Inkluzívna klíma ako výzva a poslanie

Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie

Eds.: Helena Kuberová, Veronika Hašková

VERBUM

Ružomberok

2014

Publikácia vychádza v rámci riešenia projektu KEGA č. 035UK-4/2013
„Model uplatnenia školskej liečebnej pedagogiky pri podpore inkluzívnej klímy v materskej a základnej škole“

© VERBUM – vydavateľstvo KU
© doc. PhDr. Helena Kuberová, PhD., Mgr. Veronika Hašková, PhD.

Vedecký výbor konferencie
Prof. PhDr. Marta Horňáková, PhD. (Levoča, Slovensko)
Prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD. (Trnava, Slovensko)
Prof. Dr. Maximilian Buchka (Alfter bei Bonn, Nemecko)
Doc. PhDr. Tomáš Jablonský, PhD. (Ružomberok, Slovensko)
Doc. PaedDr. Beáta Akimjaková, PhD. (Levoča, Slovensko)
Doc. Ing. Ľudmila Krajčíriková, PhD. (Levoča, Slovensko)
Doc. PhDr. Helena Kuberová, PhD. (Levoča, Slovensko)
Doc. PhDr. Vladimír Klein, PhD. (Levoča, Slovensko)
Doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD. (Ružomberok, Slovensko)
Doc. PhDr. Mária Gažiová, PhD. (Ružomberok, Slovensko)
Doc. PhDr. Jana Svetlíková, PhD. (Dubnica nad Váhom, Slovensko)
Dr. Xavier Moonen, Ph.D. (Amsterdam, Holandsko)
Dr. Jean-Paul Muller (Nemecko)
Dr. Sabina KEF, Ph.D. (Amsterdam, Holandsko)
PaedDr. Miloš Jozefčák PhD. (Levoča, Slovensko)

Organizačný výbor konferencie
Mgr. Pavol Janoško, PhD. – predseda organizačného výboru
Mgr. Veronika Hašková, PhD.
PaedDr. Anna Skokanová, PhD.
PaedDr. Božena Švábová, PhD.

Editori
doc. PhDr. Helena Kuberová, PhD.
Mgr. Veronika Hašková, PhD.

Recenzenti
Prof. PhDr. Marta Horňáková, PhD.
Mgr. Pavol Janoško, PhD.

Vydavateľ
VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok
http://uv.ku.sk, verbum@ku.sk
Rok vydania
2014

Sadzba
Mgr. Veronika Hašková, PhD.

Za jazykovú stránku a preklad abstraktov zodpovedajú autori jednotlivých príspevkov.

ISBN 978-80-561-0176-6

„Máme radi v záhradách nielen stromy, ktoré by prinášali včasné ovocie, ale aj prostredné a neskoré, pretože každá vec (ako hovorí kdesi syn Sirachov) vo svojom čase dosiahne chválu; konečne raz, aj keď neskoro, ukáže, že nebola nadarmo. Prečo by sme teda v záhrade vzdelania chceli trpieť len hlavy jedného druhu, predčasne vyspelé a čulé?“

Ján Amos Komenský (1991, s. 64 – 65).

PREDHOVOR

Inkluzívna edukácia je vzhľadom k súčasnému vývoju spoločnosti nevyhnutnosťou. Preto kľúčovým atribútom v školách a školských zariadeniach je vytváranie edukačného prostredia, v ktorom sú kreované hodnoty ako vzájomné prijatie, porozumenie, súdržnosť, rešpekt a úcta k sebe, iným i k svetu a rozdielnosť ľudí je ponímaná ako prirodzená. Spomenuté charakteristiky predstavujú vlastnosti „inkluzívnej klímy“, ktorá je predpokladom pre skutočnú podporu vývinu všetkých žiakov s ohľadom na špecifiká ich aktuálnej životnej situácie.

Podmienky, možnosti, procesy a špecifiká vytvárania inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní ponúkli na medzinárodnej vedeckej konferencii „Inkluzívna klíma ako výzva a poslanie“ konanej na Inštitúte Juraja Páleša v Levoči, Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku, odborníci, vedecko-výskumní pracovníci aj profesionáli z praxe. Realizovala ju Katedra liečebnej pedagogiky 10. októbra 2014. Jej cieľom bolo vytvoriť priestor pre vedeckú diskusiu podloženú skúsenosťami a výsledkami výskumov s kreovaním inkluzívnej klímy školy v oblasti teórie i praxe inkluzívnej, liečebnej, sociálnej a špeciálnej pedagogiky.

Je výstupom vedecko-výskumného projektu KEGA č. 035UK-4/2013 s názvom „Model uplatnenia školskej liečebnej pedagogiky pri podpore inkluzívnej klímy v materskej a základnej škole,“ ktorého cieľom je modelovo implikovať vedecko-výskumné poznatky do prostredia materskej a základnej školy s cieľom podporiť ich inkluzívnu klímu.

Veríme, že poznatky a zistenia prezentované v jednotlivých príspevkoch prispejú k obohateniu stavu poznania, k ďalšej spolupráci výskumných pracovníkov, pomôžu pri kreovaní inkluzívnej klímy škôl, realizácii inkluzívnej edukácie, ako aj k tímovej spolupráci pedagogických a odborných zamestnancov na školách.

Editorky

OBSAH

ÚVOD **11**

INKLUZÍVNA KLÍMA – MOŽNOSTI VÝCHOVY A TERAPIE **15**

Metody vybraných expresivních terapií a gestalt přístup jako podpora inkuzivity
POLÍNEK, Martin Dominik 17

Využití programů rozvoje kognitivních schopností u dětí s problémy v chování
HUTYROVÁ, Miluše 24

Zaburzenia w rozwoju mowy u dzieci w wieku przedszkolnym, a działania podejmowane przez nauczycieli – przykłady praktyczne
NAZARUK, Stanisława 32

Aspekty inklúzie v predmete telesná výchova prostredníctvom kompenzačnej funkcie
STUPÁK, Bohuslav 43

Pohybové hry ako prostriedok zvládania agresivity u deti s ľahkým stupňom duševnej zaostalosti
PETROVIČ, Peter 53

Vytváření inkluzivního klimatu s využitím rytmu
HRICOVÁ, Lenka 62

Totální exkluze
JŮZL, Miloslav, BARGEL, Miroslav 75

Možnosti podpory inklúzie detí z detských domovov
SABOLÍKOVÁ, Marta 82

INKLUZÍVNY PEDAGÓG – VZŤAHY A KOMUNIKÁCIA **89**

Problémy a výzvy pedagogických a odborných zamestnancov pri tvorbe inkluzívnej klímy v základných školách na Slovensku
ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, Miroslava 91

Profesionalita osobnosti inkluzívneho pedagóga
ROHAĽOVÁ, Tatiana 99

Competences of Inclusive Educators – Crucial Category of Early Years Teacher Profession
BARANOWSKA, Wanda 105

The Abilities, Sensibilities and Knowledge that Make an Inclusive Educator
OSTAFIŃSKI, Witold.....118

Projekt Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy – MRK 2
RUSNÁKOVÁ, Jurina, ŠRAMKOVÁ, Marianna 125

Komunikacja w pokoju nauczycielskim
RUSZAJ, Zbigniew 133

INKLUZÍVNA DIAGNOSTIKA – INTERDISCIPLINÁRNE SÚVISLOSTI 139

Diagnostika dyslexie v inkluzívnom prostredí vysokej školy
DUFEKOVÁ, Alena, ŽOVINEC, Erik.....141

Šikanovanie z pohľadu forenzného psychológa
HAVRLENTOVÁ, Darina 150

Akceptovanie detských interpretácií javov vo vyučovaní
SAWICKI, Silvester 159

Psychosociálne poruchy u detí s problematickým vývinom
FEDOROVÁ, Michaela, HURBANOVÁ, Andrea, VRAŽEL, Jozef 174

Liečebnopedagogická diagnostika a terapia v multisenzorickom prostredí
LIŠTIAKOVÁ, Ivana, FÁBRY LUCKÁ, Zuzana 185

Žiaci s duševným ochorením – ich špeciálne vzdelávacie potreby a inkluzívne vzdelávanie
TRZOS, Tímea 196

Socioekonomický a kultúrny status a vedomostná úroveň žiaka
JUŠČÁKOVÁ, Zuzana 207

Meranie kvality života žiakov so zrakovým postihnutím v špeciálnych a bežných školách
DOLEJŠ, Veronika 219

RODINA A INKLUZÍVNA ŠKOLA 231

Postoje rodičov detí s postihnutím k inkluzívnej edukácii
BIZOVÁ, Naďa 233

Pripravenosť materských škôl na začlenenie – výskumné zistenia a navrhované stratégie
KOVÁČOVÁ, Barbora 240

Asistent pedagóga ako participient na rozvíjaní kognitívnych funkcií rómskych žiakov
SKOKANOVÁ, Anna 253

Motessori pedagogika ako jedna z ciest inklúzie
KUBEROVÁ, Helena 272

Sociálne prostredie v podmienkach inklúzie žakov so sluchovým postihnutím v edukačnom prostredí
BELIKOVÁ, Vladimíra.....280

Inkluzívna klíma študentských projektov
BŁAŻEJEWSKI, Wojciech 287

Alternatívne vyučovanie anglického jazyka na základnej škole ako súčasť inkluzívnej edukácie
ČIŽMÁROVÁ, Liana 295

Hodina filozofie podľa vysoko efektívneho učenia
AMBROZY, Marián 304

Podpora inklúzie v inštitúciách zabezpečujúcich výchovu vo voľnom čase
HAŠKOVÁ, Veronika.....313

ÚVOD

V spoločnosti sa dejú neustále zmeny, ktoré je nevyhnutné sledovať a podľa nich v praxi aj konať. Tímová spolupráca odborníkov a rodiny významne ovplyvňuje formovanie osobnosti dieťaťa, predovšetkým vtedy, ak je nevyhnutné prijať špecifické opatrenia. Kooperácia liečebných pedagógov, špeciálnych pedagógov, psychológov, logopédov, pracovníkov v rezorte zdravotníctva a sociálnych vecí i v ďalších zaoberajúcich sa človekom v jeho jednote a jedinečnosti, ovplyvňuje kvalitu života tak jedincov vyžadujúcich špecifickú starostlivosť, ako aj životy ľudí v ich blízkom i vzdialenejšom sociálnom prostredí.

Zborník ponúka výsledky výskumov a skúseností v rámci podmienok, procesov a špecifík súvisiacich s kreovaním inkluzívnej klímy školy. Zameriava sa na možnosti aplikácie konkrétnych terapeuticko-výchovných intervencií, diagnostiky, na systém pomoci a prevencie, ako aj na východiská a špecifiká interdisciplinárnej spolupráce, komunikácie a iné oblasti dotýkajúce sa procesu kreovania inkluzívnej klímy školy.

Témy príspevkov sú rozmanité. Ich spoločným zámerom je však poukázať na možnosti interdisciplinárneho prístupu k pomoci žiakom v prostredí škôl a školských zariadení.

Prvú, kľúčovú problematiku liečebnej pedagogiky **INKLUZÍVNA KLÍMA – MOŽNOSTI VÝCHOVY A TERAPIE** uvádza v prvej časti zborníka Martin Dominik Polínek z Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci príspevkom: „Metody vybraných expresivních terapií a gestalt přístup jako podpora inkluzivity“, ktorý vychádza z teoretických konceptov vychádzajúcich z prepojení expresívních terapií, gestalt psychoterapie a inkluzívnych konceptov v rámci terapeuticko-formatívnej práce a z výskumov uplatňovania paradivadelných prístupov v rámci inklúzie a tiež z analýzy empirických skúseností autora v rámci jeho terapeutickej praxe. Z rovnakého pracoviska približuje „Problematiku využitia programov rozvoje kognitívnych schopností u detí s problémami v správaní“ Miluše Hutyrová. Pohľad na problematiku súvisiacu s rozvojom reči aj prostredníctvom kazuistiky poskytuje Stanisława Nazaruk z pracoviska: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Prínosom pre interdisciplinárny prístup k inklúzii poskytuje príspevok Bohuslava Stupáka, z PF KU: „Aspekty inklúzie v predmete telesná výchova prostredníctvom kompenzačnej funkcie“, kde autor citlivo približuje možnosti inklúzie prostredníctvom edukácie, popisuje diagnostickú činnosť učiteľa telesnej výchovy, s dôrazom na význam a nácvik správneho držania tela. Autor sa venuje aj pohybovým hrám a novým trendom vo vyučovaní telesnej výchovy. Túto problematiku rozširuje Peter Petrovič, z PF KU, ktorý v príspevku „Pohybové hry ako prostriedok zvládania agresivity u deti s ľahkým stupňom duševnej zaostalosti“ , predstavuje ako vhodnou formou zmierňovať prejavy agresivity prostredníctvom pohybových hier, ktoré umožňujú s agresivitou pracovať, kontrolovať ju a zvládať.

Lenka Hricová z Katedy speciální pedagogiky, Pedagogickej fakulty, Masarykovej univerzity v Brne zaujímavým a názorným spôsobom predstavuje svoju prácu v príspevku: „Vytváření inkluzivního klimatu s využitím rytmu“. V príspevku predstavuje týždenný projekt „Rytmus jako most mezi světy“, z ktorého vyplýva, že rytmus je pre takto zloženú skupinu ľudí veľmi vhodným spojovacím prvkom a môže slúžiť ako spoločný jazyk pre posilnenie inklúzie.

Spoluautori Miloslav Jůzl a Miroslav Bargel z Institutu mezioborovych studií, s. r. o. Brno, v príspevku „Totální exkluze“ upozorňujú aj prostredníctvom kazuistík kam až siahajú hranice exklúze jedinca v ľudskej spoločnosti, ako poslednej možnosti, odkiaľ relatívne nie je možnosť návratu jedinca do civilného občianskeho života. Približujú tiež prostredie jedincov, u ktorých je nariadená ústavná výchova a sú nariadené tresty odňatia slobody na doživotie, prípadne sú umiestnení do ústavu zabezpečovacej detencie. V nasledujúcom príspevku autorka Marta Sabolíková z Detského domov v Piešťanoch sa zaoberá problémom inklúzie detí z detských domovov. Poukazuje na fakt, že aj keď deti vyňaté zo svojej biologickej rodiny nie sú primárne považované za deti, ktoré potrebujú byť integrované/inkludované v školskom prostredí, je v záujme detského domova, vytvoriť im také podmienky, aby boli schopné začleniť sa do majoritnej spoločnosti. Uvádza niekoľko možností, ako podporovať rozvoj dieťa po osobnostnej, sociálnej aj vzdelanostnej stránke a tak napomáhať inklúzii detí z detských domovov.

V druhej časti zborníka „**INKLUZÍVNY PEDAGÓG – VZŤAHY A KOMUNIKÁCIA“** podávajú pohľad na učiteľa a inklúziu Miroslava Adamik Šimegová z Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave, Tatiana Rohaľová z Katedry humanitných vied, Fakulta výrobných technológii v Prešove, Technická univerzita v Košiciach, Wanda Baranowska z Department of Social Sciences, Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu in Łódź, Witold Ostafiński, senior lecturer, Bronisław Markiewicz State School of Higher Vocational, Education in Jarosław, Poľsko, Zbigniew Ruszaj, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. ks. B. Markiewicza w Jarosławiu. Svoj projekt predstavujú autorky Jurina Rusnáková a Marianna Šramková z Vyskumno-vzdelávacieho a poradenského centra, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

V tretej časti zborníka **INKLUZÍVNA DIAGNOSTIKA – INTERDISCIPLINÁRNE SÚVISLOSTI,** približujú problematiku v príspevku „Diagnostika dyslexie v inkluzívnom prostredí vysokej školy“ Alena Dufeková a Erik Žovinec z Katedry pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Darina Havrlentová z Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave približuje závažnú oblasť v príspevku „Šikanovanie z pohľadu forenzného psychológa“. Silvester Sawicki z Katedry pedagogických štúdií, Fakulta humanitných vied, Žilinská univerzita v Žiline opisuje v príspevku „Akceptovanie detských interpretácií javov vo vyučovaní“ vyučovací prístup a model, ktorý vychádza z detského sveta a jeho interpretácií javov, ponúka možnosť deťom byť samými sebou, udržať ich typickú detskú zvedavosť a túžbu po poznaní, počas celej školskej dochádzky. Spoluautori z Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, Michaela Fedorová, Andrea Hurbanová, Jozef Vražel sa zaoberajú psychosociálnymi poruchami u detí s problematickým vývinom v príspevku: „Psychosociálne poruchy u detí s problematickým vývinom“. Poukazujú na uplatnenie **interdisciplinárneho**

prístupu v oblasti danej problematiky. Význam multisenzorického prostredia a jeho komponentov v liečebnopedagogickej diagnostike a terapii približujú spoluautorky Ivana Lištiaková a Zuzana Fábry Lucká z Ústavu sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, v príspevku: „Liečebnopedagogická diagnostika a terapia v multisenzorickom prostredí“, predstavujú spôsob zaznamenávania liečebnopedagogickej diagnostiky a intervencie prostredníctvom online nástroja vytvoreného v projekte LLP Leonardo da Vinci ICF-Train, ktorý používa Medzinárodnú klasifikáciu funkčnej schopnosti, dizability a zdravia pre deti a mládež (MKF).

Tímea Trzos z Katedry sociálních studií a speciální pedagogiky, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci, vo svojom príspevku: „Žiaci s duševným ochorením – ich špeciálne vzdelávacie potreby a inkluzívne vzdelávanie“, pripomína: „v budúcnosti je potrebné zamerať pozornosť na ďalšie zlepšovanie kvality života žiakov s duševnou chorobou a zabezpečiť im dostatočnú sociálno-právnu ochranu“. Zuzana Juščáková z Národného ústavu certifikovaných meraní výsledkov vzdelávania v Bratislave v príspevku: „Socioekonomický a kultúrny status a vedomostná úroveň žiaka“, poukazuje, že v rámci ESF projektu – „Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania“, prebehlo zisťovanie sociálneho a zdravotného znevýhodnenia žiakov základných a stredných škôl, pri čom poukazuje, že je zisťovanie problematické aj preto, že samotné znevýhodnenie nie je jednoznačne definované. Veronika Dolejš z Katedry pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave predstavuje výsledky svojej práce v príspevku: „Meranie kvality života žiakov so zrakovým postihnutím v špeciálnych a bežných školách“.

Poslednú sériu príspevkov **RODINA A INKLUZÍVNA ŠKOLA** otvára Naďa Bizová, Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, príspevkom: „Postoje rodičov detí s postihnutím k inkluzívnej edukácii“. Príspevok upriamuje pozornosť na faktory, ktoré determinujú postoje rodičov k inkluzívnej edukácii, približuje vybrané zahraničné výskumné zistenia a poukazuje na niektoré postoje rodičov detí s postihnutím zo západoslovenského regiónu. Barbora Kováčová z Katedry liečebnej pedagogiky, Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, predstavuje v príspevku: „Pripravenosť materských škôl na začlenenie – výskumné zistenia a navrhované stratégie“, aktuálny problém predškolských zariadení spojený s narastajúcou zdravotnou heterogenitou detí, ktorej spojitosť súvisí s vytváraním a realizáciou integračného prostredia. Na konkrétnych empirických ukazovateľoch ponúka pohľad do problematiky podmienok, ktoré vytvárajú predškolské zariadenia pri prijímaní a vzdelávaní detí so znevýhodnením. Anna Skokanová z PF KU v príspevku: „Asistent pedagóga ako participient na rozvíjaní kongnitívnych funkcií rómskych žiakov“, predstavuje efektivitu edukačného procesu vzhľadom k prítomnosti, či neprítomnosti asistenta učiteľa v triede. Helena Kuberová z KLP PF KU predstavuje možnosti liečebnej pedagogiky v príspevku: „Montessori pedagogika ako jedna z ciest inklúzie.“ Podľa autorky liečebná pedagogika využívajúca metódy podľa Márie Montessori v zameraní svojej činnosti zohráva významnú spoločenskú úlohu aj v procese integrácie a inklúzie jedincov, pre ktorých sú veľmi vhodné tieto metódy. Použitím tohto názorného spôsobu vzdelávania sa môže pomôcť tiež jedincom vyšších

vekových kategórií s rôznymi poruchami a ochoreniami. Vladimíra Beliková z Katedry Pedagogiky, Pedagogická fakulta UKF v Nitre, v príspevku: „Sociálne prostredie v podmienkach inklúzie žiakov so sluchovým postihnutím v edukačnom prostredí“ približuje ideál inkluzívneho vzdelávania, ktorý sa v posledných desaťročiach stal prioritnou ideou vzdelávacích systémov vo svete. Inkluzívne vzdelávanie umožňuje podľa autorky všestranný rozvoj všetkých osôb, vrátane tých, ktorým vo vývine vlastného potenciálu bránia prekážky fyzické, psychické a najmä sociálne. Predkladaný príspevok predstavuje menej diskutovanú tému zameranú na sociálnu inklúziu žiakov so sluchovým postihnutím v edukačnom prostredí bežnej základnej školy. Wojciech Błażejewski z Instytutu Humanistycznego, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu im. B. Markiewicza z Poľska, predstavil príspevok: „Inkluzívna klíma študentských projektov.

Liana Čižmárová, zo Športového gymnázia v Košiciach podala v príspevku: „Alternatívne vyučovanie anglického jazyka na základnej škole ako súčasť inkluzívnej edukácie“ aplikáciu určitých prístupov alternatívnej pedagogiky Susan Kowalikovej v zmysle vyučovania anglického jazyka. Podobne Marián Ambrozy zo Súkromného gymnázia v Poprade, v príspevku: „Hodina filozofie podľa vysoko efektívneho učenia“ sa zaoberá aplikáciou pedagogických zásad Susan Kovalikovej a Karen Olsenovej do didaktiky filozofie.

Sériu príspevkov uzatvára Veronika Hašková z PF KU príspevkom: „Podpora inklúzie v inštitúciách zabezpečujúcich výchovu vo voľnom čase.“ Príspevok analyzuje možnosti podpory inklúzie vo vybraných inštitúciách zabezpečujúcich výchovu vo voľnom čase. Približuje možnosti výchovy k inklúzii prostredníctvom foriem edukácie záujmového vzdelávania, ako sú záujmové útvary, peer programy, detské tábory a i.

Organizátori plánujú naďalej pokračovať v cykle medzinárodných vedeckých konferencií a diskutovať s rôznymi odborníkmi v oblasti inklúzie a liečebnej pedagogiky.

Editorky

INKLUZÍVNA KLÍMA – MOŽNOSTI VÝCHOVY A TERAPIE

METODY VYBRANÝCH EXPRESIVNÍCH TERAPIÍ A GESTALT PŘÍSTUP JAKO PODPORA INKLUZIVITY

THE METHODS OF SELECTED EXPRESSIVE THERAPIES AND GESTALT APPROACH TO SUPPORT OF INCLUSIVITY

Martin Dominik Polínek

Abstrakt

Příspěvek vychází z teoretických konceptů dlouhodobě rozpracovávaných autorem, kde se vychází z propojení expresivních terapií, gestalt psychoterapie a inkluzivních konceptů v rámci terapeuticko-formativní práce s žáky v souvislosti se školním prostředím, dále z výzkumů uplatňování paradivadelních přístupů v rámci inkluze a také z analýzy empirické zkušenosti autora v rámci jeho terapeutické praxe.

Kľúčové slová

Gestaltdrama. Inkluze. Teatroterapie.

Abstract

The paper is based on theoretical concepts long realized the author, which is based on the interconnection of expressive therapies, gestalt psychotherapy and inclusive concepts within therapeutic and formative work with pupils in the context of the school environment, as well as the application of research paratheatrical approaches within the inclusions and also Examining the empirical experience of the author in its therapeutic practice.

Key words

Gestaltdrama. Inclusion. Teatrotherapy.

1 TERAPEUTICKÉ PŘÍSTUPY VE SPECIÁLNÍ PEDAGOGICE

Otázka využívání terapeutických přístupů v pedagogice je stále častěji diskutována. Na jedné straně existují tendence tyto dvě oblasti striktně vymezit s poukázáním na to, že terapeutická intervence je v pedagogickém prostředí kontraproduktivní, že pedagogické přístupy jsou diametrálně odlišné od terapeutických (resp. psychoterapeutických), že profesní kompetence pedagogů zdaleka nedostačují na využívání terapeutické intervence apod. Na straně druhé existuje jakási bezbřehost v aplikaci tzv. terapeutických metod v rámci výuky, kdy je jako terapeutické

(resp. expresivně-terapeutické) označováno cokoli, co se odlišuje od běžných pedagogických postupů a pracuje s kreativitou, příp. se zážitkem. – Obě polaritní tendence mají svá odůvodnění a svá negativa. Prvá z nich vede k jisté rigiditě ve snaze zabránit psychickému poškozování žáků, druhá k jisté devalvaci skutečných expresivně-psychoterapeutických přístupů. V oblasti speciálněpedagogické však dochází k přirozenému propojování obou tendencí již delší čas; neboť uspokojování specifických potřeb speciálněpedagogické klientely se bez onoho propojení neobejde. Vznikají tak příklady dobré praxe, kterými se mohou inspirovat současné „proinkluzivní“ přístupy. Dle zkušenosti a názoru autora mohou být metody a přístupy expresivních psychoterapií velmi účinným prostředkem pro zvýšení míry inkluzivity v rámci běžného školství, které je v posledních letech transformováno k otevřenosti a přizpůsobivosti vzhledem k osobám se specifickými vzdělávacími potřebami (srov. Michalík, 2012). Tato transformace se však mnohdy děje necitlivě a její efekt může být kontraproduktivní nejen pro žáky se specifickými potřebami, ale i pro běžné pedagogy, kteří jsou často vmanipulováni do situace, kdy mají vzdělávat integrovaného žáka, aniž by měli dostatečné podmínky a především aniž znají prostředky, jakými se dají naplnit specifické potřeby těchto žáků. Následující text se pokouší zamyslet nad dílčími metodami a především přístupy vycházejícími z expresivních terapií a gestalt terapie z perspektivy zkvalitňování inkluzivního klimatu nejen ve školním prostředí.

2 ÚČINNÉ PRINCIPY GESTALTDRAMATU JAKO PROSTŘEDEK PODPORY INKLUZIVITY

Gestaltdrama je specifický přístup uplatňovaný autorem v rámci jeho terapeutické i pedagogické praxe. Z empirické zkušenosti a následných výzkumů se ukazuje, že propojením gestalt terapie a paradivadelních přístupů se akcentují účinné faktory, které velmi pozitivně působí jak v rámci terapeutické intervence, tak v rámci zážitkově pedagogické (srov. Růžička; Polínek, 2013). Pokusíme se některé z těchto účinných faktorů definovat (Polínek, 2012):

1) **Holistický přístup** (jako jeden z kardinálních v gestalt psychoterapii) – tedy přirozené celostní vnímání jedince, příp. skupiny (- třídy, školního kolektivu aj.), kdy se nezaměřujeme na jednotlivosti (např. specifika postižení), ale na celkovou situaci z pohledu bio-psycho-socio-spirituálního; kdy se současně zaměřujeme nejen na kognitivní oblast (v současné škole až nezdravě akcentovanou), kde jedinci s mentálním postižením budou vždy vyčleňováni a neúspěšní; ale ve stejné míře i na oblast emocionálního prožívání, budování hlubokých sociálních kontaktů, a také na oblast somatickou (která je v současné škole často naopak velmi potlačována a redukována - téměř výlučně na tzv. tělesnou výchovu). Pradivadelní přístupy (tedy takové, které využívají divadla jako prostředku k jiným než estetickým účelům) jsou svojí podstatou syntetické a obsahují tedy „potenciál zasahovat do všech složek bytí člověka současně. Herec na jevišti zapojuje celou svoji bytost, jak po stránce fyzické, emocionální, racionální, tak po stránce spirituální. – Pokud člověk vytváří umění, otvírá se ostatním – chce sdělovat, což má samozřejmě velký vliv i na sociální stránku bytí jedince“ (Polínek, 2012, s. 122-123). Příkladem dobré praxe může být

moskevské integrované divadelní studio Kruh, jehož režisérka využívá při práci s herci s postižením systém pohybů, které v konečném efektu nejen, že vedou k velmi specifickým a umělecky hodnotným divadelním tvarům, ale mají prokazatelný vliv na zlepšování kognitivních funkcí např. u herců s pervazivními vývojovými poruchami (Попова, 2010).

2) **Skupina jako systém –** třída, ve které je mezi intaktními spolužáky vyučován žák s postižením je chápána jako celostně integrovaná, což koresponduje se systémovým gestalt pojetím skupiny, kdy je skupina chápána jako smysluplný celek přesahující jednotlivé její členy, kteří zrcadlí aktuální skupinové téma (Meulmeester, 2010). Dle tohoto přístupu můžeme chápat specifické potřeby jedince v kontextu potřeb celé skupiny, tak, že se v těchto potřebách zrcadlí také potřeby intaktních spolužáků; nemusíme tedy řešit dilema „kdo by se měl komu při naplňování jednotlivých potřeb přizpůsobovat“. Proces v rámci teatroterapie (příp. TIE - Theatre in Education) – který spočívá v přípravě a realizaci divadelního tvaru s terapeutickým (edukačním) účelem¨, je z velké části ovlivňován dynamikou skupiny, kde můžeme využít všech faktorů skupinové dynamiky k ovlivňování jednotlivých členů skupiny, kteří jsou výrazně motivováni a dynamizováni jedním z jejich základních cílů – vytvořit divadelní představení. „Divadelní společenstva jsou často velmi těsně spjatá, dochází k vzájemnému, velmi intimnímu prožívání, k jakési sociální zkratce“ (Polínek, 2012, s. 123). Znalostí faktorů ovlivňující skupinovou dynamiku a zvláště fází vývoje skupiny může pedagog výrazně posílit „proinkluzivní skupinovou dynamičnost“. Můžeme zde vysledovat paralelu mezi rolí tzv. „černé ovce“, jak ji známe s teorie skupinové terapie (srov. Kratochvíl, 2005) a rolí žáka s postižením. Gestalt-terapeutický přístup chápe tuto roli jako takovou, která nejvíce rezonuje s potřebami dané skupiny (je na ně nejvíce citlivá) a může tak být nositelem těchto potřeb ještě dříve, než si je většina ve skupině uvědomí. – Jisté potřeby tak mohou být nasyceny ještě dříve, než vznikne všeobecné uvědomění jejich nenasycenosti, což koresponduje s filozofií inkluze, kdy chápeme inkluzivní prostředí jako takové, kde jsou již předem nasycovány potřeby člověka s postižením, resp. kdy jsou již předem nastaveny podmínky pro adekvátní spolužití všech (srov. Finková, 2013). „Pokud vybudujeme zdravý skupinový systém – tedy takový, který má neustálý potenciál k růstu, kde každý z členů skupiny k tomuto potenciálu přispívá a zároveň je jím sycen“ (Polínek, 2012, s. 123) – můžeme pomocí metod paradivadelních systémů zvědomovat základní skupinová témata, která pak mohou sdílet všichni členové skupiny (v případě divadelního představení i diváci), což může výrazně posilovat inkluzivní klima. (Polínek in Růžička, 2013).

3) V rámci práce s integrovanou třídou může pomoci pedagogovi uvědomění, na jaké **úrovni intervence** se právě nachází. V gestalt terapii rozlišujeme tři základní úrovně intervence (srov. Meulmeester, 2010); obdobný je také režijní přístup v rámci vytváření určité inscenace:

   I. **Individuální úroveň -** kdy je vhodné zaměřit se na jedince, na jeho projev, chování atd.

   II. **Interpersonální úroveň** – v terapii se soustředíme na to, co se děje mezi dvěma nebo více jedinci.

III. **Skupinová úroveň** – kdy se v rámci skupinové práce soustředíme na téma vynořující se v rámci celé skupiny). V rámci gestaltdramatu se často pracuje s tématy vycházejícími z volné improvizace, která se pak ukazují jako aktuální pro danou skupinu, korespondující s potřebami jejích členů (Polínek in Růžička, 2013). Dramaterapeutickými improvizačními postupy (např. prostřednictvím vývojových proměn) (blíže viz Валента; Полинек, 2013) v rámci vyučování mohou být vygenerována aktuální témata, v rámci kterých budou žáci přirozeně motivováni k jejich zpracovávání, neboť budou vycházet z aktuálních potřeb dané třídy.

4) Dle autora je bazálním účinným faktorem expresivních terapií (akcentovaným také v gestalt terapii) **tvůrčí princip,** který (dle výzkumů autora –viz níže) můžeme ztotožňovat s naplňováním nejvyšší psychické potřeby seberealizace (srov. Maslow in Nakonečný, 1998; Matějček, 2005). Naplnění této metapotřeby můžeme považovat za vrchol lidského bytí. U jedinců se specifickými potřebami, kdy je obtížné naplňovat nižší psychické potřeby, je dosažení tohoto vrcholu v běžných životních podmínkách velmi obtížné. Výzkumy v dané oblasti však poukazují na fakt, že v rámci posilování kreativity, může být nejvyšší metapotřeba sebeaktualizace naplňována i tehdy, nejsou-li dostatečně naplňovány potřeby nižší. Ve školním prostředí pak můžeme prostřednictvím kreativity posilovat seberealizaci (resp. bazální motivaci) všech žáků bez ohledu na úroveň naplnění jejich základních psychických potřeb. Jeden z význačných představitelů gestalt terapie současnosti Joseph Zinker (2004, s. 1) v souvislosti s tvůrčím procesem podotýká: „Tvořivost je oslavou vlastní velikosti, vědomím, že vše je možné. … Je naplněním toho, co je naléhavé, co chce být pojmenováno. … Je také společenským činem – člověk tuto oslavu, toto přitakání plně žitému životu sdílí s ostatními lidmi.“ V rámci této definice je možné vysledovat výrazné inkluzivní principy.

3 NAPLŇOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH PSYCHICKÝCH POTŘEB PROSTŘEDNICTVÍM METOD VYBRANÝCH EXPRESIVNÍCH TERAPIÍ

Na základě výzkumů prováděných autorem v letech 2012-2014 v České republice, Ruské federaci (kdy byli v rámci výzkumného vzorku zahrnuti i respondenti z Austrálie), které se zaměřovaly diagnosticko-saturační potenciál expresivních terapií, tedy na:

- vnímání úrovně naplnění základních psychických potřeb v rámci paradivadelní intervence
- a na možnosti diagnostiky úrovně naplnění základních psychických potřeb prostřednictvím metod expresivních terapií;

Můžeme konstatovat, že:

- Paradivadelní přístupy mohou, i v počátečních fázích terapeutického procesu, **saturovat základní psychickou potřebu bezpečí.** Což můžeme předpokládat i v rámci uplatňování metod paradivadelních přístupů v rámci výuky, kde je situace obdobná počáteční fázi

terapeutického procesu. Přičemž nenasycenost potřeby bezpečí a struktury je u jedinců se specifickými potřebami často výrazná.[1]

- **Expresivní terapie dosycují sebeocenení i přes nedostatek vnějšího ocenění**. Na základě čehož můžeme zvyšovat sebevědomí žáků i v prostředí intaktním, kde míra vnějšího ocenění, zvláště u spolužáků, není dostatečná.
- Experti (tj.psychologové, terapeuté, pedagogogové, psychiatři) v naprosté většině (viz tab. č. 1) považují metody expresivních terapií jako vhodné pro diagnostiku psychických potřeb. Jedinci se specifickými potřebami se častěji ocitají v náročných životních situacích (srov. Hutyrová in Růžička, 2013), příp. můžeme považovat samotné postižení za krizovou situaci (Růžička, 2013), a je tudíž nutno, aby pedagog dokázal odhadnout míru nasycenosti jejich základních psychických potřeb a měl prostředky, jak tyto, alespoň z části, saturovat.

Tabulka 1: Zkušenosti/předpoklady respondentů s diagnostikou základních psychických potřeb pomocí expresivních terapií

Psychická potřeba	% respondentů, kteří se domnívají, že lze danou potřebu diagnostikovat metodami expresivních terapií
Jistota	63%
Vztah	79%
Vnější ocenění	59%
Sebeaktualizace	70%
Celkem	95%

4 INTEGRAČNĚ-FORMATIVNÍ POTENCIÁL

Výzkumy (prováděné autorem v letech 2011 – 2013) zaměřené na inkluzivní základní umělecké vzdělávání pomohly definovat fenomén, nazvaný integračně-formativní potenciál, který poukazuje na to, že využití uměleckých prostředků v edukačním procesu, výrazně posiluje jeho inkluzivnost, resp. zvyšuje nízkoprahovost vhledem k možnostem účastnit se běžného vyučování, které bývají vlivem specifických potřeb často výrazně omezeny (Polínek in Finková, 2013).

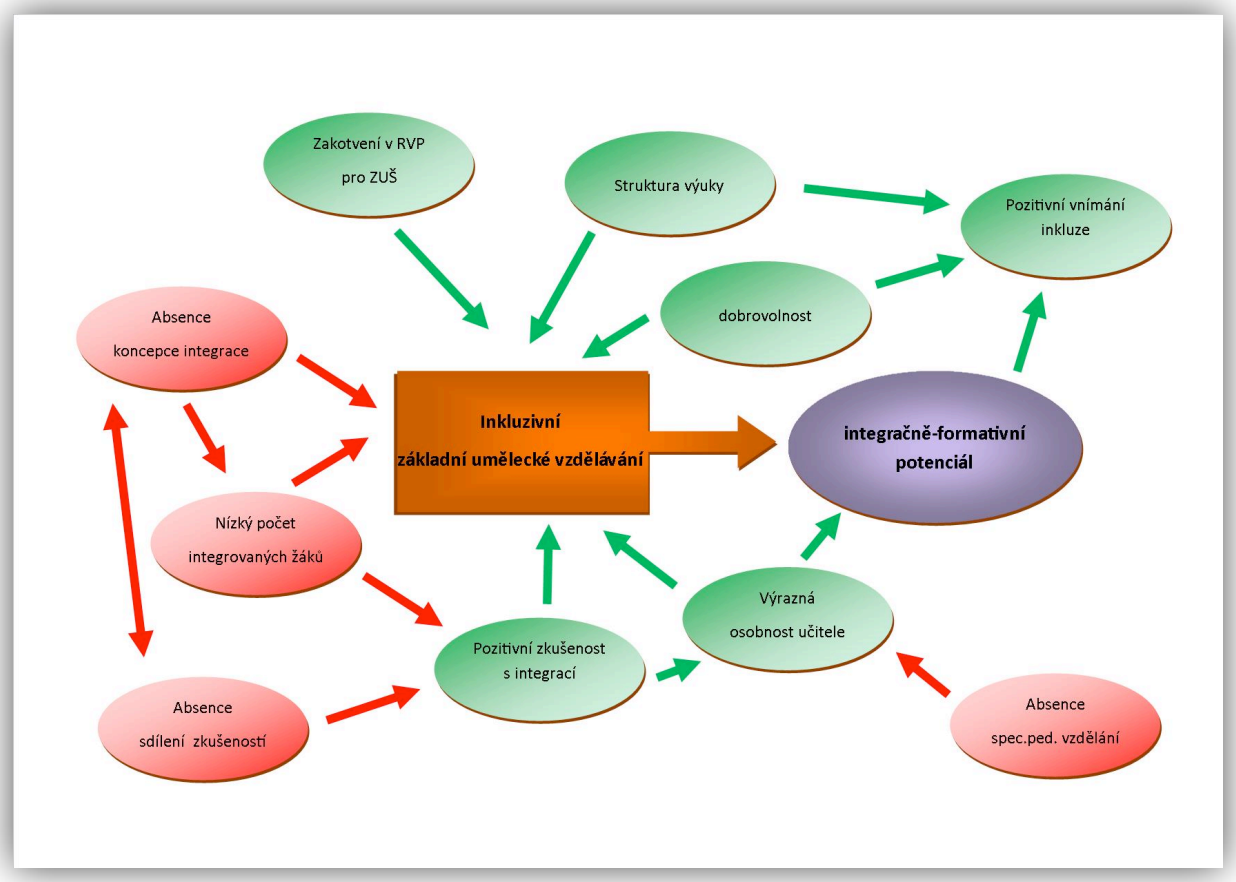
Aplikujeme-li model ovlivňování inkluzivního základního uměleckého vzdělávání na situaci běžné školy, můžeme závěrem poukázat na faktory, které mohou posilovat inkluzivitu edukačního procesu, ve kterém jsou akcentovány metody expresivních terapií (resp. umělecké prostředky) (viz obrázek č. 1):

- Výrazná osobnost pedagoga, který je schopen zdravě (tj. v rámci pedagogického procesu) saturovat potřebu sociálního vztahu.
- Uplatňování metod expresivních terapií, které v sobě skrývají výrazný integračně-formativní potenciál.

[1] K bezpečí přispívá především využití metaforického odstupu, který dovoluje prozkoumat náročnou situaci bez rizika retraumatizace. Velmi vhodné jsou pro toto např. metody vycházejí ze skazkoterapie, která využívá pohádek jako prostředku k metaforickému odstupu v rámci terapeutické intervence (Polínek in Müller, 2014).

- Pozitivní zkušenost s integrací (která je odvislá od počtu integrovaných žáků).

Obrázek 1: Model ovlivňování inkluzivního základního uměleckého vzdělávání[2]



Zdroj: Polínek in Finková, 2013, s. 37.

LITERATURA

FINKOVÁ, D. a kol. 2006. *Iniciační analýza podmínek inkluze u osob se specifickými potřebami.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 184 s. ISBN 978-80-244-3865-8.

KRATOCHVÍL, S. 2005. *Skupinová psychoterapie v praxi.* Praha : Galén, 2005. 297 s. ISBN 80-7262-347-8.

MATĚJČEK, Z. 2005. *Výbor z díla.* Praha : Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.

MEULMEESTER, F. 2010. *Změna přijde, když se zastavíš.* Dobříš : Drvoštěp, 2010.128 s. ISBN 978-80-903306-9-6.

MICHALÍK, J. a kol. 2012. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 104 s. ISBN 978-80-244-3372-1.

[2] Přičemž červeně vyznačené fenomény inkluzi omezují a zeleně vyznačené podporují.

MÜLLER, O. a kol. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice.* Praha : Grada, 2014. 508 s. ISBN 978-80-247-4172-7.

NAKONEČNÝ,M. 1998. *Základy psychologie*. Praha : Akademia, 1998. 590 s. ISBN 80-200-0689-3.

POLÍNEK, M. D. 2012. Gestalt přístup v teatroterapii. In *Arteterapie*, roč. 2012, č. 29, 2012, s. 122-125. ISSN 1214-4460.

POLÍNEK, M. D. – RŮŽIČKA, M. 2013. *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky.* [CD/ROM] Olomouc : P-Centrum, 2013. ISBN 978-80-905377-1-2.

RŮŽIČKA, M a kol. 2013. *Krizová intervence pro speciální pedagogy.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 168 s. ISBN 978-80-244-3305-9.

ZINKER, J. 2004. *Tvůrčí proces v gestalt terapii.* Brno : ERA, 2004, 235 s. ISBN 80-86517-93-4.

ВАЛЕНТА, М – ПОЛИНЕК, М. Д. 2013. *Драматерапия.* Москва: Когито-Центр, 2013. 208 с. ISBN 978-5-89353-396-5.

ПОПОВА, Н. Т. 2010. *Пластико-когнитивный стиль движения.* Москва: круг, 2010. 96 с. ISBN 978-5-4212-0030-7.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko:	Mgr. Martin Dominik Polínek, PhD.
Pracovisko:	Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
Adresa:	Žižkovo nám. 5, 77140 Olomouc, Czech Republic
E mail:	polinekm@seznam.cz

VYUŽITÍ PROGRAMŮ ROZVOJE KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ

USING PROGRAMS OF COGNITIVE SKILLS DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH BEHAVIOUR PROBLEMS

Miluše Hutyrová

Abstrakt

Mezi moderní a inspirativní programy a metody intervence, které vznikly ve 2. polovině minulého století, můžeme zařadit intervenční program instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina. Tento program je pozoruhodný tím, že s emocemi, empatií či sociálními vztahy pracuje kognitivním způsobem, což se jeví pro děti s projevy rizikového a problémového chování jako velmi efektivní způsob práce. Pokud budeme vycházet z teze, že projevy problémového a nápadného chování jsou považovány za komunikační reakci na určitou situaci, tak komunikace je vztah kvalitativně odlišný od vlastností jedinců, kteří se jí účastní. Cílem příspěvku je specifikovat možnosti práce s tímto programem u dětí s projevy nápadného, rizikového či problémového chování školního věku a jeho vliv na potenciál žádoucích změn v projevech chování.

Kľúčové slová

Problémy v chování. Kognitivní kontext. Emoce. Sociální vztahy. Intervenční program. Instrumentální obohacení.

Abstract

Among the highly inspiring modern programs and intervention methods that originated in the second half of the last century undoubtedly belongs the Instrumental Enrichment, an intervention program designed by Reuven Feuerstein. In this program, emotions, empathy and social relationships are approached and dealt with cognitively, which is a rather unique and very effective approach to use with children displaying conspicuous, risky and problematic behaviours. If we accept the proposition that problematic and non-standard behaviour is understood as communication response to particular situations, then communication must be seen as a relationship qualitatively different from the character traits of the participating individuals. This paper aims to specify the possibilities of using this program to help children of school age showing symptoms of conspicuous, risky or problematic behaviour as well as to discuss the program's potential to bring about desirable changes in these children's behaviour.

Key words

Behaviour problems. Cognitive context. Emotion. Social relationships. Intervention program. Instrumental Enrichment.

ÚVOD

Problémy v chování či poruchy chování u dětí mohou být vnímány jako interdisciplinární průnik zájmu několika oborů. V textu se zaměříme na pojetí termínu problém v chování a porucha chování, vymezíme si rodinu a školní prostředí, ve kterém se tyto děti pohybují a budeme hledat příčiny, které vedly k umístění dítěte do zařízení pro výkon institucionální výchovy. Pod pojmem porucha chování se obvykle rozumějí negativní odchylky v chování dětí od normy. Otázkou je, co je vlastně normou chování. Lechta (2010) uvádí, že pojem norma lze chápat jako fikci, přičemž projevy různorodosti u dětí ve školách a školských zařízeních jsou považovány za nezbytné. Na druhou stranu je nutné normu vymezit, a to i kvůli fungování společnosti jako celku. Za normu chování je považováno to, co se hodnotí jako běžné, očekává se či předpokládá u daného jedince. Očekávání je ovlivňováno věkem dítěte, situací, ve které se projevuje, a také kulturními vlivy.

Rozlišovacím kritériem pro poruchu chování je tedy vlastní obsah problematického chování. Vymezení poruchy chování také zahrnuje kontext sociální, psychologický, osobnostní, který určuje individuální podmínky pro užití této kategorie (Hort a kol, 2000; Paclt, 2007; Richter a kol., 2012).

Pokud budeme vycházet z předpokladu, že jde o odchylku způsobenou objektivními faktory, tak se nemůžeme omezovat pouze na vnější projevy chování u jedince, ale měli bychom hledat příčiny vzniku projevů v chování, které označujeme jako negativní. (Pokorná in Hadj Moussová, 2004) Samotný termín porucha chování vede k nedorozumění. Nemáme ambice zavádět nový termín, pouze je potřeba tento termín správně interpretovat. Jeho nespornou výhodou je, že umožňuje poměrně rychlé dorozumění tím, že srozumitelně označuje vnější, pozorovatelné projevy chování, tedy „povrch“ jevu, ke kterému se vztahuje. Na druhou stranu tento termín „sugeruje“, ba až „vnucuje“, že porucha chování je objektivní hodnocení skutečnosti; to však může být zkresleno subjektivním vnímáním osob, se kterými se jedinec s těmito problémy stýká a komunikuje. Vlastní příčiny problémů v chování mohou být externí a jeho projevy chování mohou být pouze jejich důsledkem.

Můžeme se zamýšlet, jakým způsobem a zdali vůbec sami nositelé takového chování projevy svého chování vědomě prožívají a chápou jako „ne normu“, a je důležité se ptát, jaký to má dopad na jejich prožívání a kvalitu života. Měli bychom vždy zkoumat příčiny těchto projevů chování a důsledně rozlišovat dispozici k poruše chování a nebrat poruchu chování jako danost. Vždy bychom měli mluvit o dítěti, které má problém – a ne o problémovém dítěti. Toto zásadní hledisko se projevuje především v postojích samotného dítěte, jeho rodičů, sourozenců, učitelů, spolužáků a dalších zainteresovaných osob k nápravě a cestě ke změně. Je důležité oddělovat negativní projevy chování dítěte od dítěte samotného. Pokud jej chceme vést ke změně, je podstatné vytvořit vzájemný pozitivní vztah. Pak můžeme uvažovat, co by vlastně mělo být tím vnitřním předpokladem ke změně v projevech problémového chování u dítěte a dostáváme se k jeho hodnotové orientaci, sebehodnocení, sebeúctě apod. Zásadní v nápravě těchto projevů chování u dítěte je jeho sebereflexe (Pokorná in Hadj Moussová, 2004).

1 ROZVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ

Mezi moderní a inspirativní programy a metody intervence, které vznikly ve druhé polovině minulého století, můžeme zařadit intervenční program instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina. Tento program je pozoruhodný tím, že s emocemi pracuje kognitivním způsobem, což se jeví pro osoby s psychosociálním ohrožením a narušením jako velmi efektivní způsob práce. Pokud budeme jako Watzlawick a Bavelasová (2010) vycházet z teze, že projevy problémového a nápadného chování jsou považovány za komunikační reakci na určitou situaci, tak komunikace je vztah kvalitativně odlišný od vlastností jedinců, kteří se jí účastní.

1.1 Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti a zkušenosti zprostředkovaného učení

Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti se dívá na lidský organismus jako na celek, který je otevřený, adaptabilní a přístupný změně. Kognitivní funkce mají zásadní vliv na schopnosti člověka ke změně. Kognitivní modifikovatelnost je možné popsat pomocí specifické formy interakce, kterou samotný Feuerstein nazval zkušenost zprostředkovaného učení.

Zkušenost zprostředkovaného učení může být vymezena jako typ interakce dítěte a prostředí, která je založena na aktivitě dospělého. Aktivita je iniciovaná a záměrně dospělým vyvolávaná, dospělý vstupuje mezi dítě a prostředí. V procesu této mediace dospělý vybírá a poskytuje dítěti některé podněty, určité vynechává a jiné zvýrazňuje. Proto považujeme zkušenost zprostředkovaného učení za velmi důležitou podmínku pro vývoj jedinečné lidské modifikovatelnosti nebo způsobilosti profitovat z působení podnětů jiným způsobem, než je obvyklé (Džuka, 2010).

Feuerstein zpracoval detailní seznam univerzálních a kontextových kritérií, kdy se zkušenost zprostředkovaného učení uskuteční. Jejich podstata je založena na tom, který typ či jaká míra zprostředkování je pro dítě vhodná. Základem mediace je tedy vytvořený učební materiál, jehož hlavní charakteristikou je skutečnost, v jaké míře rozvíjí prostřednictvím interakce kognitivní modifikovatelnost u dítěte.

Dvanáct kritérií zprostředkovaného učení:

- zprostředkovat záměr a vzájemnost;
- zprostředkovat přesah;
- zprostředkovat význam;
- zprostředkovat pocit kompetence;
- zprostředkovat regulaci a kontrolu chování;
- zprostředkovat sdílení;
- zprostředkovat individuální a psychologické rozdíly;
- stanovit si cíl, naučit plánování a způsob dosažení cíle;
- zprostředkovat náročnost;
- zprostředkovat vědomí lidského bytí jako měnící se skutečnosti;

- zprostředkovat vyhledávání optimistických alternativ – pozitivní konec;
- zprostředkovat pocit sounáležitosti.

1.2 Principy dynamického hodnocení a diagnostiky

Obecně dynamická diagnostika vznikla jako opozice k psychometrické diagnostice, teoreticky vychází z Vygotského konceptu zóny proximálního vývoje. Nezaměřuje se na výkon, ale na úspěch pod vedením. Vedení dítěte během vyšetření je založeno na intervencích v podobě pomoci, instrukcí, zpětné vazby a nápovědy.

