kde je problém? Aký je to problém? Je toto riešenie férové? Bude fungovať? Ako sa budú potom spolužiaci cítiť?,
- pozorovateľný je u nich výrazný rozvoj sociálnej kompetencie a sociálnych zručností,
- majú nižšiu úroveň hostility a agresivity,
- sú empatickejší a kooperatívnejší,
- majú väčšiu frekvenciu pozitívnych alebo aspoň neutrálnych vzťahov so spolužiakmi a vrstovníkmi (Gajdošová, Herényiová, 2005)

Ďalej sa potvrdili pozitíva programu v:

- vynikajúco štrukturovaný program do troch blokov (empatia, riešenie problémov, sebaregulácia negatívnych emócií) v každom ročníku 1. stupňa základnej školy a materskej školy
- dôkladná príprava každého jednotlivého stretnutia po stránke obsahovej a metodickej (karty, postery)

- lepšie poznanie svojich emócií (šťastný, nešťastný, smutný, veselý, prekvapený, naplašený) na základe neverbálnych kľúčov
- pomenovanie emócií, ich verbalizácia
- rozvoj empatie, vcítenie sa do prežívania osoby na základe emócie a pochopenie, čo pravdepodobne človek prežíva, keď má tento cit
- sebaregulácia emócií, najmä hnevu, zlosti, smútku
- rozvoj sociálnych zručností používaných v rôznych životných situáciách
- rozvoj tolerancie k odlišnostiam (obrázky s deťmi inej farby pleti prijímali žiaci bez akýchkoľvek problémov, nevadili im)

Záver

Výsledky overovania programu potvrdili, že ide o efektívny preventívny program sociálno-emocionálneho učenia prednostne zameraného na redukciu agresie v školách, vhodný pre rozvoj tolerancie u detí, akceptácie odlišností, rozvoj súdržnosti a altruizmu, spolupráce a dobrých sociálnych vzťahov, tak potrebných práve v inkluzívnej škole, škole s inkluzívnym vzdelávaním.

Literatúra

- GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. 2004. Multikulturálny program sociálno-emocionálneho učenia žiakov ZŠ: Second step ako prevencia proti násiliu. Novinky v pedagogické a školní psychologie. Zlín: Lingua, 2004, s.39-46. (Multicultural SEL program for primary school pupils)
- GAJDOŠOVÁ, E. a kol. 2005. Spoločne proti násiliu za bránami škôl. UKF, Nitra 2005. Zborník z konferencie v Bratislave, 25.máj 2005
- GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. 2005. Prvé výsledky práce s programom proti násiliu Second Step. In: Zborník z medzinárodnej konferencie a 8. zjazdu AŠP SR a ČR „Práca školského psychológa pri riešení porúch správania žiakov“, FSVZ, Nitra, 2005, s.129 – 138.
- GAJDOŠOVÁ, E. a kol. 2011. Ako zabrániť násiliu páchanému na deťoch a dospelujúcich. Bratislava : PROFKREATIS. ISBN 978-80-970660-1-7
- GAJDOŠOVÁ, E. – HUBINSKÁ, L. – JAKUBKOVÁ, V. 2011. Intervencie pracovníkov pomáhajúcich profesií pri riešení problémov a porúch detí v správaní. Bratislava : Profkreatis.
- Gajdošová, E., Herényiová, G., Valihorová, M. 2010. Školská psychológia. Bratislava: HASTINGS, P.D., ZAHN-WAXLER, C., ROBINSON, J., USHER, B. and Bridges, D. 2000. The development of Concern for others in children with behavior problems. Developmental psychology, 36, 531-546.
- IZARD, C., FINE, S., Schultz, D., Mostow, A. and Ackerman, B. 2001. Emotion knowledge and social behavior. Psychological science, 12, 18-23.

Kol. autorov. 2009. Kurikulum preventívneho programu proti násiliu Srdce na dlani. Príručka pre učiteľov 1. – 3. ročník. Bratislava: Stimul.

Psychológia – škola – inklúzia

Editor: Eva Gajdošová

Grafické spracovanie obálky:
Jozef Kotačka, EUROKÓDEX s.r.o.

Vydavateľstvo: POLYMEDIA s.r.o., Nitra

Rok vydania: 2014

Náklad: 200 ks

Počet strán: 334

ISBN 978-80-89453-05-4
EAN 9788089453054