Účelem tohoto přístupu je zhodnocení a kvantifikace učebního potenciálu a učení (Sternberg – Grigorenko, 2002). Dynamické hodnocení můžeme vymezit jako „interaktivní přístup k vytváření hodnocení na poli psychologie, řeči a jazyka, nebo vzdělávání, který je zaměřený na schopnost žáka reagovat na intervenci.“ Různí autoři vysvětlují dynamické hodnocení různými způsoby. Všichni ale ve svých definicích zahrnují aktivní zasahování (intervenci) ze strany zkoušejících a hodnocení odpovědní reakce na tuto intervenci. Haywood a Lidz (2007) uvádí, že dynamické hodnocení je vnímáno jako podskupina obecnějšího interaktivního hodnocení. Termín „dynamický“ by se měl používat u přístupů, u nichž je větší množství interakce, dochází k opravdovému učení (ne z odpovědí, ale díky kognitivním zkušenostem) a u nichž je vědomá a záměrná snaha dosáhnout změny subjektu“ (Haywood – Lidz, 2007) definují dynamické hodnocení jako „podmnožinu interaktivního hodnocení, které zprostředkovává záměrné a plánované učení a hodnocení vlivů tohoto učení v následujících výkonech subjektu“. V současnosti jsou tyto dva termíny vzájemně zaměnitelné, a lze použít i další termíny jako „dynamické testování“ (Sternberg – Grigorenko, 2002) nebo „hodnocení schopnosti učit se“.

Na základě teorie zkušenosti zprostředkovaného učení Feuerstein vytvořil a v různých podmínkách modifikoval postup dynamického testování a hodnocení intelektových předpokladů, který je známý jako nástroj pro hodnocení učebního potenciálu (Learning Potential Assessment Device – LPAD), nazývaný jako dynamické testování a hodnocení. Původně byl tento způsob testování a hodnocení vytvořen pro děti, které dosahovaly nízké úrovně výkonu ve standardních testech, děti z rodin minorit a imigrantů, u kterých byla prognóza nepříznivá. Později cílovou skupinu rozšířil na všechny osoby, které mají jisté limity.

Podle Feuersteinova vyjádření se dynamické vyšetření výrazně liší od tradiční, statické diagnostiky, která vychází z předpokladu, že lidské charakteristiky (dispozice) jsou fixní a neměnné. Základní filozofie vychází z přesvědčení, že schopnosti jedince jsou modifikovatelné a v podstatě cokoliv je dosažitelné prostřednictvím procesu hodnocení a stimulace změny, neexistují limity, za kterými nepokračuje další rozvoj.

Samotná procedura LPAD a její realizace se skládá ze tří etap:

- **pretest** – umožňuje identifikovat bazální úroveň výkonu jedince a jeho případné obtíže v kognitivní oblasti;

- **mediace** – využívá intervenci v podobě učení se strategiím, které jsou potřebné pro úspěšné řešení předkládaných úloh;
- **posttest** – zde jsou identifikovatelné změny, které byly získané díky mediaci.

Co se týká baterie úloh, které tvoří LPAD, jedná se o 15 nástrojů zaměřených na hodnocení kognitivních funkcí, které mají vztah k pozornosti, paměti, řešení problémů a logickému usuzování. Realizace a administrace všech 15 nástrojů trvá 12 až 15 hodin u individuální formy práce, u skupinové až tři dny.

1.3 Intervenční program instrumentálního obohacení R. Feuersteina

Intervenční program vychází z teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti se dívá na lidský organismus jako na celek, který je otevřený, adaptabilní a přístupný změně. Kognitivní funkce mají zásadní vliv na schopnosti člověka ke změně. Kognitivní modifikovatelnost je možné popsat pomocí specifické formy interakce, kterou samotný Feuerstein nazval zkušenost zprostředkovaného učení. Ta může být vymezena jako typ interakce dítěte a prostředí, která je založena na aktivitě dospělého. Aktivita je iniciovaná a záměrně dospělým vyvolávaná, dospělý vstupuje mezi dítě a prostředí. V procesu této mediace dospělý vybírá a poskytuje dítěti některé podněty, určité vynechává a jiné zvýrazňuje. Proto považujeme zkušenost zprostředkovaného učení za velmi důležitou podmínku pro vývoj jedinečné lidské modifikovatelnosti nebo způsobilosti profitovat z působení podnětů jiným způsobem, než je obvyklé (Džuka, 2010; Pokorná, 2010).

Na základě programu instrumentálního obohacení se děti i dospělí snaží prostřednictvím rozvoje myšlení, poznání, řeči a motivací překonávat obtíže intelektového a emocionálního rozvoje.

Zásadním pravidlem instrukcí v programu instrumentálního obohacení je zkušenost zprostředkovaného učení, která může pomáhat ustanovit, obnovit nebo napravit kognitivní funkce. Je považována za hlavní mechanismus pro úspěšné dosažení strukturální kognitivní modifikovatelnosti a je také procesem, který může pozitivně ovlivňovat učení a tudíž celkový rozvoj člověka (Feuerstein a kol., 2014).

1.4 Emoce, empatie, sociální vztahy

Tři z pracovních sešitů (instrumentů) programu Instrumentálního obohacení (*Rozpoznání emocí, Od empatie k činnosti* a *Přemýšlejte, abyste se naučili zabránit násilí)* mají pomoci dětem, aby získaly afektivní a emocionální zkušenost prostřednictvím kognitivních funkcí. O kognici se tradičně uvažuje jako o něčem, co pokrývá spíše logické a intelektové hledisko způsobů myšlení, ale v tomto programu nejsou kognice a emoce odděleny. Kognice vyvolává emoce, podobně jako emoce se vztahují ke kognici, tedy kdykoliv vykonáváme kognitivní operace, emocionální prvky jsou energetickou silou projevující se v našem chování. Hlavním cílem takto zaměřených pracovních sešitů je zprostředkovat dětem sociální a emocionální vědomí. Proto se domníváme, že využití tohoto materiálu je žádoucí pro námi sledovanou cílovou skupinu (Feuerstein a kol., 2014; Džuka, 2010).

Práce s těmito sešity je vhodná jak pro individuální, tak skupinovou práci. Jak uvádí Pokorná (2013) doporučuje se začít s pracovním sešitem (instrumentem) *Uspořádání bodů*, ve kterém se děti mohou naučit způsob práce, ale toto doporučení není podmínkou. Není podstatný obsah, ani forma, ale důležitý je přístup, děti by měly mít příležitost ukázat, jak přemýšlí.

Emoce

Při práci s pracovními listy ze sešitu Emoce se pracuje v několika krocích, dítě by mělo nejdříve na jednotlivých pracovních listech, na kterých je vždy fotografie emoce:

- rozpoznat emoci;
- analyzovat rysy a výraz obličeje (čelo, obočí, oči, tváře, nos, brada, ústa), napodobit emoci;
- pojmenovat emoci, rozhovor na téma jak to pozná u druhých lidí;
- popsat příběhy na čtyřech obrázcích, v rozhovoru relativizujeme, říkáme příběh trochu jinak, popisujeme a učíme dítě pozorovat s porozuměním a všímat si problému, vedeme děti k přemýšlení nad tím, jak se postavy na obrázku mohou cítit;
- pokud pracujeme se skupinou dětí, každé může nabízet jiný názor a vedeme děti k řešení dilemat, měly by podpořit svůj názor odůvodněním, proč tomu tak je;
- pro děti je velmi těžké vymezit intenzitu emoce, co je více a co méně, snažíme se o konkretizaci („jak to vypadá, když je člověk moc smutný“, modelujeme si i v zrcadle).

Záměr je v nejednoznačnosti obrázků, při popisu se soustředíme na výrazy v obličejích jednotlivých postav, intenzitu emoce porovnáváme ve vztahu k fotografii dané emoce (Pokorná, 2012).

Od empatie k činnosti

V tomto pracovním sešitě se snažíme:

- popsat problém, který je znázorněný na obrázku;
- posoudit náročnost situace, do které se člověk na obrázku dostal;
- popsat možnosti řešení – vybrat z obrázků, které jsou vázány k dané situaci, specifikovat, jak se cítí hlavní postava příběhu atd.;
- posoudit řešení, vždy z vlastního náhledu a vedeme děti, aby byly schopny zdůvodnit;
- zevšeobecnit odpověď, promyslet alternativu, převést do života dětí;
- nemoralizovat, tedy promýšlet řešení, ale morálně je nehodnotit („kdo nenašel správnou odpověď, není zlý, je pouze nepoučený“).

Situace na obrázcích jsou jako v předchozím pracovním sešitě nejednoznačné. Feuerstein zdůrazňoval důležitost propojení každého pracovního sešitu s nějakou činností (Pokorná, 2012).

Přemýšlejte, abyste uměli zabránit násilí

Zde se zaměřujeme na:

- zvládání impulzivity samotným dítětem;

- vedení dětí k sociálně přijatelným reakcím;
- vymezování přiměřených reakcí v dané situaci.

Feuerstein (2014) uvádí, že pokud dítě přemýšlí o situacích, do kterých samo vstupuje, pak má možnost zabránit tomu, aby konflikt eskaloval, popř. samo do konfliktu nevstupovalo vlastním projevem agrese. Děti se mají učit předvídat, kam až konflikt může dojít a jaký bude mít dopad. V tomto pracovním sešitu vedeme děti k předvídání jednání druhých lidí, snažíme se snižovat egocentrismus a zvyšovat schopnost pozitivní reakce.

ZÁVĚR

Výše uvedený text je zaměřený na možnosti využití programu instrumentálního obohacení R. Feuersteina. Vymezili jsme kategorii dětí s projevy problémového, rizikového či nápadného chování a popsali teoretická východiska programu, základní principy dynamické diagnostiky a hodnocení a způsob práce prostřednictvím zkušenosti zprostředkovaného učení. Představili jsme pracovní sešity, které jsou zaměřeny na práci s emocemi, empatií a sociálními vztahy. Jsme přesvědčeni, že tento inovativní způsob práce s výše uvedenou kategorií má široké využití jak ve školách, tak v zařízeních pro preventivně výchovnou péči i institucionální výchově.

LITERATURA

DŽUKA, J. 2010. *Dynamické postupy zisťovanania inteligencie a kognitívnych funkcií.* 2010. Praha : Hogrefe – Testcentrum, 2010. 120 s. ISBN 978-80-86471-38-9.

FEUERSTEIN, R. – FEUERSTEIN, R. S. – FALIK, L. – RAND, Y. 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti.* Praha : Karolinum, 2014. 473 s. ISBN 978-80-246-2400-6.

FEUERSTEIN, R. – FEUERSTEIN, R. S. – FALIK, L. – RAND, Y. 2003. *The Dynamic Assesment of Cognitive Modifiability: The Laerning Propensity Assesment Device : Theory, Instruments and Technique.* Jerusalem : The ICELP Press, 2003. ISBN 965-90490-0-5.

HADJ MOUSSOVÁ, Z. a kol. 2004. *Pedagogicko-psychologické poradenství III. Intervence.* Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. 249 s. ISBN80-7290-146-X.

HAYWOOD, H. C. – LIDZ, C. S. 2007. *Dynamic Assessment in Practice. Clinical and Educational Applications.* Cambridge : Cambridge University Press, 2007. 399 p. ISBN 978-0-521-61412-2.

LEEBER, J. (ed.). 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje.* Praha : Portál, 2006. 262 s. ISBN 80-7367-103-4.

PACLT, I. a kol. 2007. *Hyperkinetické poruchy a poruchy chování.* Praha : Grada Publishing, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1426-4.

POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti.* Praha : Portál, 2010. 238 s. ISBN 80-7367-773-2.

POKORNÁ, V. 2012. *Instrumentální obohacení Reuvena Feuersteina FIE-základní 1.* Nepublikovaná přednáška, Praha, 2012.

POKORNÁ, V. 2013. *Instrumentální obohacení reuvena Feuersteina FIE-základní 2.* Nepublikovaná přednáška, Praha, 2013.

RICHTER, K. a kol. 2011. *Co s tím mám dělat?* Olomouc : Statutární město Olomouc. 2011. ISBN 978-80-87602-03-4.

ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie.* 4. vyd. Praha : Grada. 2006. 603 s. ISBN 0-247-1049-8.

SOLLÁROVÁ, E. *Socializace.* In *Sociální psychologie.* 2. přepr. a rozš. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. s. 49–65. 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

STERNBERG, R. J. – GRIGORENKO, E. L. 2002. *Dynamic Testing. The Nature and Measurement of Learning Potentional.* Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 218 p. ISBN 978-0-521-77814-5.

WATZLAWICK, P. – BAVELASOVÁ, J. B. a kol. *Pragmatika lidské komunikace.* Brno : NEWTON Books, 2010. 283 s. ISBN 978-80-87325-00-1.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Miluše Hutyrová, Ph.D.
Pracovisko: Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Adresa: Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, CR
E mail: milahutyrova@seznam.cz

ZABURZENIA W ROZWOJU MOWY U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM, A DZIAŁANIA PODEJMOWANE PRZEZ NAUCZYCIELI – PRZYKŁADY PRAKTYCZNE

DEVELOPMENTAL SPEECH DISORDERS IN PRE-SCHOOL CHILDREN AND THE ACTIONS PERFORMED BY TEACHERS – CASE STUDIES

Stanisława Nazaruk

Abstrakt

Problematyka zaburzeń rozwoju mowy u dzieci należy do jednych z głównych zadań pracy, którymi zajmują się nauczyciele pracujący w przedszkolu. Dlatego warto zwrócić uwagę na te zaburzenia, które występują najczęściej u dzieci, na ich przyczyny i formy pomocy. W artykule przedstawiono rolę przedszkola, głównie pracę nauczycieli z dziećmi, szczególnie w diagnozowaniu, dobieraniu ćwiczeń i prowadzeniu zajęć logopedycznych. Zwrócono uwagę na rolę rodziców w procesie prowadzenia terapii logopedycznej. To rodzice powinny motywować dzieci do wykonywania ćwiczeń i razem z nimi współpracować i to od nich w dużej mierze zależy powodzenie terapii.

Kľúčové slová

Dziecka. Przedszkole. Mowa. Logopedia. Rodzice.

Abstract

Developmental speech disorders in children are one of the main issues tackled by kindergarten teachers. Thus, it is worth focusing our attention on those disorders, their causes and forms of treatment. The article presents the role of kindergarten, mainly teachers working with children, especially in the process of diagnosing, selecting activities and conducting speech and language therapy. Special attention has also been paid to the importance of parental involvement in the speech therapy process. These are the parents who should cooperate with children and motivate them to implement activities as the success of the therapy depends on it.

Key words

Children. Kindergarten. Speech. Speech and language therapy. Parents.

WPROWADZENIE

Prawidłowy rozwój mowy dziecka stanowi fundament rozwoju jego osobowości. Dzięki temu, iż dziecko rozumie mowę odkrywa otaczające go środowisko poprzez zadawanie dużej ilości pytań. Poprzez umiejętności mówienia dziecko jest w stanie wyrazić uczucia, emocje, spostrzeżenia, jak i również oczekiwania względem otoczenia. Każde dziecko narażone jest na zaburzenia w rozwoju mowy. Mogą to być wady wymowy, które nie będą miały istotnego wpływu w przyszłości dziecka. Ale mogą to być takie zaburzenia, które w znaczący sposób będą utrudniać dziecku kontakty z innymi ludźmi, czy poznanie otaczającego go środowiska. Należy usuwać te zaburzenia jak najwcześniej, ze względu na istotną rolę mowy w całym życiu człowieka, szczególnie na jego rozwój umysłowy oraz dalszą edukację, a co za tym idzie na przyszłą sytuację społeczną i życiową. W artykule zostaną przedstawione najczęściej występujące zaburzenia w rozwoju mowy u dzieci w wieku przedszkolnym oraz wyniki badań, które przeprowadzono w przedszkolach w świetle pracy nauczycieli i postaw rodziców w motywowaniu swoich dzieci do ćwiczeń logopedycznych.

1 ZABURZENIA W ROZWOJU MOWY

Zaburzenie to pojęcie wiodące, które stosujemy w celu „wskazania na istnienie układu klinicznie stwierdzanych objawów lub zachowań połączonych w większości przypadków z cierpieniem i zaburzeniem funkcjonowania indywidualnego” (Gałkowski – Jastrzębowska, 2003, s. 11). Termin zaburzenie mowy dotyczy różnych nieprawidłowości powiązanych z komunikacją językową. Można je omawiać ze względu na objawy i przyczyny. Według znanego polskiego logopedy Leona Kaczmarka „zaburzenia mowy są pewnym odstępstwem od ustalonej przez zwyczaj społecznej normy i polegają na tym, że albo nie umiemy właściwie zbudować wypowiedzi, albo też jej percypować" (Dykcik, 2009, s. 269).

Z kolei Stanisław Grabias przedstawia termin zaburzenie mowy jak coś, co powinniśmy rozpatrywać jako specyficzną cechę komunikacji językowej, wyznaczoną dysfunkcjami psychicznymi i biologicznymi w odniesieniu do działań osoby ludzkiej. W opinii wymienionego autora „proces diagnozowania tak rozumianych zaburzeń mowy przebiega wieloetapowo i uwzględnia:

- ustalenie inwentarza zachowań i wyodrębnienie w nim odbiegających od normy zachowań językowych,
- orzekanie o dysfunkcjach w zakresie przebiegu określonych czynności biologicznych, psychicznych i społecznych w powiązaniu ich z odbiegającymi od normy zachowaniami językowymi,
- docieranie do przyczyn wywołujących zaburzenie mowy” (Dykcik, 2009, s. 270).

Niektóre zaburzenia mowy mają styl osobny czyli zaburzenia pojawiają się pojedynczo, a część połączona jest z różnymi innymi zaburzeniami rozwojowymi. Do takich przypadłości rozwoju,

najczęściej określanych za przeważnie występujące z zaburzeniami mowy to według opracowania Genowefy Demel należy wymienić:

- zaburzenia funkcji słuchowych,
- zaburzenia funkcji kinestetyczno - ruchowych (wraz z zakłóceniami procesu lateralizacji),
- opóźnienia rozwoju umysłowego,
- zaburzenia emocjonalne (Demel, 2012, s. 271).

Ostatnią ważną definicją jest wada wymowy. Dotyczy ona zniekształceń w dźwiękowej części wypowiadanego zdania. Charakteryzuje się przekształcaniem głosek (fonemów), zmienianiem (substytucja - paralalia) lub ich pominięciem (Dykcik, 2009, s. 269).

Przy określaniu przyczyn wad wymowy bierzemy pod uwagę wiele czynników. Jest dużo podziałów tych przyczyn, gdzie najpopularniejszy jest podział na endogenne (wewnętrzne) i egzogenne (zewnętrzne). Autorzy, którzy piszą o źródłach tych wad mają w dużej mierze taką samą wiedzę. Rozbieżności dotyczą metody w jaki przekazują swoją wiedzę na ten temat, jak i używanego słownictwa. Na przykład L. Kaczmarek podzielił te „przyczyny na:

a) audiogenne (słuchowe, sensoryczne);
b) mechaniczne (czyli dysglosja, uwarunkowane uszkodzeniami obwodowych narządów mowy);
c) funkcjonalne (środowiskowe);
d) centralne (anartria, dyzartria - uwarunkowane uszkodzeniami ośrodków i dróg nerwowych);
e) sprzężone" (Dykcik, 2009, s. 269).

Bardziej szczegółowo można określić, iż przyczynami wad wymowy mogą być na przykład: niedosłuch i głuchota, wady zgryzu, wady w budowie podniebienia, skrzywienie przegrody nosowej, przerost trzeciego migdałka, zły wzór otoczenia, niewystarczalny kontakt językowy (Sołtys-Chmielowicz, 2008, s. 62).

Mowa jest sytuacją, gdzie porozumiewamy się z inną osobą, o zaburzeniach mowy możemy mówić, gdy wystąpi jakieś zniekształcenie w funkcjonowaniu psychicznym lub biologicznym człowieka, przez które kontakt z drugą osobą jest ograniczony, lub niemożliwy.

2 KSZTAŁTOWANIE SIĘ MOWY DZIECKA

Rozwój mowy u dzieci odbywa się w kilu etapach i jest warunkowany genetycznie. Zależy on nie tyle od psychicznych i fizycznych zdolności dziecka, ale też od warunków społecznych, jakości i ilości komunikacji z otoczeniem. W rozwoju mowy ważną rolę pełnią trzy zespoły elementów: psychologiczne, społeczne i anatomiczno – fizjologiczne. Wiedza na temat reguł rozwojowych mowy u dzieci jest bardzo ważna i przydatna rodzicom i wychowawcom, ponieważ dzięki temu mogą oni mieć wpływ na prawidłowy rozwój mowy (Dykcik, 2009, s. 271).

W rozwoju mowy możemy wyróżnić pięć etapów (okresów). Każdy z tych etapów wnosi coś innego i z każdym rokiem słownictwo dziecka jest bogatsze, potrafi lepiej wyrazić swoje uczucia oraz potrzeby.

- etap przygotowawczy: 3 – 9 miesiąca życia płodowego,
- okres melodii (sygnału – apelu): 0 – 1 roku życia,
- okres wyrazu (sygnału jednoklasowego): 1 – 2 roku życia,
- okres zdania (sygnału dwuklasowego): 2 – 3 roku życia,
- okres swoistej mowy dziecięcej: 3 – 7roku życia (Minczakiewicz, 2000, s. 65).

Etap przygotowawczy zwany wstępnym albo zerowym (od 3 do 9 miesiąca). W tym okresie u dziecka zaczynają się kształtować narządy mowy i dziecko zaczyna ich używać, np.: ssąc palec, przybliżając piąstkę lub wkładając ją do buzi. To, czy znamy fazy rozwoju płodu może być pomocne przy usuwaniu elementów źle oddziaływujących na płód i matkę.

Okres melodii inaczej sygnału lub apelu (0 – 1 rok życia). Na początku, gdy tylko dziecko przychodzi na świat, jego pierwszym dźwiękiem jaki wydaje jest krzyk. Jest bardzo ważnym elementem w tym okresie, gdyż dzięki niemu matka może rozpoznać czy na przykład dziecko jest głodne, zimno mu czy ma mokro. Po krótkim czasie dziecko zaczyna rozumieć, że za każdym razem gdy krzyczy ktoś do niego przychodzi. Jest to pierwszy odruch komunikacji nowonarodzonego dziecka z otoczeniem. Krzyk jest idealnym ćwiczeniem dla tego małego dziecka gdyż dzięki temu usprawnia narząd oddechowy: wdech jest krótki, a wydech jest długi i powolny. Około 2 – 3 miesiąca życia niemowlę rozpoczyna wydawać różne odgłosy, które współdziałają z nieskoordynowanymi odruchami rąk i nóg oraz całego ciała. Takie wydawanie odgłosów nazywamy głużeniem. „Głużenie to nieświadome, samorzutne wydawanie dźwięków(…). Głużenie jest przejawem dobrego samopoczucia dziecka, które przez nieskoordynowane ruchy kończyn i narządów mowy wyzwala swoją energię" (Gunia, 2006, s.104). W drugiej połowie pierwszego roku życia dziecka możemy zaobserwować odmienny od głużenia przejaw wydawania dźwięków, które nazywamy gaworzeniem. Pod koniec pierwszego roku życia dziecko potrafi spełnić niektóre łatwe polecenia oraz rozumie je. Zaczynają wymawiać pierwsze słowa jak: baba, mama, tata.

Okres wyrazu, który nazywamy także okresem sygnału jednoklasowego, odbywa się między 1 a 2 rokiem życia. Dziecko wykorzystuje już praktycznie wszystkie samogłoski, pomijając te nosowe. Resztę spółgłosek, których nie potrafi jeszcze wypowiedzieć zastępuje innymi, które są zbliżone miejscem artykulacji. Coraz sprawniej posługuje się narządami mowy oraz różnymi słowami, których używa się w nowych i powtarzających się sytuacjach życiowych (Demel, 2012, s. 214).

Okres zdania lub też okres sygnału dwuklasowego przypada na 2 – 3 rok życia dziecka. W okresie tym rozwój mowy ulega doskonaleniu. Dziecko poprawia wypowiadanie spółgłosek i samogłosek z wyjątkiem nosowych.

Okres swoistej mowy dziecięcej, inaczej swoistych form językowych, kształtuje się pomiędzy 3 a 7 rokiem życia dziecka. Trzylatek rozumie wszystko co mówimy do niego, jeśli to co mu przekazujemy nie wykracza poza doświadczenia, które poznał i zna. W tym wieku dziecko potrafi wykonać polecenia, które w swej treści zawierają wyrazy, które już poznał, na przykład potrafi

pokazać gdzie ma nos, uszy lub inną część ciała. Trzyletnie dziecko porozumiewa się z otoczeniem bardzo chętnie i mówi dużo kilkuwyrazowymi zdaniami. Mówi o wszystkim tym, co go otacza, co w danej chwili widzi lub robi, często w trakcie zabawy mówi sam do siebie. Dziecko, które ukończyło 4 rok życia potrafi zrozumieć już praktycznie wszystkie nasze polecenia nawet te, które mają w sobie przyimki takie jak na przykład: nad, pod, przed, obok, za. W odróżnieniu od dzieci trzyletnich umie opowiadać o rzeczach, które już się odbyły lub dopiero się odbędą. Czterolatek zadaje mnóstwo pytań, nie tylko: co to?, ale także takie jak: dlaczego tak jest?, po co to?. Rodzice często nie mają cierpliwości aby udzielić odpowiedzi na wszystkie pytania dzieci, jednak trzeba pamiętać, iż odpowiadając na te pytania pobudzamy w dziecku ciekawość świata, rozwijamy mowę oraz jego intelekt. Narządy artykulacyjne u czteroletniego dziecka doskonalą się dzięki czemu lepiej wymawia głoski, które są trudniejsze. Wypowiedzi dziecka pięcioletniego są zlepkiem kilkuzdaniowym. Wciąż mówi dużo i o wszystkim co go otacza, a także o tym co było i będzie. W swoich opowiadaniach ma na uwadze kolejność zdarzeń, oraz związki przyczynowo skutkowe. W trakcie wypowiedzi, gdy dziecko zauważa, iż popełniło błąd w wymowie potrafi sam się poprawić jak i również chętnie i często poprawia kogoś innego, na przykład swoje młodsze rodzeństwo. U dzieci sześcioletnich mowa powinna być już całkowicie poprawna. Niektórzy autorzy zauważają, iż takie dzieci mają niekiedy problemy z wypowiadaniem głosek takich jak: sz, cz, dż, ż.

Należy zauważyć, że rozwój mowy odbywa się w tym samym czasie co rozwój umysłowy, fizyczny i rozwój aktywności narządów artykulacyjnych. Mówienie jest taką czynnością, którą trzeba powtarzać aby się doskonaliła i była coraz płynniejsza i poprawniejsza gramatycznie. Dzieci jeśli nie mają żadnych zaburzeń wymawiają wszystkie głoski prawidłowo.

1.2 Zaburzenia mowy u dzieci w wieku przedszkolnym – prezentacja wyników badań

W tej części artykułu zostaną przedstawione wyniki badań, które przeprowadziłam w pięciu przedszkolach na terenie miasta Biała Podlaska. Z przedszkolami współpracuję od wielu lat, będąc opiekunem praktyk studentów kierunku Pedagogika, którzy przygotowują się do wykonywania zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego. Z realizacją badań nie było problemów. W badaniu wzięło udział 50 nauczycieli, którzy wyrazili zgodę na przystąpienie do badań, ich głównym zadaniem było wypełnienie ankiety, którą opracowałam w celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

1. Jakie zaburzenia w rozwoju mowy u dzieci w wieku przedszkolnym występują najczęściej?
2. W jaki sposób nauczyciele wychowania przedszkolnego wspierają rozwój mowy u dzieci?
3. Czy i w jaki sposób rodzice mogą wspierać terapię logopedyczną swoich dzieci?

W zawodzie nauczyciela bardzo ważną rolę odgrywa oprócz wiedzy i zaangażowania doświadczenie, które pomaga w obserwacji dzieci, w diagnozie i w wykonywaniu zadań. Ze względu na staż pracy w zawodzie nauczycieli w placówkach przedszkolnych wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1: Staż pracy nauczycieli

Staż pracy nauczycieli	Liczba	%
1-3 lata	5	10
4-10 lat	12	24
11-18 lat	6	12
19-26 lat	12	24
powyżej 27 lat	15	30
Ogółem	50	100

W badanej populacji najwięcej nauczycieli 30% pracuje w przedszkolach, dłużej niż 27 lat, co może dowodzić, że są doświadczonymi nauczycielami. Najmniej jest nauczycieli ze stażem pracy do 3 lat, stanowią 10% badanych osób.

W drugim pytaniu zapytano respondentów: czy w przedszkolu w którym pracują stykają się z problemami zaburzeń mowy wśród dzieci. Okazało się, że 94% respondentów odpowiedziało twierdząco, że w ich placówkach są dzieci z zaburzeniami mowy, tylko 6% nie odpowiedziała twierdząco.

Pytanie trzecie w ankiecie miało za zadanie poznać, jak nauczyciele przedszkola definiują mowę. Okazało się, że spośród ankietowanych najwięcej - 68% osób uważa, że mowa to czynność, w której porozumiewają się, co najmniej dwie osoby. Jest to bardzo prosta definicja i jednocześnie praktyczna, z takim rozumieniem mowy spotykamy się w podstawowej literaturze z logopedii (Minczakiewicz, 2000; Demel, 2012). Ale 26% respondentów uważa, że mowa to sytuacja, w trakcie której przekazywane są pewne informacje, odpowiedź ta jest również właściwa, gdyż wszystko co mówimy i robimy przekazuje informacje o nas samych osobie, z którą rozmawiamy, 6% osób stwierdziło, że mowa jest to oddziaływanie jednej osoby na drugą co również jest prawdą, gdyż to co robimy podczas rozmowy może działać w sposób pozytywny bądź negatywny na drugą osobę.

Odpowiadając na pytanie czwarte nauczyciele mieli wskazać czynniki, które mają decydujący wpływ na rozwój mowy u dzieci. Każdy respondent mógł wybrać dowolną ilość odpowiedzi. Najwięcej osób – 44% uznało, iż czynnikiem mającym decydujący wpływ na rozwój mowy jest środowisko rodzinne w którym dziecko się wychowuje, 28% respondentów zaznaczyło odpowiedź, że decydującym czynnikiem jest stan zdrowia dziecka. Nieco mniej bo 24% ankietowanych zaznaczyło, że ważny jest także rozwój intelektualny dziecka, a 4 % wskazało na inne czynniki. Dodatkowo ankietowani w pytaniu otwartym mogli sami wypisać czynniki, które według nich są ważne i w dużym stopniu wpływają na rozwój mowy u dzieci. Czynniki takie wypisała część osób badanych i według nich najważniejsze to: praca indywidualna z dzieckiem, czyli terapia logopedyczna, uwarunkowania genetyczne, prawidłowe funkcjonowanie ośrodkowego układu nerwowego oraz prawidłowa budowa i funkcjonowanie aparatu artykulacyjnego, sama chęć komunikowania się z rówieśnikami oraz osobami starszymi.

Kolejne pytanie miało na celu poznanie działań podejmowanych przez nauczycieli, które rozwijają mowę u dzieci. Do najczęściej podejmowanych działań zmierzających do pobudzenia i rozwinięcia mowy u dzieci należą: zachęcanie do swobodnych wypowiedzi podczas zajęć w przedszkolu, odpowiedź tę wybrało 26% osób, zachęcanie do opowiadania tego, co jest na obrazku, takiego wyboru dokonało 25% respondentów, a 24% zaznaczyło odpowiedź, że uczą dzieci wierszy i piosenek, trochę mniej bo 15% wskazało, że aby rozwinąć mowę u dzieci proponuje się im różne gry językowe, 10% odpowiedziało, że prowadzi działania takie jak: prowadzenie ćwiczeń artykulacyjnych oraz ortofonicznych, rozmowy indywidualne z dziećmi, ćwiczenia logopedyczne, gimnastykę buzi i języka (stosowana codziennie), ćwiczenia oddechowe, zabawy ze śpiewem i pokazywaniem.

Odpowiedzi na pytanie o stosowane formy pracy z dziećmi rozwijające mowę, nauczyciele odpowiedzieli w sposób następujący: najwięcej- 48% zaznaczyło, że najczęstszą formą pracy z dziećmi, która jest jednocześnie według nich najlepsza w rozwijaniu mowy jest forma zbiorowa. Kolejną odpowiedzią, którą wybrało 39% osób była taka, że stosują pracę indywidualną z dzieckiem. Jedynie 13% respondentów wskazało, że najczęściej stosują formę pracy w parach.

Kolejne pytanie miało na celu poznanie konkretnych ćwiczeń, które stosują najczęściej nauczyciele podczas zajęć z dziećmi. Analizując odpowiedzi wypada stwierdzić, że najczęściej stosowanymi ćwiczeniami na zajęciach z dziećmi są ćwiczenia usprawniające narządy mowy. Odpowiedź taką wybrało 24% wszystkich ankietowanych. Kolejną najczęściej zaznaczaną odpowiedzią były ćwiczenia oddechowe, które wybrało 23%, następnie 22% zaznaczyło, że na zajęciach wykorzystują ćwiczenia dźwiękonaśladowcze. Kolejnymi często stosowanymi ćwiczeniami są ćwiczenia ortofoniczne, które stosuje 16% respondentów. Ostatnie to ćwiczenia logorytmiczne, na które wskazało 15% ankietowanych.

W pytaniu 8 nauczyciele mieli za zadanie wskazać jedno z wymienionych ćwiczeń, które ich zdaniem jest najbardziej przydatne w pracy z dziećmi z zaburzeniami mowy.

Według ankietowanych najlepsze ćwiczenia do pracy z dziećmi z zaburzeniami mowy, to ćwiczenia dźwiękonaśladowcze. Odpowiedź taką wybrało 32% badanych. Kolejne ćwiczenia, które według respondentów są najlepsze, to ćwiczenia logorytmiczne np.: ćwiczenia słowno – ruchowe oraz muzyczno – ruchowe, taką odpowiedź zaznaczyło 26% ankietowanych. Według 22% badanych to ćwiczenia oddechowe są najlepsze do pracy z dziećmi z zaburzeniami mowy. Nieco mniej bo 20% respondentów uznało, że najlepsze do pracy z takimi dziećmi są ćwiczenia ortofoniczne.

W pytaniu 9 zamierzano uzyskać odpowiedzi na temat poznania zabaw, jakie stosują nauczyciele na zajęciach, aby pobudzić rozwój języka dzieci. To pytanie było otwarte i respondenci mieli możliwość udzielania własnych odpowiedzi. Wśród najczęściej powtarzających się zabaw stosowanych przez nauczycieli znalazły się zabawy: rozwijanie zdań, opisy obrazków, śpiewanie piosenek, recytacja wierszyków, ćwiczenia usprawniające narządy mowy, układanie historyjek z obrazków lub z podanych wyrazów, ćwiczenia dźwiękonaśladowcze, oddechowe, opowiadanie tego, co dziecko widziało w drodze do przedszkola. Dodatkowo nauczyciele stosują takie rodzaje zabaw jak: zabawy naśladowcze (klaskanie, parskanie), zajęcia teatralne, ćwiczenia słuchowe, wierszyki logopedyczne, zabawy ze śpiewem, opowieści ruchowe, zabawy tematyczne,

„gimnastyka buzi i języka" – usprawnianie pracy warg języka, wypowiadanie wyliczanek na wydechu, zabawy relaksacyjne oraz rytmizujące, zabawy usprawniające pracę języka (oblizywanie ust, wysuwanie i chowanie języka, dotykanie językiem nosa i brody, formowanie z języka rurki, liczenie zębów językiem), mapa skojarzeń, burza mózgów, niedokończone zdania, rozmowy kierowane, inspirowane tematem literackim, ilustracją, czytanie dzieciom (rozbudzanie w nich zainteresowania literaturą dziecięcą), zabawy kołowe ze śpiewem, zabawy z pokazywaniem, rymowanki z pokazywaniem, zabawy paluszkowe.

W jakim okresie rozwoju dziecka można mówić o zaburzeniach mowy np. po ukończeniu przez dziecko 6/7 roku życia, po ukończeniu przez dziecko przedszkola, a może jest to indywidualna sprawa każdego dziecka. Większość ankietowanych uważa, że możliwość mówienia o zaburzeniach mowy u danego dziecka głównie zależy od jego indywidualnych predyspozycji. Z tym stwierdzeniem zgadza się 68% badanych,16% respondentów uważa inaczej, że o zaburzeniach mowy u dzieci można mówić dopiero po ukończeniu przez dziecko przedszkola. Podobną opinię wyraziło 16% ankietowanych, którzy zaznaczyli, że o tych zaburzeniach można mówić jak dziecko skończy 6/7 rok życia. W pytaniu tym badani mogli też wyrazić swoje zdanie. Skorzystało z tego 6% osób. Osoby te uważają, że o zaburzeniach mowy u dzieci możemy mówić od momentu, jak zacznie płynnie mówić, czyli około 5 roku życia lub gdy dziecko skończy 3 bądź 4 lata.

W kolejnym pytaniu 11 zapytano ankietowanych, kiedy dostrzegają zaburzenia mowy u dzieci. Najwięcej respondentów – 86% udzieliło odpowiedzi, że zaburzenia mowy u dzieci dostrzegają już podczas pierwszego kontaktu z dzieckiem. Znacznie mniej, bo tylko 14% osób zaznaczyło odpowiedź, że dostrzegają zaburzenie mowy u dzieci po konsultacji z logopedą. Co ciekawe odpowiedź taką zaznaczyły wyłącznie osoby, których staż pracy nie przekracza 3 lat. Spośród respondentów nikt nie zaznaczył, że zaburzenia mowy u dzieci dostrzegają w momencie, gdy rodzice zwracają uwagą na mowę swoich dzieci.

Pytanie 12 odnosiło się do tego, co jest najczęstszym skutkiem zaburzeń mowy u dzieci. Spośród badanych najwięcej osób - 44% uznało, że najczęstsze przyczyny zaburzeń mowy są skutkiem złej budowy aparatu artykulacyjnego. Nieco mniej respondentów -36% uznało, że występowanie zaburzeń mowy jest skutkiem zaniedbań środowiskowych, a 10% ankietowanych zaznaczyło odpowiedź, że to niepełnosprawność intelektualna jest skutkiem występowania zaburzeń mowy. Tyle samo osób – 10% uznało, że to dziedziczenie jest skutkiem występowania zaburzeń.

Odpowiadając na pytanie 13 nauczyciele mieli wskazać rodzaje zaburzeń w rozwoju mowy u dzieci w przedszkolach w których pracują. Uzyskane odpowiedzi dowodzą, iż najczęściej występującym zaburzeniem mowy jest seplenienie 46% wskazań. Kolejnym najczęściej występującym zaburzeniem jest reranie 28%, następnie jąkanie 11%, alalia jest kolejnym często występującym zaburzeniem wśród dzieci uczęszczających do przedszkoli 8%. Najmniej respondentów wybrało mutyzm 3%. Dodatkowo ankietowani mogli napisać swoje własne przykłady najczęściej pojawiających się zaburzeń mowy. Wśród nich znalazły się zaburzenia takie jak: mowa dziecinna, kappacyzm (nieprawidłowe wypowiadanie głosek „k" oraz „ki"), bezdźwięczność oraz utrwalona w środowisku rodzinnym mowa dziecka.

Pytanie 14 odnosi się do podejmowanych działań profilaktycznych w placówkach, w których pracują ankietowani nauczyciele aby zapobiegać zaburzeniom mowy u dzieci. Tu najwięcej osób wskazało na zajęcia indywidualne dziecka z logopedą 55%. Kolejnym najczęściej stosowanym działaniem są cykliczne spotkania logopedy z rodzicami 20%. Dzięki nim rodzic może zwracać większą uwagę na wymowę swojego dziecka i w razie wątpliwości zgłosić się z nim do logopedy. Następnie w placówkach odbywają się zajęcia grupowe z logopedą 9%. Respondenci mieli również możliwość podzielenia się innymi działaniami, podejmowanymi w ich placówkach 16%. Wśród tych działań wymieniono: pedagogizację rodziców przez nauczycieli, zajęcia z całą grupą prowadzone przez wychowawcę, ćwiczenia indywidualne z nauczycielem, zabawy stymulujące i wspomagające rozwój mowy dzieci, zajęcia indywidualne z logopedą w poradni psychologiczno – pedagogicznej, przesiewowe badania logopedyczne oraz zajęcia grupowe ze wspomagania rozwoju mowy poprzez ćwiczenie aparatu artykulacyjnego.

Odpowiedzi na pytanie 15 dotyczyły wyposażenia przedszkoli w pomoce logopedyczne, które wykorzystają nauczyciele w pracy z dziećmi. Wszystkie przedszkola posiadają tego rodzaju pomoce, głównie są to gry logopedyczne 43%, następnie w książki o tematyce logopedycznej 38% i tzw. piramidy logopedyczne 11%. Ankietowani wypisali inne pomoce logopedyczne ze swoich placówek: lusterka, historyjki obrazkowe, programy komputerowe.

Pytanie 16 miało za zadanie wykazać, w jakim okresie rozwoju dziecka według respondentów powinna być podejmowana diagnoza logopedyczna. Większość badanych -76% uznała, że diagnoza logopedyczna powinna być podejmowana w momencie rozpoczęcia przez dziecko edukacji przedszkolnej. Pozostali ankietowani 24% uznali, że niezwłocznie po zauważeniu problemów z mową dzieci należy podjąć diagnozę logopedyczną ale uwzględniając normy rozwojowe dzieci.

W kolejnym pytaniu zapytano o podejmowanie terapii logopedycznej u dziecka ze stwierdzonym zaburzeniem mowy. W większości placówek przedszkolnych terapia logopedyczna podejmowana jest po diagnozie logopedy i wyrażeniu zgody przez rodziców. Odpowiedź taką zaznaczyło 70% ankietowanych. Następnie terapia logopedyczna podejmowana jest na prośbę rodziców. Taką odpowiedź zaznaczyło 18% respondentów. Najmniej osób 12% stwierdziło, że dopiero po zauważeniu i zgłoszeniu problemu przez nauczyciela do rodziców, podejmowana jest terapia logopedyczna.

Jeżeli do przedszkoli uczęszczają dzieci u których stwierdzono zaburzenia mowy, to nasuwa się kolejne pytanie, czy w każdej placówce powinien być zatrudniony logopeda. Ankietowani jednomyślnie uznali, że logopeda powinien pracować w każdej placówce.

W jakim stopniu, rodzina powinna wpływać na kształtowanie się rozwoju mowy dziecka? To pytanie w kwestionariuszu ankiety było z tzw. skalą, respondenci zaznaczali wybraną odpowiedź w skali od 5 – stopień wysoki do 1 – stopień niski. Według ankietowanych rodzina ma bardzo duży wpływ na kształtowanie się mowy dziecka, 60% respondentów napisało, że rodzina w wysokim stopniu wpływa, o połowę mniej ankietowanych uważa, że rodzina wpływa na rozwój mowy dziecka w dosyć dużym stopniu. Odpowiedź taką udzieliło 30% badanych. Jednakże niektórzy respondenci napisali liczbę „3” co oznacza, że rodzina ma wpływ na rozwój mowy dziecka, jednak ich wpływ nie jest duży, tak zaznaczyło 10% populacji.

Kolejne pytanie odnosiło się do tego, czy respondenci uważają, że rodzice są świadomi zaburzeń w rozwoju mowy u swoich dzieci. Według znacznej większości badanych 86%, rodzice nie zawsze są świadomi zaburzeń mowy jakie występują u ich dzieci, lub jakie mogą wystąpić. Znaczna mniejszość ankietowanych 14% uważa, że rodzice są świadomi zaburzeń mowy u swoich dzieci.

Ostatnie pytanie dotyczyło diagnozy postaw rodziców względem udziału dzieci w zajęciach logopedycznych. Respondenci jednomyślnie uznali, że postawa rodziców ma ogromny wpływa na chętny i czynny udział dziecka w zajęciach logopedycznych, wpływa motywująco.

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań wysunięto kilka kluczowych wniosków:

- Zajęcia logopedyczne odbywające się w przedszkolach nie są w stanie w pełni zaspokoić potrzeb dzieci. Dlatego powinno się zwiększyć ich wymiar realizacji w tygodniu. Dzięki temu logopedzi będą mogli więcej czasu poświęcić pracy z dzieckiem, co zwiększy efekty pracy.
- Nauczyciele i rodzice powinni zwracać szczególną uwagę na zaburzenia, które pojawiają się najczęściej i są najbardziej rozpowszechnione czyli seplenienie i reranie ale jednocześnie powinni mieć na uwadze również inne rzadziej występujące zaburzenia mowy.
- W przedszkolach, nauczyciele powinni częściej organizować spotkania skierowane do rodziców na temat zaburzeń mowy jakie mogą wystąpić u ich dzieci. Dzięki tym spotkaniom rodzice będą bardziej świadomi zaburzeń mowy u dzieci oraz zrozumieją, iż bardzo ważne jest wykonywanie ćwiczeń zalecanych przez logopedów w domu.

ZAKOŃCZENIE

Przedstawione w artykule zagadnienie zaburzeń w rozwoju mowy u dzieci w wieku przedszkolnym jest jedynie małym wycinkiem dotyczącym dziedziny logopedii. Przeprowadzone badania dały możliwość poznania opinii nauczycieli odnośnie zaburzeń mowy u dzieci uczęszczających do przedszkoli. Prawidłowy rozwój mowy dziecka jest bardzo ważny, ponieważ stanowi fundament rozwoju jego osobowości. Dzięki temu, iż dziecko rozumie mowę odkrywa otaczający go świat, poprzez komunikację z drugim człowiekiem. Poprzez umiejętności mówienia dziecko jest w stanie wyrazić uczucia, emocje, spostrzeżenia, jak również oczekiwania względem otoczenia. Ale należy zauważyć, że każde dziecko może być narażone na zaburzenia w rozwoju mowy, które w znaczący sposób będą utrudniać dziecku kontakty z innymi ludźmi, czy poznanie otaczającego go środowiska. Należy usuwać te zaburzenia jak najwcześniej, ze względu na istotną rolę mowy w całym życiu człowieka, na jego rozwój umysłowy oraz dalszą edukację.

LITERATURA

DEMEL, G. 2012. *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*. Warszawa : WSiP, 2012. 214 s. ISBN 9788302055539.

DYKCIK, W. 2009. *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2009. 269, 270, 271 s. ISBN 978-83-232-2084-8.

GAŁKOWSKI, T. – JASTRZEBOWSKA, G. 2003. *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i dorosłych,* t. 2. Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2003. 11 s. ISBN 83-7395-029-X.

GUNIA, G. 2010. *Terapia logopedyczna – dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*. Kraków : Wydawnictwo Impuls, 2010.104 s. ISBN 837-308-77-61.

MINCZAKIEWICZ, E. M. 2000. *Logopedia. Mowa – rozwój – zaburzenia – terapia*. Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000. 65 s. ISBN 83-086841-36-2.

SOŁTYS – CHMIELOWICZ, A. 2008. *Zaburzenia artykulacji*. *Teoria i praktyka*. Kraków : Wydawnictwo Impuls, 2008. 62 s. ISBN 978-83-7587-045-9.

Dane o autorze

Meno a priezvisko: Dr Stanisława Nazaruk
Pracovisko: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
Adresa: Zakład Pedagogiki, 21-500 Biała Podlaska, ul. Sidorska 95/97
E mail: stnazaruk@poczta.onet.pl

ASPEKTY INKLÚZIE V PREDMETE TELESNÁ VÝCHOVA PROSTREDNÍCTVOM KOMPENZAČNEJ FUNKCIE

ASPECTS OF INCLUSION IN THE SUBJECT OF PHYSICAL EDUCATION THROUGH A COMPENSATION FUNCTIONS

Bohuslav Stupák

Abstrakt

Príspevok analyzuje možnosti, aspekty a podporu inklúzie v predmete telesná výchova. Približuje možnosti inklúzie prostredníctvom foriem edukácie, popisuje diagnostickú činnosť učiteľa telesnej výchovy, ako aj význam a nácvik správneho držania tela. Venuje sa aj pohybovým hrám a novým trendom vo vyučovaní telesnej výchovy.

Kľúčové slová

Inkluzívna edukácia. Kompenzačné cvičenia. Pohybové hry. Nové trendy vo vyučovaní telesnej výchovy.

Abstract

The paper analyzes the possibilities of the support for inclusion in the subject of physical education. It clarifies the possibilities of education towards inclusion by forms of education, describes the diagnostic activity physical education teacher, as well as the meaning and practice proper posture. He also motion games and new trends in teaching physical education.

Key words

Inclusive education. Compensatory exercises. Motion games. New trends in teaching physical education.

Inklúzia a kompenzačný význam pohybových aktivít

Neorganizované, nepravidelné a náhodne vykonávané pohybové aktivity sú svojim rozsahom a intenzitou zväčša nedostatočným podnetom pre zdravý a prirodzený vývoj mladého organizmu. Rodičia z rôznych príčin venujú menej času deťom, tie venujú svoj voľný čas prevažne nízkoprahovým aktivitám, nemajú organizovaný pohyb, oveľa viac času ako v minulosti trávia sedením- pred PC, TV a pod.

Kompenzačné cvičenia počas telesnej výchovy v rámci edukačného procesu sú preto veľmi dôležité na elimináciu jednostranného zaťažovania a nedostatočného pohybu detí, obzvlášť detí s telesným postihnutím ale aj inak znevýhodnených detí. Nesporne tak práve predmet telesná výchova prispieva hlavne kompenzačnou funkciou k inklúzii týchto detí. Kompenzáciu (z lat. compensatio = vyrovnávanie) chápeme ako náhradu, vyváženie určitého nedostatku alebo defektu; nahradenie porušenej funkcie orgánu iným orgánom; korigovanie rozdielov.

Cieľom kompenzačných (vyrovnávacích) cvičení je ovplyvniť pohybový systém žiakov a vypracovať správne pohybové stereotypy v stoji, v chôdzi, v sede a v ďalších náročných posturálnych polohách a pohyboch. Medzi hlavné úlohy kompenzačných cvičení patrí napr:

- vyrovnávať jednostranné zaťaženie žiakov v škole,
- predchádzať vzniku svalovej nerovnováhy a tým poruchám kĺbovej pohyblivosti,
- prispieť k vytváraniu kvalitných /ekonomických/ pohybových stereotypov.

Z didaktických dôvodov rozdeľujeme kompenzačné cvičenia podľa Lenkovej (2008) na niekoľko skupín:

- relaxačné cvičenia,
- naťahovacie a napínacie cvičenia,
- cielene posilňovacie cvičenia,
- mobilizačné /uvoľňujúce kĺby/ cvičenia,
- dychové cvičenia,
- cvičenia pre vypracovanie kvalitných pohybových stereotypov.

Inklúzia a diagnostická činnosť učiteľa telesnej výchovy

Súčasťou pedagogicko-telovýchovného procesu a v rámci príprav učiteľa telesnej výchovy na vyučovanie je nevyhnutné urobiť vstupnú (výstupnú) diagnostiku pohybového systému žiakov v zmysle celkového držania tela, posúdiť jednotlivé svalové skupiny v zmysle skrátenia či ochabnutia a posúdiť kvalitu základných pohybových stereotypov. Diagnostické výsledky slúžia telovýchovnému odborníkovi na stanovenie vhodného telovýchovného procesu, záťaže, výberu prostriedkov a pod. Ich aplikáciou priamo v telovýchovnom procese dochádza k eliminácii uvedených telesných nedostatkov, zapojeniu žiaka s postihnutím do plnohodnotného telovýchovného procesu a kolektívu.

Diagnózu (z gr. dia = osobitne, oddelene, hĺbkovo, gnosia = poznanie) môžeme chápať ako rozlišujúce poznávanie, rozpoznávanie alebo hĺbkové poznávanie. Diagnostika sa teda spája s označením procesu, súboru odborných aktivít, diagnóza vyjadruje výsledok tohto procesu (Vašek, 1991). Diagnostika v školskej telesnej výchove (Žiga, 1993) je pozorovanie žiakov v povinnej aj nepovinnej telesnej výchove, pri turistických vychádzkach, súťažiach, pri akciách, ktoré usporadúva škola. Cieľom pozorovania je získať poznatky, pomocou ktorých sa snažíme zlepšiť zdravotný, výchovný a výcvikový účinok telesnej výchovy a športu. Diagnostika v telesnej výchove sa realizuje pomocou diagnostických metód. Kvalita a intenzita cvičenia je hlavným

znakom a predpokladom účinnosti hodiny telesnej výchovy. Pod intenzitou rozumieme nielen intenzitu fyziologického zaťaženia, ale kompletné pôsobenie hodiny na organizmus a psychiku žiaka. Veľmi častými sedavými činnosťami, nesprávnym nosením školskej aktovky dochádza u detí k zlému držaniu tela. Je potrebné si uvedomiť, že zlé držanie tela je najčastejšie spôsobené svalovými dysbalanciami jednotlivých svalových skupín. Uvádzame prehľad testov pre jednotlivé svalové skupiny podľa Lenkovej (2008):

1. ***Pohľad zozadu***

- hodnotí sa vodorovnosť panvy, ramien, lopatiek, symetria a stranová súmernosť pozdĺž zvislej osi,
- hodnotí sa oslabenie sedacích svalov, rozvoj a funkčnosť svalstva chrbta a tvar panvy,
- postupný predklon, sleduje sa symetria svalov pozdĺž chrbtice a priebeh tŕňových výbežkov stavcov. Pri dokončení sa sleduje hĺbka predklonu (ženy – dotknúť sa zeme, muži – niekoľko centimetrov od zeme),
- test dolných fixátorov lopatiek, kľuk na zemi.

2. ***Testy v sede na stoličke***

- test horných vlákien trapézových svalov – úklon hlavy,
- test krčných vzpriamovačov – predklon hlavy,
- test zdvíhača lopatky – predklon, úklon a rotácia hlavy,
- test rozvoja prsných svalov – tlak dlaní oproti sebe,
- test bedrových vzpriamovačov – predklon v sede na stoličke,
- test štvorhlavého bedrového svalu – úklon v sede na stoličke,
- test vnútornej a vonkajšej hlavy štvorhlavého stehenného svalu – extenzia proti odporu,

3. ***Testy v ľahu na chrbte***

- test bedrových ohýbačov, priameho stehenného svalu,
- test zadnej strany stehna – prednoženie,
- test vnútorných bedrových rotátorov,
- test adduktorov stehna – položenie kolena do strany,
- test dolnej a hornej časti brušných svalov,
- test šikmých brušných svalov,
- test skrátených prsných svalov.

4. ***Test v ľahu na bruchu***

- test veľkého sedacieho svalu – zanoženie v ľahu na bruchu.

Pri zistení nerovnováhy medzi svalovými antagonistmami, z metodického hľadiska začneme najprv naťahovaním skrátených svalov, až potom cielene posilňujeme ochabnuté svaly. Skrátený sval je aktivovaný pri pohybe oveľa viac, ako by zodpovedalo ekonomickému zaťažovaniu vo svalovej jednotke a ovplyvňuje statiku celého tela. Dokáže meniť i pohybové návyky a aktivuje sa prednostne i v situáciách, kedy by nemal byť aktivovaný. Skrátený sval sa najviac vďaka reflexnému útlmu stáva príčinou oslabenia jeho antagonistu. Preto je potom izolované posilňovanie reflexne oslabených svalov neúčinné.

Správne držanie tela

Jednou zo základných úloh telovýchovného procesu je formovanie racionálneho a estetického držania tela. Ako sme už uviedli, nesprávne držanie tela je veľmi častým prejavom nedostatkov v telesnom vývine u žiakov najmä mladšieho školského veku. Vek 6-12 rokov života dieťaťa je pre utváranie návyku správneho držania tela určujúci (Liba, 1994). Správnym držaním tela rozumieme udržovanie jednotlivých častí tela i celku navzájom, v správnom pomere a polohe s najmenším svalovým vypätím, kedy hmotnosť tela je rovnomerne rozložená, čím sú dané optimálne podmienky pre činnosť všetkých orgánov i pre rozvoj. Správne zakrivenie chrbtice nám určuje hĺbka krčnej a driekovej lordózy a hrudnej kyfózy. Znaky správneho držania u žiakov mladšieho školského veku (Žiga, 1993) sú:

- hlava je vzpriamená, pohľad priamy, os krku vertikálna,
- ramená sú v rovnakej výške, lopatky priliehajú k stene chrbta,
- hrudník je klenutý, zakrivenie chrbtice je také, že vzdialenosť od vertikálnej roviny v krčnej časti je 2-2,5 cm, v bedrovej časti 2,5-3 cm, sklon panvy je 20 stupňov.

Metodika zisťovania správneho držania tela:

Žiak stojí vzpriamene v stoji spojnom, s pohľadom vpred, ruky má voľne spustené vedľa seba. Olovnicu upevnenú na povraze spustíme zo zátylku tak, aby sa ľahko dotýkala hrudnej kyfózy a dopadala medzi päty. Pomocou pravítka získame hodnoty krčnej a bedrovej lordózy, t.j. zameraním ich oblúkov od spustenej olovnice. Zistíme tiež, aká je krivka chrbta sklon panvy. Na hodnotenie zakrivenia chrbtice a overenie obrysov chrbta používame hlboký predklon hodnotiaceho. Pri odchýlke chrbtice na bok sa prejaví znateľná nesúmernosť, takisto obrysy bokov sú často asymetrické. Údaje o správnom držaní tela môže učiteľovi poskytnúť aj všeobecný detský lekár- pediater (Gúth, 2003).

Nesprávne držanie tela

Za vznik nesprávneho držania tela považujeme nedostatočne vyvinuté posturálne svalstvo, nedostatočný svalový tónus /napätie/, preťažovanie žiakov duševnou činnosťou, sedavým zamestnaním. Na držanie tela negatívne vplýva:

- nesprávny spôsob sedenia, neprimeraná veľkosť stoličiek, stolov a polohy, v ktorých žiak dlhšie ostáva, nedostatok pohybu,
- jednostranné zaťažovanie chrbtice, nosenie ťažkých tašiek stále v jednej ruke,
- nosenie cvičebnej obuvi bez klenby a iná nevhodná obuv, mäkké lôžko a pod.,
- choroby, nesprávna výživa, nedostatočný pobyt na čerstvom vzduchu, celková slabosť žiaka a ďalšie činitele.

Odporúčané cviky pre správne držanie tela:

- ľahy na chrbte a bruchu,
- rôzne stoje pri stene s tlakom k nej, rôzne sedy a sed skrižmo s rukami v tyl a ďalšie cviky,

- využívať drobné náčinie - palice, popruhy, uteráky, švihadlá, vrecká naplnené strukovinami, napr. nosenie vrecka na hlave,
- v škole i mimo nej dbať na to, aby žiaci pri všetkých činnostiach zaujímali správne držanie tela /pri čítaní, pri chôdzi, pri sedí za PC a pod./,
- z hľadiska správneho držania tela je veľmi účinné plávanie.

Pohybové hry ako špecifický kompenzačný prostriedok telesnej výchovy a nástroj inklúzie

„*Hra je činnosť, ktorá zamestnáva príjemným spôsobom telo i ducha. Pre telo je odpočinkovým cvičením a ducha mierne unaví*.“ (Galenos)

Pojem hra (indoeurópsky pôvod) sa oddávna vyskytuje a využíva (Pavlovičová, 1998) vo všetkých jazykoch (gra, igra, the game, das Spiel, le jeu...). Hra je pre dieťa najprirodzenejšia činnosť, ktorá mu prináša radosť, oddych, zábavu, vytváranie sociálnych vzťahov, hra odstraňuje bariéry, je prostriedkom inklúzie.

Pojem ***pohybové hry*** sa vyskytuje od povojnového obdobia. Podľa Rovného a Zděnka (1998) je to uvedomelá zábavná činnosť, ktorej program určuje dohodnutý námet a pravidlá. Prevažná väčšina hier má charakter kolektívneho súťaženia, menlivého deja. Iniciatíva a aktivita hráča je základnou podmienkou hry. Pri vykonávaní pohybových hier kladieme dôraz na zábavnosť, kolektívnosť a súťaživosť. Mazal (1991) uvádza, že hra nie je len súbor opísaných a usmernených činností. V hrách staviame pred žiakov úlohy k riešeniu, vedieme ich a pomáhame im. Hra vyžaduje bezpodmienečné vlastné myslenie, tvorivú prácu účastníkov.

Aby pohybová hra splnila svoju úlohu v rámci edukačného procesu telesnej výchovy, učiteľ musí dbať na jej správny výber, pri ktorom musí zohľadniť viacero faktorov, ktoré vplývajú na úspešné splnenie stanoveného cieľa. Učiteľ si musí vopred stanoviť, čo chce danou hrou rozvíjať, akú činnosť a aké schopnosti si deti budú rozvíjať (aj s prihliadnutím na kompenzačný charakter), teda musí prihliadať na pohybový obsah hry.

Hlavné zásady pri výbere pohybových hier:

- cieľ vyučovacej jednotky - vzdelávací a výchovný zámer,
- počet žiakov v triede,
- fyzická a psychická vyspelosť detí - hra musí byť primeraná veku a duševnému i telesnému stavu žiakov,
- prostredie, v ktorom budeme hru realizovať a ročné obdobie,
- materiálne zabezpečenie,
- nadväznosť hry na predchádzajúcu činnosť,
- hra by mala zamestnať a motivovať všetkých žiakov,
- časť vyučovacej jednotky, do ktorej hru vyberáme (Stupák, 2011).

Pohybovú hru môžeme zaradiť do rôznych častí vyučovacej hodiny, môže mať úlohu výchovnú i vzdelávaciu, môžeme hrou rozvíjať rôzne schopnosti a môžeme hrou plniť funkcie: relaxačnú, kompenzačnú a reedukačnú.

Ako príklad výberu pohybových hier v primárnom vzdelávaní s ohľadom na inkluzívne vzdelávanie uvádzame, že v učebných osnovách sa diferencujú jednotlivé ciele, úlohy a obsah telesnej výchovy podľa ročníkov, kde 1.ročník je adaptačný, 2.- 3.ročník sú prechodné a 4. ročník je intenzifikačný.

Na základe uvedeného potom môžeme špecifikovať podľa jednotlivých ročníkov zaradenie pohybových hier:

- 1. ročník – pohybové hry tu majú dominantné miesto. Aj keď sa deti v tomto období veľmi radi hrajú, musíme mať na zreleteli, že ešte nevydržia dlhodobé zaťaženie, preto zaraďujeme hry, ktoré netrvajú dlhšie ako 10 minút, teda cieľ sa dosahuje rýchlejšie. Vhodné hry: zamerané na prebiehanie, hry s loptou (kotúľanie, chytanie, hádzanie), jednoduché naháňačky, hry s dramatizáciou krátkeho deja, hry s vytlieskávaním rytmu, hry zamerané na správne držanie tela, hry s prvkami skákania, preskakovania.
- 2. ročník – pohybové hry sú rušnejšie ako v 1.ročníku. Deti si začínajú osvojovať základné termíny hier. Využívame hlavne naháňačky kombinované s doplnkovou činnosťou. Vhodné hry: naháňačky so stopom, jednoduché štafety, hry zamerané na pretláčanie, preťahovanie, manipulačné činnosti s loptou, hry s dramatizáciou deja, riekankami, pesničkami, hry na správne držanie tela.
- 3. ročník – charakteristické je zvyšovanie požiadaviek na techniku vykonania jednotlivých prvkov, náročnejšie, taktiež zložitejšie sú aj pravidlá ako v nižších ročníkov. Vhodné hry: hry na rozvoj rýchlosti, sily, vytrvalosti, koordinácie, prípravné hry s športovým hrám, štafetové a manipulačné hry s loptou.
- 4. ročník – pohybové hry sú zamerané najmä na: naháňačky s prebehmi väčších skupín, hry s využívaním náčinia a náradia, pretláčaním, nosením, triafaním, prípravné hry zamerané na zdokonaľovanie techniky a taktického myslenia, hry na koordináciu pohybu, malé turnajové hry, prevládajú hry kolektívne nad individuálnymi.

Nakoľko v dnešnej dobe majú deti menej pohybu ako v minulosti, pri pohybových hrách využívame naháňačky, rôzne vybíjačky, štafety, naťahovačky na zlepšenie kondície, koordinácie, správne držanie tela, uvoľnenie a posilnenie svalov. Každú činnosť musí ale učiteľ prispôsobiť individuálne žiakovi po dôkladnej diagnostike a oboznámením sa s jeho zdravotným stavom.

Keďže hra nepôsobí len na telesnú stránku, ale aj na duševnú, zaujímavý je aj obraz hry z pohľadu psychológa:

1. Hra je slobodná. Hra, ktorá nie je slobodná, mení sa na absurdnú činnosť.
2. Hra nie je obyčajný, vlastný život, je vystúpením do dočasnej sféry aktivity a vlastnej tendencie.
3. Hra je uzavretá a ohraničená, odlišuje sa od bežného života miestom i časom, dobou trvania. Deje sa uprostred určených časovo- priestorových hraníc, má vlastný priebeh a zmysel v sebe samej.
4. Je možné ju opakovať. Možnosť opakovania je jednou z najpodstatnejších vlastností hry, ktorými sa hra odlišuje od skutočného života.

5. Hra vytvára poriadok a vnáša do nedokonalého zmäteného sveta dokonalosť.
6. Hra spojuje a rozlučuje. Upútava, priťahuje, okúzľuje. Je plná rytmu, harmónie a umožňuje vyjadriť tie najušľachtilejšie vlastnosti, ktoré je človek schopný prežiť.
7. Hra obsahuje prvok napätia. Časté je aj striedanie uvoľnenia a napätia. V napätí je neistota, riskovanie a nádej. Napätie podrobuje skúške schopnosti hráčov- telesnú silu, vytrvalosť, dôvtip, odvahu, sebadisciplínu.
8. Hra je harmonický, spojením telesného a duševného rozvoja a môže slúžiť ako prostriedok prevencie rôznych sociálno-patologických javov (Wagnerová, 2012).

Nové trendy vo vyučovaní telesnej výchovy ako nástroj na odstránenie pohybových nedostatkov a inkluzívneho vyučovania žiakov

Od roku 2008, kedy vstúpil do platnosti nový Školský zákon, má učiteľ telesnej výchovy kompetenciu včleniť v rámci tematického výchovno-vzdelávacieho plánu 30-40% vlastného obsahu učiva z celkového predpísaného obsahu učiva určeného v ŠVP. Objektívne viac priestoru ako v minulosti sa dá využiť na iné, nové trendy vo vyučovaní s ohľadom na inkluzívne vyučovanie (obsahom, prostredím, formou, didaktickými pomôckami). Najčastejšie využívanými novými trendmi vo vyučovaní telesnej výchovy sú prevzaté pohybové a športové hry z iných krajín a využívanie nových náčiní, pomôcok v edukačnom procese na hodinách telesnej výchovy. Pri výbere novej hry musíme prihliadať na priestorové a materiálne možnosti školy, ako aj na individuálne možnosti a potreby žiakov (Adamčák, 2010). V súčasnosti máme k dispozícií veľký výber hier. Popri tých klasických, ktoré využívame bežne na hodinách telesnej výchovy, poznáme hry, ktoré sú v našich podmienkach netradičné, málo využívané. Medzi takéto netradičné hry patria napr.:

- basketbalové – medzikružie, netball, korfball, korball, bomb basketball, streetball,
- futbalové – sálový futbal, halový futbal, nohejbal,
- hádzanárske – strelecká, ringo, lietajúce taniere,
- hokejové – hokejbal, ringo hokej, lakros, interkros,
- pálkovacie – kriket, baseball, softball,
- tenisové – softtenis,
- volejbalové – ázijský volejbal, volejbalová štvorhra, šimbal, pästný volejbal, plážový volejbal.

Z vyššie uvedených hier uvádzame:

Basketbalová hra - korfball

Je to hra, ktorej pravidlá vychádzajú z basketbalu, ale hrá sa bez driblingu. Hrá sa vo voľnej prírode, najlepšie na rovnej trávnatej ploche. Upravené sú tu rozmery ihriska, počet hráčov, výška koša. Táto hra je jedna z mála, kde môžu hrať dievčatá a chlapci spoločne. Je vhodná pre všetky vekové kategórie a veľmi vhodná je aj preto, lebo sa v nej môžu uplatniť hráči s rozdielnou

výkonnosťou či handicapom. Je to hra s obmedzenými fyzickými kontaktmi, preto je riziko zranenia veľmi nízke.

Hádzanárska hra – ringo

Je vhodná pre deti od 8.rokov. Má jednoduché pravidlá, minimálne požiadavky na techniku hry, má nízke percento úrazovosti, nie je náročná na materiálne vybavenie, rozvíja postreh, rýchlosť reakcie, obratnosť, zručnosť chytania, priestorovú orientáciu, vytrvalosť i vôľové vlastnosti. Hrá sa dvojhra i štvorhra. Náčiním je gumový krúžok, vo vnútri dutý, ktorý sa hádže ponad sieť, chytá sa do jednej ruky. Za chybu sa považuje spadnutie krúžku - ringa do vymedzeného poľa ihriska.

Hokejová hra – hokejbal (florbal)

Táto hra je veľmi vhodná na spestrenie hodín telesnej výchovy. Ide o nenáročnú činnosť, nevyžadujúcu si špeciálnu športovú prípravu ani finančné náklady. Má nízku úrazovosť a značne vplýva na obratnosť, koordináciu pohybov. Možno ho hrať na akomkoľvek rovnom povrchu. Hrá sa s hokejkami (florbal využíva špeciálne – florbalové hokejky) na ľadový hokej a špeciálnou loptičkou, na Tri skrátené tretiny. Pravidlá sa dajú podľa potreby rôzne prispôsobovať.

Tenisová hra – softtenis

Softtenis môžeme považovať aj za mini hru tenisu, pretože pravidlá sú v podstate zhodné. Hrá sa ale s raketami z umelej hmoty a s molitanovou loptičkou. Hru môžu hrať preto už 7-roční žiaci.

Volejbalová hra – šimbal

Šimbal považujeme za rekereačno - pohybovo-zábavnú hru. Svojou nenáročnosťou na priestor sa dá hrať aj v malých, nízkych telocvičniach i v nezariadenom prostredí. Základ hry spočíva v tom, že jednou rukou sa prihráva lopta o zem a oboma sa odbíja cez sieť. V hre sú obsiahnuté základné činnosti pre športové hry, najmä volejbalu. Hra rozvíja výbušnosť dolných končatín, rýchlosť reakcie a nervovosvalovú koordináciu.

Všetky tieto hry, po prispôsobení priestoru, náčinia i po zjednodušení pravidiel sú vhodné pre deti už od 6-tich rokov. Okrem vplyvu spomínaných špecifických kompenzačných prostriedkov sa v telesnej výchove uplatňujú aj iné telovýchovné telesné činnosti a aktivity a využívajú sa náradia a náčinia so špecifickou kompenzačnou funkciou ako napr.: dyna band, fitball, relaxácia. Tieto sú veľmi efektívne pri naťahovacích, napínacích, posilňovacích, dýchacích a relaxačných cvičeniach.

Dyna band /dynamická guma/

Cvičenie posilňuje pohybovo-oporný aparát, napomáha pri odstránení svalových dysbalancií tréningom sily. Technika cvičenia s dyna bandom je založená na princípe odporu. Cvičebný program posilňuje, spevňuje, a rozvíja dôležité svaly na tele tým, že ich núti k práci proti odporu gumy. Cvičením s gumou sa spevnia všetky dôležité svalové partie tela a získa sa tak pevné, súmerné a pružné telo. Žiak získava cvičením energiu a silu, dosiahne efektívnosť pohybu. Môže lepšie vyvážiť a ovplyvniť svoje telesné proporcie. Vyrovnaním svalových dysbalancií sa zlepšuje držanie tela. Pri cvičení s dyna bandom je nutné dodržiavať postupnosť:

1. *rozohriatie* organizmu
2. *ukľudnenie* pulzovej frekvencie
3. samotné *posilňovanie* s dyna bandom
4. *strečing* na regeneráciu a relaxáciu svalstva

Fitball – fitlopta

Cvičenie na fitlopte pôsobí na pohybovo - oporný aparát. Princípom je balansovanie na lopte v sede, v ľahu, na bruchu. Cvičenie na lopte permanentne stimuluje nervový systém, automaticky aktivizuje posturálne svaly, udržiava rovnováhu, je to bezpečné a efektívne kondičné cvičenie. Fitball môže slúžiť na každodenné využitie:

1. na sedenie (stolička),
2. na hranie ako zábava,
3. na relaxáciu,
4. na rehabilitáciu (pri bolestiach chrbta) pri strečingu, posilňovaní (Stupák, 2009)

Na uvoľnenie tela, ale i na psychické uvoľnenie vypätia a na osvojenie si správneho dýchania môžeme v rámci vyučovania telesnej výchovy využívať relaxáciu.

Relaxácia

Relaxačné cvičenia sa čoraz častejšie využívajú na uvoľnenie svalstva a zároveň aj na uvoľnenie mysle. V zahraničí sa na relaxáciu využívajú špeciálne stimulačno - relaxačné miestnosti Snoezelen. Na Slovensku sa Snoezelen taktiež rozšíril, ale zatiaľ len pri stimulačno-relaxačnom pôsobení u ľudí so zdravotným znevýhodnením. Takéto miestnosti majú hlavne zariadenia, kde sú deti s viacnásobným postihnutím. Určité komponenty sa dajú využiť aj v bežných podmienkach - CD nosiče s relaxačnou hudbou, DVD nosiče s videom lesa, mora, oblohy, aromalapmy, rôzne zvukové hračky, pomôcky na rozvoj jemnej motoriky, taktilné a balančné podložky, ktoré sa dajú vyrobiť z bežne dostupných materiálov alebo sa dá využiť aj bežné športové náčinie. Pri relaxácii sa, v neposlednom rade dá využiť aj dramatizácia (Orieščiková, 2010).

LITERATÚRA

ADAMČÁK, Š. – NEMEC M. 2010. *Pohybové hry a školská telesná a športová výchova*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2010. 266 s. ISBN 978-80-557-0099-1.

LENKOVÁ, R. 2008. Nové trendy vo vyučovaní telesnej výchovy so zdravotne oslabenými žiakmi. In *Telesná výchova a šport, zdravie a pohyb : Zborník referátov z 2. ročníka konferencie učiteľov telesnej výchovy.* Prešov, 2008. s. 224.

LIBA, J. 1994 *Didaktika telesnej výchovy žiakov mladšieho školského veku*. Prešov : Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1994. 98 s. ISBN 80-88697-08-5.

MAZAL, F. 1991 *Soubor pohybových her pro děti mladšího školního věku.* Olomouc, 1991. 59 s. ISBN 80-900590-1-5.

ORIEŠČÍKOVÁ, H. – HRČOVÁ, J. 2010 *Snoezelen*. Ružomberok, 2010. 125 s. ISBN 80-77668-85-0.

STUPÁK, B. 2009. Posilňovacio-kompenzačné cvičenia v telesnej výchove v špeciálnych školách. In *Sborník příspěvkú a anotací přednášek. X. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a V. Dramaterapeutická konference.* Olomouc : PF UP v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2492-7.

STUPÁK, B. 2011. *Pohybové hry v predprimárnom vzdelávaní*. Ružomberok : Verbum, 2011. 138 s. ISBN 978-80-8084-789-0.

VAŠEK, Š. 1991. *Špeciálnopedagogická diagnostika.* Bratislava : Sapientia, 1991. 238 s. ISBN 80-968797-0-7.

WAGNEROVÁ, A. 2012. *Hry a aktivity na zlepšenie komunikačných a sociálnych zručností žiakov pochádzajúcich z MRK.* Trebišov, 2012. s. 202.

ŽIGA L. 1993. *Didaktika školskej telesnej výchovy pre I.stupeň základnej školy*. Prešov : Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1993. 163s. ISBN 80-7097-264-5.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko:	PaedDr. Bohuslav Stupák, PhD.
Pracovisko:	Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
Adresa:	Bottova 15, 054 01 Levoča, Slovensko
E mail:	bohuslav.stupak@ku.sk

POHYBOVÉ HRY AKO PROSTRIEDOK ZVLÁDANIA AGRESIVITY U DETI S ĽAHKÝM STUPŇOM DUŠEVNÉHO POSTIHNUTIA

MOTION GAMES AS A MEANS OF COPING WITH AGGRESSION IN CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Peter Petrovič

Abstrakt

V súčasnej dobe sa stále viac stretávame s agresivitou už u malých detí. Agresivita nie je problémom iba intaktných osôb, ale je tiež záležitosťou jednotlivcov s duševným postihnutím. Agresivita patrí k ľudskej prirodzenosti každého človeka a úlohou výchovy nie je agresivitu odstrániť, ale ju usmerniť, aby mohla byť táto energia využitá na iné pozitívne ciele. Vhodnou formou ako zmierňovať prejavy agresivity sú pohybové hry, ktoré umožňujú s agresivitou pracovať, kontrolovať ju a zvládať.

Kľúčové slová

Pohybové hry. Agresivita. Ľahký stupeň duševného postihnutia.

Abstract

Nowadays, increasingly encounter the aggressiveness already in young children. Aggression is not a problem only intact individuals, but it is also a matter for individuals with intellectual disability. Aggression belongs to the human nature of every human being and the role of education is not to remove aggression, but her guidance that this energy could be used for other positive goals. Appropriate form to relieve symptoms of aggression are motion games that allows to work with aggression, control and manage it.

Key words

Motion games. Aggression. Ease degree of intellectual disability.

ÚVOD

Ľahká duševná zaostalosť je najrozšírenejší stupeň mentálneho postihnutia, diagnostikovaný takmer u 80 % osôb s duševnou zaostalosťou. Ako uvádza Müller (2002), najčastejšie vzniká

vplyvom dedičných a socio-kultúrnych faktorov, akými sú nepodnetné rodinné zázemie, nestabilné rodinné vzťahy, nízke intelektové vybavenie rodičov, zlé bytové podmienky a pod.

Vo väčšine prípadov sa diagnostikuje až pri nástupe dieťaťa do školy, kde dieťa s duševnou zaostalosťou začína mať výraznejšie problémy (Renotiérová – Ludíková, 2005), prejavujúce sa hlavne v obmedzenom logickom a abstraktnom myslení. Oneskorený je tiež vývin jemnej a hrubej motoriky, slabšia pamäť a v emocionálnej oblasti sa prejavuje afektívna labilita.

1 AGRESIVITA A AGRESIA

Každý človek je vybavený určitou mierou agresivity. Podľa Antiera (2004), agresivita je súčasťou ľudskej prirodzenosti a má dôležitú úlohu vo vývine dieťaťa. Vnútorná prudkosť dodáva dieťaťu energiu nevyhnutnú k sebaprekonávaniu.

Úlohou výchovy teda nie je agresivitu úplne odstrániť, ale usmerniť ju, aby bolo možné mobilizovať túto energiu pre dosiahnutie pozitívnych cieľov.

Podľa Martíneka (2009), agresivita znamená útočnosť, postoj alebo vnútornú pohotovosť k agresii.

Agresia označuje vlastné pozorovateľné správanie a agresivitou sa rozumie určitá vnútorná pohotovosť k agresívnemu konaniu. V širšom slova zmysle sa takto označuje schopnosť organizmu mobilizovať sily k zápasu o dosiahnutie nejakého cieľa a schopnosť vzdorovať ťažkostiam.

Agresivita je chápaná ako relatívne trvalá a ťažšie meniteľná charakteristika osobnosti. Ako uvádza Martínek (2009), človek s vysokou mierou agresivity je náchylný v rôznych situáciách jednať agresívne. Prejavuje sa to impulznými reakciami na podnety, ktoré by iný človek prešiel bez povšimnutia.

K agresívnemu správaniu má vrodené dispozície každý človek. Sklon k agresívnemu správaniu sa rozvíja učením, nie je teda závislý len na dedičnosti, ale aj na vplyve prostredia (Vágnerová, 1999). Podľa Vágnerovej (1999), tento jav je zjavný už v rodine, kde sa dieťaťu potvrdzuje užitočnosť agresívneho správania, ktorým niečo získa a za toto správanie nie je potrestané. Záleží len na tom, akým spôsobom tieto prejavy výchova eliminuje, prípadne koriguje. U detí s duševnou zaostalosťou je tento problém spravidla v priamej úmere so stupňom duševnej zaostalosti.

Ako uvádza Durecová (2005), agresívne správanie zahrňuje:

a) agresiu verbálnu (krik, nadávky),
b) agresiu fyzickú (hryzenie, škriabanie, škrtenie, štípanie, búchanie),
c) agresiu proti veciam (hádzanie, rozbíjanie, lámanie, trhanie),
d) agresiu proti sebe – autoagresiu (búchanie do hlavy, hryzenie sa, škriabanie sa).

Dlho sa prejavy agresie detí s duševnou zaostalosťou považovali za jeden z ich charakteristických rysov. V dôsledku čoho sa agresia liečila iba sedatívami a obmedzením, aby neublížili sebe ani druhým. S nástupom nového pohľadu na človeka s duševnou zaostalosťou sa objavil predpoklad, že agresívne správanie je priamym následkom vplyvu prostredia v ktorom tieto osoby žili. Očakávalo sa, že agresívne správanie zmizne automaticky, v prípade, že začnú žiť

v novom „normálnejšom“ prostredí. Táto teória sa u niektorých potvrdila, ale u určitého percenta sa agresívne správanie prejavovalo naďalej (Durecová, 2005).

Čadilová (2007) približuje faktory, ktoré sú spúšťačmi agresívneho správania. Podľa nej prvým faktorom, ktorý ovplyvňuje agresívne správanie je organické a funkčné poškodenie mozgu. Je to tzv. vnútorný faktor a spočíva prevažne v nedostatočnej myšlienkovej kontrole vlastných emócii.

Druhým faktorom, ktorý ovplyvňuje agresívne správanie je prostredie v ktorom osoba žije. Tento faktor je tzv. vonkajší a je to vlastne nepohodlnosť prostredia (teplo, svetlo, odev, nábytok) a zmätenosť, ktorú môžu spôsobiť napr. príliš veľké skupiny ľudí alebo veľa voľného času, ktorý nie je primerane využitý.

Tretím faktorom, ktorý sa tiež môže stať spúšťačom agresivity sú prísne pravidlá.

Rovnako môžeme konštatovať, že platí priama úmera medzi možnosťami naplnenia svojich potrieb a pravdepodobnosťou výskytu agresívneho správania. Zdravý človek si k naplneniu svojich potrieb dokáže obstarať prostriedky a väčšinou vie či je naplnenie danej potreby reálne. U jednotlivcov s duševnou zaostalosťou, to tak mnohokrát nie je a stáva sa, že bez asistencie nie sú schopní svoje potreby plne uspokojiť. Tento stav nenaplnenej potreby je frustrujúci a môže byť spúšťačom problémového správania (Čadilová, 2007). Z uvedeného vyplýva, že pomoc pri naplňovaní potrieb jednotlivcov s duševnou zaostalosťou pomáha predchádzať vzniku ich agresívneho správania.

2 POHYBOVÉ HRY A AGRESIVITA

Podľa Adamčáka a Novotnej by sme pohybovú hru mohli charakterizovať *„ako rôznorodú súťaživú pohybovú činnosť prevádzanú zábavnou a hernou formou, v ktorej je možné meniť pravidlá, prispôsobiť ich prostrediu, podmienkam, vekovým a motorickým osobnostiam cvičencov“* (Adamčák – Novotná, 2009, s. 10). Ako uvádza Szábová, *„pohybová hra je prirodzená a spontánna zábavná činnosť. Charakterizuje ju voľnosť, tvorivosť, alebo aj striktné pravidlá. Dominantným faktorom je pohyb“* (Szabová, 1998, s. 45).

Pohyb je jednou zo základných potrieb, ktorú deti tak intaktné ako aj s duševnou zaostalosťou potrebujú každý deň. Čím viac má dieťa možností na odreagovanie sa a viac príležitosti na zmysluplný pohyb, tým menej agresie u neho vnímame. Hlavnú príležitosť pre pohyb majú deti s duševnou zaostalosťou práve v pohybových hrách, v ktorých stále skúšajú a rozvíjajú svoje telesné a duševné sily. Častokrát stačí počas dňa len pár minút pohybu a hier a deti sa odreagujú a upokoja. Ako uvádza Šimanovský (2002), hra je najlepšou prevenciou agresívneho správania. Pomocou hry dokážu uvoľniť svoje vnútorné napätie, prekonávať negatívne emócie a napomáhať k odbúravaniu agresivity. Problém nastáva vtedy, keď autorita, či už rodič, učiteľ alebo vychovávateľ presadzuje poslušnosť a ak nebude dodržiavať pravidlá ako trest dieťaťu zakáže pohyb.

Podľa Průchu – Walterovej a Mareša (2003), má hra viacero aspektov – poznávací, precvičovací, emocionálny, pohybový, motivačný, tvorivý, fantazijný, sociálny, rekreačný,

diagnostický, terapeutický. Táto činnosť má v každej vývinovej fáze človeka rôzne prejavy, ktoré odrážajú špecifické podmienky a zvláštnosti daného jednotlivca (Maňák, 2003).

Pohybové hry chápeme ako pohybové aktivity, ktoré prinášajú radosť, pohodu, motivujú a upokojujú. Sú charakterizované napätím, radosťou, veselosťou, vysokou motiváciou k činnosti, uplatnením známych zručností, pohodou a často súťaživosťou (Mazal, 2001). Ako uvádza Čepčiansky (2005), vedú žiakov s duševnou zaostalosťou k samostatnosti a sebadôvere, rozvíjajú vôľové a morálne vlastnosti, kladne vplývajú na rozvoj motoriky a pohybových zručností. Poskytujú dostatok príležitostí k rozvíjaniu sebaovládania, disciplíny, cieľavedomosti, húževnatosti, vytrvalosti, odvahy a odolnosti. Navyše sa podľa Čepčianskeho (2005), v pohybových hrách u osôb s duševnou zaostalosťou postupne zlepšujú nedostatky spôsobené poruchami poznávacích procesov, oslabenou citovou a vôľovou stránkou, nedokonalou funkciou druhej signálnej sústavy a i nedostatočnou motiváciou činnosti.

2.1 Empiricky získané údaje

Niektoré z vyššie uvedených tvrdení týkajúce sa dôležitosti pohybových hier pre osoby s duševnou zaostalosťou, môžeme potvrdiť aj čiastkovými zisteniami dvoch výskumov, v ktorých niektoré položky (Likertove škály) výskumných nástrojov sa dali použiť aj pre potreby tejto problematiky.

Jedným z cieľov *prvého výskumu* bolo poukázať na to, že hudobno-pohybové hry, ako metóda katechézy osôb s duševnou zaostalosťou, môžu prispieť k zvýšeniu jej efektívnosti a kvality (pri rešpektovaní ich individuálnych schopností a obmedzených možností).

Výskum sa realizoval v období mesiacov jún až september 2013. Základný súbor výskumu tvorili všetci protagonisti (katechizujúce osoby) – katechéti, učitelia náboženskej výchovy, vychovávatelia, kňazi, pracujúci s osobami s duševnou zaostalosťou (ďalej len katechéti), či už v špeciálnej základnej škole, internáte, domove sociálnych služieb, farskom katechetickom stredisku, prípadne v rodine na Slovensku. Výskumná vzorka bola teda zhodná so základným súborom. Výskumu sa zúčastnilo a výskumnú vzorku tvorilo **66** katechétov.

Z tabuľky môžeme vidieť, že 74,2% respondentov má súhlasný postoj a 15,2% viac súhlasný ako nie postoj k tvrdeniu, že hudobno-pohybové hry sa tešia u osôb s mentálnym postihnutím veľkej obľube. 7,6% respondentov má nerozhodný a 3% z nich viac nesúhlasný ako súhlasný postoj k tomuto tvrdeniu.

Tabuľka 1: Postoj respondentov k tvrdeniu: „hudobno-pohybové hry sa tešia u osôb s mentálnym postihnutím veľkej obľube.“

Postoj respondentov	N	%
Súhlasím	49	74,2
Viac súhlasím ako nie	10	15,2
Som nerozhodný, neviem sa rozhodnúť	5	7,6
Viac nesúhlasím ako áno	2	3

Nesúhlasím	0	0
Spolu	66	100

Toto zistenie nepriamo potvrdzuje aj údaj z *druhého výskumu*, pri ktorom bolo jedným z cieľov zistiť vplyv hudobno-pohybových hier na formovanie vlastností osobnosti žiakov s ľahkým stupňom duševnej zaostalosti.

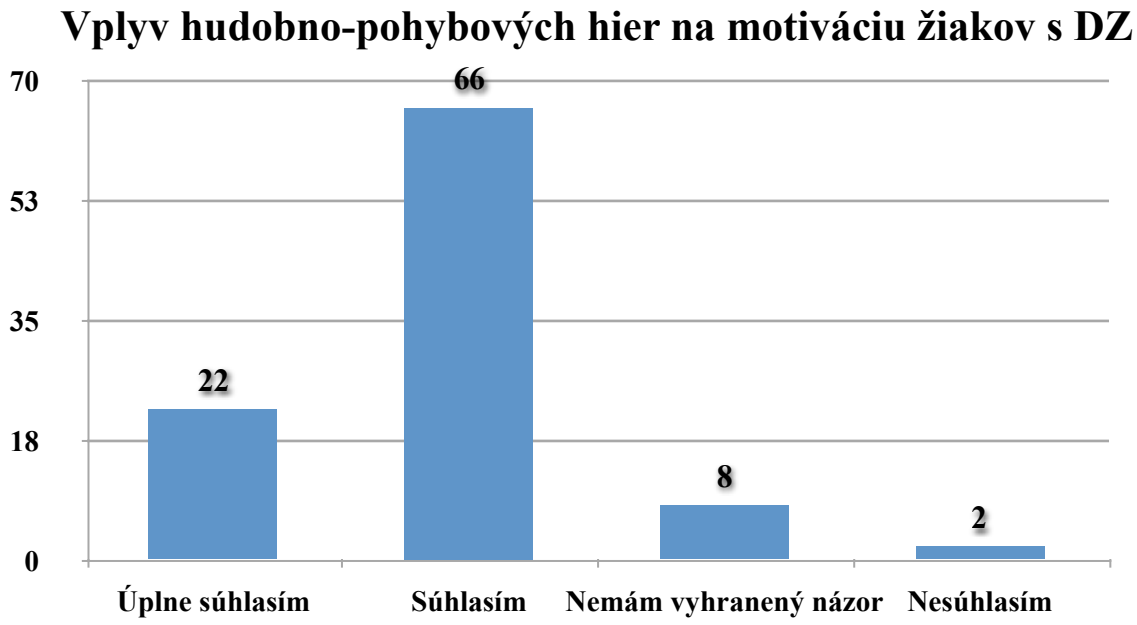
Výskum prebiehal od januára do marca v školskom roku 2014/2015 v špeciálnych základných školách vo variante A v Banskobystrickom kraji. Na výskume sa zúčastnili špeciálni pedagógovia, ktorí vyučujú telesnú výchovu v prípravnom až deviatom ročníku. Celkový počet oslovených respondentov bol 105.

Otázka č. 14: Hudobno-pohybové hry a ich aplikácia v telovýchovnom procese zvyšujú motiváciu žiakov s duševnou zaostalosťou.

Tabuľka 2: Vplyv hudobno-pohybových hier na motiváciu žiakov s DZ

Škála	Počet	Percentá
Úplne súhlasím	25	24
súhlasím	69	66
Nemám vyhranený názor	8	8
Nesúhlasím	2	2
Úplne nesúhlasím	0	0

Graf 2: Vplyv hudobno-pohybových hier na motiváciu žiakov s DZ



3 PRÍKLADY POHYBOVÝCH HIER NA ZVLÁDANIE AGRESIVITY

Podľa Šimanovského (2002) sa dajú hry na zvládnutie agresivity rozdeliť do niekoľkých kategórii. Niektoré z hier vedú k tomu, že dieťa rozohrejú a zaktivizujú, iné zase napomáhajú poznaniu seba samého. Aby sme mohli vnímať pocity druhých, musíme sa najskôr naučiť uvedomovať si svoje vlastné city a vedieť ich vyjadriť. Deti musia získať skúsenosti s hnevom, agresivitou a zároveň si uvedomiť, že tieto afekty nie sú cudzie žiadnemu človeku, aj keď u každého sa prejavujú v rôznej miere. Človek sa ich však musí naučiť kontrolovať a zvládať.

Aktivita č. 1

Názov aktivity: Molekuly

Cieľ aktivity: rozvoj pohybu a rozohriatie tela a nadväzovanie kontaktov

Cieľová skupina: deti s ľahkým stupňom duševnej zaostalosti

Obsah aktivity:

Veľmi obľúbená hra u detí je práve táto na „molekuly“. Hrá sa na väčšej ploche, kde majú deti dostatok priestoru na pohyb. Môžeme pustiť hudbu. Povieme deťom aby napr. chodili, behali alebo tancovali pri rytmickej hudbe v priestore. Zatlieskame alebo zastavíme hudbu a zavoláme číslo do osem (čo predstavuje počet atómov v molekule). Úlohou detí je rýchlo urobiť molekulu s daným počtom hráčov. Musia sa držať za ruky. Skupina v ktorej nie je počet hráčov, ktorý povieme vypadáva a hra pokračuje ďalej. Keď je menší počet hráčov môžu sa používať menšie čísla, aby sa skupiny dali tvoriť. Ako uvádza Šimanovský (2002), deti veľmi ťažko znášajú odmietanie skupinou a preto môžeme hru hrať aj bez vyraďovania.

Aktivita č. 2

Názov aktivity: Hnev a hudba

Cieľ aktivity:

a. *uvoľnenie emócii a odreagovanie sa*
b. *spontánny prejav*
c. *rozvoj komunikácie*

Cieľová skupina: deti s ľahkým stupňom duševnej zaostalosti

Pomôcky: bubon, elementárne nástroje

Obsah aktivity:

Požiadame deti aby sa presunuli na koberec, kde sa voľne usadia, tak aby mali dostatok priestoru. Rozdáme im bubon alebo nejaké elementárne nástroje (nemusia to byť hudobné nástroje, môže to byť napr. PET fľaša a varecha). Úlohou detí bude vybubnovať si svoj hnev. Potom môžu zahrať alebo vybubnovať aj iné emócie, napr. obavy, strach, radosť a pod. Prostredníctvom hry svoje emócie vyjadria, taktiež ich dostanú pod kontrolu a tých negatívnych sa čiastočne aj zbavujú. Nie je potrebné, aby ostatné deti alebo učiteľ vedel, aké emócie vyjadrujú. Dôležité na tejto aktivite je dokončiť ju aj keby sa nám zvuky zdali veľmi hlučné a neľubozvučné. Po dokončení ostatnú všetci na chvíľu ticho, aby sa upokojili a mohli porozmýšľať o tom čo robili. Nakoniec sa môžeme

spolu rozprávať a dieťa môže nahlas povedať aké emócie vyjadrovalo, nie je to však podmienka (Šimanovský, 2002).

Aktivita č. 3

Názov aktivity: Bitka s papierovými guľami

Cieľ aktivity:

a. naučiť sa zaobchádzať s agresivitou, aby ju zažil a naučil sa s ňou zaobchádzať

b. učiť sa citlivejšie vnímať svoje telo, jeho potreby, podporovať prežívanie a zdieľanie pocitov

Cieľová skupina: deti s ľahkým stupňom duševnej zaostalosti

Pomôcky: „strelivo“ (papierové gule), 30 až 100 kusov

Obsah aktivity:

Hra je vhodná pre väčší počet hráčov a veľké priestranstvo. Cieľom hry je zvíťaziť, pričom sú dve základné možnosti: Buď len vyradím z hry protihráča zásahom guľou, alebo získam napr. vlajku ďalšieho družstva. Hráč môže mať buď jeden život (a potom po zásahu odchádza z hry) alebo viac životov. V tom prípade buď odovzdá spoluhráčovi kartičky, ktoré znamenajú stratenie života, alebo môže mať životy označené na ruke krepovým papierom, ktorý si po zásahu strhne a bojuje, pokiaľ má aspoň jeden život. Jednou z možností je, že môže počítať do sto a potom sa do hry vrátiť.

Aktivita č. 4

Názov aktivity: Cesta cez zem zloby

Cieľ aktivity: vyjadrenie emócii, ventilovanie agresivity a zlosti

Cieľová skupina: deti s ľahkým stupňom duševnej zaostalosti

Obsah aktivity:

Aktivita sa realizuje na väčšej voľnej ploche, aby mali dostatok priestoru na pohyb. Deťom budeme rozprávať príbeh a dávať im pokyny, ako majú dej pantomimicky znázorňovať.

„Podnikáme ďalekú cestu do tajomnej zeme. Ideme dlho vlakom. Postavíme sa do radu, chytíme sa jeden druhého a postupne sa nakláňame tak ako vlak, keď prechádza cez zákruty. Vlak zastavuje. Sme v zemi radosti. Ľudia, ktorí tu bývajú sú stále spokojní a veselí. Radujú sa, už keď ráno vstávajú. Spokojne sa preťahujú, s úsmevom sa zdravia, poskakujú, objímajú sa navzájom, spoločne tancujú. My sa budeme radovať s nimi. Vo dvojiciach, po troch, vo veľkej skupine, vo veľkom kruhu, aby nikto nezostal sám. ...Avšak musíme ísť ďalej, lokomotíva už píska. Nastupujeme... a ideme a ideme. Náhle príde tma. Vlak zastavuje. Sme v zemi zlosti. Tu žijú ľudia, ktorí sú urážliví, ktorí si myslia, že za všetko môžu tí druhí. Majú zlosť a zúria, dupú nohami, strkajú do seba, robia na seba grimasy, kričia na seba... Konečne už náš vlak znovu píska. Zastavíme sa, pokojne sa nadýchneme... a znovu sa upokojíme. Nastúpime a ideme ďalej. ...A vlak zastaví na konečnej stanici. Sme na zemi, kde je pokoj a mier, všetci ľudia sa usmievajú, pohybujú sa pokojne a rozvážne, hladia sa navzájom, držia sa za ruky alebo spolu pokojne a priateľsky sedia“

Pri tejto rozprávkovej ceste nie je fantázia nijako obmedzená. Na mnohé miesta treba cestovať loďou, lietadlom či raketou, ale vždy by sa cesta mala skončiť v zemi pokoja a harmónie.

Nakoniec sa rozprávame ako sa deti cítili počas cesty a ktorá krajina sa im najviac páčila (Portmannová, 1996).

ZÁVER

Ak chceme agresivite predchádzať alebo s ňou nejakým spôsobom bojovať, je nutné vedieť, čo vôbec agresivita je, prečo vzniká, a akým spôsobom je dobré postupovať pri snahe o jej zmiernenie alebo odstránenie. Ako uvádza Šimanovský (2002), väčšinou súvisí s vnútornou nepohodou, s rozporom medzi prežívaním a konaním.

Rozvoj neagresívnych vzťahov prostredníctvom pohybových hier, dáva priestor pre vznik pozitívnych citov vzájomnosti a pripravuje pôdu na riešenie konfliktov. Deti s duševnou zaostalosťou sú voči konfliktom mnoho ráz bezmocné a so svojou agresivitou ťažko bojujú, nakoľko ovláda ich život. Často siahajú k agresívnym metódam, čo spôsobuje vážne problémy v medziľudskej komunikácii.

Vhodnou formou ako zmierňovať prejavy agresivity sú pohybové hry, ktoré určitým spôsobom naučia dieťa s duševnou zaostalosťou ako s agresivitou pracovať, kontrolovať ju a zvládať. Pozitívne ovplyvňujú vývin jeho osobnosti, pôsobia na sociálne správanie, vedú dieťa k samostatnosti, odvahe, ku kolektívnosti, k uvedomelej disciplíne, poriadku a ku kultúrnemu správaniu. Ako uvádza Zdeněk (1965), vedú k tvorivej iniciatíve a umožňujú získať kladné charakterové črty.

LITERATÚRA

ADAMČÁK, Š. – NOVOTNÁ, N. 2009. Hry v telocvični a základná gymnastika. Žilina : EDIS, 2009. 204 s. ISBN 978-80-554-0125-6.

ANTIER, E. 2004. *Agresivita dětí*. Praha : Portál, 2004. 101 s. ISBN 80-7178-808-2.

ČADILOVÁ, V. – JŮN, H. – THOROVÁ, K. et al. 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem.* Praha : Portál, 2007. 248 s. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČEPČIANSKY, J. – GLESK, P. – MERICA, M. 2005. *Športová edukológia mentálne a zmyslovo postihnutých.* Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2005. 197 s. ISBN 80-223-1836-1.

DURECOVÁ, K. – JŮN, H. – NETUŠIL, R. et al. 2005. *Agresivita a prevence problémového chování u lidí s mentálním postižením.* Praha : Modrý Klíč, 2005. 184 s. ISBN 80-86980-00-6.

MAŇÁK, J. - ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha : Grada Publishing, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

MAZAL, F. 2001. Kniha pohybových hier. Trnava : Educatio, 2001. 89 s. ISBN 80-967532-4-X.

MAZAL, F. 2007. *Hry a hraní pohledem ŠVP.* Olomouc : HANEX, 2007. 394 s. ISBN 978-80 85783-77-3.

MÜLLER, O. 2002. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 150 s. ISBN 80-244-0207-6.

PORTMANNOVÁ, R. 1996. *Jak zacházet s agresivitou*. Praha : Portál, 1996. 104 s. ISBN 80-7178-094-4.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník.* 4. aktualizované vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

RENOTIÉROVÁ, M. – LUDÍKOVÁ, L. et al. 2005. *Speciální pedagogika.* 3. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7.

SZABOVÁ, M. 1998. *Náčrt psychomotorickej terapie*. Bratislava : Amos, 1998. 148 s. ISBN 80-88868-06-8.

ŠIMANOVSKÝ, Z. 2002. *Hry pro zvládaní agresivity a neklidu.* Praha : Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-689-6.

VÁGNEROVÁ, M. 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 1999. 444 s.

ZAPLETAL, M. 1973. *Encyklopedie her.* Praha : Olympia, 1973. ISBN: 27-015-73.

ZDENĚK, D. 1965. *Pohybové hry.* Bratislava : SV ČSTV, 1965. 172 s. ISBN 77-007-65.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko:	PaedDr. Peter Petrovič
Pracovisko:	Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
Adresa:	Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovensko
E mail:	peter.petrovic@ku.sk

VYTVÁŘENÍ INKLUZIVNÍHO KLIMATU S VYUŽITÍM RYTMU

CREATING OF ICLUSIVE CLIMATE WITH USE OF THE RHYTHM

Lenka Hricová

Abstrakt

Příspěvek představuje hlavní myšlenku a průběh týdenního projektu „Rytmus jako most mezi světy“, realizovaného v létě 2014, jehož hlavním cílem bylo (spolu)vytváření inkluzivního klimatu ve skupině intaktních osob a osob se smyslovým postižením v rámci neformálního vzdělávání v průběhu volnočasových aktivit. Při propojování odlišných světů (světa slyšících lidí, neslyšících a nedoslýchavých lidí a lidí s hluchoslepotou) hrál velkou roli rytmus, který byl vedle specifik komunikace osob se sluchovým postižením či osob s hluchoslepotou (zejména v českém znakovém jazyce a prostřednictvím Lormovy abecedy) hlavním tématem celého projektu. Nejen ze zkušeností s podobnými, dříve realizovanými projekty vyplývá, že rytmus je pro takto složenou skupinu lidí velmi vhodným spojovacím prvkem. Může sloužit jako její společný jazyk, na jehož základě se posiluje inkluze.

Kľúčové slová

Inkluze. Rytmus. Komunikace. Neslyšící. Hluchoslepota.

Abstract

The article presents the main idea and process of weekly project “Rhythm as a bridge between worlds”, realized in summer 2014, where the main goal was to (co)create inclusive climate in the group of intact persons and persons with sensorial impairment within informal education during free time activities. By linking of different worlds (world of hearing people, of deaf and hard of hearing people and people with deafblindness) there played an important role the rhythm, which was beside the specifics of communication of persons with hearing impairment or people with deafblindness (in Czech Sign Language, Lorm alphabet etc.) the main topic of whole project. Not only from the experiences with before realized projects, there is clear that rhythm is for such a mixed group of people very suitable connecting element. It can be useful like their mutual language, which helps to strengthen the inclusion.

Key words

Inclusion. Rhythm. Communication. Deafblindness.

ÚVOD

V roce 2011 byl členkami hudební skupiny Spálený sušenky realizován projekt s názvem Hledání společného jazyka v rytmu, který byl určen slyšícím, neslyšícím a nedoslýchavým lidem se zájmem o africké bubnování a rozvíjení dovedností v komunikačních formách osob se sluchovým postižením. Účastnili se jej rovněž lidé s hluchoslepotou. Hlavními cíli projektu byly vedle mnoha dílčích cílů zejména bourání komunikačních bariér a podpora společenské integrace (či ideálně inkluze) v takto složené skupině (Hricová, 2011). Na projekt navázal v letech 2012 a 2013 další projekt, který nesl název Společný jazyk v rytmu a pokračoval v započaté myšlence. Osoby se sluchovým postižením zde byly zapojeny také do samotné organizace projektu, přičemž jejich dominantním úkolem byla výuka českého znakového jazyka. Realizace obou projektů byla finančně podpořena programem Evropské unie Mládež v akci (Mikotová – Hricová, 2012). Závěrečným výstupem z druhého projektu bylo vytvoření brožury s multimediálním nosičem k možnostem inkluzivního vzdělávání smíšených skupin slyšících lidí, lidí se sluchovým postižením a lidí s hluchoslepotou (DVD, na kterém je sesbíraný veškerý materiál k oběma projektům). Brožura i DVD nesou název Rytmus jako most mezi dvěma světy (Hricová – Mikotová – Padělková, 2013). Tento informační materiál je kompletně dostupný na webových stránkách kapely Spálený sušenky – www.spalenysusenky.cz (odkaz naše nabídka). Idea dosahování vytýčených projektových cílů nezanikla s ukončením finanční podpory. V roce 2014 byl uspořádán projekt s názvem Rytmus jako most mezi světy, který se nesl v duchu předchozích projektů a byl jako vždy předtím opět obohacen o nové aspekty.

1 IDEA INKLUZIVNÍ SKUPINY

1.1 Skladba účastníků

Prvního projektu se účastnilo celkem 21 dospělých osob - šest slyšících organizátorek a 15 účastníků, z toho tři se sluchovým postižením a dva se získanou hluchoslepotou. Sluchové postižení je široký pojem, který pod sebe shrnuje osoby s různým typem sluchové vady a stupněm sluchové ztráty, od lehce nedoslýchavých až po totálně neslyšící. Hluchoslepota je smyslové postižení, které znamená kombinaci různého typu a stupně sluchového a různého typu a stupně zrakového postižení. Obě skupiny jsou velice heterogenní. V rámci druhého projektu byly účastnice se sluchovým postižením zapojeny do organizačního týmu a během čtyř fází projektu se vystřídalo 35 dospělých účastníků, z toho dalších devět participantů se sluchovým postižením (Hricová – Mikotová – Padělková, 2013). Skupina letošního projektu Rytmus jako most mezi světy se kromě koordinátorky, tří slyšících lektorek bubnování a jedné neslyšící lektorky českého znakového jazyka, skládala z šesti slyšících účastníků, dvou participantů se získanou hluchoslepotou a jednoho nedoslýchavého účastníka, přičemž ne všichni se účastnili celého týdne. Na začátku týdne se navíc ke skupině připojila redaktorka časopisu sluchově postižených Gong se svým doprovodem

a nepřímo se účastnil také personál penzionu Chata Stará Škola v Kunčicích u Starého Města pod Sněžníkem.

1.2 Speciální potřeby ve skupině

Součástí skupiny byly osoby s různými typy a rozdílnými stupni smyslových vad. Každý jedinec má na základě svého postižení jiné potřeby a bylo velice důležité, aby tyto potřeby byly hned zpočátku objasněny. Účastníci se smyslovým postižením byli požádáni o krátkou prezentaci vlastních přání a požadavků s ohledem na přístup ostatních účastníků k nim samotným. V případě neslyšící lektorky se jednalo zejména o přímou komunikaci s umožněním frontálního odezírání, výraznou (ne však přehnanou) artikulaci, používání gest a rovněž znaků českého znakového jazyka osvojených v průběhu týdne, a to i v případě, že by šlo pouze o doprovod mluvené řeči několika málo znaky. Požadavky nedoslýchavého účastníka byly obdobné – zejména výrazná artikulace a používání znakového jazyka, pokud to bude možné, dále také trpělivost a respektování přeslechů, zejména v hlučném prostředí či při komunikaci více osob najednou. U obou účastníků s hluchoslepotou byla komunikační přání poměrně odlišná, a to zejména z toho důvodu, že se jednalo o velice diverzní postižení. V prvním případě šlo o postižení vzniklé jako důsledek genetického onemocnění Usherova syndromu (kdy je kombinována nedoslýchavost od raného věku s přidruženou progresivní zrakovou vadou v pozdějším věku) - v aktuálním čase šlo o kombinaci nedoslýchavosti a slabozrakosti s narušením periferního vidění s šeroslepostí. Požadavek této účastnice projektu byl kladen především na dobrou organizaci a úklid prostoru, kde není vždy jednoduché se zorientovat (především nelze vidět, co se nachází pod nohama), dále také na správnou a pečlivou artikulaci (centrální vidění je zatím stále na poměrně dobré úrovni). V druhém případě se aktuálně jednalo o kombinaci praktické slepoty a totální hluchoty, navíc v kombinaci s balančními potížemi. Tento participant projektu vysvětlil své speciální potřeby v mluveném jazyce, přičemž jeho výslovnost byla z důvodu absence akustické zpětné vazby (více než 20 let) odlišná od běžné výslovnosti a účastníci se s ní museli nejprve seznámit a trochu si na ni zvyknout. Jako podmínku své funkční komunikace představil účastník s hluchoslepotou užívání poměrně výjimečné komunikační formy založené na hmatovém vnímání – Lormovy abecedy (viz kapitola 2.2). Prezentoval rovněž formu „haptické komunikace“ (viz kapitola 2.2), upravenou pro užívání mezi lidmi s hluchoslepotou v Belgii, a technické pomůcky, které bylo možné při vzájemné komunikaci s ním využít (viz kapitola 2.3). Komunikace zde byla ještě navíc obohacena o to, že probíhala v angličtině. Při pohybu v neznámém prostoru bylo pro tohoto účastníka také potřeba doprovodu, při delší vzdálenosti v ideálním případě z obou stran. Zejména proto (ale i kvůli tlumočení) byla předem speciálně zajištěna osobní asistentka, která však byla zároveň i účastnicí projektu. Cílem projektu totiž nebylo propojit osoby prostřednictvím asistenta či tlumočníka, ale to, aby si každý vyzkoušel komunikovat s každým samostatně a přímo. Asistentka byla ale velmi důležitou jistotou toho, že pro účastníka nevzniknou žádná nevyužitá, „hluchá“ místa.

1.3 Program týdne a úkoly organizačního týmu

Organizace projektu Rytmus jako most mezi světy probíhala odlišně než u předchozích projektů. Celá příprava i koordinace projektu stála mnohem více na jedné osobě, přičemž úkolem lektorů pak byla výuka bubnování či českého znakového jazyka, případně vedení dalších aktivit v průběhu samotného týdne. Program byl sestaven na základě zkušeností z minulých let. Již cestou na místo konání měli účastníci možnost setkat se ve vlaku a procvičit si formy komunikace, které jim byly s předstihem zaslány a zadány (prstové abecedy, Lomova abeceda). Po příjezdu proběhlo společné seznámení a účastníci s postižením dostali prostor pro představení svých osobních speciálních potřeb a obecných principů a zásad v komunikaci osob se smyslovým postižením. Následovala společná diskuse na téma bariéry a obavy ve vzájemné komunikaci.

Po prvotním seznámení s bubny a dalšími africkými nástroji byla zahájena výuka bubnování, při které se střídaly tři lektorky se třemi různými rytmy. V průběhu lekcí byl kladen důraz na přímé předávání informací všem účastníkům, tedy i na využívání českého znakového jazyka. Jedna z lektorek bubnování či koordinátorka projektu vždy zprostředkovávala informace rovněž účastníkovi s hluchoslepotou. Při společném stolování a trávení volného času byl při konverzaci kladen důraz na dodržování obecných zásad v komunikaci, přirozenou cestou probíhalo seznamování se s kulturou neslyšících a hluchoslepých lidí. Po zkušenostech z předešlých ročníků byl vymezen dostatečně dlouhý prostor pro volný čas, kdy bylo možné rozvést diskuse s ostatními účastníky. Dopoledne i odpoledne se střídaly lekce bubnování s lekcemi českého znakového jazyka. Ty byly uzpůsobeny tak, aby účastníci mohli nabyté informace bezprostředně využít. Byla také zadána skupinová práce na téma rozdíly ve vnímání světa – mezi slyšícími, neslyšícími, nedoslýchavými, hluchoslepými atd. Volná konverzace pak byla možná i večer u táborového ohně. Dvakrát byla zařazena lekce body percussion (hra na tělo), které mělo velký úspěch, a to zejména u účastníka s hluchoslepotou. Účastníkům byl dále představen korejský film Planet of snail, který zpracovává téma partnerského vztahu mezi mužem s hluchoslepotou a ženou s tělesným postižením. Součástí programu bylo i vyprávění o cestě do Gambie s projekcí, včetně povídání o tamních školách pro neslyšící a nevidomé. Byl naplánován společný výlet s individuálním procvičováním nově získaných komunikačních technik. Účastníci si postupně vyzkoušeli také doprovod člověka s hluchoslepotou v terénu. V závěru týdne pak proběhl společný bubnovací jamm a byly promítnuty fotografie z uplynulého týdne i z předchozích projektů. Předposlední odpoledne i večer patřily společné návštěvě hudebního festivalu Bioslavnosti. Následující dopoledne byla ještě realizována společná ústní zpětná vazba jako společné uzavření celého týdne.

V rámci koordinace projektu bylo zajištěno, že v jeho průběhu byly vždy všem dostupné všechny informace. Vše bylo tlumočeno ve více formách (český znakový jazyk, Lormova abeceda či písemný záznam v reálném čase) a účastníci byli také podporováni v jejich používání. Obecně se dbalo na dodržování individuálních požadavků a zajištění speciálních potřeb i na prostřídání se všech při tlumočení prostřednictvím klávesnice a Braillského řádku (viz kapitola 2.3).

2 SPECIFIKA KOMUNIKACE VE SMÍŠENÉ SKUPINĚ S LIDMI SE SMYSLOVÝM POSTIŽENÍM

2.1 Vizuálně motorické formy komunikace

V průběhu projektu byly využívány, vedle mluveného jazyka (českého a anglického) a odezírání, zejména tyto vizuálně motorické komunikační formy osob se sluchovým postižením: český znakový jazyk, dvouruční prstová abeceda a jednoruční prstová abeceda. **Český znakový jazyk** (obr. 1) je podle zákona 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů (384/2008 Sb. a 423/2008 Sb.), základním komunikačním systémem neslyšících osob, které jej považují za hlavní formu své komunikace. Je definován jako přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně pohybovými prostředky (tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu), jenž je ustálen po lexikální i gramatické stránce. **Prstová abeceda** patří mezi systémy komunikace, které vycházejí z českého jazyka. Využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen abecedy. Nepoužívá se většinou pro komplexní komunikaci, ale zejména k odhláskování cizích slov a odborných termínů, názvů a jmen, případně dalších pojmů. V zahraničí se více využívá **jednoruční** prstová abeceda, u nás převládá v každodenním užívání **dvouruční** prstová abeceda (obr. 2). Při projektu byly využívány obě možnosti.

Obrázek 1: Český znakový jazyk v praxi

Obrázek 2: Dvouruční prstová abeceda při tlumočení

2.2 Formy taktilní komunikace

Zmíněné komunikační formy lze podle zákona využít také v taktilní podobě. Uplatnění v této formě, která spočívá ve vnímání výrazových prostředků prostřednictvím hmatu, nacházejí většinou u osob s hluchoslepotou. V průběhu projektu byl využíván **taktilní znakový jazyk** (v zahraničních zdrojích bývá uváděn i jako „čtyřruční znakový jazyk“) a rovněž **prstové abecedy v taktilní formě**. Komunikace s účastníkem s hluchoslepotou probíhala však primárně prostřednictvím Lormovy abecedy (obr. 3) - taktilní dlaňové abecedy, při které se jednotlivá písmena vyznačují pomocí ustálených pohybů a dotyků prováděných na dlaň a prsty ruky příjemce sdělení. Lormovu abecedu vytvořil Hieronymus Lorm (vlastním jménem Heinrich Landesmann), rodák z jižní Moravy, básník, filozof a spisovatel, sám také člověk s hluchoslepotou (www.lorm.cz). Lormova abeceda má různé varianty, které se liší stát od státu. Jelikož účastník projektu byl Belgičan, byla využívána její belgická forma při psaní anglických vět. Využívána byla také **daktylografika**, což je vpisování velkých tiskacích písmen do dlaně, a **Braillovo písmo -** zejména při tlumočení formou **písemného záznamu mluvené řeči v reálném čase** s využitím techniky (viz kapitola 2.3) , či při přímé komunikaci tímto způsobem. Další využívanou formou komunikace byla „**haptická komunikace“** (obr. 4) v užším slova smyslu. Jedná se o ustálený systém domluvených symbolů s určitým významem, které se provádějí v přímém kontaktu s různými plochami na těle člověka s hluchoslepotou (záda, paže, dlaň ruky apod.). Tento systém velmi napomáhá zvýšení dynamiky komunikace a předávání důležitých neverbálních informací.

Obrázek 3: Využití Lormovy abecedy v praxi

Obrázek 4: Seznámení s formou „haptické komunikace“

2.3 Využití technických a jiných pomůcek

V komunikaci s účastníky se smyslovým postižením byly využity různé technické i jiné pomůcky. Kromě sluchadel u osob se sluchovým postižením, která napomáhají vnímání zvukových signálů a také filtrování okolního hluku pro přenos čistších informací, můžeme zmínit braillský zobrazovač s braillským řádkem, který po propojení s klávesnicí umožňuje rychlý převod informací díky písemnému zápisu v reálném čase (obr. 5). V daném případě předcházel zápisu také překlad do anglického jazyka. Řešili jsme pouze praktický problém s umístěním kláves na belgické klávesnici, které bylo v některých případech odlišné od české klávesnice, což bylo poněkud matoucí. Zapisovatelé se vždy museli přeorientovat na jiný způsob psaní. Další užitečnou pomůckou byla šablona s Lormovou abecedou, kterou navrhli belgičtí studenti a kterou účastník s hluchoslepotou nosil vždy na krku jako nápovědu pro ostatní participanty projektu (např. obr. 3). Obr. 6 ukazuje tzv. Lormovu rukavici, která byla vyrobena pro českou formu Lormovy abecedy (od belgické verze se příliš neliší). Rukavice se ukázala být méně praktická a poněkud omezující. Využívána byla také bílá hůl – v Belgii pro orientaci nepoužívají červenobílou hůl, tak jako lidé s hluchoslepotou v České republice. Neslyšící lektorka měla s sebou také svého signálního psa (obr. 8), který prošel výcvikem v pražské Pestré společnosti a pomáhá jí zprostředkovávat různé akustické informace.

Obrázek 5: Propojení klávesnice a braillského zobrazovače

Obrázek 6: Lormova rukavice (česká verze)

3 RYTMUS JAKO MOST MEZI SVĚTY

3.1 Cesty k dosažení inkluzivního prostředí

Obrázek 7: Využití různých forem komunikace

Obrázek 8: Zajištění potřebné asistence při všech aktivitách

Aby prostředí, ve kterém se pohybují lidé se smyslovým postižením, bylo opravdu inkluzivní, je třeba, aby byl zajištěn přenos veškerých informací ve více jazykových kódech. V průběhu projektu se všichni účastníci přirozenou cestou učili tomu, jak takové prostředí a inkluzivní klima spoluvytvářet. V rámci bubnovacích lekcí byly informace zprostředkovány i ve znacích. Všechny podstatné informace byly jinak do znakového jazyka také tlumočeny (obr. 7) a přenos informací směrem k účastníkovi s hluchoslepotou probíhal v Lormově abecedě (rovněž obr. 7), taktilním znakovém jazyce, haptické komunikaci či prostřednictvím přepisu na klávesnici s přenosem na braillský řádek. Vždy byl také někdo připraven doprovázet účastníka s hluchoslepotou (obr. 8). Týdne se také účastnily dvě malé děti, u kterých se přirozenou cestou a příkladem buduje sociální cítění v oblasti komunikace s respektováním specifických potřeb.

3.2 Metody práce při lekcích bubnování a znakového jazyka

Lekce bubnování byly náročné tím, že se velmi lišila úroveň účastníků. Lektorky musely hodně improvizovat, aby rozdíly vyvážily. Byly využívány různé metody práce, např. dohodnuté znakové či dotykové signály pro nástup a závěr skladby (příp. korekci tempa a struktury rytmu), vizualizace rytmu pomocí zápisů (zejména pro podporu vnímání rytmu neslyšícími a hluchoslepými bubeníky) a body percussion (body music), které bylo využito i pro lepší pochopení rytmu (Hricová – Sliviaková, 2012). Účastníkovi s hluchoslepotou byly lekce body percussion zprostředkovány taktilní cestou (obr. 9). Rytmus při bubnování mu byl zprostředkováván pomocí cítění vibrací přes dlaň ruky (obr. 10) či stehenní sval (obr. 11) nebo přímého kontaktního navedení rukou do správného rukokladu (obr. 12), dále také doteky na záda či ramena a pod.

Obrázek 9: Taktilní zprostředkování body percussion

Obrázek 10: Vnímání rytmu pomocí vibrací

Obrázek 11: Vizuální opora a opora ve formě přenosu vibrací při hře

Obrázek 12: Navedení správného rukokladu

Při lekcích znakového jazyka byl kladen důraz na vizuální vnímání a na pochopení vizuální motivace této komunikační formy. Využívána byla přirozená metoda nápodoby (např. pomocí obrázků – obr. 13) se snahou odbourat myšlení v českém jazyce. Účastník s hluchoslepotou měl k dispozici druhou lektorku, která na základě inspirace tématem lekce zformovala zčásti individuální výuku (avšak v rámci skupiny) s přizpůsobením v taktilním znakovém jazyce (obr. 14).

Obrázek 13: Využití obrázků a fotografií

Obrázek 14: Taktilní forma českého znakového jazyka

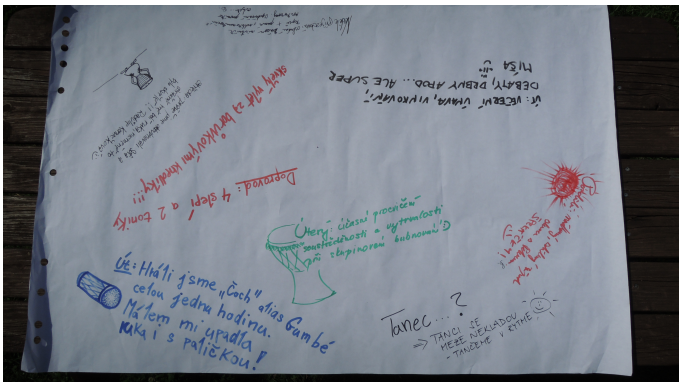
3.3 Zhodnocení projektu

Projekt byl úspěšný, jeho cíle byly naplněny. Na obr. 16 je zobrazen společný zážitkový deník vytvořený účastníky v průběhu pobytu. V závěru týdne byla realizována společná zpětná vazba ve

formě diskuse (obr. 15), ze které vyplynulo, že získaná zkušenost byla pro všechny značným přínosem. Zejména vyzdvihováno bylo seznámení se s komunikací Lormovou abecedou, které probíhalo prakticky v přímé komunikaci s jejím uživatelem. Projekt přispěl k senzibilizaci účastníků v oblasti trpělivosti a respektování individuálních potřeb, k lepšímu vzájemnému porozumění a vnímání druhých. Také pak k lepšímu pochopení toho, co to znamená inkluze a jaké jsou její požadavky.

Obrázek 15: Závěrečná ústní zpětná vazba

Obrázek 16: Společný zážitkový deník z celého týdne



ZÁVĚR

Sociálně inkluzivní projekt Rytmus jako most mezi světy je důkazem toho, že na základě společného zájmu (kterým bylo v tomto případě africké bubnování) lze posilovat a spoluvytvářet inkluzivní klima ve skupině, jejíž součástí jsou lidé intaktní a lidé se smyslovým postižením. Důležitá je přitom společná práce na rozvoji sociálního cítění a vzájemná funkční komunikace a kooperace mezi členy skupiny. Lidé v takové skupině se více učí trpělivosti, vnímavosti, ale také spolehlivosti a rozdílení úkolů mezi sebe navzájem. Inkluzivní klima vyžaduje v tomto ohledu individuální práci na sobě sama.

LITERATURA

HRICOVÁ, L. 2011. Projekty zaměřující se na podporu sociální inkluze osob se smyslovým postižením a jejich vliv na inkluzi školskou. In *Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole : Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-216-1. s. 172-185.

HRICOVÁ, L. – MIKOTOVÁ, A. – PADĚLKOVÁ, J. 2013. *Rytmus jako most mezi dvěma světy : Informační materiál k možnostem inkluzivního vzdělávání smíšených skupin slyšících lidí, lidí se sluchovým postižením a lidí s hluchoslepotou.* Brno : knihovnicka.cz, 2013. 37 s. ISBN 978-80-263-0298-8. Obsahuje stejnojmenný multimediální materiál - DVD *Rytmus jako most mezi dvěma světy*. Brno : knihovnicka.cz, 2013. ISBN 978-80-263-0299-5.

HRICOVÁ, L. – SLIVIAKOVÁ, A. 2012. Neformální inkluzivní vzdělávání v rámci volnočasových aktivit – inkluzivní projekt Hledání společného jazyka v rytmu. In *XIII. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a I. Tyflopedická konference. Speciální a inkluzivní vzdělávání a role speciální pedagogiky.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3364-6. s. 216-226. Dostupné na: <http://contexo.cz/files/other/filemanager/Files/PedSpec2013/sbornik%20konference%202012.pdf>.

LORM. [online]. [cit. 14. srpna 2014]. Dostupné na: <http://www.lorm.cz/pro-hluchoslepe/komunikace-hluchoslepych/lormova-abeceda/>.

MIKOTOVÁ, A. – HRICOVÁ, L. 2012. Možnosti rozvoje psychosociálních kompetencí dospělých neslyšících, nedoslýchavých a hluchoslepých pomocí rytmu. In *Zborník príspevkov z 15. Ročníka medzinárodnej konferencie.* Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2012. ISBN 978-80-88910-40-4. S. 167-171. Dostupné na: <http://www.psychologia.sav.sk/upload/socproc2012.pdf>.

SPÁLENÝ SUŠENKY. [online]. [cit. 11. srpna 2014]. Dostupné na: <http://www.spalenysusenky.cz/akce>.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: PhDr. Lenka Hricová, Ph.D.
Pracovisko: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Adresa: Poříčí 7, 603 00 Brno, Česká republika
E mail: lenka.hricova@mail.muni.cz

TOTÁLNÍ EXKLUZE

TOTAL EXCLUSION

Miloslav Jůzl, Miroslav Bargel

Abstrakt

Příspěvek je esejí o tom, kam až sahají hranice exkluze jedince v lidské společnosti. Jako poslední možností, odkud relativně není možnosti návratu jedince do civilního občanského života, jsou tresty odnětí svobody na doživotí, anebo umístění do ústavu zabezpečovací detence. Toto pojednání se týká druhé možnosti.

Kľúčové slová

Chovanec. Deviace. Ochranná léčba. Ústav pro výkon zabezpečovací detence. Odsouzený.

Abstract

The paper is the essay on where the limits of the exclusion of an individual in human society extend. We consider life imprisonment or being placed in the institute of preventive detention to be a last resort, from where an individual cannot return to civil life. This essay concerns the second possibility.

Key words

Inmate. Deviation. Protective treatment. Institute of preventive detention. Convict

Zabezpečovací detence je druh ochranného opatření, které se vykonává ve zvláštních ústavech, kde jsou realizovány různé psychologické, léčebné, pedagogické a další programy pro zde umístěné osoby, jež jsou nebezpečné společnosti. Tyto ústavy jsou střeženy vězeňskou službou České republiky. Zabezpečovací detence není časově omezena, neboť trvá tak dlouho, dokud to vyžaduje ochrana společnosti, a někdy, podle stupně nebezpečnosti (a je to lepší pro klienta a pro společnost zcela jistě) dokonce i na doživotí, neboť mu tam nic nechybí. V České republice je zabezpečovací detence realizována ve Vazební věznici Brno a Ústavu pro výkon zabezpečovací detence Brno a ve Věznici v Opavě.

Ústav zabezpečovací detence jako totální prevence

Z historie úvah o nutnosti zřízení detenčního ústavu se v Československu začalo uvažovat již počátkem 70. let minulého století. Hlavním důvodem pro tyto záměry byla už tenkrát vzrůstající agresivita nebezpečných a duševně narušených pachatelů trestných činů, kteří se opakovaně

dopouštěli závažné trestné činnosti. V paměti české kriminologie, penologie a kriminalistiky stále doutná případ nešťastné Olgy Hepnarové (1951), která v roce 1973 zmasakrovala v Praze na refýži 8 nevinných lidí, do nichž najela nákladním autem s úmyslem pomstít se společnosti za svůj strastiplný a přitom mladý život. Dostala tehdy trest smrti. Pokud by ústav zabezpečovací detence již tehdy existoval, existovala by pravděpodobně i Olga Hepnarová ještě dnes.

Vzniku ústavu zabezpečovací detence jako nového ochranného opatření se však česká společnost dočkala až téměř po čtyřiceti letech, neboť po dlouhých úvahách, konfrontacích a tápání konečně díky zákonu č. 129/2008 Sb., o výkonu zabezpečovací detence s účinností od 1. ledna 2009, bylo možno ústav zabezpečovací detence zřídit. Zabezpečovací detence je zároveň využitelná také pro mladistvé (děti a děti do 18 let). Detenční ústav byl nakonec svěřen do kompetence ministerstva spravedlnosti, které ho spravuje a střeží prostřednictvím Vězeňské služby České republiky.

Česká republika se při tvorbě ústavu zabezpečovací detence inspirovala v rakouském a holandském modelu. Slovenská republika chtěla jít naopak britskou cestou, kde zabezpečovací detence patří do resortu ministerstva zdravotnictví. Slováci si za tímto účelem vytipovali již před třemi lety Psychiatrickou nemocnici v Hronovcích, okres Levice. Pro jistotu se tato nemocnice nachází nedaleko Ústavu pro výkon trestu Želiezovce. Do dnešního dne však záměry o ústavu zabezpečovací detence na Slovensku nebyly realizovány. Klienti jsou umisťováni nadále do psychiatrických léčeben.

V současné době je vybudováno 48 míst pro potřeby detenčního ústavu, z toho 44 pro muže a 4 pro ženy, se čtyřiceti zaměstnanci, nejen vězeňskými pracovníky, ale především s odborníky z řad lékařů a pedagogů. Kromě toho jsou zřízeny prostory pro detenční ústav při Věznici v Opavě s kapacitou 150 míst (poblíž je psychiatrická léčebna). Ještě před několika lety se uvažovalo o zprovoznění rozsáhlého objektu ve Vidnavě na severní Moravě, tento záměr však nebyl realizován. Důvodem pro uložení zabezpečovací detence je eliminace nebezpečnosti pachatele do budoucna. Společenský požadavek pro ukládání zabezpečovací detence dopadá především na dvě základní kategorie pachatelů: nebezpečné vrahy s předchozí násilnou trestnou činností a sexuální devianty, u nichž opakovaně selhala ochranná léčba.

Nějaký čas však české justici trvalo, nežli se začal institut zabezpečovací detence uplatňovat, nicméně v roce 2010 bylo umístěno v ústavu 7 chovanců. Dnes, po čtyřech letech, se v ústavu zabezpečovací detence v Brně nachází k 15. 9. 2014 27 chovanců, z toho tři ženy. V Opavě dlí zatím 11 chovanců. Důvodem nepoměru mezi Brnem a Opavou je fakt, že v Opavě zatím není v týmu personálu sexuolog. Pro všechny chovance je základním atributem agresivita, brutalita a nebezpečnost.

Podmínky uložení zabezpečovací detence

Soud uloží zabezpečovací detenci vždy, pokud:

- upustí od potrestání, ale nařízení zabezpečovací detence je vzhledem ke zmenšené příčetnosti pachatele nebo vzhledem k jeho duševní poruše kvůli ochraně společnosti nutné,

- pachatel je vzhledem ke své úplné nepříčetnosti trestně neodpovědný, ale jeho pobyt na svobodě je nebezpečný a ochranné léčení by nebylo k ochraně společnosti dostačující.

Kromě toho je možné ji uložit i tehdy, jestliže:

- byl ve stavu vyvolaném duševní poruchou spáchán zločin, pobyt pachatele na svobodě je nebezpečný a ochranné léčení by k ochraně společnosti nebylo dostatečné,
- pachatel opakovaně spáchal zločin pod vlivem návykové látky a k ochraně společnosti by opět ochranné léčení nestačilo (zákon č. 129/2008 Sb.).

Posuzování duševního stavu pachatele vyžaduje zvýšené nároky na znalecký posudek, na jehož vytvoření se podílí i znalec z oboru psychiatrie. Posudek musí obsahovat výrok znalce o duševní poruše a vyjádření o stupni nebezpečnosti při posouzení medicínského i společenského hlediska. Zabezpečovací detenci lze uložit samostatně při upuštění od potrestání či vedle výkonu trestu odnětí svobody, a to jen tehdy, nelze-li očekávat, že by uložené ochranné léčení plnilo svůj účel. Soud ukládá zabezpečovací detenci obligatorně nebo fakultativně za spáchané zločiny. Zabezpečovací detence tak představuje krajní řešení, když jiná opatření nepřicházejí v úvahu a ochranu společnosti nelze zajistit jinými prostředky. A zabezpečovací detence potrvá tak dlouho, dokud to bude vyžadovat ochrana společnosti (Jůzl, 2010, s. 169; in: Sociália 2010, Hradec Králové).

Z hlediska adekvátního zacházení s chovanci ústavu je důležitá jejich profilace a vnitřní diferenciace, neboť vyžadují různé způsoby odborného a medicínského zacházení a uplatňování různého režimu a stupně bezpečnostních opatření. Detenční ústav je rozčleněn na nástupní oddělení, oddělení pro psychotiky a středně až těžce mentálně retardované chovance a oddělení pro ženy vzájemně od sebe oddělené. Primář – psychiatr ústavu chovance dělí do dalších skupin - **horizontálně** (psychotici, mentální retardace, sexuální devianti, těžké poruchy osobnosti (psychopati), zneuživatelé návykových látek (toxikomani, alkoholici) a **vertikálně -** uvedené pojetí zahrnuje fázi vývoje chovance po pomyslné škále od započetí výkonu detence až po jeho ukončení. Chovanec je motivován dostat se až do předvýstupního oddělení s možností prostoupit do ochranné léčby (Jůzl, 2010, s. 170; in Sociália 2010, Hradec Králové).

Léčebné, psychologické, vzdělávací (pedagogické), rehabilitační a volnočasové programy zabezpečuje s chovanci tým specialistů, jenž sestává ze zdravotnického personálu (důležitý je psychiatr a sexuolog), speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník, vychovatel-terapeut, případně další odborníci. Chovanci mají i svá práva, přestože spáchali závažné zločiny – ale vzhledem ke své duševní poruše nemohou být umístěni do běžného výkonu trestu odnětí svobody, přičemž psychiatrické léčebny zase nejsou schopny zajistit dokonalou ostrahu, a proto jsou zřízeny detenční ústavy. K základním právům chovanců patří možnost užívání ústavního telefonu pro kontakt se svými blízkými, s opatrovníkem či orgány a organizacemi zabývajícími se ochranou lidských práv, po případě s právníkem. Chovanec může též přijímat návštěvy, a má i právo na uspokojování svých duchovních a kulturních potřeb. Dále má právo na balíčky podle povoleného obsahu a jeho charakteru. Pro ilustraci uvádíme kazuistiky tří žen – chovankyň, aby si čtenář učinil celkový portrét lidí, umístěných do ústavu zabezpečovací detence v Brně, podle pohlaví. Nepoměr

3 : 35 ve „prospěch“ mužů je více než 1 : 10 zřejmý, a proto jakékoliv srovnávání by nebylo validní.

Kazuistiky chovankyň umístěných v Ústavu zabezpečovací detence v Brně

Žena I. Š., věk 41 let, svobodná, bezdětná.

Psychiatrická diagnóza: smíšená porucha osobnosti, schizotypní porucha.

Chovankyně pochází z úplné rodiny, má o tři roky mladší sestru. Své dětství hodnotí jako spokojené. Otec již nežije, po jeho smrti byla její matka hospitalizována na psychiatrii. Vystudovala střední ekonomickou školu. Během studia onemocněla mentální anorexií, byla hospitalizována v PL Opava. Od dětství trpěla degenerativním onemocněním sítnice oka, po neúspěšné operaci přišla o zrak a byl jí přiznán plný invalidní důchod. Opakovaně byla hospitalizována na psychiatrii. V roce 2007 byla odsouzena k VTOS pro spáchání trestného činu obecného ohrožení, a po vykonání trestu jí byla nařízena ústavní ochranná léčba v PL Opava. Chovankyně opakovaně vyhrožovala ve svém bydlišti zapálením domu a ve svém bytě nakonec založila na dvou místech oheň, byt uzamkla a bez přivolání pomoci se dostavila do psychiatrické ambulance, kde napadla lékařku a zároveň jí informovala o zapálení domu.

Ochranná léčba neplnila svůj účel, farmakoterapie byla neúčinná, chovankyně byla vůči terapii odmítavá. Opakovaně v léčebně vyhrožovala ostatním pacientkám a personálu, rovněž vyhrožovala zapálením oddělení. Ochranná léčba plnila jen úkol detence, proto z tohoto důvodu podala léčebna návrh na zrušení ústavního ochranného psychiatrického léčení a nařízení zabezpečovací detence. V zabezpečovací detenci je chovankyně umístěna od 26. 2. 2011. Chovanka je v zabezpečovací detenci umístěna samostatně na základě její žádosti. Kontaktu s ostatními chovankyněmi se vyhýbá. Snaha o spolupráci s personálem zabezpečovací detence je deficitní ve všech směrech. Má snahu diktovat si podmínky, snaží se být za každou cenu v opozici, absolutně nerespektuje autoritu personálu na žádné úrovni. Její vyjadřování je vulgární, vyhrožující, manipulativní. Nabízené programy zacházení je schopna absolvovat s ohledem na její zrakový handicap a aktuální psychický stav. Věnuje se četbě knih v Braillově písmu, které ji zajišťuje vychovatelka oddělení z městské knihovny, poslechu rádia. Trestný čin obecného ohrožení spáchala dle jejího názoru z důvodu dekompenzace psychického stavu, kdy odmítala léčbu psychiatričkou. Svého činu lituje, ale je přesvědčena, že ji tehdy měli proti její vůli umístit do léčebny a k ničemu by nedošlo. V zabezpečovací detenci ji navštěvuje matka. Její sestra žije v Rakousku a písemný kontakt neudržují.

Žena M. K., věk 43 let, rozvedená, bezdětná, zbavena svéprávnosti

Psychiatrická diagnóza: paranoidní schizofrenie, chronifikovaná s defektem osobnosti, sklon k hostilitě, iritabilitě, disforii

Chovankyně pochází z úplné rodiny, je nejmladší ze 4 dětí. Své dětství hodnotí jako pěkné, bezproblémové. Vzdělání má základní, poté se učila přadlenou, ale školu nedokončila. Krátce pracovala jako dělnice, v roce 1992 dostala invalidní důchod pro závažné psychiatrické onemocnění

– paranoidní schizofrenie. Vdávala se v 18 letech. Manželství hodnotí jako špatné, manžel byl prudké povahy, žárlivý, dělal jí scény. Dle jejích slov v důsledku jeho týrání 5x potratila. Manželství bylo po 20 letech rozvedeno. Faktem je, že manžel dlouhodobě zajišťoval její léčebnou péči i hospitalizace, se kterými nesouhlasila, tím si mohl vysloužit nepřátelské vyladění chovankyně.

Opakovaně byla hospitalizována v psychiatrických léčebnách v ČR i na Slovensku (chovankyně pochází ze Slovenska) a dále byla dlouhodobě vedena v psychiatrických ambulancích. Svědectví z místa bydliště chovankyně uvádějí, že chovankyně se vůči svým sousedům chovala agresivně, zejména proti ženám. Sousedé se snažili vyhýbat kontaktu s ní. Byli svědky jejích nestandardních projevů, zejména křiku, volání o pomoc při domnělém ubližování – chovankyni napadali a sledovali fašisté, duchové, policajti, mafiáni. Sousedé se opakovaně snažili neúnosnou situaci řešit se správou domu, opakovaně volali při těžkých projevech její nemoci PČR nebo lékařskou pomoc. Chovankyně byla zcela bez náhledu na svou chorobu, léčbu i medikamenty odmítala a často byla nedobrovolně hospitalizována v psychiatrické nemocnici. Jen v letech 1998-2012 byla 14x hospitalizována v PN Opava.

Chovankyně je v zabezpečovací detenci od 10. 7. 2012, na základě usnesení o nařízení zabezpečovací detence, neboť v době spáchání trestného činu byla nepříčetná. Chovankyně v domě, ve kterém bydlela, zazvonila na svou sousedku, kterou následně napadla nejprve slovně, a poté nožem pobodala. Napadená se bránila a utrpěla mnohočetná poranění. V době útoku hlídala svoji dvouletou vnučku, která byla celému útoku přítomna a zůstala plačící u vstupních dveří. Chovankyně si jí všimla při odchodu z bytu a zasadila ji nožem ránu do hrudníku, čímž jí způsobila smrtelné zranění, na které dívka zemřela. Poté chovankyně odešla z bytu. Napadená babička vzala svou vnučku do náruče a vyběhla s ní na chodbu domu, kde volala o pomoc, poté zkolabovala. Život babičky se podařilo zachránit.

Chovankyně v zabezpečovací detenci částečně spolupracuje v rámci svého psychotického onemocnění. Stále u ní přetrvávají psychotické příznaky – bludy a halucinace, které se i přes medikaci nedaří minimalizovat. Chybí jí zcela náhled na onemocnění, osobnost je zasažena letitým chorobným procesem – vyšší city vymizely, emoční plochost. Uvádí, že schizofrenií trpí jen její mozek a srdce, ona sama je zdráva. Onemocnění se jí mstí za její život a bývalého manžela. O nemoci mluví takovým způsobem, že se lze domnívat, že ji považuje za jakýsi živý organismus, který ji ovlivňuje se záměrem se jí mstít. Má pocit, že v zabezpečovací detenci je zcela neopodstatněně, žádnou nemocí netrpí. Chtěla by být ve věznici, kde pobyt vnímá jako tolerantnější ke kouření. Na spáchání trestného činu nemá náhled, své jednání považuje za zkrat, kdy jí dle jejích slov ruply nervy. Se sourozenci v kontaktu není, pouze v písemném s jejím otcem, matka již nežije.

Žena D. N., věk 26 let, svobodná, 1 dítě (dcera, zemřela v roce 2013)

Psychiatrická diagnóza: porucha osobnosti s rysy závislosti, nevyzrálosti, emočně nestabilní, se sníženou sociální adaptabilitou, porucha duševní a chování způsobena závislostí na návykových látkách. Odeznělý paranoidně halucinatorní syndrom v rámci toxikomanické psychotické poruchy.

Chovanka žila od jednoho roku věku pouze se svou matkou, otec od rodiny odešel. Svého otce nezná, nikdy se neviděli. Její matka se později znovu vdala a má mladší polorodou sestru. Vzdělání má základní, nedoučila se servírkou, protože ji škola nebavila. Po odchodu ze školy pracovala jako číšnice. V 18 letech začala brát drogy. Po půl roce užívání návykových látek měla pocit, že jí někdo sleduje. Měla i hlasy. Z těchto důvodů přestala brát tvrdé drogy a kouřila pouze marihuanu v množství 10 – 15 cigaret denně.

V roce 2009 se jí narodila dcera, kterou vychovávala se svým partnerem (otcem dítěte) a občas jim vypomáhala babička ze strany otce. Tvrdé drogy začala příležitostně opět užívat, často se s partnerem hádali. Vzala si malou dávku pervitinu, kterou snědla. Dva dny poté nemohla spát a začala slyšet hlasy, které jí říkaly, že všichni mají AIDS, že je její dcera znásilňována a trpí. Byla zděšená a v zoufalství si začala píchat nožem do spánku. Poté za ní přišla její dcera, které následovně zlomila vaz a uřízla hlavu. Poslechla hlasy a udělala to, aby dceru ochránila. Pokusila se spáchat sebevraždu pořezáním žil, ale zachránil jí její přítel, který zrovna přišel domů.

Chovankyně je v zabezpečovací detenci od 8. 1. 2014, do které byla převezena z PN Horní Beřkovice. Nebyl jí soudem uložen trest, soud došel k závěru, že v době spáchání tohoto závažného trestného činu nebyla pro nepříčetnost trestně odpovědná. Poté jí byla na základě znaleckého posudku nařízena zabezpečovací detence.

Chovankyně v zabezpečovací detenci s personálem spolupracuje, nabízených aktivit využívá a rovněž se nestraní kontaktu s ostatními chovankyněmi. Je motivována k podstoupení protitoxikomanické léčby, terapeutický režim v detenci plní. Plně si uvědomuje, jaký čin spáchala a z tohoto důvodu je léčena i pro depresivní stavy. Sama uvádí, že kdyby jí její rodina po tom, co spáchala, nepřijala zpět, vzala by si život.

Chovankyně má na spáchaný trestný čin adekvátní náhled, po odeznění toxické psychózy si uvědomila hrůznost svého činu i možné příčiny k němu vedoucí. Tato krutá zkušenost se dá aktuálně u ní považovat za nejsilnější motiv k odhodlání skoncovat s užíváním drog. Spáchaného skutku lituje, je odhodlána se změnit. Kontakt udržuje se svojí rodinou.

ZÁVĚR

Pobyt v ústavu zabezpečovací detence neznamená definitivně doživotní pobyt. Je však dlouhodobý a odborníci musejí velmi pečlivě a zodpovědně posoudit, zda návrat chovance do civilní společnosti je možný a jaká by případně mohl představovat rizika recidivy. To se nikdy nedá jednoznačně určit, a proto zodpovědní pracovníci jsou se svými závěry velmi obezřelí.

Uvedené kazuistiky všech tří žen jsou velmi smutné. Jak z nich vyplývá, příčinou jejich osudů bývají drogy, neradostný osobní život (viz i případ Olgy Hepnarové), psychické poruchy. Přes jejich hrůzné činy to jsou však stále lidé. Proto se společnost na jedné straně snaží proti nim chránit, na druhé straně jim vytvářet humánní podmínky pro jejich pobyt v ústavu zabezpečovací detence. Pro mnohé z nich však bude lépe, pokud v ústavu zůstanou co nejdéle, a možná i do konce života, přičemž náklady pobytu si chovanec hradí sám. Čím déle, tím menší schopnost se reintegrovat do občanské společnosti.

LITERATURA

České Vězeňství č. 2/2008. Praha : VS ČR, 2008.

HÁLA, J. 1999. *Teorie a praxe vězeňství II. : optimalizace výkonu trestu odnětí svobody*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 1999. ISBN 80-7040-376-4.

Komplexní zprávy Ústavu pro zabezpečovací detenci.

JŮZL, M. 2010. Ústav zabezpečovací detence jako prevence deviantních trestných činů. In *SOCIÁLIA 2010*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové; Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-091-7.

SOCHŮREK, J. 2007. *Kapitoly z penologie. III. Negativní jevy ve vězení.* Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-205-0.

Vybrané problémy sankční politiky. 2005. Praha : Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2005. ISBN 80-7338-042-0.

Zákon č. 129/2008/Sb.

Zákon č. 40/2009 Sb. trestní zákoník.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
Pracovisko: Ústav sociální pedagogiky, Institut mezioborových studií, s. r. o.
Adresa: Londýnske nám. 886/4, 639 00 Brno, ČR
E mail: miloslav.juzl@imsbrno.cz

Meno a priezvisko: MUDr. Miroslav Bargel
Pracovisko: Institut mezioborových studií, s. r. o.
Adresa: Londýnske nám. 886/4, 639 00 Brno, ČR
E mail: miroslav.bargel@imsbrno.cz

MOŽNOSTI PODPORY INKLÚZIE DETÍ Z DETSKÝCH DOMOVOV

POSSIBILITIES OF SUPPORTING INCLUSION OF CHILDREN IN INSTITUTIONAL FOSTER CARE

Marta Sabolíková

Abstrakt

Autorka sa zaoberá problémom inklúzie detí z detských domovov. Poukazuje na fakt, že aj keď deti vyňaté zo svojej biologickej rodiny nie sú primárne považované za deti, ktoré potrebujú byť integrované/inkludované v školskom prostredí, je v záujme detského domova, vytvoriť im také podmienky, aby boli schopné začleniť sa do majoritnej spoločnosti. Uvádza niekoľko možností, ako podporovať rozvoj dieťa po osobnostnej, sociálnej aj vzdelanostnej stránke a tak napomáhať inklúzii detí z detských domovov.

Kľúčové slová

Inklúzia. Deti z detských domovov.

Abstract

The author deal with an issue of inclusion of children in institutional foster care. She points out that although children, who are removed from their biological families, are not primary regarded as children, who need to be integrated/included in the school environment, there is the interest of the children`s home, to create the conditions to be able to integrate them into mainstream society. She lists a number of options to support the personal, social and educational development of a child and thus facilitate inclusion of children in institutional foster care.

Key words

Inclusion. Children in institutional foster care.

ÚVOD

Vo zvýšenej miere sa presadzuje názor, že ak chceme zabezpečiť zdravý vývin detí, je našou povinnosťou konať v ich najlepšom záujme. U detí, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia či z rodín na okraji spoločnosti, to často znamená ich vyňatie z biologickej rodiny. Práve inklúzia detí, ktoré boli takto vyňaté z ich prirodzeného prostredia (detí s emocionálnym a sociálnym narušením) sa bude venovať tento príspevok.

Deti umiestnené v detskom domove (ďalej DeD) sa nepokladajú primárne za deti, ktoré potrebujú byť integrované/inkludované v školskom prostredí, pokiaľ nemajú nejaký druh mentálneho, telesného, senzorického postihnutia, poruchy učenia či správania alebo narušenú komunikačnú schopnosť. Školský zákon pozabúda na deti v náhradnej inštitucionálnej výchove, aj keď tieto deti majú značné emocionálne alebo sociálne narušenie, ktoré sa nemusí prejaviť ako poruchy správania. Zabúda sa na skutočnosť, že okrem detí prejavujúcich sa delikventným správaním *„existuje aj ďalšia skupina narušených detí, mladistvých, i dospelých, ktorí predstavujú obete, na ktorých bolo spáchané násilie, deti traumatizované, citovo poranené, opustené, zanedbané, strádajúce nedostatkom rodičovskej lásky a opory, deti bez rodičov, ktoré nekonajú protisociálne, ale jednoducho bez vlastného zavinenia trpia a pokúšajú sa nájsť vo svojom nenormálnom svete nejaký spôsob fyzického a citového prežitia. Ich riešenia, keďže sú odpoveďou na pokrivené podmienky, sú často bizarné a nápadné, v každom prípade v bežnej ľudskej spoločnosti neadaptívne a neúčinné“* (Komárik, 1999, s.7).

Inklúzia je v zahraničí chápaná ako proces zvyšovania zapojenia žiakov, redukcia ich exklúzie z kurikula, kultúry a komunity spádových škôl, reštrukturalizácia kultúry, politiky a praxe školy tak, aby zodpovedala rôznorodosti žiakov a v neposlednom rade je to prítomnosť, zapojenie a úspešnosť všetkých žiakov ohrozených exklúziou, nielen žiakov s postihnutím alebo so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Ainscow – Booth – Dyson, 2006). Je teda chápaná širšie ako na Slovensku a je možné do nej zahrnúť aj deti z DeD. Škoviera (2012) hovorí, že deti v náhradnej výchove môžu zažívať „exlúziu na dvakrát“. V prvom rade ide o ich vyňatie z biologickej rodiny, pričom sa vyňatím naruší aj tá časť napĺňania psychologických a sociálnych väzieb, ktoré boli vcelku priaznivo saturované (emocionálna a sociálna väzba na starých rodičov, kamarátov, známe prostredie). V druhom rade boli vylúčení v pôvodnej rodine, ktorej typickým znakom je často sociálna izolácia. Napriek tomu, že deti v DeD sú vyňaté zo svojho prirodzeného prostredia, je našim cieľom napomôcť im úspešne sa inkludovať do spoločnosti.

1 CHARAKTERISTIKA DETÍ V NÁHRADNEJ VÝCHOVE

Z pohľadu integrácie/inklúzie detí z DeD v školskom prostredí sú zaujímavé ich psychologické a výchovné charakteristiky. Uvedieme niekoľko charakteristík, ktoré vystihujú aj deti v našom DeD. Zelina (1980, in Škoviera, 2007) na základe päťročného sledovania viac ako 50 „inštitucionalizovaných“ detí (2/3 rómskych) konštatuje:

- celkový priemer IQ v prvom ročníku je 74,
- čím je dieťa staršie, tým viac dochádza ku konvergencii chronologického a mentálneho veku,
- akcelerácia je vyššia v prvých ročníkoch základnej školy ako neskôr,
- štruktúra inteligencie detí v DeD sa podobá štruktúre detí s podpriemernou inteligenciou z bežných škôl,
- pozornosť detí z DeD je v porovnaní s deťmi z bežných škôl slabšia,

- výkonová, nonverbálna zložka je vyššia ako verbálna (vedomosti, informácie), z čoho sa dá vyvodiť, že tieto deti majú potencionalitu pre ďalší mentálny vývin,
- pamäť, najmä krátkodobá, nie je u detí na 1. stupni znížená, horšia je slovná zásoba a schopnosť vymedziť pojmy, zaostávanie sa však s vekom znižuje,
- aj keď schopnosti detí z DeD s vekom akcelerujú, po siedmu triedu nedosahujú ešte priemer.

Rozumové schopnosti detí z DeD sú často na oveľa nižšej úrovni v porovnaní s ich intaktnými spolužiakmi. Môže to byť spôsobené zanedbanou výchovou v rannom veku, kvalitou a množstvom podnetov, ktoré sa dieťaťu dostávali, nižšími intelektovými schopnosťami ich rodičov, životnou úrovňou rodiny, sociálnou vylúčenosťou a pod. Ich školská úspešnosť je týmto značne poznačená.

„Pokiaľ ide o osobnosť dieťaťa, v popredí je zvýšená afektivita, absencia ideálov, nízke ambície, chýba nadšenie pre vyššie hodnoty, oslabená vôľa. Pre sociálne vzťahy je charakteristické, že pozitívne voľby majú slabšiu a negatívne silnejšiu intenzitu ako pri deťoch intaktných.“ (Škoviera, 2007, s. 28). Za najvypuklejšie problémy spojené s osobnosťou dieťaťa v našej praxi vnímame hlavne nízke ambície a slabú vôľu. Deti v DeD často neveria vo svoje schopnosti, ľahko sa vzdávajú aj pri menších problémoch. Dotiahnuť nejakú snahu do zdarného konca je preto pre ne často veľmi ťažké.

Matějček (1992) vytvoril výchovnú typológiu dieťaťa v náhradnej výchove, ktorá zahŕňa základné životné nastavenie dieťaťa. Rozlišuje tieto typy:

- dobre prispôsobivý – bez výrazných problémov,
- útlmový – nízka stimulácia, pestrosť podnetov, vedie až k apatii,
- náhradného uspokojenia – kompenzácia nedostatku citových podnetov prejedaním sa, masturbáciou a pod.,
- sociálne hyperaktívny – nadmerný a nestály sociálny záujem, povrchné vzťahy, málo sa zaujíma o hru, prácu a učenie,
- provokatívny – domáha sa pozornosti neustálymi provokáciami, iné deti považuje za konkurenciu vo vzťahu k vychovávateľovi,
- zanedbaný – najmä v spojení s kultúrou a úrovňou hygieny.

Z tejto typológie môžeme vyvodiť niektoré negatívne charakteristiky správania detí v DeD, ktoré môžu viesť k ich spornej integrácii/inklúzii v školskom prostredí. Medzi typické môžeme zaradiť

- problematické trávenie voľného času, vyhľadávanie hlavne pasívnych foriem ako sledovanie TV, hra počítačových hier, prezeranie www stránok,
- prehnané lipnutie na jedle a sladkostiach, ktoré môže viesť k nadváhe,
- vytváranie povrchných priateľstiev, neustále striedanie kamarátov, zlý sociálny status v triede,
- vyrušovanie na hodinách, vystrájanie huncútstiev, fajčenie,
- porušovanie etických noriem, drobné priestupky, nedostatočne rozvinuté sociálne zručnosti, nedbalosť v hygiene a čistote oblečenia.

Tieto a rôzne ďalšie prejavy v správaní detí z DeD sú pre ne znevýhodneným oproti intaktným spolužiakom. Je v záujme nás, pracovníkov DeD, aby sme im čo najviac pomohli a podporili ich pri integrácii/inklúzii nielen v školskom prostredí, ale aj v spoločnosti.

2 MOŽNOSTI PODPORY INKLÚZIE DETÍ Z DETSKÝCH DOMOVOV

Spôsoby, ako podporiť úspešnú inklúziu detí z DeD v školskom prostredí je viacero. Opierajúc sa o naše výskumné zistenia pri skúmaní úspešnosti inklúzie a úspešnosti žiakov s postihnutím v stredných školách (Sabolíková, 2012) pokladáme za kľúčové rozvíjať tie schopnosti detí, ktoré v značnej miere ovplyvňujú ich úspešnosť. Z analýzy rozdielov v podmienkach úspešných a neúspešných žiakov sa v našom výskume ako kľúčové determinanty predikcie úspešnosti žiaka javili:

- otvorenosť žiakov k sociálnym kontaktom, ich náklonnosť, ochota pomáhať,
- uspokojujúce akademické výsledky žiaka,
- pochopenie a ocenenie odlišnosti spolužiakmi a učiteľmi,
- priaznivá emocionálna atmosféra v skupine.

Prvý determinant je spojený s rozvojom sociálnych zručností a kompetencií žiakov s postihnutím. Žiaci, ktorí sú úspešní, nemajú problémy nadväzovať nové kontakty, poznajú pravidlá správania sa a riadia sa nimi. Uspokojujúce akademické výsledky sa javia ako ďalší determinant, keďže majú vplyv aj na sebahodnotenie školskej úspešnosti, aj na sociálne postavenie žiakov v triede. Ďalšími dôležitými činiteľmi sú pochopenie a ocenenie odlišnosti a priaznivá emocionálna atmosféra, ktoré predpokladá nevytvorenie si predsudkov a následne ľahšie zapojenie sa žiaka s postihnutím do života v triede (Sabolíková, 2012).

V prostredí DeD môžeme priaznivo vplývať len na niektoré determinanty. Vychádzajúc z charakteristík detí z DeD ako aj z determinantov ovplyvňujúcich úspešnosť inklúzie žiaka je dôležité pri výchovnej práci s deťmi v DeD zamerať sa hlavne na tieto oblasti:

- *vytváranie akceptujúceho, vľúdneho a bezpečného prostredia v DeD* - Vľúdne a bezpečné prostredie pre dieťa umiestnené v DeD je dôležitou podmienkou pre jeho ďalší rozvoj. Dieťa po príchode do DeD sa musí vyrovnať so zmenou životných podmienok, obmedzením sociálnych kontaktov s jemu doteraz blízkymi osobami a prispôsobiť sa životu v DeD. V prostredí, ktoré je pre neho bezpečné a vľúdne jeho adaptácia zvyčajne prebehne ľahšie. Prostriedky, ktorými sa snažíme dosiahnuť takéto prostredie sú jednak vytváranie láskavých vzťahov medzi vychovávateľmi a deťmi a medzi deťmi navzájom (vytvorením osobného vzťahu medzi vychovávateľom a dieťaťom prostredníctvom rozhovorov, spoločných činností, zážitkov, sprevádzanie dieťaťa v procese adaptácie, pomoc a podpora pri riešení problémov, podpora začlenenia dieťaťa do kolektívu detí skupinovými činnosťami a aktivitami, spoločnými rituálmi a pod.) a jednak udržiavanie pekných bytových podmienok (udržiavanie čistoty v byte, výzdoba a dekorovanie miestností, prispôsobenie si vlastného priestoru v izbe dieťaťa podľa svojich prianí).

- *podpora emocionálnych väzieb dieťaťa s rodičmi a širšou rodinou* – Súhlasíme s tvrdením, že kvalita väzby medzi dieťaťom a matkou, neskôr aj otcom a inými členmi rodiny je kľúčovým činiteľom osobnostného vývinu (Matoušek – Kroftová, 2002). Práve preto je snahou zamestnancov DeD zachovať to, čo bolo ako tak funkčné pred vyňatím dieťaťa z jeho rodiny prostredníctvom návštev a pobytov dieťaťa v rodine, prípadne rodičov v DeD, sprostredkovaním telefonického a virtuálneho kontaktu s rodinou a kamarátmi a pod.
- *poznanie a dodržiavanie hygienických návykov, rozvoj sebaobslužných činností* – Deti prichádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia, z nevhodných bytových podmienok alebo zo zanedbávajúceho výchovného prostredia majú často nedostatky v oblasti hygieny a sebaobsluhy. Aby sme odstránili takúto vonkajšiu stigmu detí, predišli prípadným dôvodom na posmievanie sa od spolužiakov alebo stránenie sa od detí z DeD, je potrebné viesť deti k dodržiavaniu hygienických návykov. Nejde len o umývanie sa, ale aj o celkovú vizáž, o to, naučiť deti čisto a primerane sa obliekať, vedieť si vybrať vhodné oblečenie na rôzne príležitosti. S tým súvisí aj starostlivosť o oblečenie, udržiavanie poriadku v skrini, na pracovnom stole, v školských pomôckach a iných osobných veciach. Nemej dôležité je aj zapájanie sa do domácich prác a učenie sa hospodáriť s peniazmi. Osvedčilo sa nám použitie metódy peer-tutoringu, pri ktorej staršie dieťa malo pod svojou záštitou mladšie, pomáhalo mu a dohliadalo na neho.
- *rozvoj rozumových schopností* – Ako sme už vyššie spomenuli, rozumové schopnosti detí z DeD sú v porovnaní s ich spolužiakmi na nižšej úrovni. Absentujú u nich základné zručnosti, nevyhnutné vedomosti a schopnosti pre vzdelávanie. V predškolskom a mladšom školskom veku je potrebné zameriavať sa na rozvoj čiastkových funkcií (hrubá a jemná motorika, pamäť, pravoľavá orientácia, orientácia v priestore a čase, rozvoj zrakového a sluchového vnímania a komunikačných schopností), podporovať myslenie, fantáziu, pozornosť, predstavivosť a všeobecné znalosti prostredníctvom hier a cvičení. U starších detí sa viac zameriavať na medzery vo vzdelávaní a dobehnutie zameškaného učiva. Keďže deti z DeD sa v ich prirodzenom prostredí často doma vôbec neučili, je potrebné naučiť ich, ako sa učiť. K tomu je vhodné využiť kognitívne (prezentáciou postupu, „myslením nahlas“) a metakognitívne stratégie (poskytovanie všeobecných učebných postupov – návod k opakovaniu učiva, zapamätaniu, vytváraniu osnovy učebnej látky, preformulovaniu látky do „vlastných slov“, kontrole pochopenia a pod.) (Hájková – Strnadová, 2010).
- *rozvoj sociálnych zručností* – Sociálne zručnosti sú základným predpokladom úspešného začlenenia dieťaťa do spoločnosti alebo do sociálnej skupiny. Zahŕňajú motiváciu pre vyhľadávanie interakcie s ostatnými, znalosti o pravidlách a možnostiach spolunažívania, mať súbor sociálnych schopností a vedieť kde a kedy ich efektívne využiť a vedieť meniť správanie v reakcii na to, ako sa menia súvislosti, situácia alebo vzťahy (Hájková – Strnadová, 2010). V praxi sa nám osvedčili hlavne hry na rozvoj sociálnych zručností, ktoré deti zaujali, napodobňovanie, priraďovanie výrazov tváre k pocitom, práca v skupinách, brainstorming a diskusie na rôzne témy a tiež učenie sa pravidlám, ako sa správať v niektorých konkrétnych situáciách.

- *podpora aktívneho trávenia voľného času nielen v prostredí DeD ale aj mimo neho* – Posilňovanie záujmovej činnosti a pestrosť ponúkaných aktivít sú súčasťou zdravého životného štýlu. Charakteristické pre deti v DeD je to, že sa sami nevedia rozhodnúť, čo chcú robiť vo svojom voľnom čase. A tak sa často uchyľujú k pasívnym formám jeho trávenia, nudia sa, alebo ak si aj vyberú nejaký záujmový krúžok alebo činnosť, dlho pri nej nevydržia. Úlohou pracovníkov DeD je podporovať deti v aktívnom trávení voľného času, povzbudzovanie a motivovanie k stabilným záujmom, vypĺňanie voľných chvíľ hrami a tvorivými činnosťami. Aktívne trávenie voľného času je príležitosťou nájsť si kamarátov aj mimo DeD. Súhlasíme s tvrdením Kuruca (2013) keď hovorí, že mať dostatok priateľov a byť populárnym členom rovesníckej skupiny poskytuje dieťaťu sociálny status, sebavedomie, radosť zo spoločnosti, stretávanie sa s novými rolami a myšlienkami. Tieto skutočnosti výrazne prispievajú k jeho osobnému zreniu a zmenám v jeho správaní a tiež k začleneniu sa do spoločnosti.

ZÁVER

Načrtli sme niekoľko dôvodov, prečo deti v DeD takisto potrebujú podporu pri ich úspešnej integrácii/inklúzii v školskom prostredí. Keďže v škole, ktorú tieto deti navštevujú im často potrebná podpora nie je poskytovaná, je v záujme DeD a jeho zamestnancov podporovať deti v ich úspešnom začlenení sa. Nemôžeme ovplyvniť všetky oblasti, ktoré sú determinujúce pre úspešnosť všetkých žiakov v školách. Uviedli sme aspoň niekoľko príkladov, ktoré môžeme realizovať v prostredí DeD a tak podporovať inklúziu detí z DeD.

LITERATÚRA

AINSCOW, M. – BOOTH, T. – DYSON, A. 2006. *Improving schools, developing inclusion.* Routlege : Abingdon, 2006. 213 s. ISBN 978-0-415-37236-7.

HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání.* Praha : Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

KOMÁRIK, E. 1999. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených.* Bratislava : Univerzita Komenského, 1999. 191 s. ISBN 80-223-1394-7.

KURUC, M. 2013. *Poruchy správania u detí a adolescentov a ich pedagogická diagnostika.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2013. 65 s. ISBN 978-80-223-3512-6.

MATĚJČEK, Z. 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství.* Praha : SPN, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.

MATOUŠEK, O. – KROFTOVÁ, A. 2003. *Mládež a delikvence.* Praha : Portál, 2003. 334 S. ISBN 80-7178-771-X.

SABOLÍKOVÁ, M. 2012. *Možnosti predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie v stredných školách SR.* Dizertačná práca. Trnava : Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012.

ŠKOVIERA, A. 2007. *Trendy náhradnej výchovy.* Bratislava : Petrus, 2007. 172 s. ISBN 978-80-89233-32-8.

ŠKOVIERA, A. 2012. Inklúzia a exklúzia v náhradnej starostlivosti. In S*peciální a inkluzivní vzdělávání a role speciální pedagogiky, Zborník XIII. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a I. Tyflopedická konference*. Univerzita Palackého na CD-ROMe. ISBN 978-80-244-3364-6. s. 290-292.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Marta Sabolíková, PhD.
Pracovisko: Detský domov Piešťany
Adresa: Sasinkova 11, 921 01 Piešťany, Slovensko
E mail: marta.sabolikova@gmail.com

INKLUZÍVNY PEDAGÓG – VZŤAHY A KOMUNIKÁCIA

PROBLÉMY A VÝZVY PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV PRI TVORBE INKLUZÍVNEJ KLÍMY V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU

INCLUSIVE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL, PRACTICAL PROBLEMS OF TEACHERS AND PROFESSIONAL STAFF IN CREATING AN INCLUSIVE CLIMATE AND ENVIRONMENT

Miroslava Adamík Šimegová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou inkluzívnej edukácie, tvorby inkluzívneho prostredia a kreovaním inkluzívnej klímy v základnej škole. Poukazuje na niektoré praktické problémy, na ktoré narážajú učitelia v edukácii detí základných škôl v súvislosti s kreovaním inkluzívnej klímy. Zaoberá sa otázkami dostatočnej pripravenosti, odbornosti pedagógov, ich schopnosti aktívne reagovať na súčasné problémy inklúzie, ako aj zabezpečiť úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a zároveň poukazuje na nutnosť prítomnosti a práce odborných zamestnancov ako aj ich spolupráce s učiteľmi a vedením školy pri riešení problémov v škole. V inkluzívnej edukácii sa zdôrazňuje vzťah učiteľa so žiakmi, jeho schopnosť prispôsobiť výučbu potrebám žiakov a kladenie primeraných nárokov. Učiteľ sa v inkluzívnej edukácii radí s rodičmi žiakov aj odbornými zamestnancami školy. Prístup pedagóga, jeho snaha a aktivita je jedným z faktorov tvorby inkluzívnej klímy v základnej škole.

Kľúčové slová

Inkluzívna edukácia. Inkluzívna klíma. Pedagóg. Odborný zamestnanec. Školský psychológ.

Abstract

The paper deals with the issue of inclusive education, the creation of an inclusive environment, and inclusive climate in primary school. Contribution focuses on practical problems encountered by teachers in education of primary school children in relation to inclusive climate. It addresses the question of sufficient preparedness, professionalism of teachers, their ability to actively respond to the current challenges of inclusion, as well as provide conditions, content, forms, methods and approaches in the education of pupils with special educational needs, also the need for the work of the professional staff as well as their cooperation with teachers and school leaders to solve problems in school. The relationship between teacher and pupils, ability to adapt teaching to pupils' needs and appropriate claims are the most important in inclusive education. Teacher consults with parents and professional staff of the school, his access, effort and activity is the factor of the formation of an inclusive climate in elementary school.

Key words

Inclusive education. Inclusive climate. Pedagogue. Professional school staff. School psychologist.

Inkluzívna klíma v základných školách je novodobým pojmom a vo svojej podstate sa s ním v našich podmienkach stretávame ojedinele. Nakoľko je inkluzívna klíma nosnou témou tejto usporiadanej konferencie, je vhodné vymedziť vzťah tohto pojmu k pojmu inkluzívna edukácia či inkluzívne vzdelávanie. UNESCO (2011, s. 8) definuje inkluzívne vzdelávanie ako „proces reagujúci na rôznorodosť potrieb všetkých žiakov a to prostredníctvom zvýšenia ich účasti na vzdelávaní“. Cieľom je okrem zníženia počtu vylúčených študentov a ich dištancovania sa od vzdelania aj potreba, aby celý vzdelávací systém vytváral také prostredie, kde študenti v rámci inkluzívneho prístupu majú naplnené ich individuálne potreby. Průcha a kol. (2009, s. 104) definujú pojem inkluzívne vzdelávanie ako „vzdelávanie začleňujúce všetky deti do bežných škôl. Podstatou je zmenený pohľad na zlyhanie dieťaťa v systéme, resp. zlyhanie vzdelávacieho systému v prípade konkrétneho dieťaťa. Pri neúspechu je treba hľadať bariéry v systéme, ktorý nie je dostatočne otvorený k potrebám jednotlivca. Každé dieťa má unikátnu charakteristiku, záujmy, schopnosti a vzdelávacie potreby.“ Proces inklúzie je však omnoho širší a zložitejší, vlastne ho ani nie je možné jednoznačne stotožňovať s edukáciou či iba so vzdelávaním. Zahŕňa a implikuje aj znaky prostredia či klímy v ktorom sa odohráva. Možno hovoriť aj o indikátore inklúzie, či indikátoroch procesu inklúzie, v ponímaní niektorých autorov hovoríme o „indikátoroch miery inklúzie“. Škola má svoju špecifickú atmosféru, ktorú si sama vytvára, možno hovoriť aj o školskej klíme. Klíma je sociálnopsychologická premenná, ktorá predstavuje dlhodobejšie sociálne vzťahy spojené s citmi, prežívaním a medziľudskými vzťahmi. Sú menej premenlivé a fungujú bez ohľadu na konkrétne sociálne situácie, nemenia sa rýchlo (Petlák, 2006). Pokiaľ máme **školskú klímu** označiť za **inkluzívnu**, alebo prostredie v ktorej sa odohráva edukácia za inkluzívne, je potrebné toto prostredie sledovať a posudzovať dlhodobejšie. Možno ju posudzovať ako jednu z vlastností danej klímy, čo by spôsobilo „drobivý“ efekt vlastností klímy a nastolilo otázku, či existuje klíma, ktorá

nie je „inkluzívna“, alebo ide pri inkluzívnej klíme o samostatnú kategóriu, či pojem označujúci a presahujúci viac, než je klíma v sociálno-psychologickom kontexte. Na túto otázku budeme pravdepodobne hľadať odpovede v nasledujúcom období niekoľkých rokov, kedy sa trend inklúzie preukáže v praktickej rovine v našich školách – v praxeologickej rovine inkluzívnej edukácie. Inkluzívna klíma sa totiž podľa nášho názoru nevytvára úmyselne, resp. nie je možné pôsobiť na ňu, či ju produkovať. Je dôsledkom pôsobenia inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní, inkluzívnej edukácie, je možné ju diagnostikovať a hodnotiť až po dlhodobom pôsobení, no na druhej strane tento pojem evokuje, že ide o vstupnú premennú, či faktor inkuzívnej edukácie. Na základe týchto dvoch pohľadov by bolo možné pristúpiť k jej skúmaniu, odhaľovaniu, či diagnostike.

Aj podľa Kováčovej (2010) možno proces inklúzie v školskej praxi považovať za celoživotný kontinuálne prebiehajúci proces. Počas neho všetci zúčastnení získavajú spôsobilosti (kompetencie) v situáciách, ktoré sú typické pre proces začlenenia. Podpora spôsobilostí pre inkluzívnu prax (napríklad vytváranie podmienok, edukačných modulov, či stratégií) je zdôrazňovaná **praxeologickou dimenziou inkluzívnej edukácie**. Jej primárnym zámerom je posilniť profesionálnu erudovanosť pedagógov s postupným konštruovaním otvoreného systému inkluzívnych stratégií určených pre potreby praxe. Súčasťou praxeologickej dimenzie sú roviny: didakticko-metodologická, výchovno-obsahová a procesuálna rovina. Autorka sa použitím pološtruktúrovaného interview vo výberovom súbore pedagógov materských a základných škôl bežného typu zameriavala na poznatky učiteľov o inkluzívnom vzdelávaní, na skúsenosti a názory z praxe (aplikácia inkluzívnej edukácie), o stave a podmienkach pripravenosti škôl na inkluzívnu edukáciu (inkluzivita prostredia). Didakticko-metodologická rovina sa zameriava na prípravu pedagógov všetkých typov škôl (materských, základných a stredných) v oblasti inkluzívnej praxe. Táto rovina obsahovo zahŕňa otázky z teórie inkluzívneho vzdelávania, špecifické problémy inkluzívnej edukácie detí/žiakov/študentov s prepojením na požiadavky inkluzívnej praxe (analýza a syntéza pripravenosti pedagóga v edukačnej činnosti). V priebehu pregraduálneho štúdia viac ako polovica pedagógov absolvovala predmet/kurz, prostredníctvom ktorého získali základné teoretické poznatky o skupine jednotlivcov s postihnutím, narušením, ohrozením alebo iným znevýhodnením. Vo väčšine prípadov pregraduálne štúdium pripravilo pedagógov po teoretickej stránke, najmä z oblasti špeciálnej pedagogiky. V súvislosti s didakticko-metodologickou rovinou boli z výpovedí pedagógov z výberového súboru vygenerované kategórie: pregraduálne štúdium, teoretická platforma a aktivizácia inkluzívnej praxe. Pregraduálne štúdium bolo nepostačujúce, preto si požadované poznatky o špecifikách vzdelávania konkrétnych znevýhodnených skupín "doplnili individuálnym vzdelávaním, ktoré považovali za nepostačujúce". Postgraduálne vzdelávanie je všeobecné, minimálne napĺňajúce očakávania. Z toho dôvodu uprednostňujú sebavzdelávanie, ktoré realizujú prostredníctvom odborných publikácií a časopisov, ktoré vo väčšine prípadov prezentujú činnosť špeciálnych škôl, príp. prácu v poradenských centrách. Respondenti tvrdili, že problematika inkluzívnej edukácie nie je rozpracovanou oblasťou, najmä čo sa týka praxe. Z ich pohľadu absentuje odborný metodický materiál, ako napr. metodiky práce s heterogénnou triedou, analýza prípadových štúdií s presahom na adaptačné obdobie, možnosti riešenia problémov a ich predchádzanie, prognostické závery; modelové úlohy, či projekty, ktoré by im boli nápomocnými

pri podpore v inkluzívnej praxe. Predkladajú aj riešenie efektívneho riešenia inkluzívnej praxe formou exkluzívnych pracovísk. Ich úlohou má byť poradensko-konzultačné služby, najmä v zabezpečovaní odbornej pomoci, konzultácii, či supervízie v konkrétne vzniknutých situáciách. Výchovno-obsahová rovina je cielene smerovaná na prípravu edukačného procesu (výber obsahu, metód, prostriedkov výchovy, vytvorenie plánu výchovnej práce), organizáciu a realizáciu edukačného procesu, s následnou analýzou procesu, ktorý uskutočňuje pedagóg v heterogénnej triede. V súvislosti s výchovno-obsahovou rovinou boli z výpovedí pedagógov vygenerované kategórie, ako príprava na vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, individuálny prístup. Na základe výpovedí zisťujeme, že výučba v inkluzívnych triedach prebieha tradičným spôsobom. V prípade, že ide o žiaka so znevýhodnením respondenti uvádzajú, že uprednostňujú kooperatívne vyučovanie, prácu v menších skupinách, ktorá obohacuje všetkých. Analýza priebehu vyučovacej hodiny je pedagógmi z výberového súboru považovaná za najvhodnejší priestor inklúzie. Procesuálna rovina zahŕňa poznatky o vzťahu, o rovnocennom prístupe učiteľa ku každému žiakovi, nutnosti emocionálno-empatického prístupu pedagóga voči žiakom. Pedagógov prístup, ktorý má byť v súlade so systematickým plánovaním vyučovacej hodiny a použitých didaktických postupov, musí zohľadňovať aj vzájomnú sociálnu interakciu všetkých zúčastnených. V súvislosti s procesuálnou rovinou bola z výpovedí vygenerovaná kategória, a to vzťah pedagóg verzus žiak, trieda. Dve tretiny respondentov zo základného súboru považujú túto kategóriu za najrizikovejší faktor inkluzívnej edukácie. Každý z pedagógov pripúšťa, že osobnostne je nepripravený na prácu s dieťaťom/žiakom s postihnutím, narušením, ohrozením alebo iným znevýhodnením. Spomenutá nepripravenosť je rizikom, z dôvodu ktorého vznikla sociálna izolácia konkrétneho dieťaťa/žiaka. Ide nielen o personálnu a odbornú nepripravenosť pedagóga, ale aj o nepripravený kolektív. Z autorkinho výskumu ďalej vyplýva, že viac ako polovica pedagógov zo základného súboru odôvodňujú svoj "vlažný" vzťah k heterogenite neurčitým strachom, obavami aj predsudkami voči heterogénnosti. Súčasťou toho je i neznalosť individuálnych potrieb z hľadiska postihnutia, narušenia, ohrozenia alebo iného znevýhodnenia. 41% pedagógov zo základného súboru pripustilo v svojom konaní stigmatizačné tendencie voči heterogenite, najčastejšie spomínanou skupinou boli deti/žiaci s vývinovými a výchovnými poruchami. Profesionálna nepripravenosť pedagógov na inkluzívny trend je otvoreným problémom inkluzívnej edukácie v praxi. Z toho dôvodu je nevyhnutné vytvoriť metodiku inkluzívnej praxe v školách.

Inkluzívna klíma ako sociálno-psychologická premenná, resp. ako súčasť sociálneho komponentu inkluzívnej edukácie je často prehliadaným a podceňovaným faktorom inklúzie. Akoby sme si v kľúčových momentoch ani neuvedomovali, že pokiaľ práve sociálne faktory, počnúc jednotlivými vzťahmi žiakov navzájom, žiakov a učiteľov, cez formujúce sa skupiny – školské triedy s vlastnou skupinovou dynamikou, školy ako inkluzívne spoločenstvá s pozitívnou klímou prijímajúcou všetkých žiakov vrátane žiakov s postihnutím, narušením a ohrozením, až po inkluzívne povedomie všetkých ľudí je dôležitým činiteľom určujúcim mieru inklúzie a koniec koncov aj jej úspešnosť. Inkluzívna edukácia prakticky nie je dosiahnuteľným cieľom, pokiaľ sa ako proces realizuje v prostredí, v ktorom sa vyskytujú negatívne, resp. sociálno-patologické javy

daného prostredia, akými môže byť ostrakizmus, či tyranizovanie a šikanovanie žiakov, tiež negatívne postoje pedagógov k žiakom, nevhodné správanie pedagógov voči žiakom a pod. Pedagogickí a odborní zamestnanci školy by mali absolvovať minimálne každoročne (pravidelné) stretnutia a sciálno-psychologické výcviky zamerané na zvládanie a prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, mali by sa pripraviť na ostrakizmus a vedieť zastaviť počiatočné štádiá ubližovania v triedach ako inkluzívnych spoločenstvách s cieľom skvalitniť fungovanie všetkých subsystémov systému škola. V rámci zvyšovania inklúzie v školskom prostredí McKeen (2012) veľmi vhodne odporúča:

1. podporu a rozvoj sociálnych zručností žiakov ako aj zručností sebapresadenia a sebaadvokácie v školskom prostredí,
2. pomoc dieťaťu v rozvíjaní a učení sa nekonfrontačnej slovnej odpovedi, zlepšenie rečových a jazykových zručností,
3. podpora zo strany pracovníkov školy (osobná angažovanosť vo vzťahu ku škole),
4. vzdelávať vrstovníkov žiakov v probléme zdravotných postihnutí, podpora empatie a porozumenia,
5. podpora vrstovníckych vzťahov a kontaktu s mentormi,
6. poskytovať žiakovi "bezpečné" prostredie s pravidelným kontaktom so školským psychológom, školským špeciálnym pedagógom, výchovným poradcom v škole, triednym učiteľom.

Práve poslední zmienení odborníci sú spolu so žiakmi a učiteľmi aktérmi a tvorcami inkluzívnej klímy, podieľajú sa na nej, často, ako bolo spomenuté vyššie nevedome, bez úmyslu, či zámeru na ňu pôsobiť. Inkluzívna klíma má podľa nášho názoru bezprostredné prepojenie so spokojnosťou, duševným zdravým a subjektívnou pohodou týchto aktérov edukácie. Ide o prostredie, ktoré má svoje špecifiká a ako vyplýva z odbornej diskusie konferencie „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 niekoľkých základných úrovniach:

1. Systematické kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov škôl v regiónoch o mentálnom zdraví detí a mladistvých a možností jeho skvalitňovania.
2. Realizovanie preventívnych a rozvíjajúcich programov zakomponovaných priamo do edukačného procesu v školách
3. Stála informovanosť učiteľov, rodičov, širšej odbornej aj laickej verejnosti o problémoch mentálneho zdravia v školách a jeho následkov pre žiakov a učiteľov.
4. 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 a tým spôsobom podporujú inkluzívnu klímu v školách. Jedným z priamo pôsobiacich je školský psychológ, ktorého poslaním 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 podmienkou reálnej práce pedagógov v inkluzívnej edukácii, ale z komplexného hľadiska je aj faktorom zabezpečujúcim fungovanie systému nazývaného „inkluzívna 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. 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 napĺňajú 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 tiež prostredníctvom priameho či nepriameho vplyvu v inkluzívnej edukácii možnosť pôsobiť intervenčnou – terapeutickou a poradenskou činnosťou. Pomáha pedagógom 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. 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, Lazarová a Čapková (2006) hovoria v tejto súvislosti o priamom pôsobení psychológa na klímu tried, klímu školy a teda aj inkluzívnu klímu. Podľa Valihorovej (2004) zabezpečuje zdravý osobnostný rozvoj a podporu psychického zdravia využitím diagnostickej, konzultačno-poradenskej, nápravno-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 edukácii má nasledujúce pozitíva pri tvorbe inkluzívnej klímy v školách:

1. Odborné psychologické služby poskytuje viacerým klientom: žiakom, rodičom, pedagógom – poskytuje viacrozmerný pohľad na problémy vznikajúce v školskom prostredí z pohľadu týchto osôb. 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, nápravno-korektívnej a preventívnej práce so žiakmi, 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 vzťahoch v triede a podpore psychohygieny (objektívna dimenzia kvality života).
4. Žiaci a rodičia sa cítia v škole istejšie, služba „psychológa“ je mierou vyššej kvality služieb školy voči žiakom a rodičom.
5. 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.

LITERATÚRA

KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Inkluzívny proces v materských školách.* Bratislava : Musica Liturgica, 2010. 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9.

LAZAROVÁ, B. – ČAPKOVÁ, M. 2006. Klima školy : K otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů. In *Škola a zdraví*, Brno, 2006.

MCKEEN, M. 2012. *Increased-risk populations: Bullying of ethnic and language minority youth. Presentation given at The Bullying Prevention Symposium*. Falls Church, VA.

PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava, 2006, ISBN 80-89018-97-1.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-6.

UNESCO. 2011. *International Conference on Education*; 48th session; Geneva; 2008 Interregional and regional perspectives on inclusive education: follow-up of the 48th session of the International Conference on Education. UNESCO: International Bureau of Education, 2011, 134 p.

ÚRAD VEREJNÉHO ZDRAVOTNÍCTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2012. *Závery z konferencie 37. Dni zdravotnej výchovy MUDr. Ivana Stodolu : Duševné zdravie ako predpoklad celkového zdravia konanej v dňoch 16.-17.10.2012*. [online] Kúpele Nový Smokovec. Dostupné na: <http://www.uvzsr.sk/docs/info/podpora/stodolovedni/zavery_37dni.pdf>.

VALIHOROVÁ, M. 2004. *Školský psychológ a škola*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2004.

Príspevok vyšiel s podporou VEGA MŠ SR č. 1/0266/14: Indikátory kvality života v kontexte edukácie.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Miroslava Adamík Šimegová, PhD.
Pracovisko: Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave
Adresa: Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovensko
E mail: miroslava.simegova@truni.sk

PROFESIONALITA OSOBNOSTI INKLUZÍVNEHO PEDAGÓGA

THE PROFESSIONALISM OF INCLUSIVE TEACHER PERSONALITY

Tatiana Rohaľová

Abstrakt

Školské prostredie je prirodzenou súčasťou života človeka. Jeho špecifickosť, zameranosť a jedinečnosť podmieňujú vzťahy medzi pedagógom a učiacim sa. Kvalita tohto vzťahu závisí od uvedomelého a zámerne riadeného procesu vlastnej profesionalizácie za účelom pôsobiť na učiacich sa v najvyššom stupni užitočnosti a porozumenia pre jeho rozvoj. V článku navrhujem obsahy, formy, metódy a procesy sebakoncepcie v zameranosti na vysoký stupeň užitočnosti osobnosti pedagóga v jeho profesionálnom profile. Vo svojich návrhoch vychádzam zo súčasných a zároveň historicky overených filozofických prístupoch orientovaných na duševnú a duchovnú harmóniu, na aktivizáciu vlastných možností, schopností a túžob a na prežívanie a poznanie vlastných výkonov.

Kľúčové slová

Školské prostredie. Špecifickosť osobnosti. Sociálne vzťahy. Zámerné riadenie vlastnej profesionalizácie.

Abstract

School environment is a natural part of human life. The relationship between teachers and learner makes focusingits specificity and uniqueness. The duality of this relationship depends on the conscious and intentionally controlled process of own professionalization to actupon learners in the highest degree of usefulness and understanding for theirdevelopment. In the article I propose the content, forms, methods and processes of self-conception in a high degrese of use fulness educator'spersonality in his professional profile. In its proposal I focus on the current and historically proven philosophical approaches based on mental and spiritual harmony, the activation of own opportunities, skills and aspirations as well as the surfoval knowledge and its own control.

Key words

School environment. The specificity of personality. Social relationship. Intentional management of their own professionalization.

Zabezpečiť a pripraviť rozvoj vzdelávania pre osoby so špeciálnymi vzdelávacími potrebami je úloha neľahká, ale o to viac inšpiratívna, pretože aktivizuje schopnosti človeka, ktorý sa rozhodol prevziať na seba toto poslanie, umožňuje mu sebarealizáciu, pokiaľ disponuje takým ľudským potenciálom, ktorý mu zaručuje dosiahnutie tohto zložitého cieľa.

Je nevyhnutné, aby si inkluzívny pedagóg uvedomil svoju vlastnú zodpovednosť za prácu, ktorú chce vykonávať. Nestačí, aby mal pocit, že ukončenie vysokej školy mu zaručuje a zabezpečuje požadovanú úroveň jeho profesionality. Poznanie, ktoré získal v pregraduálnom vzdelávaní mu nezabezpečí aj ich použiteľnosť v konkrétnych a špecifických situáciách. Pregraduálne vzdelávanie nezaručuje pedagogickú profesionalitu, pretože ide o dlhodobí proces, ktorý prebieha v rámcových podmienkach a preto sa nedá ukončiť. Riešenie spočíva v nutnosti skríženia alebo prepojenia predpokladov učiteľa s jeho perspektívami s cieľom umožniť mu dlhodobé profesionálne konanie. S týmto cieľom musí rátať aj pregraduálne vzdelávanie. Je potrebné, aby sa obsahy identifikácie základných zručností, poznatkov a chápania postojov a hodnôt budúcich pedagógov nestali len zdrojom poznania, ale aby sa ich podstata a funkcia dostali do podoby použiteľnosti. Len vtedy môže byť poznanie a repertoár vedomostí aplikovateľný, pozorovateľný, tvarovateľný, hodnotený a dajú sa robiť aj ich nevyhnutné korekcie. Problematika profilu inkluzívneho učiteľa je vysoko aktuálna a tvorí hlavný výstup projektu Vzdelávaním učiteľov k inklúzii, ktorý uskutočnila agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi problémami. Projekt ponechal otvorené odpovede na otázky: Ktoré kompetencie, postoje, vedomosti a zručnosti potrebujú učitelia pracujúci v inkluzívnych zariadeniach. Riešenia projekt nachádza v získavaní:

- ďalších informácií,
- praktických príkladov,
- zbierok materiálov,
- ďalších podnetov.

Ponúkam odpovede na otvorené otázky v tomto diskusnom priestore. Učiteľ je spojený so životom každého z nás. Aj učiteľ je individualitou ale aj verejným zamestnancom. Žijeme v 21. storočí a učiteľstvo reaguje na všetky spoločenské zmeny. Ďalej sa budem venovať takému vzťahu učiteľ a učiaci sa, ktorý je založený na vzájomnej potrebe obidvoch. Pod vzájomnou potrebou rozumiem taký vzťah, ktorý vychádza z tých najhlbších ľudských, humánnych potrieb kontaktu človeka s človekom založený na nevýhode jedného z partnerov. Pod nevýhodou rozumiem problém, ktorý znevýhodňuje učiaceho sa zaradiť sa do takého sociálneho priestoru, ktorý spoločnosť označil za výhodný. Z pozície učiteľa ide o jeho zámerné uvedomenie si možnosti naplnenia seba, jeho duchovných potrieb charakterizovaných chcem ti slúžiť, byť pre teba užitočný chrániť ťa a ďalej ťa rozvíjať. Takýto postoj učiteľa ku svojej práci vychádza z jeho duchovných potrieb, čo umožňuje aktivizáciu jeho osobnosti v smere zdokonaľovania vlastnej pedagogickej profesionality. Neviem, koľko takých učiteľov je, ale som presvedčená, že ich je dosť na to, aby sa o nich hovorilo. Takto orientovaná učiteľova osobnosť potrebuje odborné podnety na konfrontáciu svojich pedagogických postupov vo forme reflexie. Keď sa nenaplní táto potreba, tak sa nenaplní ani jeho potreba

pracovať. Budovanie si vlastnej profesionality je veľké dobrodružstvo, ktoré pozostáva z uspokojovania poznania celej šírky pedagogického pôsobenia. Potreba učiť, rozvíjať a tvarovať je spojená s množstvom prekážok, ktoré pochádzajú z vnútorného ale aj vonkajšieho prostredia učiaceho sa. Prekonávanie týchto prekážok je hybnou silou pre akýkoľvek pokrok, či už vo vedomostiach, zručnostiach, kompetenciách, hodnotách a postojoch ku vlastnej práci. Zámerné tvárnenie seba samého pomocou seba koncepcie na základe pravidelného poznávania, experimentovania, hodnotenia vlastných výsledkov práce a diskutovania s kolegami, prináša riešenia na odstránenie prekážok. Trénovanie pokoja a trpezlivosti v pedagogickej činnosti prináša uspokojenie a naplnenie. Do tejto harmónie ducha a duše len ťažko prenikajú spoločenské odborné nepokoje, lebo sú vytláčané úspechmi alebo problémami učiacich sa. Profesionalita osobnosti inkluzívneho pedagóga je neustály proces, ktorý prebieha vo všetkých činnostiach pedagogického pôsobenia. Kvalita tohto procesu závisí od zameranosti osobnosti pedagóga. Na dosiahnutie pedagogických cieľov je správne prijať a zapojiť do procesu seba koncepcie metodicko-psychologické odporúčania, ktoré podporujú na ceste k inkluzívnemu vyučovaniu k tomu, aby pedagóg prehodnocoval pravidelne svoju prácu. Pravidelná reflexia vlastných výkonov a postupov pedagogickej činnosti je nevyhnutnou súčasťou seba koncepcie.

Metodicko-psychologické odporúčania:

- Učiteľ ako moderátor a sprievodca učebným procesom
- Orientácia vyučovania na rozvoj kompetencií a celkový rozvoj
- Inklúzia ako tímová práca
- Metodika detského vyučovania je vhodným podnetom pre inkluzívne vyučovanie

Efektívna reflexia pedagogických aktivít závisí od súboru otázok, ktoré si učiteľ kladie po ukončení pedagogickej činnosti.

Učiteľ ako moderátor a sprievodca učebným procesom v inkluzívnom vyučovaní znamená, že pedagóg súhlasí so zmenou svojej úlohy ako učiteľa, teda nevníma seba len ako zdroj poznatkov, ktorý je potrebné odovzdať učiacim sa, ale vníma seba ako prostriedok, ktorý prostredníctvom komunikatívnych úloh a didaktických hrových činností, ktoré sú orientované na špecifické potreby učiacich sa moderuje a sprevádza učebné a hrové činnosti s použitím širokej palety sociálnych foriem, moderátorskými technikami, dodržiavaním pravidiel didaktickej hry a pravidelnej reflexie dosiahnutých učebných alebo kompetenčných výkonov v priebehu učebného procesu. Vizualizácia, dodržiavanie pravidiel časového striedania mentálnych a pohybových aktivít a pravidelné hodnotenie výkonov učiacich sa, prebieha transparentne pri aktívnej účasti učiacich sa. Spoločné zdieľanie úspechov aj neúspechov tvorí prirodzenú súčasť pedagogického procesu a plní len terapeutickú úlohu.

Orientácia vyučovania na rozvoj kompetencií a celkový rozvoj v inkluzívnom vyučovaní znamená pripraviť obsahy vzdelávania v závislosti od osobnostných dispozícií učiacich sa a od stupňa rozvinutosti ich kompetencií. Obsahy vyučovania tvoria aj obsahy rozvoja kompetencií a ich transformácia sa uskutočňuje na základe učebných činnosti, ktoré zohľadňujú stupeň celkového rozvoja učiaceho sa. Akýkoľvek posun v rozvoji kompetencií a celkovom osobnostnom

rozvoji sa uskutočňuje na základe aktivizácia autonómneho učebného procesu. Kvalita aktivizácie autonómneho učebného procesu závisí od kvality poznania mentálneho potenciálu osobnosti učiaceho sa. Aktivizácia autonómneho učebného procesu prebieha na základe používania širokého repertoáru učebných techník, foriem, schopnosti tvoriť didaktické úlohy spolu s hrovými úlohami, didaktické činnosti spolu s hrovými činnosťami a didaktické pravidlá spolu s hrovými pravidlami. Didaktické a hrové ciele začínajú a ukončujú celú dramatizáciu autonómneho učenia v rámci inkluzívneho vyučovania. Zaujímavosť, pestrosť a individualita takto pripravovaného vyučovania je zabezpečená diferenciáciou učiacich sa a ich originalitou v emocionálnom prežívaní.

Inklúzia ako tímová práca znamená, že úspech inkluzívneho vyučovania závisí od tímu učiteľov aj nie od jednotlivca. Rozvíjať kompetencie a pôsobiť na rozvoj celkovej osobnosti v inkluzívnych podmienkach nie je možnú izolovane, lebo ide o proces komplexný, na ktorom sa musí podieľať niekoľko pedagógov. Dôvodov na takýto prístup je veľa a jeden z nich je ten, že naplnenie cieľov inkluzívnej školy znamená uvedomelú a zámerne riadenú tímovú prácu pedagógov. Špecifickosť učiacich sa je dostatočným dôvodom pre tvorbu harmónie ako celku v konkrétnom sociálnom priestore. Za túto harmóniu a za dosiahnutie cieľov je zodpovedný tím pedagógov inkluzívnej školy. Ich konkrétna práca pozostáva zo vzájomnej interakcie celého učebného priestoru, individuálne zodpovedajú za vzdelávanie seba samého a spoločne sa podieľajú na tvorbe učebných scenárov. Hybnou silou efektívnosti ich práce je neustála reflexia jednotlivých činností, ich hodnotenie, nachádzanie chýb a ich možností nápravy. Návrhy korektúr sú základom pre tvorbu ďalších učebných scenárov. Vzájomné pozorovanie a tréningy nových foriem a metód sú prirodzenou súčasťou pedagogických aktivít v inkluzívnom vyučovaní.

Metodika detského vyučovania je vhodným podnetom pre inkluzívne vyučovanie, pretože rešpektuje psychickú a osobnostnú úroveň učiacich sa aktuálneho vývinového štádia. Záujem o inovácie v oblasti vyučovania sú nevyhnutné v dôsledku spoločenských a ekonomicko-hospodárskych zmien. Detské vyučovanie je v priestore učenia výnimočné tým, že sa úzko viaže na detský mentálny a osobnostný potenciál. Hrové činnosti, zvedavosť a objavovanie sveta sú vhodným základom pre tvorbu učebných scenárov. Metodika sprostredkovania poznatkov, nácvik zručností, formovanie postojov, rozvíjanie komunikačných schopností, matematickej gramotnosti, schopnosti učiť sa, riešenie problémov, nácvik slušného správania a kultúrnej spôsobilosti tvoria jadro širokej palety metód, ktoré tvoria podstatu uspokojenia základných potrieb učiaceho sa, a to potreby poznania a hrať sa. Učitelia základných škôl dôverne poznajú prácu v heterogénnych triedach. Každé dieťa má svoj vlastný učebný program, ktorý je vizualizovaný. Dieťa pozná učebné obsahy a kompetenčné očakávania, ktoré sa má naučiť. Informovaní sú aj rodičia, ktorí prostredníctvom osobného rozhovoru a poradenstva hodnotia výkony a správanie detí. Deti poznajú svoj denný plán, čo im uľahčuje ich orientáciu. Vedia, čo už s istotou zvládli, čo si potrebujú ešte zopakovať. Počas voľno časových činnosti deti pracujú na svojich individuálnych učebných cieľoch samostatne, vo dvojiciach alebo v skupinách. Pritom sa samostatne rozhodujú o obsahu, čo sa chcú dnes naučiť a o stratégiách, ako sa to chcú naučiť. Keď je učebná jednotka úspešne ukončená, učiteľ vystaví dieťaťu doklad o zvládnutí úlohy, dieťa je informované o výsledku svojho úsilia. Poznanie výsledku svojej práce je aktivačným a motivujúcim prvkom pre ďalšie učebné ciele.

Do uvedomelého a zámerne riadeného procesu vlastnej profesionalizácie zaradíme aj súbor otázok, ktoré boli sformulované Georgom E. Beckerom (1984), nemeckým pedagógom. Becker sformuloval do pragmatickej podoby päť otázok didaktickej analýzy Wolfganga Klafku a použil ich pre účely seba kontroly učebných činnosti pedagóga v rámci prípravy na vyučovanie.

Didaktická analýza - chápaná ako Checkliste (technická kontrola) (Becker, 1984).

1. Ktoré učebné obsahy musia predchádzať preberanému obsahu?
2. Ako je možné aktualizovať potrebné predchádzajúce poznatky?
3. Ako sú spojené časti obsahovej štruktúry?
4. Črtá sa členenie obsahovej štruktúry?
5. Zodpovedá obsah učebným možnostiam žiakov?
6. Ktoré aspekty obsahu sa môžu stáť pre žiakov centrálnymi otázkami alebo problémy?
7. Pri ktorých otázkach alebo problémoch sa môžu pravdepodobne objaviť učebné prekážky?
8. Ako sa môžu vyzdvihnúť(zvýrazniť, vizualizovať) významné elementy obsahovej štruktúry?
9. O aký cieľ na vyučovaciu hodinu, o aké čiastkové ciele v spojitosti so špecifickými elementmi obsahovej štruktúry sa môžeme usilovať?
10. Ako sa dá podnietiť učebná skupina ku činnosti s učebným obsahom?
11. Aký vyučovací koncept alebo metóda sa ponúka pre sprostredkovanie učebného obsahu?
12. Aké pracovné prostriedky a materiály sú k dispozícií, na aktivizovanie žiakov?
13. Ktoré elementy učebného obsahu sa musia alebo môžu podať (predložiť) prostredníctvom operačného objektu?
14. Ktoré elementy učebného obsahu sú vhodné pre prácu jednotlivca, vo dvojiciach, alebo pre prácu v skupinách, ktoré musia byť vypracované v celej skupine? Aké možnosti diferenciácie sa ponúkajú?
15. Aké hlavné pracovné zadania sa musia formulovať? Ako sa dajú formulovať zrozumiteľne?
16. Aká učebná pomoc je potrebná, aby učebné šance slabších žiakov ostali nepovšimnuté?
17. Ako sa môžu upevniť a overiť učebné a vyučujúce úspechy?
18. Aké domáce úlohy môžu zmysluplne prehĺbiť prácu v učebnej skupine?
19. Ako je možné využiť získané výsledky, skúsenosti, poznatky alebo poznanie pre iné oblasti?

ZÁVER

Odpovede na vyššie položené otázky sú zárukou správneho profesionálneho prístupu. Poznanie, vedomosti, záujem a túžba učiť a pomáhať sú riešením akýchkoľvek pedagogických problémov. Užitočné a použiteľné pre pedagogickú činnosť sú tie kompetencie, ktoré sú výsledkom sebapoznania, a seba koncepcie. Seba koncepcia je pravidelne aktivizovaná hľadaním nových efektívnejších riešení pedagogických problémov. Uvedomelé zapojenie seba regulačného systému pre účely seba koncepcie je pre vzťah učiteľ a učiaci sa nevyhnutný. Je na škodu, že neexistuje spoločenský dopyt pre takto zameraného učiteľa. Súhlasíme s trojicou autorov Arnold, Gómez

Tutor a Kammerer (2003), ktorí používajú termín umožniť didakticky sa profesionalizovať. Autori ďalej vysvetľujú, že ide o zmenu vo vnímaní osobnosti pedagóga: od pedagogického narcizmu ku pedagogickej miernosti. Rozhodujúce je, aby učiteľ pre rozvoj svojej profesionalizácie, v podmienkach komplexnosti učiteľského povolania, denne dodržiaval tri základné zložky pedagogickej činnosti: poznanie, prax a etický princíp. Inkluzívny pedagóg so schopnosťou seba koncepcie vlastnej profesionality pre potreby inkluzívnej školy vidí svoju rolu v podporovaní sprostredkovania učebných obsahov, v sprevádzaní, v poradení, a v moderovaní celého priebehu učebného procesu s cieľom byť láskavý a užitočný.

LITERATÚRA

ARNOLD, R. – GÓMEZ TUTOR, C. – KAMMERER, J. 2003. Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende. In *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrunge*n. Baltmannsweiler, 2003.

BECKER, E. G. *Plánovanie vyučovania*. Weinheim 1984, Bltz, s. 53

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: PhDr. Tatiana Rohaľová, PhD.
Pracovisko: Katedra humanitných vied, Fakulta výrobných technológii v Prešove, Technická univerzita v Košiciach
Adresa: Bajerova 1 08001 Prešov, Slovensko
E mail: tatiana.rohalova@tuke.sk

COMPETENCES OF INCLUSIVE EDUCATORS – CRUCIAL CATEGORY OF EARLY YEARS TEACHER PROFESSION

KOMPETENCIE INKLUZÍVNEHO PEDAGÓGA – KĽÚČOVÁ KATEGÓRIA PRVÝCH ROKOV UČITEĽSKEJ PROFESIE

Wanda Baranowska

Abstract

The article is a challenging attempt, made by its author, to describe inclusive teacher's competencies as a set of 'core skills', say required ones, to be applied in early school education. Basing on a brief analysis of inclusion being carried on in education, the reflections the author has made, derived from current professional literature, are simply the background for a debate to be started on the above mentioned 'skills'. The author believes that the description of skills presented in this paper is an open-door framework for teachers to outline a search-path for the crucial ones in order to provide inclusion-friendly climate. The attempt is considered by the author to be a starting point rather than a final decision as for further research and analysis.

Key words

Inclusive education.
Inclusive teacher's competences

INTRODUCTION

[..] – We have a great problem in our school.
- You can't manage to move students to mainstream schools because of these assumptions, can you?
- No, we've got it! The problem is that we haven't got a space for rehabilitation equipment for some students. [1]

For several years world literature has been talking about the reasons for inclusive education success, emphasizing the key role of a teacher (Haskell, 2000; Cant, 1994), or even making a teacher the foundation of the differently-able student's inclusion process in typical school-class

[1] From the dialogue between the author of this article and the Head of Victoria School Specialist Arts College- special school in Birmingham, UK, March 2012.

communities (Whiting – Young, 1996; Stewart, 1983). Teachers, themselves, perceive the challenges of inclusion in a number of ways (Westwood – Graham, 2003), expecting a psychological and practical training before they start playing the role of an inclusive educator (Mullen, 2001).

Until now, neither the concept nor the essence of "inclusive education" have received a clear and broad implementation into any description area of teacher competences. Isn't the genesis of this state simply based on the belief that such a description is unnecessary? Or, maybe it only needs to be clearly highlighted in previously occurred classifications? Perhaps, however, it is a description of inclusive educator's competences that pleads for being clearly and fully constructed?

This article is an attempt to answer the above questions in the context of early-years teacher's professional role in education from which the process of building students' positive attitudes towards people with diverse[2] educational needs has its beginning. It is also an image of several-year existing dilemmas, which the author experienced by searching for lodestars to become early-year education inclusive teacher.

1 A TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATION

[...] – Such children need to be under control of a specialists!
- And who exactly do you have in mind?
- Here, a psychologist could do…
- But do we need a psychologist to teach?[3]

According to Mittler (2000), inclusive education means the need to transform every school into a place in such a way that it meets the needs of all children, regardless of pupils' being, or not, labeled with 'special educational needs'. The author concludes that the necessary foundation for this process does already exist, and it is competences of teachers, paradoxically underestimated by teachers themselves as a result of exaggeration of personal ideas about the need for "special" skills and "special equipment" (Mittler, 2000, p. 131). Own research confirms Mittler's thesis with teachers revealing their want to gain knowledge about the "latest-special" methods of work with a student who is the one to expect non-routine support in her/his education process (Baranowska, 2009, pp. 57-62). What is, then, the probable foundation of this state?

Following Mittler's views we can conclude that the conflict arose between the essence of inclusive education (for all but the diversed) and language which describes students' needs as "special" ones, which according to the author undermines the purpose and concept of integration (Mittler, 2000, pp. 8-9). This conflict can be a factor which generates an attitude of teachers' distrust towards their competences and additionally reinforced by terminology used in different circumstances regarding inclusive education. We have, after all, "European Agency for

[2] In this article the term „diverse educational needs" replaces a commonly used term ‚special needs', which, although defined as the need for each individual person who requires assistance regardless of the type or kind of diversity development, in the opinion of the author it has a pejorative dimension derived from frequently used in educational practice a dichotomous approach-"normal-special".

[3] From the author's conversation with a primary school teacher , during the teacher's training on ADHD students' motivation to the changes of behaviour, February 2004.

Development in Special Needs Education", "Division of Special Educational Needs" at the Centre for the Development of Education[4] and a number of names as for organizations and titles of papers, highlighting this "specialty". But is this linguistic clash, however, the only reason for missing the sense of competence for teachers of inclusive education? Or, maybe, there is no clearly-worded catalogue of skills which make up the competences of inclusive teachers? Or, maybe, the existing ones are incomprehensible or inaccessible enough for educators?

2 COMPETENCES OF INCLUSIVE TEACHER

[..] – and Ms Anna wants me to be polite.
- Do what she says, then!
- Hmm, I don't get it ... what should I be like? 'Cos she didn't tell me…[5]

From several different definitions of competence found in Polish pedagogical literature, the basis for further considerations will be the two ones formulated by Maria Czerepaniak-Walczak and Stanisław Dylak. They show that teacher's competences are special characteristics which define a structure: an ability to behave the right way, an awareness of the need and results of doing, and taking responsibility for these results (Czerepaniak-Walczak, 1995, pp. 136-137). These characteristics are the complex disposition of a teacher representing the 'resultant' of his knowledge, skills, attitudes, emotions, motivation and judgement (Dylak, 1995, p. 37).

Analysing the thought presented in several definitions we can risk a statement that a *competence* is the characteristic which is also based on the management of teacher's personal sources, which require permanent changes in order to follow social reality. If an 'ability of good behaviour' - which is to say, towards human education needs (and educational situations) - is the element of competences, then any changes of developing student's features, also their innovations and diversity, will demand changes in teacher's knowledge, emotions and judgment regarding the student.

So, isn't it flexibility towards occurring changes – together with the management of personal sources – that is becoming another component of teacher's competences? Isn't this flexibility becoming a background for teacher's lifelong learning, being called for as the necessity of knowledge revision, attitude modification, improvement of already acquired or new skills? And finally- isn't it the lack of flexibility that records the images of both children with 'special' educational needs and teacher's routine actions while treating them?

Another dilemma we come across while defining competence is the way teachers understand 'awareness of the needs and results, and taking responsibility for their consequences', which consequently provokes some questions: What sort of relationship regarding personal resources can be used to create such a state of mind that it reflects reality? Is it a balance between knowledge (about operational methods), motivation (to doing) and valuation (of this action) that is the crucial element of the competence-target game? Or, is it any of these elements, which make the resultant,

[4] The Centre for the Development of Education is a public national institution, run by Polish Ministry of National Education.

[5] From auhtor's conversation with ADHD student, at a school corridor, May 2002.

that is the superior one? Or, maybe, an ability *to identify and react to student's emotions* by taking adequate actions is an essential one in order to be aware of these needs and results? Isn't it more comprehensible, following the above suggestions, if we say that this is simply taking responsibility for your personal reaction to the child's emotions? What is more, to what extend do teachers' emotions refer to 'adequate actions'? Isn't, by any chance, an ability to *manage your own emotions* an element of competence?

It is worth pointing out that the studies searching for the profile of teacher's identity (Witkowski, 2000) reveal the lack of tolerance, overbearing nature and persuasion of a Polish teacher in comparison with the generalized resistance to a different identity which, according to her/him, 'needs to be criticized, cleaned, taken down to the right track, in a word it needs to be reduced and converted' (ibid: 44). Irrespective of the meaning the different identity carries, we can observe that the 'resistance' is not only an attitude but also an emotion (the fear of changes) which seems to be out of control, an emotion which seems to invalidate taking responsibility for the results of actions. Presumably, in such actions we can discern a characteristic of authoritarian education which 'motivates' a teacher to make students get adapted to the conditions existing in school (Kosiorek, 2007, p. 247) and is not aimed at the facilitative diagnosis of student's emotions. Additionally, by presenting this authoritarian attitude educators may perceive students' emotions and behaviours resulted from them as the germ of critical situation, in which they speak the language of disapproval rather than 'inclusion' (Welskop, 2013, p.172).

According to Lidia Marszałek (2008, p. 99), inclusive education demands that teachers improve their competence both in professional, axiological and personal areas. She points out moral, communicative, cooperative, factual knowledge and methodological competences as essential.

Describing moral competence, regulated by an interiorized teacher's code of ethics, the author mentions targeting teacher's activity at the good of a student, distinguished by empathy, self-control, psychological equilibrium, patience and life enthusiasm (Marszałek, 2008, p. 100). Therefore it seems that as for defining moral competence, again, we are dealing with an ability to manage one's own emotions, the basis of which is to discern and understand student's emotions (emotional empathy). Undoubtedly, an action which an inclusive teacher takes, adequate to the child's needs, requires patience defined as a 'standstill' in doing so that they could change the perception of a situation from the adult's perspective to the child's one. Moreover, it calls for using knowledge about different lines of child's thought (cognitive empathy), otherwise the change is impossible.

It is remarkable that though the ability to manage emotions can often be made professional (instrumental) and trained, the so called *life enthusiasm* expected from a teacher is made of out-of-profession factors. This enthusiasm as the element of the ethics is not widely discussed in literature regarding a party of a teacher. It is hidden under a characteristic of *a colourful personality* (Solak, 2008), *passion* (Day, 2004), *eagerness and zeal* (Madalińska-Michalak – Góralska, 2012) or *commitment* (Pyżalski – Merecz, 2010). Shouldn't it, in case of a teacher, be regarded as the component of a positive world-view which expresses the joy of mixing with other people and charts the actions? If so, should it either be regarded as an 'entrance' competence for the job or be a

subject, if we assume that, to development in the process of formal education? And the most important question – is the idea of inclusion into education going to be successful if teachers do not enjoy mixing with every student?

The system of inclusive education demands that teachers revise the assessment of their work results, including the acceptance of a different concept for job self-assessment. Here, the results described by measureable student's didactic achievements are not so important as the ones that generate school atmosphere (Marszałek, 2008, p. 101), in which all the subjects 'anchored' in education (students, parents, teachers) are supposed to develop their experience and easily observe the progress in their personal resources (climate of inclusion). Working on that assumption it is necessary to underline the fact there are divergences between formal expectations which are made for teachers (in-advance-defined results) and the sense of their own/teacher-student work efficiency. There is a real chance that an external (system-based) 'bombing' will weaken both the sense of efficiency and action-based enthusiasm mentioned above. Can these actions be prevented if we can not change the system unexpectedly? Is it possible that by developing teacher's factual competence regarding knowledge about themselves, their needs, mechanisms of people's functioning, evaluation and meaning of existing individual limits we can resign ourselves to (pass by or even ignore) potential dilemmas? After all, in the light of individual competence, being one of the skill catalogues regarding key competences we can point out *an ability to make choices, a positive image of yourself* and *a belief in your own capabilities* (Smoczyńska, 2005, pp. 36-60). Having no knowledge about ourselves, is it possible to make an assumption that as for my choices 'I can …, I'm able to …' notice my own virtues and make objective decisions?

In the description of teacher's factual competence it is unquestionable to talk about extensive and sound knowledge about students, their various developmental needs and contexts. Similarly, a teacher is expected to have general knowledge, divided according to the fields and disciplines of science and teacher's practice while teaching school subjects. Which place in the catalogue, however, can this self-knowledge of a teacher take? How can we arrange the process of gaining it?

The self-knowledge we have called for above can become a fundamental issue of teacher's communicative competence. Since inclusive education, according to Marszałek (2008, p. 104) requires bilateral educational influence, it is necessary to provide teachers with personal competence and cooperation so that they could generate teacher-student contacts and relationships adequate to their needs. A teacher by herself/himself, regardless of the students' individuality or diversity, has an impact on them (Welskop, 2013, p. 127), at the same time interpersonal communication, with its therapeutic skills, is becoming the main tool of this interaction (cf. King, 2004).

3 AN INCLUSIVE TEACHER IN CHILDREN'S EARLY-YEAR EDUCATION

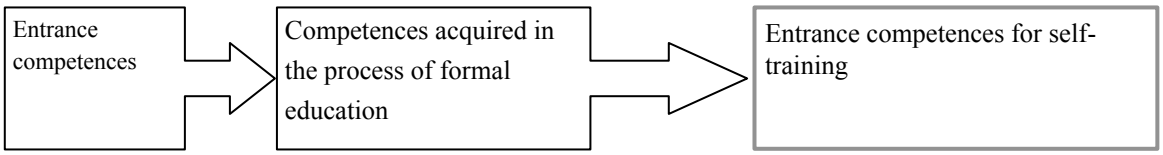
[…]- Why did you choose this faculty?
- Simple as that, I like children.
- What exactly do you enjoy if it comes to contacts with children?
- I've never thought about it before. Maybe, the fact that they need adults' help.

In comparison with competences and dilemmas discussed in the previous paragraph, it is worth giving some thought to particular skills characteristic of an inclusive teacher of early-year education.

The first stage of a school 'adventure' is the period when we can observe a teacher-in-charge who most intensively binds three processes: socialization, upbringing and teaching. Bearing in mind a variety of students' needs found in inclusive education and their 'developmental' right to feel the lack of self-sufficiency in social functioning, care is becoming a process to be proceeded. This is also the time for dominance of pedagogy deriving from the trend of humanistic psychology, which calls for providing a child with the climate of safety, abandoning to express opinions, careful listening and open communication, which all make a teacher a facilitator – a person who makes student's development easier rather than someone who teaches 'something' due to 'curriculum-based' directives (Duraj-Nowakowska, 2008, p. 66). The adaptability of the child's psyche in this period and her/his susceptibility to the influence of the environment cause that a teacher is quickly becoming an authority in the life of any child. The teacher's attitude, behaviuor and climate she/he creates in a classroom are the pattern to follow and the way of treating other people, all the more that a child is not ready yet for peer cooperation. Precisely in this period *consciousness of the need and result of one's doing* and *taking responsibility for these results* opens the description of essential teacher's competences. But these competences are not the end of the matter.

An attempt to write a description of competences being the ones of early-year education inclusive teacher takes the following structure.

Diagram 1: The structure description of early-year education inclusive teacher's competences



Source: own studies

The first set refers to entrance competences regarding a teacher-to-be. The second one describes components (such as factual, methodological and moral competences) which should be acquired during the course of formal education. The third set includes competences at the final stage of formal education which will be developed and improved in a post-university self-training. Each of the competence catalogues is examined in the context based on Dylak's (1995) definition of individual sources which make the components of competence: knowledge, skills, attitudes, emotions, motivation and judgement, aimed at the idea of inclusion in one's career. Although the author of the following article understands the difficulties a clear description can cause, she claims that teachers 'are owed' such an attempt as an action supporting their professional development. Observing the dominance of abstract terms in current definitions and characteristics regarding teacher competences the author, in her descriptions, is trying to underline the language of indicators,

revealing the way we understand the content of such terms. In her attempt of description she hopes to initiate (also by criticism) a discussion and, perhaps, to start a study in order to explain the actual stage of and perspectives for competence development of inclusive teachers.

Entrance competences for the education process of inclusive teachers

The current system of recruitment for candidates who want to start an academic teacher-training is based on the results of the final secondary school exams for the selected subjects. Nothing is preventing the description of the required entrance competences, which a teacher-to-be can assess, from being written and at the same time the candidate supports the decision-making process while choosing the faculty.

The table below presents the skills the undergraduates need to focus on in order to understand social phenomena and their own attitudes to the idea of inclusion. It is not about the positive self-assessment of these skills but the effect which results in discerning the elements that create the climate of inclusion.

Table 1: Entrance competences for undergraduates of early-year education inclusive teachers

Personal Sources	**The description of the degree of sources regarding entrance competences. An undergraduate …**
KNOWLEDGE	- describes diversity of people and social situations in a colloquial language. - using a colloquial language describes herself/himself as a person and a member of social communities (family, school, peer group). - makes an attempt to define the term 'responsibility' in her/his own words.
Knowledge-based ABILITIES	- speaks correct and clear language while communicating with children. - uses critical analysis and synthesis of information about people presented by general opinions (in media, books, interviews) and basing on this information she/he defines the areas of her/his own lack of knowledge.
EMOTIONS	- using a colloquial language assesses and names the level of her/his emotions (feelings) while listening to e.g. young children's speeches, people who stutter or stammer, those who falter or speak incoherently, and their behaviuor while being observed. - carries out self-assessment of her/his ability to adjust own emotions in relationships with impulsive, hearing-impaired people, etc. – in different health condition and with various 'personal potential'.
ATTITUDES	- discerns and describes in a language of her/his own emotions the virtues of social life – e.g. the joy of being with other people, satisfaction from the things done together. - discerns and verbalizes her/his own role in relationships with people who expect object-like help or emotional support. - carries out self-assessment of her/his own ability to change behaviuor and actions towards the changing situation.

MOTIVATION	- by observing her/his actions, concludes about own, typical level of her/his involvement. - assesses the level of her/his personal satisfaction after having taken actions in typical situations. - in a simple language discerns and describes the chances for her/his personal development while in school contacts with children having different needs.
JUDGEMENT	- usually carries out an analysis of what she/he says about people and situations. - assesses the level of objectivity and legitimacy in presented opinions.

Source: own study

Competences acquired in the process of formal education for early-year education inclusive teachers

The basis for the description of skills presented in the set of competences, understood as the effects of formal education, is the standards of an academic teacher training in Poland described in legal documents[6]. Here, the author has selected and developed these descriptions which, in her opinion, correspond with the idea of inclusion in early-year education, classifying them according to personal sources. She has also added the ones that are connected with gaining knowledge about self.

Table 2: Final competences for undergraduates of early-year education inclusive teachers

Personal Sources	The description of the degree of sources regarding final competences acquired in the course of formal education An undergraduate …
KNOWLEDGE	- using a professional language describes developmental profile of a child, in the description she/he mentions the characteristics which show individualization of development pace and causes and results of disharmony in development and disorders diagnosed during this period. In the profile of the child she/he explicitly and according to her/his actual psychological and pedagogical knowledge finds the existence of the child's will in behaviours she/he demonstrates. - describes causes and results of relations in educational situations in which the children with different developmental features take part. In the characteristics she/he presents the description of her/his own actions as an initiator of the arranged situation. - using professional language, describes the scope of moral and legal responsibility a teacher takes for a child in the area of school. She/ he lists the factors which influence the quality of her/his cooperation with parents and specialists supporting the child's development.

[6] The Minister of Science and Higher Education order on 17th January 2012, on standards of education preparing for the career of a teacher, annex to the Order, pp. 9-10.

Knowledge-based ABILITIES	- on her/his own and/or in cooperation with specialists diagnoses and names student's educational needs, without any difficulty she/he plans her/his actions adequate to the diagnosed needs. - builds fluent and clear communication with all the students. - objectively estimates the language sources of parents and adjusts the structure of communication with their needs, providing them with complete understanding of her/his intended actions and suggestions presented in communication. - carries out a critical analysis of her/his own knowledge about the child, identifies and applies the techniques of knowledge supplementation. - in her/his actions focuses on the diversity of students' needs, ignoring their typology. - arranges educational situations in such a way that the role can be played by each student in the class.
EMOTIONS	- using a professional language, assesses and names her/his emotions. She/ He understands and explains their meaning in the functioning of a teacher. - tries to control her/ his emotions by using the techniques she/ he learnt, has full control over showing the emotions adequate to the student's needs. - interprets the indicators of students and parents' emotions, reacts to them by taking a required action.
ATTITUDES	- recognizes the student's needs and focuses on her/ his school abilities. - constantly searches for, finds and applies actions based on taking advantage of student's abilities. - verbalizes towards herself/ himself and the students the satisfaction with doing things together. - feels proud of each student's progress and expresses this feeling. - carries out a constructive criticism regarding the ways she/he plays the role (of a form teacher as a pattern, an educator, a facilitator, a tutor) – sets a catalogue of both achieved and unachieved skills together with the plan of their improvement. - skillfully changes the type of actions being the results of the changing situation.
MOTIVATION	- in her/his everyday actions keeps high level of her/his own involvement, knows how to manage educational situation in case of incidental, objective her/his own limits. - while evaluating her/his actions focuses on the sources of students' and her/his own satisfaction. - on the spot applies repair–tasks to be done after she/he has recognized oversights or mistakes. - skillfully uses motivation techniques in order to make students put more effort.
JUDGEMENT	- understands and defines the mechanisms of social perception of the student and her/his parents (stages, attributions, associations). Interprets her/his own actions and the dynamics of students' relationships in a class by using this knowledge. - without difficulty refrains from presenting general opinions about students and their behaviuor, systematically sums up the knowledge she/he has acquired about them and the situations students find themselvesin. - carries out critical analysis of the directives which are meant to manage the role of a teacher. In the school environment she/he initiates a dialogue/ a fact-based discussion or a debate if any doubts occur. In her/his attitude to the directives she/he takes into consideration the arguments of other people.

Entrance competences for the process of self-education during the course of teacher's career

Focusing on the fact that the competences acquired during the course of formal academic education for teachers are in a small part verified in a real educational environment, it is worth pointing out these skills which should, starting with the first days of a career, be subject to a constant self-assessment and improvement.

Table 3: Entrance competences for early-year education inclusive teachers to be developed during the career period

Personal Sources	The description of the degree of sources regarding entrance competences for self-education A teacher …
KNOWLEDGE	- using a professional language describes the developmental profile of a child, in the description she/he mentions the features of the child's developmental phase. On the basis of the documents and her/his own observations she/he describes the causes and the results of the observed disorders and disharmony in development. - in the student's profile explicitly lists the features of disharmony or disorders which influence the demonstration of a behaviour. She/he takes into consideration the progress the child makes during the course of inclusive education. - makes a map of her/his own skills, which she/he regards as essential ones for cooperation with a current and changing group of students and their educational needs.
Knowledge-based ABILITIES	- is a member of the school team supporting student's development, uses the model of active diagnosis while planning actions adequate to previously recognized student's needs. - makes a list of indicators thanks to which she/he recognizes that students and parents understand her/his communication. - using the previously constructed map of skills, carries out critical analysis of her/his own knowledge about the child, recognizes and applies the techniques to collect information. - arranges educational situations in such a way that the role can be played by each student in the class, according to her/his needs.
EMOTIONS	- while taking actions recognizes student's and her/his own emotions, reacts to them with correct behaviour - understands and explains the meaning of emotions in the functioning of a teacher. - controls her/his emotions by using the techniques she/ he learnt, has full control over showing the emotions adequate to the student's needs.

ATTITUDES	- recognizes and defines her/his student's developmental abilities. Applies actions based on taking profit from these abilities. - in order to assess a school, classroom space and educational situation involves her/his knowledge about the ways and results of the child's perception. - in her/his communication feels proud of each student progress and expresses this feeling. - arranges time for contacts and cooperation with parents, suitable for each party. - presents her/his own idea of the teacher's role (e.g. a facilitator, a tutor) and plans her/his own carrier development according to this. - tries to be objective in assessing her/his attitude towards expected changes and improves her/his own actions as a result of the changing situation (student's condition).
MOTIVATION	- constantly recognizes the factors which support or weaken the high level of her/his involvement - skillfully uses motivation techniques in order to make students put more effort.
JUDGEMENT	- describes school actions she/he takes and the dynamics of student's relationships in a class and interprets them by using the knowledge about stereotypes and attribution mistakes, etc. - expresses repeatedly verified opinions about students, parents, educational situations - carries out the critical analysis of formal directives which are meant to manage the profession of an inclusive teacher- estimates the value of didactic achievements in the light of the child's developmental ones. - in school environment organizes fact-based discussions regarding the mission and vision of inclusive school.

SUMMARY

It is not an easy task to search for the catalogue of teacher's skills being the competences which determine the chances for the idea of inclusion and the author realizes the ambiguity readers face while reading this description. However, the risk she has taken is incomparable with the chance for initiating a discussion, for the author is completely convinced that the person of a teacher is a key issue for building the climate for inclusion in education and more essential one in the context of the need for inclusion of students whose family biographies sentence them to 'being special' because of social matters.

LITERATURE

BARANOWSKA, W. 2009. ADHD – różne źródła wiedzy o metodach wychowania. In *ADHD – polemiki i badania*. Łódź : Wydawnictwo WSHE, 2009. ISBN 978-83-7405-457-7. s. 57-64.

CANT, H. 1994. Inclusive education : The Alberta Experience. In *Practising Administrator.* ISSN 01-811010- 050712, *16* (3), 1994, p. 38-41.

CZEREPANIAK-WALCZAK, M. 1995. *Między dostosowaniem a zmianą : elementy emancypacyjnej teorii edukacji.* Szczecin : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 1995. 279 s. ISBN 83-85798-67-6.

DAY, CH. 2004. *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk : GWP, 2004. 334 s. ISBN 83-89120-95-x.

DURAJ-NOWAKOWA, K. 2008. Kompetencje do integrowania nauczania z wychowaniem przez pedagogów. In *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*. Warszawa : Wydawnictwo WSP TWP, 2008. ISBN 978-83-61121-02-2. s. 57-73.

DYLAK, S. 1995. *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 1995. 232 s. ISBN 83-232-0673-2.

HASKEL, D. H. 2000. Building bridges between Science and Special Education. In *Electronic Journal of Science Education.,* 2000, 4*(3)*. ISSN 1087-3430

KING, G. 2003. *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela.* Gdańsk : GWP, 2004. 120 s. ISBN 83-89120-58-5.

KOSIOREK, M. 2007. *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków : Impuls, 2007. 288 s. ISBN 978-83-7308-930-3.

MADALIŃSKA-MICHALAK, J. – GÓRALSKA R. 2012. *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa : Wolters Kluwer Polska SA, 2012. 248 s. ISBN 978-83-264-4091-5.

MARSZAŁEK, L. 2008. Kompetencje nauczycieli w kontekście edukacji włączającej. In: *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*. Warszawa : Wydawnictwo WSP TWP, 2008. ISBN 978-83-61121-02-2. s. 93-115.

MITTLER, P. 2000. *Working Towards Inclusive Education : Social Contexts*. London : David Fulton Publishers Ltd, 2000. 208 s. ISBN 978-1-85346-698-4.

MULLEN, C. A. 2001. Disabilities Awareness and the Preservice Teacher: a blueprint of a mentoring intervention. In *Journal of Education for Teaching.* ISSN 1360-0540 (online). *27*(1), 2001, s. 39-61.

PYŻALSKI, J. – MERECZ, D. 2010. *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli : Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem.* Kraków : Impuls, 2010. 151 s. ISBN 978-83-7587-482-2.

SMOCZYŃSKA, A. (ed. Pol. Ed.). 2005. *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Warszawa : Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2005. 182 s. ISBN 83-87716- 48-0.

SOLAK, A. 2008. W kręgu ciągle aktualnego talent pedagogicznego. In *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*. Częstochowa : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej. 2008. ISBN 83- 921963-9-2. s.105-118.

STEWART, F. K. 1983. Teacher attitudes and expectations regarding mainstreaming of handicapped children. In *Teacher Education and Special Education.* ISSN 0888-4064. 6 (1), 1983, s. 39-45.

WESTWOOD, P. – GRAHAM, L. 2003. Inclusion of students with special needs : benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. In *Australian Journal of Learning Disabilities.* ISSN 1324-8928. 8(1), 2003, s. 3-15.

WHITING, M. – YOUNG, J. 1996. Inclusive education: a question of justice. In *Australasian Journal of Special Education,* ISSN 1030-0112. 20(2), 1996, s. 29-39.

WITKOWSKI, L. 2000. *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa : IBE, 2000. 380 s. ISBN 83-87925-26-8.

WELSKOP, W. 2013. Komunikacja w relacji nauczyciel-uczeń a występowanie sytuacji kryzysowych w szkole. In *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych IV*. Gliwice-Katowice : Wydawnictwa i Szkolenia Opcjon, 2013. ISBN 978-83-918592-3-0. s. 166-173.

WELSKOP, W. 2013. Rola nauczyciela – tutora w procesie wspierania rozwoju osobistego uczniów. In *Edukacja – wczoraj, dziś jutro. Nauczyciel wobec wyzwań współczesności*. Siedlce : Wyd. UPH w Siedlcach, 2013. ISBN 978-83-936635-4-5. s.125-140.

Contact details

Name and surname: Wanda Baranowska, PhD
Place of work: Department of Social Sciences, Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu in Łódź
Address: ul. Piotrkowska 278, 90-31 Łódź, Poland
e-mail: w.baranowska@medyk.edu.pl

THE ABILITIES, SENSIBILITIES AND KNOWLEDGE THAT MAKE AN INCLUSIVE EDUCATOR

SCHOPNOSTI, VNÍMAVOSŤ A POZNATKY, KTORÉ VYTVÁRAJÚ INKLUZÍVNEHO PEDAGÓGA

Witold Ostafiński

Abstract

The purpose of the article is to search for those abilities, talents, knowledge, features as well as personality's traits that can provide a distinction between an inclusive educator and the other ones. Those will be regarded from the perspective of the role they play within interpersonal communication and relations. The main idea of inclusive education is to base the school on the close relationships between all the participants of the education process and communications that take place between them. But we regard an ability to become an inclusive teacher as something special though possible to develop by almost every educator that is really engaged into the processes of education on the condition of the proper will and eagerness. So, in this context, inclusive education is the way that the system of education should be directed toward in the future.

Key words

Inclusive educator. Abilities. Talents. Knowledge. Features. Education process.

An inclusive education becomes one of the most popular and attractive topics among the educators, pedagogy theoretists and practitioners, and teachers as well. The creation of inclusive climate within the school setting is very important for the pupils to achieve better results of their work and the educators play the most influential role in that process. The point is although, that – no matter good intensions – not every person can prove herself within an inclusive education. It demands change of attitude, methods, thinking and feeling from the traditional ones to the new, more opened and definitely more flexible.

For many people inclusive education is simple referring to the education of children with disabilities and those with special educational needs but such narrowed down attitude makes the issue flattened down and not full in meaning. Within the frame of this article the broader definition will be used. I regard an inclusive education after Judy Kugelmass as a philosophy "supporting and

celebrating diversity in its broader sense" (Kugelmass, 2004, p. 3). This definition is based on the understanding of inclusion proposed by UNESCO that underlines the role of the school in providing all children with secure environment that protects "their basic human right to an individually, culturally, and developmentally appropriate education and counter social exclusion" (Kugelmass, 2004, p. 3).

This means that first of all, every child has the right to attend the same school with the same program and the same level of instruction. It is against the human rights to seclude children for any reason into the special school with lesser challenges and lesser knowledge provided. Every child should receive the same instruction with no regard to his/her disability or educational disadvantages. According to UNESCO, inclusion is "a dynamic approach of responding positively to pupil diversity and of seeing individual differences not as problem, but as opportunities for enriching learning" (Guidelines for Inclusion, 2005, p. 12).

Inclusion is a new approach that is supposed to replace integration, because it was not followed by necessary changes in the schools' organization, the curriculum, teaching and learning strategies. Integration was meant as a mean to move the children from the special education field towards the mainstream education, but with no recognition of the actual reason of educational difficulties that are rooted in the ways the ordinary school operates. Integration saw the individual differences as a problem to fix rather while inclusion regards them as an opportunity for enriching learning (Guidelines for Inclusion, 2005, p. 12).

Inclusive education means that the needs of all children and young people will be met in the school despite their age. Those more vulnerable to marginalization and exclusion should receive special care and attention, but in a new sense that support their learning. The fact that a child has some kind of disability should not be regarded as a reason for teaching him/her less and limit the knowledge that is available to him/her, but rather as an argument for seeking the ways that will help and improve their learning abilities and opportunities. School should accommodate for all children in the same way regardless of any kind of impairments whether physical, social, intellectual, emotional, linguistic or other. Disabled and gifted children should be provided with the same educational environment. The same goes for street and working children, children from linguistic, cultural or ethnic minorities, children from nomadic or remote populations and from other marginalized groups (Rieser, 2012, p. 43).

Implementation of inclusive education poses several challenges. First of all is the need of changing the organization of the schools, but probably one of the most important challenge is about the teachers (or in more broader sense educators). The question is whether an inclusive educator differs from the traditional one or should differ and how.

Being an inclusive teacher demands first of all the change within an attitude and the ways of diversity's understanding. The diversity cannot be perceived by an inclusive educator as an obstacle but rather as an opportunity for development for both participants: himself/herself and the learner. It is specially difficult for mainstream teachers that are used to traditional school being exclusive rather than inclusive. Now, they are called upon being sensitive to the variety within a classroom

and being able to raise to the challenge by adjustments within their teaching styles so they can answer to the diversity of learning styles they have to work with (Westwood – Graham, 2003).

Further on, the role of inclusive teacher is much more dynamic than the role of traditional teacher which demands more psychologically and practically involvement. Most of the teachers currently work within a context of rapid change. The pas decades witnessed major changes with all areas of education including come important changes in the attitudes towards the curriculum and assessment. It was accompanied with a new understanding of the children's interactive nature, and with the shift from asking what is wrong with the child to asking what can be done to support the child's learning (Rouse, 2014).

There is no doubt about the crucial teachers' position in making a school more inclusive, but not every one of them is ready for the task being support for learning. It is a complex task. One of the reasons is that the concept of learning support is quite contested in nature and there is no agreement about the best practice. The roles and responsibilities of the teachers vary between the schools, but usually they include: teaching, assessing, organizing, counseling, administrating, liaising with external agencies, providing staff development, consulting with colleagues, managing other adults (Rouse, 2014). It is clear that such complex task requires knowledge, skills and attributes that some may not possess.

What happens in the classroom is mainly determined by the teacher and in order to make class more inclusive the teacher should be able to provide modification of the curriculum (Forlin, 2004). This can be seen as requiring an individualization. Unfortunately, there is also a common view that teaching the children with the special needs requires a specialist training (Kaufman – Landrum – Mock – Sayeski – Sayeski, 2005) which causes a lot of harm making some teachers feeling unsecure about an inclusive teaching, because they do not have a right training and knowledge to do such a work. There is still a lot of teachers sure that those students with disabilities and learning difficulties should rather be "dealt" with by experts with small groups (Rouse, 2014).

The issue is not really about knowledge and skills received through a specialist training though surely the teachers' knowledge should be expanded. But it is mostly about encouragement to do things differently and about making the teachers' reconsider their attitudes and beliefs. So, this brings into the light one of the most important features that characterize the inclusive educator. It is a kind of courage to change one's own thinking and an mind openness that allows for taking in new ideas even though they are challenging.

Traditional teachers' training include teaching strategies, disability and special needs, where to get help when necessary, how children learn, classroom organization and management, what children need to learn, identifying and assessing difficulties, the legislative and policy context and assessing and monitoring children's learning (Rouse, 2014). It is of course an important knowledge that should be possessed by every teacher, but it is insufficient to make a school inclusive. One of main problems is that there is usually a huge gap between what teachers know after the study and what they do in their classrooms. The professional training thus should focus more on "doing" and prepare the teachers for implementation of their knowledge in practice (Rouse, 2014).

For some educators the philosophy of inclusive education is an exciting challenge and the stresses that are associated with its introduction can be life-sustaining, enjoyable and beneficial (Bernard, 1990). But such attitude requires an openness for taking challenges as well as courage and readiness. The teacher should be the person who is able to adapt new ways of thinking and working easily and be able to free himself/herself from the routine when necessary. Also, being an inclusive educator demands resistance to stress as it is hard physically and psychologically to take on so many roles as it is required from an inclusive educator (Whiting – Young, 1996).

The point is that stress and time demands of proper inclusion implementation are crucial to the well-being of the teachers. The amount of stress can be noticeably lowered down by the professional development in the area of task management. Providing the teachers with professional development opportunities designed to address the practical management of daily responsibilities of the inclusive teachers could also benefit the schools (Battige, 2008). The ability of task management seems especially important for an inclusive educator, because of the wide range of different tasks they are facing every day.

The teacher also should have an ability to manage classroom in general, but with inclusive classroom it is much more complicated and challenging. The attitude of the teacher plays here a crucial role. Many teachers express their concern that they have not enough time to provide every student with the right amount of attention, and especially the students with special needs (Savage – Savage, 2009).

One of the most challenging things within an inclusive classroom is the need for instruction's differentiation which means simple that the lesson should be accommodating a variety of needs and interests of the learners. This requires some kind of altering the lesson: the pace of lesson delivery, altering the lesson's content, changing the delivery's mode from group to individualized learning. Differentiation is followed by numerous management challenges, especially regarding the pace of instruction and the assessment's learning criteria.

For the purpose of the lesson's differentiation the teacher needs not only the management task ability but also an ability to adapt the right attitude as well as the knowledge involved in using peer-mediated strategies. Those are especially useful as they help to reduce the students' frustration and decrease discipline problems. The peer-mediated strategies are also beneficial for the children with no disabilities which provides an additional argument for using it as a class management tool. The children "develop an increased respect and appreciation for their special needs peers (...) an increased sense of responsibility, and their own academic engagement and achievement improves" (Savage – Savage, 2009, p. 110).

The teacher should also poses a high awareness what an inclusive education is about. That awareness was voiced by a teacher within a study conducted by Kai Yu:

> *An ideal inclusive education should focus on diversity. Sure we are here to help students to develop talents needed by the society, but the society has diverse needs for talents. Students have different cultural, emotional, and psychological qualities that may all be beneficial to this society. We do not have to make them have the same kinds of talents, as the exam-*

oriented education did. First of all, we should stop thinking of them as our working materials and treating them as tools (Yu, 2014, p. 71).

That awareness is necessary as it allows the teacher to change his/her attitudes and brings into mind not the obstacles and difficulties but mostly the main purpose of an inclusive education. Focusing on the goal is essential for the results of the teacher's work as it helps to overcome difficulties, fight down the stress and supports the teacher's engagement.

As Sheila Ashley observes, some teachers roll up their sleeves and work while others complain that they do not have right abilities and training. There are also those who work as they used to and expect that all students, regardless their individual needs, will learn the presented material (Ashley, 2009). Such behavior is most probably caused by the lack of the awareness that was discussed above. Those teachers simply do not understand what they are expected to do and how they should address the issue of diversity. For many, "the challenge of focusing on specific students' learning or behavioral needs is felt to be too hard, too much work, or perhaps beyond their capabilities. Learning and behavioral challenges in the classroom have become more commonplace; however, teachers vary widely in their perceptions of ability to address such challenges, their level of comfort, and their actual knowledge and skill and subsequent use in the classroom" (Ashley, 2009, p. 147).

The crucial role for teaching in inclusive classroom can be assigned to four main values (Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej, 2012):

1. Appreciation of diversity – the differences between the children are regarded as advantage and the factor supporting education.
2. Supporting all students – the teachers expect that every student will achieve noticeable progress in learning.
3. Attitude towards cooperation – all teachers are aware of the essential meaning of group work and interaction.
4. Individual professional development – teaching is based on learning, the teachers take on the responsibility of learning thorough their lives.

Within an inclusive education working with the students should be based on personal interaction between the student and the teacher. The teachers must use himself/herself, treating his/her own self as a teaching tool. That makes one more thing very important - the competences of the teachers. Researches support the statement that the professional preparation of the students affects the children's learning effects more than anything else. Reynolds states that knowledge, beliefs and system of values of the teacher are crucial in directing an inclusive teaching (Reynolds, 2001).

Another thing is that within an inclusive classroom the skills of using a variety of teaching methods is especially appreciated. This comes in hand with the issue of setting the learning goals. More and more researchers argue that the goals for the children with special needs are set too low (Inclusive Education Inclusive Education, 2000). The fact that the child has some disability is not the reason for making his/her possible learning effects and progress lowered down from the start by

lowering down the requirements. It can be stated that "learning activities involving risk taking and challenges lead to greater effort and performance than objectives that produce easy success" (Inclusive Education Inclusive Education, 2000, p. 37).

Based on the above discussion it is clear that an inclusive educator differs from a traditional one, but most of those differences are the matter of training and education rather than personality traits. Although, it cannot be said that personality has no role in here at all. As it was noted, work of an inclusive teacher may be challenging and very stressful which can be too much burden for some teachers. This can be solved by providing the teachers with professional development that will increase their self-confidence and competences.

In general, it is sure that the right preparation should be provided to all the teachers in order to make them ready to take on a difficult task of an inclusive classroom's management. The competences needed for that include the task management skills, the knowledge of ability to use a variety of teaching methods and to alter the class material in order to support all of the children's needs and, moreover, the awareness of the inclusion and its merits.

The teacher should also develop the ability to cooperate with people and to build a close interaction with each student which is an essential part of inclusive education. Such interaction helps the teacher to understand the child and his/her specific learning needs which in turn makes possible adjusting teaching process to accommodate the needs of every child in the classroom. Close cooperation with parents and local community may also be beneficial as parents for example may help in numerous ways in managing learning and teaching processes. For example, a group of grandmothers may be invited to come to school and work with children on reading once or twice a week, and while they read books with the class, the teacher can devote her/his time for working individually with those children that experience learning problems.

Another important competence is ability to use successfully peer-mediated strategies because of its advantages for every child in the classroom. The teacher should be able to recognize the children's weak and strong points and instruct them how to work with each other on those in order to progress and develop more skills and abilities through cooperate work.

Summarizing, there are some teachers who are predestined for being an inclusive teacher as they naturally possess required abilities and skills, but most of the teachers can be trained to become equally effective inclusive teachers.

LITERATURE

ASHLEY, S. S. 2009. *Self-efficacy Beliefs of Elementary General Education Teachers in Inclusive Classrooms and the Role of Professional Development*. ProQuest, 2009.

BATTIGE, S. L. 2008. *Perceptions of Change : A Survey of Regular Education Teacher's Inclusive Practices in the Intermediate Grades.* ProQuest, 2008.

BERNARD, M. E. 1990. *Taking the stress out of teaching*. Melbourne : Collins Dove, 1990.

FORLIN, C. 2004. Promoting inclusivity in Western Australian schools. In *International Journal of Inclusive Education* 2004, no 8, pp. 183-200.

Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All. UNESCO, 2005.

Inclusive Education : A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers, ed. by WADE, S. E.. Routledge, 2000.

KAUFMAN, J. M. – LANDRUM, T. J. – MOCK, D. – SAYESKI D. – SAYESKI, K. S. 2005. Diverse knowledge and skills require a diversity of instructional group : A position statement. In *Remedial and Special Education,* vol. 1 2005, no 26, pp. 2-6.

Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej. Europejska Komisja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012.

KUGELMASS, J. W. 2004. *The Inclusive School: Sustaining Equity and Standards*. Teachers College Press, Columbia University, 2004.

REYNOLDS, M. 2001. Education for Inclusion. Teacher Education and the Teacher Training Agency Standards. In *Journal of In-Service training,* vol. 3, 2001,no 27.

RIESER, R. 2012. *Implementing Inclusive Education : A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. London : Commonwealth Secretariat, 2012.

ROUSE, M. 2014. *Developing Inclusive Practice : A Role for Teachers and Teacher Education?*. In <http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/aberdeen.pdf>, retrieved on: Sept. 20th, 2014.

SAVAGE, T. V. – SAVAGE, M. K. 2009. *Successful Classroom Management and Discipline : Teaching Self-Control and Responsibility*. SAGE, 2009.

WESTWOOD, P. – GRAHAM, L. 2003. Inclusion of students with special needs: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. In *Australian Journal of Learning Disabilities*, 2003, no 8(1), pp. 3-15.

WHITING, M. – YOUNG, J. 1996. Inclusive education: a question of justice. In *Australian Journal of Special Education* 1996, no 20(2), pp. 29-39.

YU, K. 1996. *The Implementation of Inclusive Education in Beijing : Exorcising the Haunting Specter of Meritocracy*. Lexington Books, 2014.

Contact details

Name and surname: Witold Ostafiński PhD.
Place of work: senior lecturer, Bronisław Markiewicz State School of Higher Vocational Education in Jarosław
e-mail: witold.ostafinski@wpste.edu.pl

PROJEKT INKLUZÍVNY MODEL VZDELÁVANIA NA PREDPRIMÁRNOM STUPNI ŠKOLSKEJ SÚSTAVY – MRK 2

THE PROJECT INCLUSIVE MODEL OF EDUCATION IN PRE-SCHOOL STAGE SYSTEM – MRK 2

Jurina Rusnáková, Marianna Šramková

Abstrakt

Príspevok prezentuje základné výsledky analýzy vzdelávacích potrieb učiteliek v materských školách. Zameriava sa na tú časť výskumu, ktorá bola venovaná zisťovaniu názorov učiteliek materských škôl na výhody a nevýhody etnicky heterogénnych detských kolektívov vo vzťahu k implementácii inkluzívnych edukačných programov. Výskum bol zrealizovaný v roku 2013 v rámci projektu Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (MRK 2).

Kľúčové slová

Inklúzia. Materská škola. Rómske deti. Vzdelávacie potreby.

Abstract

The paper presents the results of analyzes of educational needs of teachers in kindergartens. It focuses on the part of the research, which was devoted to studying the opinions of kindergarten teachers at the advantages and disadvantages of ethnically heterogeneous teams of children in relation to the implementation of inclusive educational programs. The research was carried out in 2013 under the project Inclusive model of education in pre-school stage system (MRK 2).

Key words

Inclusion. Romany children. Kindergarte., Educational needs.

ÚVOD

Význam kvality a úrovne dosiahnutého vzdelania pre človeka je nespochybniteľný. Slabé vzdelanie patrí medzi základné príčiny nezamestnanosti (obzvlášť dlhodobej) a je limitom pre samotného človeka, jeho rodinu, ale aj pre celú spoločnosť. Rovnosť príležitostí v prístupe ku kvalitnému vzdelávaniu je kľúčová pri napĺňaní práva na vzdelanie a je podmienkou rozvoja

ľudského potenciálu. Empirické zistenia a prax ukazujú, že chudoba a sociálne vylúčenie silne vplývajú na kvalitu vzdelávania, dosiahnuté vzdelanie, výber profesie a následné uplatnenie sa na trhu práce. Obyvatelia marginalizovaných rómskych komunít patria medzi chudobou a sociálnym vylúčením najviac ohrozené a postihnuté skupiny obyvateľstva. Medzi všeobecne známe fakty patrí, že vzdelanostná úroveň rómskej populácie na Slovensku je nižšia ako úroveň vzdelania majority. Výsledky mnohých výskumov ukazujú, že vzdelávacie kariéry rómskych detí, najmä detí z marginalizovaných rómskych komunít, sú ohrozené kombináciou rôznych prekážok (chudoba a sociálne vylúčenie rodiny/komunity, priestorová segregácia, slabá pripravenosť školstva na „inakosť" rómskeho žiaka, a mnohé iné). Edukácia rómskych detí je preto jednou z výziev, ktorým systém slovenského školstva na všetkých svojich stupňoch v súčasnosti čelí.

1 O PROJEKTE

Reakciou na túto výzvu sú aj tri národné projekty realizované od roku 2011 a zamerané na implementáciu inkluzívnych modelov vzdelávania v prostredí základných a materských škôl. Všetky tri projekty sú v procese realizácie. Prvý z nich – *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít, MRK 1* – spolupracuje s viac ako 100 základnými školami na celom Slovensku, na ktorých zaviedol celodenný výchovno-vzdelávací systém. Národný projekt *„Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy – MRK 2"* sústreďuje svoju pozornosť na materské školy a tretí národný projekt pod názvom *PRINED – Projekt inkluzívnej edukácie*, podporil odborné kapacity (profesie sociálneho pedagóga, školského psychológa, pedagogického asistenta, špeciálneho pedagóga) na viac ako stovke základných škôl. Všetky tri projekty sa hlásia k princípom inkluzívnej edukácie založenej na práve všetkých detí na rovné príležitosti v prístupe ku kvalitnému vzdelaniu a vzdelávaniu. Za základnú podmienku implementácie inkluzívnych vzdelávacích programov si všetky tri projekty kladú *„vzdelávanie všetkých detí spolu"*.

1.1 Základné informácie o projekte

Predkladateľom a zároveň realizátorom národného projektu MRK 2 je Metodicko-pedagogické centrum, hlavná projektová kancelária bola zriadená v Prešove (Kúpeľná 3). Projektové aktivity sú naplánované na 34 mesiacov od 1. 2. 2013 a ich financovanie je zabezpečené zo zdrojov operačného programu Vzdelávanie.

Strategický cieľ projektu je zameraný na pedagogických zamestnancov materských škôl a znie nasledovne: *„Prostredníctvom vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zlepšiť vzdelanostnú úroveň detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít a tým nadobudnúť potrebné kompetencie pre ich vstup na primárny stupeň vzdelávania."* (Podrobný opis projektu MRK 2) Ambíciou projektu je skvalitniť profesijné kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na edukácii detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít v MŠ a tým podporiť ich sociálnu inklúziu.

Národný projekt obsahuje tri hlavé aktivity, ktoré sa ďalej členia na podaktivity, v stručnosti sú uvedené v nasledujúcej tabuľke, spolu s časovými rámcami.

Tabuľka 1: Aktivity národného projektu

Názov aktivity	Charakteristika aktivity (podaktivity)	Termín realizácie aktivity
Vzdelávanie pedag. zamestnancov a odborných zam.	**A**nalýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov; **V**ytvorenie a implementácia 2 programov kontinuálneho vzdelávania.	1.2. 13 – 30.6. 14
Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predpr. stupňa šk. sústavy.	**I**mplementovanie inkluzívneho modelu školy v MŠ zapojených do národného projektu; **T**vorba učebných zdrojov pre ŠkVP; **T**vorba vzorového ŠkVP. **T**vorba a implementácia osvetového programu pre rodičov. **110** podporených pracovných miest – pedagogický asistent.	1.2.13 - 30.11.15
Technická podpora aktivít projektu.	**P**odpora zapojených škôl prostredníctvom didaktických a technických pomôcok.	1.2.13 - 30.11.15

Zdroj: Podrobný opis projektu MRK 2

Ako je z cieľov a aktivít zrejmé, cieľovou skupinou projektu sú pedagogickí a odborní zamestnanci materských škôl, ktoré navštevujú deti z marginalizovaných rómskych komunít, samotné deti a ich rodičia (o MŠ podrobnejšie v nasledujúcej časti príspevku).

1.2 Zapojené materské školy

Do projektu je zapojených 110 materských škôl zo všetkých krajov Slovenska, s výnimkou Bratislavského. Početnosť MŠ v krajoch prirodzene rešpektuje početnosť rómskych komunít. Najdôležitejším kritériom pri oslovovaní škôl bol podiel detí z marginalizovaných rómskych komunít (ďalej len MRK) v nich. V každej projektovej MŠ tvoria deti z MRK min. 8% podiel, vo veľkej časti z nich je i vyšší. Aj keď sa do projektu dostalo niekoľko „rómskych“ MŠ, dôležitou podmienkou pri výbere bola etnická rôznorodosť detí v materskej škole (aby MŠ navštevovali rómske aj nerómske deti). Autori vyššie uvedeného kvalitatívneho výskumu kategorizovali materské školy v projekte na základe pomeru rómskych a nerómskych detí v nich nasledovne.

Rómska materská škola: navštevujú ju iba rómske deti, najčastejšie sa nachádza v blízkosti rómskeho osídlenia v obci alebo v meste.

Prevažne rómska materská škola: rómske deti počtom prevažujú, najčastejšie je to výsledkom demografického vývoja v obci a zároveň snahy nerómskych rodičov presunúť svoje deti do MŠ, v ktorej je menej rómskych detí.

Rómske triedy v materskej škole: tieto školy sa deklarujú ako zmiešané, no deti sú v nich do tried rozdelené podľa etnicity a stretávajú sa len na školskom dvore, prípadne pri stolovaní. Ďalšou

možnosťou je, že ide o alokované triedy MŠ – v priestoroch nachádzajúcich sa v blízkosti rómskeho osídlenia. Často sa stáva, že triedy rómskych detí majú poldennú prevádzku.

Zmiešaná materská škola: v týchto školách je vyvážený pomer detí podľa etnicity.

Prevažne nerómska materská škola: prevaha nerómskych detí, rómske deti sú do tried rozdelené podľa veku (Rosinský – Rusnáková, 2013).

1.3 Inkluzívny model vzdelávania

Inkluzívny model vzdelávania bol vytvorený expertnou skupinou a distribuovaný do všetkých zapojených škôl v podobe elektronickej knihy (dostupná tu: http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/IMV.pdf). Pri jeho implementácii školám pomáhajú konzultanti MPC. Spolupracujú predovšetkým na vytvorení nových – inkluzívnych – školských vzdelávacích programov. Vo vyššie uvedenej elektronickej publikácii môžu školy nájsť teoretické východiská inklúzie vo vzdelávaní a zároveň ich rozpracovanie do praktických metodík (vrátane modelového školského vzdelávacieho programu). Ako sme už uviedli, inkluzívny model vzdelávania predpokladá existenciu etnicky heterogénnych detských kolektívov.

2 ETNICKY HETEROGÉNNE DETSKÉ KOLEKTÍVY – NÁZORY UČITELIEK

V tejto časti nášho príspevku ponúkame čitateľovi vybrané výsledky kvalitatívneho výskumu zameraného na zisťovanie vzdelávacích potrieb učiteliek materských škôl. Výskum bol zrealizovaný v rámci projektu MRK 2, ktorého filozofiou je *„..dosiahnuť začlenenie čo najvyššieho počtu detí z marginalizovaných rómskych komunít do materských škôl a za aktívnej osvety rodičov zlepšiť ich pripravenosť pre vstup na primárny stupeň vzdelávania.“* (MRK 2, 2014) V súlade s touto filozofiou bola do kvalitatívnych rozhovorov s učiteľkami zaradená aj časť o spoločnej edukácii rómskych a nerómskych detí – jej prekážkach a prínosoch. Nebol to však jediný dôvod na otvorenie tejto témy. Etnicky homogénne školy a triedy nie sú len záležitosťou základného stupňa školskej sústavy. Známe sú „rómske“ materské školy, menej známe a viditeľné, no nemenej časté sú rómske triedy v školách, ktoré sa označujú ako „zmiešané“.

Slabá zaškolenosť rómskych detí z marginalizovaných komunít v MŠ je považovaná za jeden z vážnych nedostatkov s výrazným vplyvom na ich následné vzdelávacie kariéry. Mnoho detí z MRK materskú školu neabsolvuje ani jeden rok, veľká časť nastupuje až v predškolskom veku. Okrem nízkeho záujmu rodičov (toto tvrdenie je neoverené, no verejnosti známe a v spomínanom kvalitatívnom výskume sa nepotvrdilo), sa medzi príčiny absencie zaškolenia v MŠ u detí z marginalizovaných rómskych komunít zaraďuje nedostatočná kapacita MŠ a ich slabšia dostupnosť. Pre ilustráciu uvádzame v tab. 1 údaje o dostupnosti materských škôl v obciach a mestách s rómskou komunitou, ktoré ponúka Atlas rómskych komunít z roku 2013.

Tabuľka 2: Materské školy a odhadované počty žiakov v nich

Kraj	Počet obcí s MŠ	Odhadovaný počet rómskych žiakov v MŠ	Počet obcí bez MŠ	Priemerná vzdialenosť najbližšej MŠ v km
Banskobystrický	**179**	**1835**	**87**	**5**
% zo sledovaných obcí	67,3		32,7	
Bratislavský	**27**	**101**	**0**	**0**
% zo sledovaných obcí	100		0,0	
Košický	**211**	**1936**	**45**	**4**
% zo sledovaných obcí	82,4		17,6	
Nitriansky	**127**	**521**	**7**	**3**
% zo sledovaných obcí	94,8		5,2	
Prešovský	**196**	**2639**	**47**	**5**
% zo sledovaných obcí	80,7		19,3	
Trenčiansky	**38**	**127**	**3**	**3**
% zo sledovaných obcí	92,7		7,3	
Trnavský	**75**	**456**	**1**	**2**
% zo sledovaných obcí	98,7		1,3	
Žilinský	**25**	**88**	**2**	**2**
% zo sledovaných obcí	92,6		7,4	
Spolu	**878**	**7703**	**192**	**6**
% zo sledovaných obcí	82,1		17,9	

Zdroj: Atlas rómskych komunít, 2013.

Pri kvalitatívnych rozhovoroch sa anketári stretli s 18-timi učiteľkami zo sedemnástich materských škôl. Výsledky celého výskumu (skladal sa z kvantitatívnej aj kvalitatívnej časti) sú zverejnené v publikácii *„Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunít*“ (dostupné na: http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/ANAL%C3%9DZA_1.1_0.pdf).

2.1 Výhody a nevýhody spoločnej edukácie

Výskumníkov zaujímalo, ako učiteľky vnímajú výhody a nevýhody spoločnej edukácie detí rôznej etnicity a z rôzneho prostredia. Vyjadrenia respondentiek možno rozdeliť do niekoľkých skupín.

Učiteľky, ktoré žiadne výhody ani nevýhody nevnímajú. Podľa nich žiadne výhody a nevýhody neexistujú. Väčšina týchto učiteliek však pracuje v etnicky homogénnych školách alebo triedach s rómskymi deťmi a preto sú ich možnosti na posúdenie odlišných situácií obmedzené.

Učiteľky, ktoré vidia prínos zmiešaných tried najmä pre rómske deti z MRK. Tieto deti sa po príchode do zmiešaného kolektívu dokážu rýchlo prispôsobiť práci a akcelerovať v rôznych

oblastiach. Prínosom pre obe etnické skupiny je podľa respondentiek ich vzájomná spolupráca. Viaceré učiteľky zdôrazňovali, že ak deti prekonajú počiatočné bariéry, potom je budovanie vzájomných neformálnych väzieb a kamarátstiev prirodzené. Nevýhody, ktoré respondentky v tejto skupine formulovali sú veľmi podobné tým, ktorým sa budeme venovať v nasledujúcom odseku.

Učiteľky, ktoré v zmiešaných detských kolektívoch vidia výhody aj nevýhody.

Výhody sme vyššie uviedli, tu otvoríme tému nevýhod spoločného vzdelávania.

Nevýhody vidia učiteľky najmä v oblasti špeciálnej prípravy pre deti z MRK, najmä ak nastupujú len do predškolskej triedy. Zároveň upozorňujú na fakt, že ak je v triede veľa detí z marginalizovaného prostredia, môžu znížiť efektivitu edukácie pre všetky deti *(Ak máme príliš veľa zaostávajúcich detí, tak heterogénne vzdelávanie môže prestať prinášať výhody/*Zuzana*).* Viacero učiteliek zdôraznilo, že heterogénne kolektívy prinášajú problémy, ktoré musia riešiť najmä s rodičmi nerómskych detí. *(Rodičia na nás pozerajú, že prečo sú spolu rómske a nerómske... /* Magda*).*

Učiteľky, ktoré žiadne výhody v existencii zmiešaných detských kolektívov nevidia. Išlo najmä o učiteľky, ktoré pracujú s menším počtom rómskych detí v triedach.

Tabuľka 3: Citácie z rozhovorov

„Výhody spoločnej triedy sú len pre to dieťa, že sa naučia žiť spolu, ale trvá to dlho. Ale jeden rok (od 5teho roku v predškolskej triede) na to vôbec nestačí. Výhodu v tom, že mám rómske dieťa v triede, nevidím". **(Júlia)** **„N**iekedy je ťažké vysvetľovať rodičom nerómskych detí, že je normálne vychovávať deti spolu a nerobiť medzi nimi rozdiely, a že nemôžeme dopustiť, aby sa tvorili oddelené „čisté" triedy." **(Zuzana)** **„V**ýhody sú, že deti z majoritnej spoločnosti majú možnosť prísť do kontaktu s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale nedostatky sú v tom, že deti odmietajú."**(Denisa).** **„J**e to dobré najmä pre rómske deti, lebo sa doťahujú na nerómske v oblastiach, s ktorými sa dovtedy stretli len okrajovo." **(Zuzana)** **„V**eľa roboty je s tým, aby ich akože nerómske deti prijali." **(Júlia)** **„D**eti si na seba zvyknú a naučia sa rómske deti vážiť si svoje hračky a iné veci od nerómskych detí a nerómske nazbierajú skúsenosti od rómskych." **(Magda)**

Zdroj: Analýza vzdelávacích..., 2013.

2.2 Ťažkosti vyplývajúce zo spoločného vzdelávania

Prostredie je podľa väčšiny respondentiek hlavným determinantom ťažkostí detí z MRK v škole. Chudoba a sociálne vylúčenie má výrazný vplyv na ich pripravenosť pre vstup do MŠ. Ťažkosti spôsobuje aj jazyková bariéra a v niektorých prípadoch (najmä segregovaných komunít) aj stúpajúca agresivita týchto detí, ktorá je pravdepodobne ich obrannou reakciou *(Kým sa nezačlenia, tak sú agresívne./Eva).* Veľká časť učiteliek spomenula odmietanie spoločných tried alebo spoločných aktivít zo strany nerómskych rodičov. Niekoľko respondentiek nevnímalo žiadne ťažkosti vyplývajúce so zmiešaného vzdelávania, resp. ak sa aj vyskytujú, tak ich vedia riešiť a nepomenovali ich.

Tabuľka 4: Citácie z rozhovorov

„Tam sa nedá pohnúť, pokiaľ nedokážem komunikovať s dieťaťom, a to sa pri bielych deťoch nevyskytuje. Tam prebieha komunikácia bežne, bez problémov.“ **(Denisa)** **„** ...je to ťažké, ak si dieťa a učiteľka spolu nerozumie“ **(Dagmar)** **„P**roti zvyšujúcemu sa počtu Rómov v materskej škole sa postavili rodičia na rodičovskom združení.“ **(Michaela)** **„N**ezažila som žiadne problémy s rómskymi deťmi“ **(Gita)** **„N**iektorí nerómski rodičia sa sťažujú na rómske deti, nechcú, aby chodili ich deti do MŠ s Rómami.“ **(Júlia)** **„N**ie sú žiadne problémy s rómskymi deťmi, skôr s rodičmi som mala, ale nechcem o tom hovoriť“. **(Marcela)**

Zdroj: Analýza vzdelávacích...., 2013.

ZÁVER

Podpora inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k deťom a žiakom z marginalizovaných rómskych komunít – doteraz implementovaná najmä v základných školách, je potrebná aj na predprimárnom stupni. Projekt *Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy – MRK 2* bol vytvorený ako odpoveď na túto potrebu. Aké budú jeho výsledky zatiaľ nemožno hodnotiť, realizátorov čaká ešte rok práce. No už teraz je možné využiť viaceré jeho výstupy – vrátane samotného inkluzívneho modelu vzdelávania.

Analýza vzdelávacích potrieb učiteliek MŠ prináša viacero zaujímavých a inšpiratívnych zistení. V našom príspevku sme sa venovali téme etnicky zmiešaných detských kolektívov v materských školách a v závere využijeme priestor na sumarizáciu základných výskumných výsledkov.

- Učiteľky sa nesťažujú na to, že pracujú s rómskymi deťmi. Za prekážky pri ich práci nepovažujú etnicitu detí, ale vplyv prostredia. Práca s deťmi pochádzajúcimi z chudobného a sociálne vylúčeného prostredia je náročnejšia, pretože deti prichádzajú do MŠ slabšie pripravené (nedostatočne rozvinutá motorika, absencia hygienických návykov, nedostatočné ovládanie slovenského jazyka). Za prekážku v edukácii rómskych detí učiteľky považujú odmietanie zmiešaných tried a školských kolektívov nerómskymi rodičmi.
- Prínos zmiešaných tried vidia učiteľky najmä vo vzťahu k deťom pochádzajúcim z marginalizovaného prostredia – tie sa v zmiešaných kolektívoch dokážu rýchlo prispôsobiť a akcelerovať v rôznych oblastiach. Výhodou pre všetky deti, je už samotné vytváranie medzietnických priateľstiev založených na vzájomnej spolupráci.
- Nevýhodou je, ak je detí z marginalizovaného prostredia v triede veľa (a ak tieto deti potrebujú individuálny prístup a prípravu), potom je možné znižovanie efektivity edukácie pre všetky deti.

LITERATÚRA

Kol. autorov. 2013. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy.* Bratislava : MPC, 2013. 78 s. ISBN 978-80-8052-557-6.

MUŠINKA, A. a kol. 2014. *Atlas rómskych komunít na Slovensku 2013*. Bratislava : UNDP, 2014. 122 s. ISBN: 978-80-89263-18-9.

NP MRK 2. [online]. 2013. [cit. 2010-02-14]. Dostupné na internete: <http://www.npmrk2.sk/>.

Podrobný opis projektu MRK 2.

ROSINSKÝ, R. – RUSNÁKOVÁ, J. 2013. Interpretácia zistení z kvalitatívneho výskumu, Zistenia o vzdelávacích potrebách pedagogických zamestnancov. In *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunít.* Prešov : MPC, 2013. ISBN 978-80-565-0187-0. s. 58-65.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Jurina Rusnáková, PhD.
Pracovisko: Výskumno-vzdelávacie a poradenské centrum, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Adresa: Hviezdoslavova 15, 052 01 Spišská Nová Ves, Slovensko
E mail: jrusnakova@ukf.sk

Meno a priezvisko: PhDr. Marianna Šramková, PhD.
Pracovisko: Výskumno-vzdelávacie a poradenské centrum, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Adresa: Hviezdoslavova 15, 052 01 Spišská Nová Ves, Slovensko
E mail: msramkova2@ukf.sk

KOMUNIKACJA W POKOJU NAUCZYCIELSKIM

COMMUNICATION IN A STAFF ROOM

Zbigniew Ruszaj

Abstrakt

W opracowaniu poruszono zagadnienia związane z komunikacją między nauczycielami w aspekcie włączania się we wspólną realizację zadań szkoły. Tworzenie specyficznej atmosfery współpracy z jednoczesną likwidacją struktur hierarchicznych może przyczynić się do zdecydowanej poprawy efektywności współpracy w zespole nauczycielskim i zaowocować ciekawym przygotowaniem i realizacją projektów edukacyjno – wychowawczych z młodzieżą. Mając na uwadze specyficzne potrzeby części dzieci i młodzieży zwrócono uwagę na wspólne działania związane z integracją uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Realizację tych potrzeb w dużej mierze może poprawić poruszane zagadnienie dobrej komunikacji nauczycieli.

Kľúčové slová

Komunikacja między nauczycielami. Specjalne potrzeby edukacyjne. Projekty edukacyjno - wychowawcze.

Abstract

This paper considers the issue of communication between teachers in terms of common school tasks realisation. Creation of specific atmosphere of cooperation in teacher's teams with simultaneous elimination of hierarchical structures can increase the effectiveness of team work. Moreover, it can result in preparation and implementation of interesting educational projects focused on students as well. Taking special needs of some students into consideration, common activities including integration of students with special educational needs have to be stressed. The issue of appropriate communication between teachers can significantly influence on meeting these needs.

Key words

Communication between teachers. Special educational needs. Educational projects.

Wprowadzenie

Zmiany wymogów wobec polskiej szkoły przyczyniły się do intensyfikacji współpracy miedzy nauczycielami. W szkołach tworzone są różne zespoły nauczycielskie, których celem jest wspólna realizacja zadań edukacyjnych i wychowawczych. Warto zaznaczyć, że jest to zdecydowana zmiana jakościowa realizacji wspólnych celów. Wynika to z założeń zespołowej realizacji zadań. Jednak

nie zawsze nauczyciele rozumieją i właściwie realizują działania zespołowe. Jest ona często pojmowana jako wspólne rozwiązanie problemu będące wypadkową indywidualnie wypracowanych rozwiązań.

Organizacja zespołu opartego na komunikacji

Warto zatem pochylić się nad zasadami pracy zespołowej opartej na komunikacji w samym zespole nauczycielskim. Wymaga to zdecydowanej zmiany podejścia i postaw nauczycielskich oraz przyjęcia nowych zasad. Dostrzeżenie potencjału zespołu jest warunkiem początkowym zaistnienia współpracy i podjęcia problemu. Zawiera się on we wspólnym dochodzeniu do rozwiązania przyjętego zadania. Wspólne zaś rozwiązanie sprowadza się do holistycznego podejścia do rozwiązania jednocześnie wszystkich członków zespołu (Waloszek, 2002, s. 134). Oczywiście wszyscy członkowie zespołu są w pełni odpowiedzialni za końcowy wynik pracy.

Obok wielu warunków powodujących efektywną pracę zespołu jednym z najistotniejszych, zwłaszcza na gruncie szkoły, jest komunikacja w zespole oraz spłaszczenie hierarchii bez względu na pełnione role (Adair, 2001, s. 28). Z jednej strony brak pionowej struktury powoduje złamanie barier zależnościowych, zaś z drugiej dowartościowuje poszczególnych członków zespołu zrównując ich z pozostałymi. Uzyskanie takiej struktury w warunkach pokoju nauczycielskiego nie jest proste. Wpływa na taki stan rzeczy wiele czynników głównie wynikających z różnego doświadczenia i stażu pracy poszczególnych nauczycieli. Młodzi nauczyciele czują się zdominowani przez ich starszych doświadczonych kolegów. Trudno jest im się przebić z własnymi pomysłami i jeszcze trudniej uzyskać akceptację w oczach pedagogów ceniących, czasem ponad miarę, własna wiedzę i doświadczenie. W takiej sytuacji szczególną rolę odgrywa lider zespołu kierujący jego pracą. Lider nie może być jednak utożsamiany z kierownikiem, a bardziej z koordynatorem lub organizatorem pracy zespołu. W przeciwnym razie automatycznie budowana jest hierarchia zdecydowanie niesłużąca relacjom wewnątrz grupy. Zetem musi być on wyłoniony ze szczególna starannością, lub jeżeli jest taka możliwość, wyłoniony w sposób naturalny spośród członków zespołu roboczego. Powinien on pełnić rolę służebną w stosunku do całej grupy nie narzucając własnych pomysłów, a jedynie inspirując poszczególne osoby do podejmowania działań i wyzwalając, a w zasadzie pozwalając na wyzwalanie kreatywności. W takim zespole doskonale mogą odnaleźć się nauczyciele rozpoczynający pracę w szkole. Mogą oni korzystać z doświadczenia innych oraz proponować nowatorskie, czasem nieszablonowe rozwiązania, których brakuje w zespołach jednorodnych składających się z doświadczonych nauczycieli, którzy często działają schematycznie i trudno im wyjść z własną inwencją poza określone ramy lub przyzwyczajenia. Zderzenie doświadczenia z eksplozją pomysłów i nastawieniem na nieszablonowe działanie często przynosi nader dobre efekty.

Jednak czynnikiem koniecznym jest właściwa komunikacja w zespole. Często ona wynika z relacji pomiędzy jego członkami. Proces budowania relacji jest dosyć skomplikowany i długi. Z doświadczenia wynika, że bardzo dobre efekty przynosi integracja zespołu począwszy od prostych metod integracyjnych stosowanych w małych i większych zespołach po formy bardziej rozwinięte związane np. ze wspólnym kilkudniowym wyjazdem integracyjnym wszystkich osób

podejmujących dany problem. Zbudowanie właściwych relacji, a przede wszystkim zaufanie członków zespołu powstałe na ich bazie daje podstawę właściwej komunikacji. Jest to wtedy komunikacja pełna otwartości na pomyły, a przede wszystkim otwartości na drugiego człowieka. Oprócz przygotowania gruntu do zmierzenia się z problemami edukacyjno - wychowawczymi ma ona zdecydowanie ważniejszy wymiar włączania młodych nauczycieli w życie szkoły, ich wchodzenia w zawód pedagoga oraz stawania się nauczycielem. Tak zapoczątkowany proces może w przyszłości przynosić pozytywne efekty w postaci tworzenia się kolejnych zespołów pracujących w oparciu o właściwą komunikację interpersonalną.

Sieci współpracy i samokształcenia jako nowa propozycja doskonalenia

Podobny model współpracy opartej na wzajemnej komunikacji podbudowanej relacjami członków zespołu zaproponowano w nowym systemie doskonalenia nauczycieli. Jednym z jego elementów są sieci współpracy i samokształcenia. Sama idea sieciowania została zaczerpnięta z firm o różnych profilach działalności i zaszczepiona na grunt szkolny. W przypadku sieci nauczycielskich dialog znacznie wychodzi poza mury szkoły, ponieważ grupuje nauczycieli z różnych szkół. Najczęściej są to szkoły różnego typu, a w skrajnych przypadkach w jednej sieci pracują nauczyciele przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Daje to możliwości bardzo szerokiego dialogu i wymiany doświadczeń mających różne podłoża ale jeden wspólny cel określony tematem danej sieci. Idąc dalej w ramach sieci współpracy i samokształcenia proponuje się organizację doradztwa metodycznego na, które jest stosunkowo duże zapotrzebowanie (Dybek, 2000, s. 173). Pracami sieci „kieruje" koordynator. Podobnie jak w przypadku małych zespołów nauczycielskich jego działania z założenia są bardzo dyskretne. Oczywiście inspiruje uczestników do podejmowania działań, prowokuje do dyskusji, proponuje rozwiązania problemów ale jednocześnie działa bardzo delikatnie sprawiając wrażenie wyłącznie działań organizacyjnych. Do jego zadań, realizowanych na samym początku, należy integracja grupy i ukazanie wspólnego celu działania. Nauczyciele pracują na spotkaniach bezpośrednich średnio około pięć razy w roku. Tutaj jednak wprowadzono dodatkowy element komunikacji jakim jest platforma cyfrowa dedykowana wyłącznie dla tego typu sieci współpracy i samokształcenia. Istnieje tam możliwość wymiany poglądów i doświadczeń oraz inicjowania wspólnych przedsięwzięć na rzecz uczniów z poszczególnych szkół. Skupienie wokół wspólnego problemu grup ok 25 osób z różnych środowisk i szkół przynosi wymierne efekty w postaci realizowania wspólnych projektów włączających uczniów i partnerów szkoły z różnych środowisk o zróżnicowanym dostępie do dóbr kultury i o zróżnicowanych możliwościach edukacyjnych. Przykładem takiego projektu może być przeprowadzenie akcji „Odjazdowy bibliotekarz". Projekt miał na celu popularyzowanie czytelnictwa poprzez jazdę na rowerze, a w zasadzie łączenie czytania i wymiany książek z jazdą rowerową. Pozwolił on na włączenie we wspólną inicjatywę nauczycieli i uczniów z różnych środowisk, a co ważniejsze, o zróżnicowanych możliwościach edukacyjnych. Takie działania, w ramach samego projektu jak i współpracy sieci, dały dodatkowe efekty w postaci dialogu i współpracy między szkołami. Dzięki poznaniu i zintegrowaniu się

nauczycieli oraz możliwościom komunikacji elektronicznej zapoczątkowano współpracę szkół i uczniów z palcówek znacznie oddalonych od siebie.

Szanse i zagrożenia dla dialogu i współpracy

Nawiązanie konstruktywnego dialogu i współpracy miedzy nauczycielami zarówno na poziomie szkoły jak i na szerszą skale np. w sieciach współpracy i samokształcenia daje wiele możliwości. Wśród nich wspomniano już włączanie nowych nauczycieli w pracę szkoły oraz ułatwianie im wchodzenia w zawód. Zapewne zespołowa organizacja pracy oparta na dialogu pozwala na uzyskanie znacznie większych efektów edukacyjno - wychowawczych realizowanych projektowo bądź przez wspólne planowanie oddziaływania na wychowanków, w tym włączanie wszystkich uczniów w podejmowane zadania, każdego na miarę jego możliwości i chęci współdziałania.

Efekty, które pojawiają się obecnie po pilotażu nowego system doskonalenia nauczycieli pozwalają przypuszczać, iż tego typu działania przyczynią się w znacznym stopniu do podniesienia efektywności kształcenia, głównie za sprawą wymiany doświadczeń i przekazywania sobie wzajemnie dobrych sprawdzonych rozwiązań (ORE 2012 s. 8) Optymizmem napawają również powstające relacje między nauczycielami, które w znacznej mierze przyczyniają się do nawiązania konstruktywnego dialogu oraz współpracy.

Uzyskanie jednak wymiernych efektów w postaci współpracy, a zwłaszcza współpracy poprzez dialog często napotyka na przeszkody związane z postawami nauczycieli. Często występują u nich obawy, że podzielenie się własnymi refleksjami, a zwłaszcza sprawdzonymi rozwiązaniami spowoduje wzrost konkurencyjności innej szkoły i spadek w rankingach własnej, co w dobie urynkowienia edukacji odczytywane jest jako zagrożenie. Nauczyciele często upatrują też zagrożenia ze strony młodych adeptów sztuki nauczania. Na kurczącym się rynku pracy młody, ambitny i kreatywny nauczyciel traktowany jest z pewnym dystansem, a jego pomysły z daleko idącą rezerwą.

Potrzeba zatem daleko idących zmian w postawach nauczycieli aby współpraca oparta na dialogu mogło przynosić oczekiwane efekty.

BIBLIOGRAFIA

ADAIR, J. 2001. *Zespoły – anatomia biznesu*. Warszawa, 2001. ISBN: 83-88607-96-0.

DAY, CH. 2008. *Nauczyciel z pasją : Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*? Gdańsk, 2008. ISBN 978-83-7489-137-0.

DYBEK, H. 2000. *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*. Kraków, 2000.

ORE. 2012. Nawe formy wspomagania szkół, Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia. Warszawa, 2012.

WALOSZEK, D. Porozumiewanie się jako kompetencja nauczyciela XXI wieku. In *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku.* Zielona Góra, 2002. ISBN 83-89048-23-X.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Zbigniew Ruszaj, dr
Pracovisko: PWSTE w Jarosławiu
Adresa: Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. ks. B. Markiewicza w Jarosławiu, ul. Czarnieckiego 16, 37-500 Jarosław
E mail: z.ruszaj@onet.eu

INKLUZÍVNA DIAGNOSTIKA – INTERDISCIPLINÁRNE SÚVISLOSTI

DIAGNOSTIKA DYSLEXIE V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ VYSOKEJ ŠKOLY

DIAGNOSING DYSLEXIA IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL

Alena Dufeková, Erik Žovinec

Abstrakt

Príspevok sa primárne zaoberá diagnostikou dyslexie študentov na terciárnom stupni vzdelávania. Približuje možnosti a špecifiká diagnostiky dyslexie u predmetnej skupiny populácie.

Kľúčové slová

Inklúzia. Dyslexia. Vysoká škola. Diagnostika.

Abstract

The contribution is primarily concerned with the diagnosis of dyslexia students at tertiary level education. Brings opportunities and specifics diagnosis of dyslexia in the present populations.

Key words

Inclusion. Dyslexia. College. Diagnosing.

ÚVOD

Vzhľadom na uplatňovanie rovnosti príležitostí v štúdiu študentov so špecifickými potrebami na vysokej škole sme sa rozhodli v predkladanom príspevku venovať diagnostike špecifických porúch učenia, konkrétne diagnostike dyslexie. Zaoberáme sa problematikou dyslexie a porozumením textu ako jedným z faktorov ovplyvňujúcich diagnostiku dyslexie. V podstate pri vyššej úrovni spracovávania akéhokoľvek textu ide o porozumenie, pochopenie akejkoľvek myšlienky alebo informácie zakódovanej do písomnej podoby, ktorá predpokladá určitú odozvu u recipienta, či už v rovine myšlienok alebo v rovine konania. Z tohto hľadiska ide najmä o komunikačný proces. Medzi kvalitou komunikačného procesu, komunikátu a kvalitou života jestvuje zaručene viacero kauzálnych vzťahov. Vylúčenie z niektorej formy komunikácie študenta vo vyučovacom procese a neskôr aj v procese pracovnom môže znamenať zníženú kvalitu života.

1 INKLÚZIA A JEJ VÝCHODISKÁ

Znakom inklúzie je integrita, komplexnosť. Mieri na adaptáciu žiakov so zdravotným postihnutím do spoločnosti bez ohľadu na akékoľvek bariéry, ktoré tento jedinec má. Umožňuje plnohodnotnú participáciu ľudí bez bariér, rozdielov a diskriminácie s cieľom na komplexnosť a multikultúrnosť. P. Seidler (2008) zdôrazňuje, že „inklúzia nie je pojem, ktorý môžeme aplikovať ako náhradu za pojem integrácia. Inklúzia je vyššia forma spolužitia heterogénnej spoločnosti na základe pochopenia a uznania pozitívneho prínosu pre spoločnosť". Spomínaný autor zároveň popisuje inklúziu ako proces, ktorej predchádza integrácia, ktorá ako samotná forma spolužitia nestačí na dosiahnutie inklúzie. „Inklúzia sa dá dosiahnuť len zmenou myslenia každého jednotlivca v spoločnosti a entuziazmom prijať a akceptovať jednotlivca, ktorý je výnimočný svojou anormálnosťou" (Seidler, 2008).

Inklúzia i inkluzívna pedagogika patria v súčasnosti vo sfére pedagogiky, špeciálnej i liečebnej, k najviac diskutovaným fenoménom. Veľmi často je to fenomén polemizovaný ale zabúda sa, že jeho riešenie si vyžaduje aj analýzu jednotlivých komponentov. Najnaliehavejšie otázky sa týkajú hlavne samotnej inkluzívnej pedagogiky ako takej i jej spôsobu a tempa, jej implementácie do pedagogickej praxe. Cieľom inkluzívnej edukácie je sociálna adaptácia človeka s postihnutím. Líši sa však z hľadiska chápania procesu: v tom ako ju dosiahnuť. Okrem P. Seidlera v tomto zmysle celkom výstižne píše aj M. Horňáková (2006), že koncept integrácie vychádza z potrieb jedinca s postihnutím, koncept inklúzie sa sústreďuje na práva jedinca s postihnutím. Dlhodobý cieľ inklúzie je definovaný v dokumente Sprievodca pre inklúziu (Guidelines for Inclusion), ktorý vydalo UNESCO v roku 2005. Tu sa integrácia spája s pedagogikou špeciálnych potrieb (special needs education), inklúzia smeruje ku škole pre všetkých (education for all). L. Požár (2006) píše, že „skutočný koncept inklúzie by mal pripraviť tiež intaktných ľudí na život v spoločnosti, v ktorej odjakživa boli, sú a zjavne budú ľudia s rôznymi druhmi postihnutia". T. Booth a M. Ainscow (2003) píšu, že „inklúzia chce etablovať inkluzívne štruktúry, podieľať sa na vytváraní inkluzívnej kultúry a podieľať sa na vytváraní inkluzívnej praxe".

Na tomto mieste treba zdôrazniť, že na Slovensku zatiaľ nie sme nastavení na to, aby sme na všetkých školách pracovali inkluzívne. Stotožňujeme sa s názorom V. Belikovej (2013) ktorá hovorí o tom, že s modelom integrácie na Slovensku pracujeme oveľa dlhšie, s týmto modelom máme bohaté skúsenosti, vieme čo od neho môžeme očakávať, aké výsledky nám ponúka a najmä vieme pracovať na eliminácii problémov, ktoré model integrácie prináša. A naopak model inklúzie je zatiaľ ideou, ktorú vo väčšine škôl chcú dosiahnuť. Chce to v prvom rade zmenu myslenia u všetkých zainteresovaných, úpravu všetkých legislatívnych materiálov, ktoré sa tejto problematiky týkajú, snahu a záujem o tento model vzdelávania a predovšetkým ochotu, podporu a schopnosť prispôsobiť sa novej idei. O tom sa dá stále polemizovať, myslíme si, že sa nájdu priaznivci modelu integrácie rovnako ako aj modelu inklúzie. Avšak pri prijatí modelu inkluzívneho vzdelávania musia byť všetci zainteresovaní stotožnení len s týmto modelom, jeho predstavou, víziami a realizáciou jednotne. Inkluzívne vzdelávanie je v súčasnosti vnímané ako jeden z faktorov, ktorý uskutočňuje sociálne a ľudské predstavy smerujúce k demokraticky sociálnej spravodlivosti. Sociálna spravodlivosť vychádza z rovnosti šancí pre všetkých. Šanca na vzdelávanie, na zdravie a

na prácu. V tomto dôsledku sa vytvára solidárna pomoc pre všetkých, ktorí boli v minulosti vyčlenení zo systému sociálneho spoločenstva.

1.1 Inkluzívne prostredie vysokej školy vzhľadom k študentom s dyslexiou

Dnešná doba stiera kontrasty a vedie spoločnosť k zmierlivejšiemu posudzovaniu odlišnosti. Z inakosti možno získať nové hodnoty, ktoré môžu obohatiť spoločnosť ako celok. Príkladom je aj diverzifikácia akademického prostredia, ku ktorej prispievajú svojou účasťou aj študenti so špecifickými potrebami. Podľa zákona 131/2008 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, sa za študenta so špecifickými potrebami považuje študent:

- so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím,
- s chronickým ochorením,
- so zdravotným oslabením,
- s psychickým ochorením,
- s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- s poruchami učenia.

Študent so špecifickými potrebami, ktorý súhlasí s vyhodnotením svojich špecifických potrieb, má podľa odseku 2 spomínaného zákona nárok na podporné služby, a to najmä na zabezpečenie možnosti využívať špecifické vzdelávacie prostriedky; individuálne vzdelávacie prístupy, najmä individuálnu výučbu vybraných jednotiek študijného programu pre študentov so zmyslovým postihnutím; osobitné podmienky na vykonávanie študijných povinností bez znižovania požiadaviek na študijný výkon; individuálny prístup vysokoškolských učiteľov; odpustenie školného v odôvodniteľných prípadoch, ak ide o štúdium dlhšie, ako je štandardná dĺžka príslušného študijného programu. Uvedený zákon ďalej uvádza, že „vysoká škola vytvára všeobecne prístupné akademické prostredie aj vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon“. Pričom vytvorením všeobecne prístupného akademického prostredia a vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami sa zaoberá špeciálne pedagogické pracovisko na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami, ktoré by podľa spomínaného zákona malo byť zriadené na danej vysokej škole. Špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami plnia úlohu metodických, znalostných a koordinačných centier. Ďalšou právnou normou upravujúcou štúdium študentov so špecifickými potrebami na vysokej škole je Vyhláška 458/2012 ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z 20. decembra 2012 *„o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami“*, ktorá hovorí o tom, že študent so špecifickými poruchami učenia, a teda aj s dyslexiou má nárok na: Zapožičanie literatúry z akademickej knižnice na predĺžený čas; Pomoc v knižnici pri práci s katalógmi; Individuálny harmonogram plnenia študijných povinností. Predpokladáme, že uvádzaný dokument vznikol aj na základe problémov študentov s dyslexiou pri vysokoškolskom štúdiu.

Uvádzame preto vymedzenie problémov súvisiacich s dyslexiou, ktoré ovplyvňujú život mladých dospelých s dyslexiou podľa S. Moodyho (2007) v nasledovných oblastiach:

- pravopisné schopnosti: nesledovanie technických inštrukcií, rýchle čítanie správ a písanie poznámok s pravopisnými chybami;
- pamäť: problém so zapamätávaním telefónnych čísel, zabúdanie čo bolo povedané na stretnutiach alebo prednáškach;
- schopnosť postupnosti: problémy so správnym vyplňovaním dokumentov a vyhľadávaním pojmov v slovníkoch a telefónnych zoznamoch;
- reč: neorganizovaný rečový prejav pri schôdzkach a pri telefonovaní;
- zraková orientácia: problémy pri práci s mapami, slabá koordinácia ruka/oko - slabá prezentácia v písanej podobe;
- organizačné schopnosti: miesto na pracovisku môže pôsobiť neorganizovane, častá neúčasť na schôdzkach;
- emocionálne faktory: hnev, rozpaky a úzkostlivosť.

Mladí dospelí jedinci s dyslexiou ale aj s inými špecifickými poruchami učenia bývajú okrem organizačných ťažkostí znevýhodnení aj v sociálnych vzťahoch. Niektorí autori odporúčajú stratégie, ktoré im pomôžu v zvládaní štúdia a neskôr zamestnania. Napríklad je vhodné pre prehľadnosť urobiť si denný zoznam povinností a značiť si v ňom už splnené úlohy; rozdeliť si úlohy na viacero krokov a plniť ich po častiach; odporúča sa používať diáre a zvýrazňovače; triediť si dokumenty; využívať počítačové programy pre uľahčenie práce (slovníky alebo programy pre kontrolu pravopisu); nehanbiť sa požiadať o radu; keď je to potrebné, využívať rôzne tabuľky.

Sú samozrejme aj určité zásady zo strany ľudí, ktorí prichádzajú do kontaktu s jedincami so špecifickými poruchami učenia, ktoré zjednodušujú vzájomnú spoluprácu. Základné odporúčania pre vyučujúcich, ktorí pracujú so študentmi so špecifickými poruchami učenia, a teda aj s dyslexiou, uvádzajú autorky V. Beliková, Z. Babulincová a H. Zelená (2012). Domnievame sa, že dodržaním aspoň niektorých odporúčaní, samozrejme upravených podľa individuálnych potrieb študenta, môže z časti napomôcť efektívnejšiemu vzdelávaniu osôb s poruchami učenia na vysokej škole.

Vieme aké majú študenti s dyslexiou ťažkosti pri štúdiu, na základe toho vznikol dokument: Vyhláška 458/2012 ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z 20. decembra 2012 „o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami“. Vieme do istej miery ako pristupovať k študentom so špecifickými poruchami učenia, na základe toho citované autorky sformulovali odporúčania pre vyučujúcich, ktorí pracujú so študentmi so špecifickými poruchami učenia. Ale stále v našich podmienkach pociťujeme deficit v oblasti diagnostikovania dyslexie, pretože nám chýba relevantný diagnostický nástroj pre diagnostiku dyslexie u populácie mladých dospelých.

2 VYMEDZENIE DYSLEXIE A JEJ DIAGNOSTIKA

Pojem dyslexia je odvodený z gréckeho slova „lexis“, čo znamená slovné vyjadrovanie, teda reč, jazyk a predpony „dys“, ktorá hovorí, že niečo je nedokonalé, porušené. Tak ako uvádzal už Z. Matějček vo svojich publikáciách v roku 1974, tak ani dnes nemáme jednotnosť v definovaní a vymedzení dyslexie. Definície možno rozdeliť podľa viacerých hľadísk, napríklad B. Váryová (2002, s. 51) rozdelila definície dyslexie do dvoch základných kategórií. Prvý druh vychádza najmä z diskrepančných kritérií (tzv. diskrepančné definície) a kladie sa tu dôraz na rozdiel medzi úrovňou čítania a úrovňou inteligencie. Druhý typ sa opiera o kritéria, ktoré sú potrebné pre stanovené diagnózy. My si zvolíme hľadisko historickej postupnosti ich vzniku. Označenie dyslexia použil ako prvý nemecký neurológ R. Berlin (1887) vo svojom článku, ktorý nazval „Eine besondere ART von Wortblindheit (Dyslexia)“, doslovne to môžeme preložiť ako „Zvláštna forma slovnej slepoty (Dyslexia)“ (In Matějček,1987).

J. Langmejer, Z. Matějček (1960) hovorili o dyslexii ako o „špecifickom defekte čítania, podmienenom nedostatkom niektorých primárnych schopností. Objavuje sa u detí zvyčajne od samého počiatku vyučovania a spôsobuje, že úroveň čítania je trvalo v nápadnom rozpore so zistenou úrovňou intelektových schopností dieťaťa“ (In Matějček, 1987). V roku 1968 Svetová federácia neurológov, ktorá predstavuje medicínsky model v chápaní dyslexie, prijala definíciu, podľa ktorej „dyslexia je vývinová porucha, ktorá sa prejavuje ťažkosťami v schopnosti naučiť sa čítať napriek bežným vyučovacím metódam, primeranej inteligencii a sociokultúrnej príležitosti. Vyplýva zo základných kognitívnych nespôsobilostí, ktoré sú často dedičnej povahy“. M. Mikulajová (2012) uvádza, že problémom tejto definície je, že vymedzuje dyslexiu per exclusionem, teda pomocou toho, čo dyslexia nie je. Ortonovská dyslektická spoločnosť v USA v roku 1995 modifikovala už existujúcu definíciu a tvrdí, že „dyslexia je neurologicky podmienená porucha, ktorá vychádza z rodovej dispozície, sťažuje získavanie a spracovanie jazykových informácií. Prejavuje sa v rôznych skupinách závažnosti pri osvojovaní receptívneho a expresívneho jazyka v rámci fonologického procesu, pri osvojovaní čítania, písania a počítania“.

V súčasnosti platná Medzinárodná klasifikácia chorôb, 10 revízia (MKCH-10) v kategórii Poruchy psychického vývinu (F 80-89), samostatne vymedzuje špecifické poruchy školských zručností (F81) a rozlišuje viacero špecifických porúch. Medzi najčastejšie diagnostikované patrí: F81.0 špecifická porucha čítania (u nás označovaná termínom dyslexia). V popise príznakov (MKCH 10) hlavnými črtami sú:

- špecifické a významné spomalenie vývinu schopnosti čítať;
- narušené chápanie čítaného, spoznávanie čítaných slov a čítanie nahlas;
- znížený výkon v úlohách, ktoré vyžadujú čítanie;
- časté spájanie s dysortografiou;
- pretrvanie až do dospelosti;
- pridruženie porúch v emocionálnej sfére.

Najnovšia definícia dyslexie, ktorú prijala v roku 2003 Medzinárodná asociácia dyslexie (International Dyslexia Association), hovorí, že „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 fonologickej zložke jazykových schopností. Sekundárne následky môžu zahŕňať problémy s porozumením čítaného a obmedzenú skúsenosť s čítaním, čo môže mať vplyv na nárast slovnej zásoby a základných znalostí“ (Lyon – Shaywitz – Shaywitz, 2003, s. 2).

Česká autorka zaoberajúca sa danou problematikou O. Zelinková (2009, s. 9) definuje dyslexiu ako „poruchu osvojovania čitateľských schopností. Dyslexia je najznámejší pojem z celej skupiny porúch učenia. Najskôr sa začalo sa o nej hovoriť, pretože najviditeľnejšie ovplyvňovala školskú úspešnosť dieťaťa. Ako uvádzajú staršie definície, úroveň čítania je nepomerne nižšia, ako by sme očakávali vzhľadom k iným schopnostiam a výkonom jedinca“. Táto definícia a ďalšie, ktoré sme uviedli predtým sa stali východiskom pre koncipovanie našich výskumných cieľov uvádzaných nižšie.

2.1 Diagnostika dyslexie u vysokoškolákov

Diagnostika má za cieľ zachytiť aktuálny stav, ale aj vývinovú zmenu. Pri diagnostikovaní sa každý odborník opiera o nejakú definíciu či usmernenie, čo má a čo nemá rozumieť pod tou-ktorou diagnózou alebo kategóriou. V prípade dyslexie je však niekoľko názorov na definovanie dyslexie a je na každom odborníkovi k akému názoru sa vnútorne prikloní a s akými argumentmi sa viac stotožní. Tak ako sme už uviedli, základom diagnostiky v každom prípade sú informácie. Schéma diagnostického rozhodovania podľa M. Mikulajovej (2012) je taktiež založená na zisťovaní diagnostických informácií. Zdroje diagnostických informácií však možno prehľadne rozdeliť do dvoch skupín, a to priame a nepriame zdroje diagnostických informácií, ktoré približuje V. Pokorná (2010).

V súčasnosti jestvuje v našich podmienkach viacero štandardizovaných diagnostických nástrojov, ktoré využívajú vyššie uvádzané zdroje diagnostických informácií pre žiacku populáciu od primárneho stupňa vzdelávania až po vyššie sekundárne vzdelávanie, napríklad diagnostická batéria M. Mikulajovej, ktorá vyšla súborne v publikácii: Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami v roku 2012. V súčasnosti taktiež v rámci svojej dlhoročnej práce štandardizuje svoj diagnostický nástroj E. Žovinec pod názvom ČI(S)TA, ktorý nás okrem iného významne podnietil k uvažovaniu v tejto problematike. S ohľadom na štatistické ukazovatele počtu študentov so špecifickými poruchami učenia evidovaných v centrách podpory na jednotlivých univerzitách a diskutované témy sme spoločne dospeli k záveru, že študentov s poruchami učenia vo vysokoškolskom prostredí pribúda a nástroje na diagnostikovanie a intervenciu v našich podmienkach chýbajú. Odborníci v danej oblasti v Českej republike promptne zareagovali na danú požiadavku a v tejto dobe štandardizujú vlastný diagnostický nástroj. Jedným s prvotných podnetov pre ďalšie uvažovanie o tejto problematike bolo využívanie diagnostických nástrojov pre mladšiu vekovú kategóriu v podmienkach CPŠŠP na PF UKF, ktoré však nevyhovujú štandardom vysokoškolskej populácie. Túto stratégiu zatiaľ využívajú aj Centrá podpory pre študentov so špecifickými potrebami v Českej republike, ktoré už však pracujú na svojej diagnostickej batérii.

Ďalším podnetom bol taktiež záujem niektorých CPŠŠP v ČR o relevantný diagnostický nástroj v slovenskej verzii, vzhľadom na skutočnosť, že ich univerzity navštevuje mnoho slovenských študentov.

S ohľadom na uvedené problémy praxe sme si stanovili nasledovné ciele našej práce. Našim hlavným cieľom teda je zostaviť diagnostický nástroj pre zisťovanie úrovne čítania u študentov terciárneho vzdelávania. Parciálnym cieľom je urobiť vzájomnú koreláciu výsledkov v jednotlivých subtestoch. Ďalším parciálnym cieľom našej práce je objasniť a špecifikovať úroveň čítania u študentov terciárneho vzdelávania so špecifickými poruchami učenia a u intaktných študentov na rovnakom stupni vzdelávania. Náš výskumný súbor je tvorený študentmi terciárneho vzdelávania na Slovensku, pričom ich počet k 30.2.1014 bol 121 024. Bližšie informácie k nášmu výskumu a súboru diagnostických skúšok pre vysokoškolskú populáciu, sa dočítate v našich ďalších príspevkoch, ktoré budú dostupné po skompletizovaní výskumu v blízkej dobe.

ZÁVER

Poruchy učenia v širšom kontexte začlenenia môžu mať fatálne dôsledky v dospelosti – problémy s vykazovaním formulárov, úradnej písomnej komunikácii, prístupu k službám, orientácia v dokumentoch, mapách, cestovných poriadkoch, problémy s hospodárením, elektronickou gramotnosťou a pod. Aj keď je potrebné povedať, že mnoho ľudí s poruchou učenia si vytvára vlastné stratégie na zvládanie ťažkostí s tým spojenými. No na druhej strane je nutné podotknúť, že tieto stratégie často fungujú iba v niektorej oblasti života alebo iba v určitom časovom úseku. Súhlasíme s českou odborníčkou v tejto oblasti V. Pokornou (2010), ktorá hovorí, že doposiaľ nie je v našich podmienkach zavedený systém inštitúcií, ktoré by vedeli pripraviť nápravný psychoedukačný program tak, aby bol dostupný všetkým potenciálnym uchádzačom, a niektorí pracovníci v odbore nemajú dosť odvahy venovať sa dospelým klientom, pretože sa necítia k tejto práci dostatočne kompetentný. Problematika dyslexie a iných porúch učenia je v našej pedagogickej a psychologickej teórii a praxi rozpracovaná dostatočne najmä u detí v predškolskom a žiakov v školskom veku. Problematika dospelých dyslektikov je u nás ešte v počiatočnom štádiu riešenia. Existujú oblasti skúmania tejto problematiky, o ktorých vieme veľmi málo. Domnievame sa, že riešenia absentujú najmä v poradenskej praxi. Vzhľadom na uvedené sa zameriavame najmä na študentov vo veku, kedy už služby poradenských centier vo väčšine prípadov nevyužívajú a spoliehajú sa na vlastné, mnohokrát už nefunkčné stratégie prekonávania ťažkostí v danej oblasti. Veríme, že našou prácou aspoň z časti vyplníme medzeru, ktorá momentálne v našej praxi existuje a tým sa pokúsime o zlepšenie kvality života dospelých ľudí s dyslexiou v smere myšlienok inklúzie.

LITERATÚRA

BELIKOVÁ, V. 2012. Úlohy a funkcie Centra podpory študentov so špecifickými potrebami. In *Pedagogické a psychologické aspekty edukácie : zborník vedeckých štúdií.* [CD-ROM] Nitra : UKF, 2013. ISBN 978-80-558-0501-6. s. 332-336.

BELIKOVÁ, V. – ZELENÁ, H. – BABULICOVÁ, Z. 2012. Špecifiká integrácie študentov so špecifickými edukačnými potrebami na vysokej škole. In *Grant Journal : peer-review ed scientific journal*. ISSN 1805-062X, 2012, roč. 1, č. 2, s. 6-10.

BOOTH, T. – AINSCOW, M. 2007. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools.* Praha : RYTMUS, o. s. 2007. ISBN 80-903598-5-X.

HORŇÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In *EFETA*. ISSN 1335-1397, 2006, roč. 16, č. 1, s. 2-5.

LECHTA, V. 2010. *Základy inklúzivní pedagogiky : dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : PORTÁL, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LYON, G. R. – SHAYWITZ, S. E. – SHAYWITZ, B. A. 2003. A definition of dyslexia. In *Annals of Dyslexia*, 2003, vol. 53, p. 1-14.

MATĚJČEK, Z. 1987. *Dyslexie.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 238.

MEDZINÁRODNÁ KLASIFIKÁCIA CHORÔB, 2007. 10 revízia (MKCH10) Ženeva : Svetová zdravotnícka organizácia, 2007. [cit. 3.7.2014]. Dostupné na internete: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F80-F89>.

MIKULAJOVÁ, M. a kol. 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava : Slovenská asociácia logopédov, 2012. s. 296. ISBN 978-80-89113-94-1.

MOODY, S. 2007. *Dyslexia : Surving and Succeeding at College*. London : Routledge, 2007. ISBN 80-415-43059-3.

POKORNÁ, V. 2010. Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. Praha : Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

POŽÁR, L. 1995. Osobnosť postihnutých vo vzťahu k školskej integrácii. In *Integrácia postihnutých detí v bežných školách*. Bratislava : VÚDPaP, 1995. s. 28-34.

SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2008. *Inakosti v edukačnom prostredí.* Nitra : UKF, 2005. ISBN 80-8050-839-9.

Vyhláška MŠ SR č. 485/2012 Z.z. o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami.

Zákon 131/2008 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov

ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy KEGA 021UKF-4/2012 *Tvorba diagnostickej batérie na hodnotenie čitateľských schopností a rozvoj čítania s porozumením u žiakov sekundárneho vzdelávania.*

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Alena Dufeková
Pracovisko: Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Adresa: Drážovská 4, 949 74 Nitra, Slovensko
E mail: alena.dufekova@ukf.sk

ŠIKANOVANIE Z POHĽADU FORENZNÉHO PSYCHOLÓGA

BULLYING FROM THE PERSPECTIVE OF FORENSIC PSYCHOLOGY

Darina Havrlentová

Abstrakt

Článok sa venuje fenoménu šikanovania v školách uvádzaním podstatných odborných informácií, ktoré poskytuje odborná literatúra. Ide o výsledky mnohých výskumov a poznatky vychádzajúce z mnohých štúdií, uskutočnených a napísaných v celom svete. Ide o štruktúrovanú formu, kde sa čitateľ dozvie o príčinách šikany, jej dôsledkoch a aktéroch, na jednej strane agresora a obete na strane druhej. V ďalšej časti sa zameriava na príčiny vzniku a existencie šikanovania v školách, kde dôraz kladie na rané detstvo a vplyv primárnej rodiny. Cituje v ňom myšlienky odborníkov z pohľadu teórie a praxe, ktoré jav šikanovania v školách vhodne dopĺňajú a objasňujú. Cieľom článku je poukázať na zložitosť a komplikovanosť problému šikanovania v školách s dôrazom na prax, na každodennú prácu s problémovými žiakmi ako nositeľmi a aktérmi tohto negatívneho javu.

Kľúčové slová

Šikanovanie v školách. Aktér šikany. Obeť šikany. Príčiny a následky šikany. Emocionálny vývin. Rané detstvo. Vplyv rodiny.

Abstract

This paper is about bullying at school and presenting substantial expert information offered by expert literature. They are results of numerous researches and knowledge from many studies performed all around the world. It has structured form where reader finds out about cause of bullying, its consequences and about involved persons – aggressor on one side and victim on the other. Second part is about source of bullying at schools, where the main emphasis is on early childhood and influence of primary family. Bullying phenomenon is suitably complemented by theoretical and practical quotes of many professionals. The goal of this paper is to point on complexity of bullying at schools, with emphasis on all day practice, everyday work with problematic pupils as carriers and performers of bullying.

Key words

Bullying at schools. Involved person. Victim of bullying. Cause and consequence of bullying. Emotional development. Early childhood. Influence of family.

Škola je výchovno-vzdelávacia inštitúcia, ktorá by mala byť miestom nadobúdania nových vedomostí, zručností, vznikania nových sociálnych vzťahov, ich cibrenia a udržovania, osvojovania si princípov morálky a slušného správania sa, tvorivých aktivít, vytvárania duchovnej atmosféry a celkového rozvoja rôznych kompetencií žiakov. Žiaľ, okrem týchto snažení sa v školách vyskytujú aj rôzne prejavy zla v podobe násilia ako sociálno-patologického javu, ktorý sa rozrastá napriek pomerne dobre sýtenej teoretickej základne, ktorá jav násilia objasňuje a dáva návody, ako sa s ním v praxi vysporiadať.

Dôkazom nášho tvrdenia je množstvo vedeckých monografií, publikácií, odborných článkov uverejnených v odborných časopisoch a zborníkoch z rôznych konferencií a seminárov s témou šikanovania tak u nás, ako aj vo svete, o čom nám v bohatej miere poskytuje informácie aj internet. Existuje nepreberné množstvo vedeckých statí, výskumných zistení, ale aj praktických skúseností z dennodenných reálií rôznych typov škôl z rôznych kútov sveta, ktoré sa šikanovaním zaoberajú a ktoré poskytujú relevantné poznatky o tomto spoločensky nežiaducom jave. Prečítali sme si desiatky odborných pojednaní o bullyingu a zistili sme, že v máloktorej téme existuje taká zhoda vo vedeckých zisteniach a v odborných názoroch, ako je práve šikana v školách. Rozhodli sme sa podať prierez nosných poznatkov o šikanovaní v školách v celosvetovom meradle, ktoré korešpondujú s poznatkami o šikanovaní v školách u nás. Začneme už samotnou definíciou pojmu šikanovanie, ktorá obsahuje nasledovné základné znaky:

1. **Jasný úmysel ublížiť druhému**, či už fyzicky alebo psychicky. Napr.: bitie, strkanie, krádeže peňazí a vecí, schovávanie a ničenie vecí, ale aj posmievanie, nadávanie a vylúčenie zo spoločnosti ostatných.
2. **Útočníkom môže byť jedno dieťa alebo skupina detí** (asymetrická agresia).
3. **Incidenty sú opakované.** Jednorazová akcia sa väčšinou za šikanovanie nepovažuje.
4. **Nepomer síl medzi útočníkom a obeťou**“ (Smiková, 2011, s. 168).

Na rozdiel od počiatočného názoru, že šikanovanie je neškodný rituál alebo neškodná forma správania, ktoré pomáhajú budovať charakter mladých ľudí, sa v súčasnosti šikanovanie považuje za nebezpečný sociálno-patologický jav s dlhodobými následkami tak na tyrana, ako aj na obeť.

Často sa stáva, že útočník bol v minulosti obeťou šikanovania. Šikanovanie sa vyskytuje najčastejšie v priestoroch škôl a ich blízkom okolí. Šikanovanie sa vyskytuje na všetkých stupňoch vzdelávania, najčastejšie však v základných školách. Na vysokej škole sú najzraniteľnejší prváci.

Je väčšia pravdepodobnosť, že bez intervencie sa z násilníkov stanú páchatelia kriminality. Obete šikanovania majú dlhodobé následky dávno po skončení šikanovania. 8% až 38% žiakov sú pravidelne šikanovaní. 5% až 9% žiakov pravidelne šikanuje iných. Chronické obete sa vyskytujú v rozpätí 8% až 20%. (Výsledky výskumov závisia od špecifík krajiny, kde sa uskutočňujú, od filozofie a metodológie výskumu a ďalších faktorov, faktom však zostáva, že šikanovanie je celosvetovým fenoménom.)

Väčšina študentov šikanovanie dospelým nehlási. V dôsledku toho učitelia podceňujú výskyt šikanovania a tak sú schopní identifikovať iba časť tyranov.

Deti neveria, že učitelia dokážu zasiahnuť proti šikanovaniu, keď im o ňom porozprávajú. Jedným z dôvodov, prečo tomu tak je, že spôsob, akým dospelí šikanovanie riešili, bol pre deti sklamaním.

Dôvody, pre ktoré obete šikanovania najčastejšie zatajujú, že obeťami šikanovania sú:

- strach z odplaty
- pocit hanby, že sa nevie ubrániť sám
- obava z toho, že by mu nikto neveril
- nechce robiť starosti rodičom
- nemajú istotu, že sa niečo zmení
- myslenie rodičov alebo rada od učiteľov problém ešte zhoršujú
- strach povedať to učiteľovi, ktorý by to mohol následne povedať tyranovi
- úvaha, že je lepšie byť obeťou šikany, ako byť udavačom.

Hoci väčšina žiakov pokladá šikanovanie za zlé, v role svedka zriedka povedia učiteľovi o šikanovaní alebo vystupujú v mene obete. Obávajú sa, aby sa nestali ďalším cieľom tyrana. Necítia sa byť zodpovednými, čiže sa mylne domnievajú, že jedna osoba šikanovanie nezastaví.

Žiaci – svedkovia zohrávajú kľúčovú úlohu pri vytváraní príležitostí na šikanovanie. 88% uvádza, že sa stali svedkami šikany.

Pri každom akte šikany je obeť, tyran vodca, pomocníci tyrana, publikum, ktoré tyrana povzbudzujú, nezaujatí diváci a možní obrancovia obete. Iba 10% až 20% žiakov je ochotných pomôcť obeti šikany.

Napriek špecifikám krajiny a kultúrnym rozdielom existujú podobnosti podľa pohlavia, veku, typu a miesta viktimácie:

- Šikanovanie prebieha častejšie v škole, ako mimo nej.
- Chlapci tyrani majú tendenciu spoliehať sa viac na fyzickú silu, dievčatá tyranky viac používajú podpichovanie, šírenie klebiet, sociálne vylúčenie ako nepriame formy šikany a slovné šikanovanie, ktoré je najčastejšie a ktoré môže byť priame i nepriame.
- Dievčatá majú tendenciu šikanovať dievčatá, chlapci šikanujú chlapcov i dievčatá.
- Chlapci sa viac stávajú tyranmi, než dievčatá.
- Niektoré štúdie tvrdia, že obeťami šikanovanie sú častejšie chlapci (aspoň počas základnej školskej dochádzky), iné, že chlapci a dievčatá sú v rovnakom pomere.
- Tyrani často nevystupujú sami. Jedna štúdia dokazuje, šikanovanie sa odohráva „one-on-one“, iná, že prevládajú formy šikany za účasti ďalších žiakov.
- Šikana na základnej škole nekončí. Pokračuje aj na strednej škole, aj keď v menšej miere.
- Šikanovanie u chlapcov výrazne klesá po 15-tom roku veku života, u dievčat začína klesať po 14-tom roku veku života.
- V niektorých školách sa šikanovanie vyskytuje viac, než v iných. Niektoré štúdie tvrdia, že viac šikany sa vyskytuje v okrajových školách, iné, že väčšia miera šikany sa vyskytuje práce v centre mesta. V školách v sociálne znevýhodnených oblastiach sa šikanovanie

vyskytuje častejšie a v triedach, kde sa vyskytujú žiaci s poruchami správania sa takisto vyskytuje častejšie, než v triedach, kde sa žiaci s poruchami správania nevyskytujú.

- V škole, kde je silné postavenie riaditeľa, je nižšia miera výskytu šikany.

Agresori:

- Tyrani sú agresívnejší, dominantnejší, s podpriemernou inteligenciou a zastávajú aspoň priemernú úroveň popularity.
- Tvrdenie, že tyrani sú vnútorne neistí, je zrejme mýtus. Voči svojim obetiam moc empatie nemajú.
- Bez včasnej intervencie tyrani zostávajú tyranmi aj naďalej.
- Dospievajúci tyrani zostávajú tyranmi aj v dospelosti a sami majú deti násilníkov. Štúdie dokazujú medzigeneračný prenos.
- Tyrani majú viaceré podobnosti s páchateľmi kriminality.
- Pochádzajú z nižších socioekonomických a výchovných pomerov, tendujú k impulzívnosti a k neúspešnosti v škole.
- Tyrani majú nízku hladinu empatie, odmietajú spoluprácu, (na základe informácií o sebe) pochádzajú z dysfunkčných rodín bez lásky. Rodičia ich často kritizujú a prísne kontrolujú. Vedci zistili súvislosť medzi drsnými fyzickými trestami, prísnou disciplínou a šikanovaním.
- Vyšší výskyt šikanovania je medzi chlapcami, voči ktorým otcovia používali fyzické tresty a násilie.
- Niektorí vedci tvrdia, že tyrani majú nedostatočné sociálne zručnosti a tak ich kompenzujú šikanovaním iných. Iní naopak, že majú bystrý vhľad do duševných stavov druhých a dokážu využiť ich emocionálnu slabosť.
- Tyrani sú populárni a považujú sa za lídrov na začiatku druhého stupňa základného vzdelávania, na jeho konci sú populárni tí, ktorí nimi nie sú.
- Niektoré výskumy naznačujú, že tyrani používajú priame agresívne správanie pri dosahovaní rôznych cieľov.
- Tyrani, ako sa naučia reagovať na svojich rovesníkov, ich „zásoba“ obetí sa stenšuje a výber obetí sa stáva konzistentnejší. Podľa reakcií rovesníkov na ich agresiu, si vytvárajú ohnisko obetí, ktoré sa stávajú chronickými obeťami.

Šikanovanie sa vyskytuje v dôsledku kombinácie sociálnych interakcií s rodičmi, rovesníkmi a učiteľmi. História vzťahu rodič dieťa môžu prispieť k vytvoreniu tyrana + nízka úroveň intervencie učiteľov spolu vytvárajú príležitosť pre kreovanie chronického tyrana.

Šikanovanie sa najviac vyskytuje na miestach, kde je nízka miera kontroly dospelými, alebo absentuje úplne. Existuje inverzný vzťah medzi počtom dohliadajúcich dospelých a počtom aktov šikany. Dizajn menej kontrolovaných lokalít vytvára viac príležitostí pre šikanovanie. Pri hlbšej kontrole možno zistiť, že v jednej triede sa vyskytuje šikany viac a v inej nie. Súvisí to s technikami riadenia, ktoré v triede používa učiteľ a má to väčší účinok, než počet dospelých, ktorí istú lokalitu dozorujú.

Priestor internetu poskytuje miesto pre kyberšikanu, kde je zatiaľ najmenšia možnosť túto negatívnu skutočnosť obmedziť.

Obete šikanovania:

- Väčšina tyranov prenasleduje rovesníkov alebo spolužiakov. 30% obetí udáva, že sú šikanovaní staršími tyranmi a 10% mladšími tyranmi.
- Nie je známe, do akej miery fyzické, psychické alebo rečové ťažkosti (okuliare), farba pleti, jazyk, výška, hmotnosť, hygiena, držanie tela, odev, hrajú úlohu v možnosti stať sa obeťou šikany. Štúdie ukázali, že jedinými vonkajšími znakmi stať sa obeťou šikany sú menšie a slabšie deti voči svojim rovesníkom.
- U neasertívnych detí, s nízkymi sociálnymi kompetenciami je vyššia pravdepodobnosť stať sa obeťou šikany.
- Viac ako polovica tých, ktorí nemajú žiadnych priateľov, sa stávajú obeťami šikany a len 11% je tých, ktorí udávajú 5 a viac priateľov.
- Dôsledky šikanovania:
- Obete, ktoré zažívajú fyzické či psychické utrpenie, absentujú v škole a nevedia sa sústrediť na školskú prácu.
- Výskumy všeobecne ukazujú, že obete majú nízke sebavedomie a ich prenasledovanie môže viesť k depresii, ktoré môžu trvať niekoľko rokov po viktimácii.
- 5 až 10% žiakov zostáva doma, aby tak zabránili šikanovaniu.
- Chlapci a dievčatá, ktorí boli týraní aspoň raz za týždeň, mali horšie zdravie, častejšie premýšľali o samovražde a trpeli depresiami, sociálnou dysfunkciou, úzkosťou a nespavosťou.
- Dospievajúce obete, keď sa stanú dospelými, v porovnaní s netýranými dospelými majú častejšie deti, ktoré sa takisto stávajú obeťami šikany.

Chronické obete šikanovania:

- Istá časť študentov, ktorí sa stali obeťou šikanovania, sa v istom bode školskej dochádzky stanú chronickými obeťami.
- Od 6 do 10% detí školského veku sa stanú chronickými obeťami.
- Niektoré sú týrané niekoľkokrát týždenne.
- Na základnej škole existuje viac chronických obetí, než na strednej škole.
- Ak má žiak, chronická obeť 15 rokov, nie je prekvapením, že šikanovaním trpela niekoľko rokov.
- Niektoré štúdie tvrdia, že niektoré obete sú „dráždivé“, provokujúce, pretože na šikanovanie reagujú agresívne. Väčšina chronických obetí však na šikanu reaguje pasívne a nebráni sa.
- Oba typy chronických obetí, provokujúci i pasívny, sú nervózne a neisté, čo môže ostatným signalizovať, že sú ľahkými cieľmi. Sú sociálne stiahnuté a sú menej schopné sa emocionálne ovládať.
- Je tragické, že chronické obete sa snažia vrátiť do stavu šikanovania a pokračovať tak v ich viktimácii.

- Chronické obete nimi zostávajú aj po prestupe do inej triedy, s novými žiakmi.
- Permanentný stav viac či menej trvalej úzkosti, neistoty a nízkeho sebavedomia sú hlavnými znakmi chronickej obete. V takom stave niet prekvapením že jediné východisko vidia v samovražde.

Tieto štruktúrované, základné a všeobecné poznatky o šikanovaní v školách ilustrujú fakt, že ide o problém celosvetový, stály a permanentný, ktorý si zasluhuje pozornosť odborníkov najmä z oblasti psychológie, pedagogiky a sociálnej práce. O formách, spôsoboch, prejavoch, následkoch a účastníkoch šikanovania už bolo publikovaných mnoho štúdií. Nemenej sa ich venovalo rôznym spôsobom riešenia, terapie a prevencie. I keď sú naďalej potrebné epidemiologické štúdiu výskytu šikanovania v školách, väčší záber záujmu by sa mal sústrediť na každodenné riešenie jednotlivých prípadov šikany na konkrétnych školách, čiže aplikáciu vedeckých zistení v každodennej praxi s aktérmi šikany. Ide totiž o problém, ktorý je veľmi závažný, citlivý, komplikovaný a veľmi ťažko riešiteľný. Jeho výskyt predstavuje iba vrchol ľadovca, v jeho pozadí je množstvo príčin, ktoré ho spôsobujú, spúšťajú a sýtia. Za najpodstatnejší považujeme narušený emocionálny vývin dieťaťa spôsobený zlou, nedostatočnou, chladnou, čiže nevhodnou výchovou v jeho ranom detstve. Postupne, plazivo a veľmi nenápadne sa z generácie na generáciu otupuje ľudská emocionalita, preskupujú sa životné hodnoty, hodnoty lásky, istoty a bezpečia sa nahrádzajú materiálnymi hodnotami. Poznatky vývinovej psychológie, sociálnej psychológie, vývinovej kriminológie a psychopatológie pritom hovoria jasnou rečou o nevyhnutnosti zdravého fyzického a psychického vývinu dieťaťa v primárnej rodine, kde, keď sa napáchajú výchovné škody, je len veľmi ťažké, ak nie nemožné ich napravať. Najdôležitejšie je obdobie do troch rokov, kedy sa kladú základy emocionálnej výbavy, od čoho sa odvíja vývin ďalších zložiek ľudskej osobnosti Deti, ktoré sa šikany dopúšťajú (agresori, tyrani, násilníci) a deti, ktoré šikanou trpia (obete), sú v školskom a vyššom veku, kedy je už emocionálny základ položený. Pracuje sa s nadstavbou, kde sa v detskom veku dá veľmi veľa ovplyvniť a napraviť, cesta je to však veľmi tŕnistá, náročná a prácna, s neistým výsledkom.

Z pohľadu vývinovej psychológie to veľmi pekne vysvetľuje Havašová (2008). Dieťa sa v počiatkoch života správa egocentricky, keď zmyslom jeho života je naplnenie primárnych, fyziologických potrieb. Hovoríme o ňom ako o **biologickom človeku.** V priebehu prvých rokov života sa stáva **človekom sociálnym**. Dokáže oddialiť okamžité saturovanie potreby a napĺňať ju sociálnym spôsobom. Začína vnímať iných ľudí okolo seba, stáva sa empatickým, vníma smútok, bolesť na tvári matky, jej radosť. Má tendenciu opakovať to, čo sa matke páči a prináša jej radosť a vyhýbať sa tomu, čo jej prináša bolesť. **Prestáva byť egocentrický** a **začína vnímať aj potreby svojho širšieho sociálneho okolia**, **začína duchovne rásť**. To ale znamená, že niekedy sa musí zriecť svojho centrálneho záujmu, v prospech iného.

Iniciátor alebo aktívny účastník šikany je človek, ktorý sa z rozličných dôvodov vyhol bolestivému duchovnému rastu a ustrnul na počiatočnom stupni vývinu. V jeho konaní mu ide len o seba samého, a nedotýka sa ho to, čo spôsobuje iným ľuďom.

Duchovne neprebudená bytosť koná antisociálne, je uzavretá do škrupiny svojho ja, a všetky jeho vzťahy sú zjavne, alebo skryto prospechárske, manipulujúce a parazitujúce. Takýto človek má pocit oprávnenosti, prípadne vyššieho vedenia, pretože len on vie, že je lepší než ostatní ľudia. Preto je samozrejmé, že má moc rozhodovať a privlastniť si všetky výhody, ktoré získal. Cíti sa ako **nadčlovek**, ide teda o poruchu morálneho vývinu.

Agresor nemá žiadny pocit viny, netrápi sa skutočnosťou, že niekomu ublížil, a zaslúžený trest vníma ako krivdu. Na ochranu svojho sebaobrazu, svojej sebaúcty človek urobí čokoľvek. Šikanujúci agresori, rôznymi spôsobmi **popierajú a vytesňujú realitu**. Odmietajú sami seba vidieť negatívne ako neľútostných tyranov, ktorí bijú a mučia slabých spolužiakov. Svoje agresívne pohnútky ako zdroj agresívneho správania sa pripisujú iným.

Zdrojom morálnej slepoty agresorov je teda ich sebeckosť a egocentrickosť. Títo ľudia sa považujú za stred sveta, a z toho titulu si upravujú mravné normy podľa svojich potrieb. Ostatných používajú ako prostriedky k získavaniu zážitkov zábavy a k vlastnému upokojeniu. Mravné mantinely agresorov sú pružné, a preto si vždy nachádzajú prijateľné vysvetlenia pre svoje správanie. Svedomie sa neozýva. Netušia, že sú vedení nutkavou potrebou rozpúšťať vlastný strach a vytvárať falošný pocit bezpečia. Stimuluje ich túžba po moci, uspokojenie z utrpenia iného (Havašová, 2008).

Skutočnosť, že sa z niektorých detí stávajú agresori (tyrani), pripisuje problému **duchovného rozmeru človeka a jeho morálky, nie psychopatológie.** Ide o veľmi zhovievavý a veľmi „mäkký“ pohľad na danú problematiku, vychádzajúci z pedagogického optimizmu. Jej opis fenoménu šikanovania, presnejšie jej aktéra jasne poukazuje na poruchy správania vedúce k poruche osobnosti a to je predmetom záujmu psychopatológie. Všetci by sme si priali, aby tomu tak nebolo, žiaľ na problém výskytu šikanovania v školách sa treba pozerať komplexne a pripustiť fakt, že daný jav je omnoho zložitejší a závažnejší.

Uvedené tvrdenie, ktoré nie je optimistické, ani povzbudivé, vychádza v mnohoročnej praxe s väznenými osobami, kde sme nadobudli praktické skúsenosti vyúsťujúce do odborných poznatkov o závažných poruchách osobnosti psychosociálne narušených jedincov. Na základe každodenného kontaktu s väzňami, ich psychodiagnostiky a terapie vieme, že ich súčasné problémy pramenia z raného detstva, prejavujú sa počas ich ďalšieho psychosociálneho vývinu a pretrvávajú až do dospelosti. V období ich detstva sa až na výnimky vyskytujú problémy s učením, s plnením si školských povinností, problémy so začlenením sa do školského kolektívu, prijateľným a vhodným fungovaním v detskej sociálnej skupine, zlý školský prospech, znížené známky zo správania, záškoláctvo, opakovanie ročníkov a celková zla adjustácia na školské prostredie. K tomu sa pridružujú aj ďalšie problémy, v tomto kontexte sa však zameriavame iba na prostredie školy, kde sa šikanovanie vyskytuje.

Zložitosť riešenia problému šikanovania sa odvíja aj od ďalších oblastí s ním spojených. Hovoríme o tzv. reťazení problému. Šikanovanie v školách sa totiž ani zďaleka neviaže iba na prostredie školy. Súvisí s tým rodina, z ktorej agresor či obeť pochádza a v ktorej žije a ktorá naňho najviac vplýva. Súvisí s tým celková sociálna atmosféra a klíma panujúca v škole. Súvisí s tým postavenie učiteľov v spoločnosti a ich samotná mikroklíma, ktorá determinuje ich každodennú

prácu s deťmi. Súvisí s tým vedenie školy a každý konkrétny jednotlivec v škole, tak na strane formálnych autorít, ako aj na strane žiakov. Nakoniec s tým súvisí aj celková úroveň spoločnosti. Všetky spomínané oblasti súvisia s javom šikanovania, či už bezprostredne alebo sprostredkovane, sú navzájom poprepletané a naviazané. Nie je možné jednu od druhej oddeliť, je možné pozitívny vplyv niektorej z nich využiť a podporiť a naopak, negatívny vplyv potlačiť, oddialiť, izolovať, nie je možné však ani jednu z nich ignorovať. Ide o obrovský sociálny makroorganizmus, v ktorom existujú jednotlivé sociálne mikroorganizmy a ich fungovanie závisí od ich vzájomnej spolupráce a symbiózy. Preto pri riešení fenoménu šikanovania treba zapojiť všetky zložky, ktoré s ním súvisia a ktoré ho ovplyvňujú.

V tejto súvislosti uvádzame dve citácie. Autorkou jednej je praktik a autorom druhej je akademik. Oba veľmi vhodne a výstižne objasňujú a dopĺňajú povedané.

„K fenoménu šikanovania v školách prispieva celková (nie veľmi priateľská) klíma v škole, zložité dokazovanie, nevhodné správanie niektorých pedagogických pracovníkov, pre ktorých je typické zosmiešňovanie a ponižovanie žiaka a v mnohých prípadoch aj ľahostajnosť, či neochota riešiť tento problém manažmentom školy. Faktorov, ktoré ovplyvňujú vznik tohto javu je oveľa viac, k vzniku významne prispieva samotná spoločnosť s jej morálnymi a etickými hodnotami (známy fakt, že škola je mikromodel spoločnosti), výchova v rodine a mnohé iné, preto jej riešenie určite nie je len záležitosťou školstva, no škola má pri jeho riešení zásadnú zodpovednosť. Rodič „odovzdáva“ povinne na základe zákona svoje dieťa

v dobrom zdraví na dobu od 8 do 14,00 hod. škole; škola nesmie dopustiť, aby mu ho po tejto dobe „vrátila“ späť so zničenou dušou a veľa krát aj telom - s následkami na celý život“ (Vašková, 2008, s. 6).

„Za jav šikanovania v školách nemožno jednoznačne viniť výchovno-vzdelávaciu sústavu, ktorá nesie objektívne najmenší podiel „viny“ na tomto fenoméne. Násilie a jeho prejavy spočívajú na celom komplexe faktorov, z ktorých veľmi významnú úlohu pripisujeme rodine a sociálno-ekonomickej situácii, v ktorých sa uskutočňuje socializácia mládeže, osvojovanie si spoločenských hodnôt, noriem, rol a vzorcov správania. V tomto procese dochádza k exemplárnemu modelovaniu násilia ako formy bežnej komunikácie medzi dospelými. Dieťa sa stáva svedkom násilia vo vlastnej rodine, no neraz i objektom tohto násilia. Vzniká prvá predstava násilia ako normy správania, vzniká napodobovania hodný model vlastného správania“ (Ondrejkovič, 2009, s. 165).

Na záver chceme uviesť, že predmetom nášho príspevku nie je podávať zaručené návody na riešenie tohto problému, ktoré vlastne ani neexistuje. Na súčasnej úrovni poznania odborná literatúra v dostatočnej miere poskytuje rad praktických rád, projektov zaobchádzania a preventívnych opatrení, ktoré pomáhajú daný jav riešiť a sú určite dobré a funkčné (ich úspešnosť samozrejme závisí od ich realizátorov). My vieme, že každý prípad je jedinečný, neopakovateľný, zložitý a komplikovaný a treba ho riešiť individuálne, citlivo, adresne, odborne a sofistikovane.

LITERATÚRA

HAVAŠOVÁ, V. 2008. Čo vedie ľudskú bytosť, aby kruto mučila iných ľudí? In *Prevencia ako účinná metóda predchádzania asociálneho správania mládeže v rámci SR a tvorba multimediálnych programov pre vyučovací proces. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie v rámci projektu KEGA 3/4107/06 konanej 11. 6. 2008 konanej v kňažskom seminári biskupa J. Vojtaššáka v Spišskom Podhradí*. Ružomberok : Katolícka univerzita, 2008. ISBN 978-80-8084-321-2. s. 32-35.

ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2009. *Sociálna patológia*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo SAV, 2009. 590 s. ISBN 978-80- 224-1074-8.

SMIKOVÁ, E. 2011. *Šikanovanie v škole. Čo robiť keď... : Zborník materiálov pre poradcov v školstve.* Bratislava : Raabe, s.r.o, 2011. ISBN 978-80-89182-94-7. s. 168-178.

VAŠKOVÁ, M. 2008. *Šikanovanie : Príručka pre pedagógov ZŠ.* Galanta : Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, 2008. 17 s.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Doc. PhDr. Darina Havrlentová, PhD.
Pracovisko: Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Adresa: Nám. J. Herdu č. 2, 917 01 Trnava, Slovensko
E mail: darina.havrlentova@ucm.sk

AKCEPTOVANIE DETSKÝCH INTERPRETÁCIÍ JAVOV VO VYUČOVANÍ

ACCEPTANCE OF CHILDREN'S INTERPRETATIONS OF PHENOMENA IN EDUCATION

Silvester Sawicki

Abstrakt

Deti inak vnímajú a chápu svet ako dospelí. Tradičné vyučovanie túto odlišnosť neakceptuje. Je postavené na logike vedy, teda spôsobe vnímania sveta dospelým človekom. V dôsledku tejto neakceptácie dieťa stráca na elementárnom stupni vzdelávania svoju identitu, prirodzenosť a učivo si osvojuje mechanicky, bez vnútorného porozumenia a interiorizácie. Akceptácia detských interpretácii javov vo vyučovaní môže tieto nedostatky zásadným spôsobom napraviť. Dieťa si zachová svoju identitu, ktorá mu poskytuje pocit vnútorného bezpečia a pocit vlastnej hodnoty. To sú faktory, ktoré dieťaťu vytvoria lepšie podmienky pre rozvoj, kreativitu a radosť z učenia.

Kľúčové slová

Dieťa. Interpretácie. Javy. Vyučovanie. Akceptovanie.

Abstract

Children differently perceive and understand the world as adults. Traditional education this distinction is not accepted. It is based on the logic of science, on the perception of the world by an adult. As a result of this non-acceptance, children loses their identity, nature and subject mater of education adopts mechanically, without understanding the internal basic one and interiorization one, on the elementary education. Acceptance of children's interpretation in education is phenomena who can these deficiencies substantially corrected. Child retains its identity, which gives him a sense of inner security and a sense of self-worth. These are the factors that child better conditions for development, creativity and the joy of learning.

Key words

Child. Interpretations. Phenomena. Education. Acceptation.

ÚVOD

Akceptovanie detských interpretácií javov vo vyučovaní je novým prístupom v pedagogike, ktorý sme od r. 1991 začali vyvíjať na bývalom Ústave experimentálnej pedagogiky SAV,

a pokračujeme v jeho vývoji dodnes. Detské interpretácie javov majú dve špecifiká. Prvou je to, že vychádzajú zo subjektívnej individuálnej konštrukcie sveta každého dieťaťa. Z teórie konštruktivizmu vieme, že každý človek, teda aj dieťa, si vytvára vlastnú predstavu sveta na základe svojich skúseností, poznatkov, pocitov, viery, a významov, ktoré týmto faktorom prikladá. Druhým špecifikom je to, že svet dieťaťa má odlišnú štruktúru ako svet dospelého človeka. Dospelí ľudia si svet vysvetľujú, a utvárajú, racionálnym, a logickým spôsobom. Deti, hlavne tie menšie, ale v zásade až do obdobia adolescencie, si interpretujú a konštruujú svet prevažne emocionálne a iracionálne. Tradičné vyučovanie ani prvý ani druhý aspekt nezohľadňuje vo svojich pedagogických koncepciách. Náš nový pedagogický prístup to hodnotí ako chybu, z ktorej pramenia mnohé nedostatky školského vzdelávania, ktoré už dlhodobo rezonujú v užšom pedagogickom, ale aj v širšom interdisciplinárnom a spoločenskom diskurze. Ten sa v ostatnom čase hlbšie rozvinul, predovšetkým na podnet výsledkov testovania PISA v čitateľskej, prírodovednej a matematickej gramotnosti, ktorých sa pravidelne zúčastňujú krajiny OECD. Mnoho krajín, medzi ktoré patrí aj Slovensko, nedosahuje v tomto testovaní očakávané výsledky, a tak sa hľadajú príčiny a navrhujú možnosti riešenia. Existujú síce kritici tohto testovania, na Slovensku predovšetkým Kaščák a Púpala (2010), v zahraničí napr. Brügelmann a Heymann (2008), Behnke (2008) Wuttky (2007), ale existuje mnoho výskumných výstupov, ktoré poukazujú na viaceré nedostatky školského vzdelávania, či už u nás alebo v zahraničí. Napríklad Gavora a Matúšová (2010) zistili, že nielen 15 r. žiaci, ale aj naši vysokoškoláci zaostávajú v čitateľskej gramotnosti, a konštatujú, že riešenie tejto situácie si vyžadujú nápravu koncepcie vyučovania už na základných školách. Zápotočná (2010) vidí problémy základnej školy ešte širšie. Poukazuje na to, že naše základné školy nedokážu udržať a rozvinúť spontánny detský záujem a túžbu po poznaní. To relativizuje samotnú hodnotu vzdelávania. Pennac (2012) to zdôvodňuje nevhodnými pedagogickými prístupmi pri utváraní čitateľských a poznávacích návykov žiakov, ktoré, ako poukazuje, sú skôr škodlivé ako prínosné. Deti vstupujú na základnú školu so spontánnou túžbou naučiť sa čítať, písať, kresliť, poznávať, avšak v škole sa pomerne skoro táto ich prirodzená túžba vytráca. Náš vyučovací prístup založený na akceptovaní a rozvíjaní detských interpretácií javov, detského sveta a detskej prirodzenosti, vznikol ako reakcia na vyššie uvádzané nedostatky, so snahou ich eliminovať.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PRÍSTUPU VYUČOVANIA ZALOŽENOM NA AKCEPTOVANÍ DETSKÝCH INTERPRETÁCIÍ JAVOV

Vyučovací prístup nadväzuje na antropologické a humanistické pozície v pedagogike, ktoré vnímajú dieťa v jeho celistvosti, prirodzenosti, akceptujú jeho osobitosti a právo byť samo sebou. Vzdelávanie chápu ako interakčný proces významového stretnutia žiaka a učiteľa. Prístup ďalej čerpá zo psychologizujúcej doktríny v teórii vyučovania (Porubský, 2010), ktorá je založená na myšlienke, že za východisko edukačných snáh je potrebné považovať individualitu žiaka, a kde učiteľ (škola) je v pozícii skôr facilitátora procesov učenia a celkového rozvoja žiaka. Blízke nášmu pedagogickému poňatiu sú aj personalistické prístupy v edukácii, ktoré žiakovi dávajú vo

vyučovaní priestor pre vlastné postupy, hľadanie a rozhodovanie, a tak žiak produktívne mení sám seba. V konečnom dôsledku preberá svoj vlastný osobnostný rozvoj do vlastných rúk (Kosová, 2007). Opierať sa môžeme aj o antropologický prístup (Čepičková, 2009), ktorý vychádza z bežných denných skúseností dieťaťa, a zdôrazňuje, že obsah vzdelávania sa má orientovať na žiaka, na relevantné a motivujúce učivo, ktoré rozvíja jeho prirodzené činnosti, a umožňuje mu nachádzať a objavovať vzťahy medzi vecami a javmi, pracovať s nimi, a rozvíjať ich. Dôraz je kladený na vlastnú, bezprostrednú skúsenosť dieťaťa získanú interakciou s prostredím.

Ďalej vychádzame z hermeneutickej pedagogiky (Klafki, Dilthey, Nohl a iní), ktorá stavia vo vyučovaní do centra pozornosti žiaka. Úlohou školy je chrániť žiakovu svojbytnosť, jedinečnosť a rešpektovať detský svet. Za dôležité pokladajú, aby žiak mohol učivo prežívať. Inšpirovala nás aj emacipačno-kritická koncepcia pedagogiky (Skalková, 1992), ktorá zdôrazňuje samostatnosť žiaka, nutnosť vychádzať zo žiakových skúseností, záujmov, umožniť mu stať sa slobodným, zrelým a emancipovaným z hľadiska vlastného vnútorného života.

Lapitka (2009) konštatuje, že z didaktického hľadiska môžeme rozlišovať tri modely vyučovania: dogmatický, klasický (výkladovo-ilustratívny) a konštruktivistický. My nadväzujeme na konštruktivistický model, ktorý podľa Pottengera (1997) vzdelávanie chápe ako individuálny proces, na ktorom sa žiaci podieľajú svojou aktivitou, skúsenosťami a premýšľaním, v dôsledku čoho si samy svoje predchádzajúce vedomosti a predstavy menia, spájajú s novými informáciami a rozvíjajú. Inšpiratívne na nás pôsobili aj reformné a alternatívne koncepcie vyučovania ako napr. názory Deweya, Keyovej, Otta, Montessoriovej a i.

2 DETSKÉ INTERPRETÁCIE JAVOV A VYUČOVANIE

Göran Hermerén (2002) konštatuje, že pojem interpretácia má veľa významov, a rozdielne je tiež rozlíšenie interpretácie ako procesu poznávania a výsledku procesu výkladu. Čo je pochopiteľné pre jednu osobu alebo skupinu, môže byť inak chápané inou osobou alebo skupinou, a to v závislosti od sumy poznatkov, potrieb, noriem a hodnôt. Schleiermacher zdôrazňuje, že pri interpretácii javov dochádza k znovu zkonštruovaniu celosti autorského sveta. Vychádza z teórie konštruktivizmu (Glasersfeld, 1993), ktorý hovorí, že fundamentálne poznanie a porozumenie je vždy subjektívne konštruované.

My interpretácie javov chápeme ako proces subjektívneho poznávania sveta. Jeho podstatu vysvetľujeme ako duševnú tvorivú činnosť človeka, výsledkom ktorej je priraďovanie subjektívneho významu javom (Semjanová, 1992). Interpretácia javu má vždy subjektívny charakter, vzniká na základe skúsenosti s javom, ktorú človek prežíva. Nie je možné ju mechanicky prevziať od iného človeka (Blašková – Gavora, et all, 1992). Takto sa vytvára osobný a jedinečný význam daného javu. Tento význam ho potom ovplyvňuje v konaní a v správaní. Interpretácia javu sa mení v závislosti od našich nových skúseností, ktoré sme subjektívne prežili, a stali sa pre nás významné.

Ako vzniká uvedený proces, ukážeme na príklade:

"Miško sa hral na ulici a pohrýzol ho pes. Musel ísť do nemocnice a podrobiť sa nepríjemnému liečeniu injekciami. Jeho kamarát Janko má so psom iné skúsenosti. Má doma psa, ktorého má veľmi rád a trávi s ním voľné chvíle. Keď stretnú na ulici neznámeho psa, Miško sa ho bojí a vyhne sa mu, Janko si ho naopak pritúli a pohladí ho. Ako vidieť, ich vzájomné interpretácie psa sa odlišovali a ovplyvňovali ich konanie a správanie sa. Obe vznikli na základe ich vlastných skúseností, ktoré emocionálne prežili, a vytvorili si odlišný subjektívny význam psa" (Sawicki – Blašková 1992).

Gavora (1992) konštatuje, že v podstate existujú dva prístupy ako školy reagujú na detské interpretácie javov vo vyučovaní, jeho svet, skúsenosti a názory. Prvý prístup ich pokladá za menejcenné, a preto ich neakceptuje a nevyužíva. Druhý prístup ich pokladá za dôležité a zmysluplné, a preto ich akceptuje a využíva. Domnievame sa, že ich neakceptácia prináša rad pedagogických problémov, ktoré budeme v nasledujúcich častiach podrobnejšie analyzovať.

2.1 Význam detských interpretácií javov vo vyučovaní

K porozumeniu významu detských interpretácií javov vo vyučovaní nám môže pomôcť konštruktivistická teória. Jej predstaviteľ Glaserlsfeld (2000) konštatuje, že existujú dva druhy učenia, resp. vyučovania: s porozumením a bez porozumenia. Učenie bez porozumenia je mechanicky prevzaté, a preto je pri ďalšom vzdelávaní, a v praxi, nevyužiteľné. Naopak, učenie s porozumením má charakter fundamentálneho poznania, ktoré nám umožňuje nadobúdať nové kompetencie a zručnosti.

Keďže interpretácie javov vznikajú na základe porozumenia, je logické, že ich môžeme priradiť k učeniu s porozumením. Z daného vyplýva, že ak detské interpretácie javov vo vyučovaní ignorujeme, žiaci si učivo, ktoré je v rozopre s ich interpretáciami nedokážu interiorizovať, prevezmú ho mechanicky, a účelovo, kvôli získaniu pozitívneho hodnotenia a klasifikácie. Teda ide o učenie sa bez porozumenia. Naše závery nám potvrdzuje konštruktivistická teória, keď konštatuje, že učenie s porozumením je vždy subjektívne konštruované. Žiaci sa učia tak, že si z poznatkov konštruujú svoj vlastný svet a porozumenie tomuto svetu. Z uvedeného ďalej logicky vyplýva, že detské chápanie a interpretácia sveta, a jeho javov, vzniká vždy ako učenie sa s porozumením, pretože naša konštrukcia sveta má pre nás zásadný **mentálny význam**, t.j. poskytuje nám zmysluplné vysvetlenie pre javy, **a emocionálny význam**, t.j. vytvára nám pocit istoty. Ak chceme dospelého alebo dieťa niečo naučiť s porozumením, a tak, aby si dané interiorizoval, musíme akceptovať jeho konštrukciu sveta, teda interpretácie javov, ktoré vždy z neho vychádzajú. A zvoliť pedagogickú stratégiu nenásilného a nepriameho pôsobenia, keď na jednej strane učiaceho uisťujeme, že jeho interpretácie javov sú hodnotné, a na druhej strane ho konfrontujeme so skúsenosťami a zážitkami, ktoré môžu jeho interpretácie rozvíjať a kvalitatívne meniť. Takéto učenie, a učivo, umožňuje učiacim zotrvať v primeranej emočnej stabilite, aj keď sú konfrontovaní s učivom, ktoré je v rozpore s ich interpretáciami javov, a to vytvára vysoké predpoklady, že začne svoje interpretácie javov prehodnocovať. Z psychologického hľadiska, a z teórie konštruktivizmu, je však nutné, aby tento proces prehodnocovania interpretácie javov prebiehal dobrovoľne,

nenásilne a subjektívne, teda jeho iniciátorom a realizátorom bol učiaci sa. Inak povedané, učiaci musí sám a dobrovoľne chcieť zmeniť si svoje interpretácie javov, teda naučiť sa niečo nové. Je treba ešte povedať, že miera otvorenosti dieťaťa k zmene a rozvoju svojich interpretácií javov, teda poznatkov a predstáv, je u rôznych žiakov odlišná, a závisí najmä od ich sebavedomia a bazálnej istoty, ktorá sa utvára už v rannom detstve, a je relatívne po celý život nemenná.

Na základnej škole, ale tiež na ďalších stupňoch škôl, sú žiaci konfrontovaní aj s úplne neznámym učivom, na ktoré ešte nemajú vytvorené žiadne interpretácie javov. Na jednej strane je takéto vyučovanie pre učiteľa jednoduchšie, pretože žiak si nebráni svoje interpretácie javov, avšak treba si uvedomiť, že keď chceme, aby sa žiak naučil s porozumením a interiorizoval si učivo, musí si k učivu vytvoriť nielen mentálny, ale aj emocionálny a konatívny vzťah, pretože interpretácie javov sa skladajú vždy zo všetkých troch týchto zložiek. Vo vyučovacej praxi to znamená, že žiak musí mať s učivom zmysluplnú praktickú skúsenosť, ktorá je vždy spojená aj so zážitkom, teda emóciami, a táto skúsenosť musí mať zmysel, význam v jeho detskom svete, ktorý je diametrálne odlišný od sveta dospelého. Je nutné teda akceptovať, aby sme deťom na základnej škole nepredkladali učivo, ktoré pre nich nemá praktický význam a využitie v ich svete. Také učivo sa vždy naučia bez porozumenia, mechanicky a neinteriorizujú si ho. Teda ho zbytočne zaťažuje a spôsobuje negatívny vzťah k vzdelávaniu, nezáujem o vzdelávanie, ktoré môže nadobudnúť až trvalý charakter.

Vyučovanie, ktoré vychádza z detských interpretácií javov, teda vyučovanie s porozumením a interiorizáciou učiva žiakmi, bude pre dospelého človeka, tradičného učiteľa vždy obtiažne, a to z dôvodu nekompatibility detskej a dospeláckej interpretácie sveta. Učiteľ sa musí empaticky vžiť do sveta detí, čo je síce možné, ale nie je ľahké. Naproti tomu neformálne učenie sa mladších žiakov od starších je kompatibilnejšie, kvôli blízkosti a podobnosti ich interpretácií sveta. Z tohto dôvodu navrhujeme v našom vyučovacom prístupe vekovo zmiešané triedy a ročníky, a vytváranie takých vyučovacích aktivít, kde sa mladší môžu učiť od starších. V minulosti, v malotriednych školách, takýto spôsob učenia sa bol bežný. V minulosti k podobnému neformálnemu vzdelávaniu dochádzalo aj v rodinách, ktoré boli mnohopočetné, a tak sa mladší súrodenci mohli učiť od starších. Zrušenie ročníkov na základnej škole je prínosom aj v tom, že deti napredujú v učení veľmi individuálne. Súvisí to nielen s odlišnou vývinovou akceleráciou medzi deťmi, a osobitne medzi dievčatami a chlapcami, ale aj s rozličnou inteligenciou, nadaním, záujmami či psychologickými podmienkami pre výuku v rodine. Organizácia vzdelávania podľa ročníkov, a podľa princípu rovnakých učebných osnov pre všetkých, nezohľadňuje tieto nerovnosti a odlišnosti. Domnievame sa, že základná škola bez ročníkov, a s alternujúcimi učebnými osnovami, ktoré v rôznej podobe už existujú v mnohých krajinách, by vytvorila lepšie predpoklady pre učenie sa s porozumením a interiorizáciu učiva. Koniec koncov, tento model funguje na úrovni vysokých v západných krajinách, pod označením kreditný systém štúdia. Nie je relevantný dôvod sa domnievať, že by tento model nebol funkčný, alebo nemal byť platný, aj na úrovni základnej školy. Pre ujasnenie, nehovoríme tu o modeli kreditného systému, ktorý existuje na našich vysokých školách, pretože my sme ho prevzali v okliešteneej podobe, ktorá jeho hlavnú filozofiu a zmysel nenapĺňa. Tou je zrušenie ročníkov, teda individuálne tempo, časové a obsahové rozvrstvenie štúdia,

a zrušenie fixných, jednotných študijných osnov, ktoré sú nahradené alterujúcimi, teda možnosť utvárania si vlastného a flexibilného študijného zamerania, a tým aj predmetov.

Tradičný, teda neakceptujúci, pedagogický prístup k detským interpretáciam javov, ktorý spôsobuje učenie je bez porozumenia, ale aj odpor, stratu záujmu dieťaťa o vyučovanie, musíme následne rôznym sofistikovaným spôsobom prekonávať. Za týmto účelom sme vytvorili komplikovaný motivačný systém, ktorého cieľom je nahrádzať prirodzenú vnútornú motiváciu detí učiť sa, násilnou vonkajšou motiváciou. Inými slovami snažíme sa deti prinútiť učiť sa aspoň na základnej úrovni. Používame pritom, napr. známkovanie, súťaženie, pochvaly, odmeny, či vytváraním rôznych sprievodných atrakcií vo vyučovaní, aby sme deti zaujali. Takéto vyučovanie sa často mení na frašku a divadlo, kde učiteľ hraje rolu herca, ktorý musí dokázať žiakov zaujať. Nielenže to učiteľa oberá o energiu a chuť učiť, ale navyše sa tým aj stráca hodnota vzdelania a múdrosti. Žiak nadobúda pocit, že to čo je vo vzdelávaní dôležité nie sú poznatky a múdrosť, ale on. To, že ho učiteľ, škola učia, zveľaďujú jeho osobnosť a potenciály, nevníma ako hodnotu, za ktorú by mal byť povďačný, ale učiteľa a školu vníma skôr ako divadelné predstavenie, ktorého poslaním je to, aby ho zaujalo. Toto je dôsledkom toho, že žiaci sa neučia z vnútornej potreby, potešenia a záujmu, čo je prirodzenou imanenciou detí, pretože sme vo vyučovaní prestali rešpektovať ich svet, interpretácie javov, detské osobitosti, záujmy a individuálne rozdiely. A preto, že sme učivo postavili na logike vedy a dospelých, a nie na logike detských interpretácií javov, a detskej prirodzenosti.

Na margo motivácie žiakov ešte uvedieme, že vonkajšia motivácia je oproti vnútornej motivácie vo vyučovaní, nepomerne menej efektívna nielen vo výsledkoch, ale hlavne vo vytváraní si vzťahu k poznaniu, učeniu sa s porozumením a interiorizácie naučeného.

2.2 Ako detské interpretácie javov vo vyučovaní využívať a rozvíjať?

Prvým krokom je rozpoznať detské interpretácie javov. Učiteľ zisťuje, aké sú u detí interpretácie javov, k danej vyučovacej téme. Môže zistiť, že dieťa nemá k téme žiadne interpretácie javov, alebo ich má, ale logicky, sú ešte nerozvinuté. Žiaci, alebo konkrétny žiak, nemusí mať interpretácie javov k danej téme preto, lebo ho daná téma nezaujíma, teda je vzdialená jeho detskému a subjektívnemu svetu. V takom prípade je potrebné rešpektovať tento stav, a dané učivo žiakovi v danej etapa jeho vývinu nevnucovať, ale počkať kým sa vývinovo dopracuje k záujmu o tému. Nerešpektovaním daného stavu, by sme dosiahli len nežiadúce učenie sa bez porozumenia a interiorizácie.

Ďalšou možnosťou je, že žiaci nemajú k danej vyučovacej téme vytvorené interpretácie javov preto, lebo sa s témou doposiaľ nestretli, ale inak ho zaujíma. V takom prípade postupuje učiteľ tak, že žiakom vytvorí vyučovaciu situáciu, v ktorej majú možnosť javy učiva prežiť, prakticky si vyskúšať, či overiť, alebo inak s nimi pracovať. Dôležité je dodržať vyučovaciu zásadu troch elementov, ktoré tvoria interpretáciu javu: intelektovú, emotívnu a konatívnu fázu.

Treťou možnosťou je, že žiaci majú k vyučovacej tému už vytvorené interpretácie javov. Vyučovanie je v takomto prípade náročnejšie ako v predchádzajúcom prípade, pretože musíme dané

interpretácie najskôr zistiť, potom uistiť každého žiaka, že jeho subjektívna interpretácia javu má hodnotu, čím dosiahneme u žiakov emočnú stabilitu, a ochotu sa otvárať k ich zmene či rozvinutiu. Ďalší postup je rovnaký ako v predchádzajúcej situácii: žiaci sa zoznamujú s učivom prostredníctvom praktických situácií a úloh, v ktorých dané javy učiva zažívajú, skúšajú, preverujú, riešia a podobne. Aj po tejto fáze zostanú u jednotlivých žiakov rôzne interpretácie javov. Príčiny sme vysvetlili v predchádzajúcej časti. Dôležité je, aby učiteľ túto rôznorodosť rešpektoval, teda nehodnotil a neklasifikoval žiakov. Interpretácie javov sa nedajú zmeniť z donútenia. Treba trpezlivo počkať, kým sa u daných žiakov nevytvoria vhodné podmienky k samovoľnej, teda dobrovoľnej zmene. Pre vyučovanie a učenie je podstatné dôležitejšie, aby sme u žiakov udržali spontánnu radosť a záujem o poznávanie, ako aj pocit istoty, teda, že vyučovanie neohrozuje jeho subjektívnu intepretáciu sveta. To sa dá len tak, že budeme rešpektovať interpretácie javov u jednotlivých detí, ako aj prirodzený záujem alebo nezáujem detí o danú vyučovaciu tému, čo takmer vždy implikuje aj ich nadanie k danej oblasti, teda aj ich individuálne možnosti rozvoja.

Tradičná obsahová náplň učebných osnov korešpondujúca s fázami kognitívneho vývoja dieťaťa podľa Piageta, nie je, podľa nášho názoru, ideálna pedagogická stratégia. Piagetove výskumné zistenia nie je vhodné mechanicky aplikovať do kurikúl základnej školy, pretože kognitívny rozvoj detí je podmienený nielen vývinovými faktormi, ale aj psychologickými, sociálnymi a pedagogickými, a v to smere sa deti veľmi odlišujú. Aj z toho dôvodu je organizácia vzdelávania podľa ročníkov a veku dieťaťa komplikovaná a málo efektívna.

Rovnako naša utkvelá predstava o tom, že dieťa už na základnej škole by malo absorbovať poznanie, ktoré je založené na logike vedy, a ktoré vychádza z predstavy dospelých ľudí o potrebnosti a vhodnosti, je vzdialená realite o detskom svete, jeho interpretácií javov a detskej prirodzenosti. Aj dieťa musí chápať zmysel učiva v jeho praktickom svete interpretácií, záujmov a prežívania. Inak sa opäť dostaneme k pedagogickému formalizmu, učeniu sa bez porozumenia, a strate záujmu o školu, poťažmo aj poznávania.

Všetky inovatívne aspekty nášho vyučovacieho prístupu vychádzajú z hlavnej filozofie a zásady, akceptovať a rozvíjať detské interpretácie javov, ktoré sa utvárajú z ich konštrukcie detského sveta. Z tejto filozofie a zásady sme ich postupne objavovali a formulovali, tak ako sme postupne vyvíjali vyučovací prístup teoreticky i prakticky. Napríklad neklasifikovať a nehodnotiť žiakov, vo svojej podstate znamená akceptovať subjektívnu konštrukciu sveta žiaka. Ak niekoho v niečom akceptujeme, tak to nehodnotíme a nekomentujeme. Rovnako to, že žiakom umožňujeme voľný a spontánny pohyb po triede, že si môžu sadnúť či ľahnúť aj na zem, proste tak ako je im to prirodzené, je prejav akceptácie ich sveta. To, že sa nemusia zúčastňovať aktivít, ktoré ich nezaujímajú, je tiež akceptovanie ich detského sveta. Dieťa sa vždy správa v súlade so sebou samým, so svojim detským svetom. Nie je ako my dospelí, ktorí sa často správame umelo, účelovo, pokrytecky, inkongruentne, či inak neprirodzene. Dieťa teda stačí nechať sa prejavovať spontánne, vo svojej prirodzenosti, a to dokonale odzrkadľuje a akceptuje ich svet a interpretácie javov.

Domnievame sa, že vyučovanie na základnej škole je potrebné prispôsobiť dieťaťu, jeho svetu a interpretáciám javom, vo všetkých aspektoch, a nie naopak, tak ako tomu je vo väčšine prípadov dnes.

3 VÝSLEDKY OVEROVANIA VYUČOVACIEHO PRÍSTUPU ZALOŽENOM NA AKCEPTOVANÍ A ROZVÍJANÍ DETSKÝCH INTERPRETÁCIÍ JAVOV

Overovanie nášho vyučovacieho prístupu v praxi prebiehalo v niekoľkých fázach, tak, ako sme vyučovanie postupne vyvíjali. Prvá, základná, fáza prebiehala v r. 1997-1998. Tá prebiehala na základnej škole v Bratislave vo 4. ročníku, počas celého školského roku. Druhá fáza prebiehala v r. 2003-4, tiež na základnej škole v Bratislave, a to v prvom a druhom ročníku, počas vyučovacieho polroku. Tretia fáza prebiehala v r. 2012-13 na základnej škole v Bratislave, a to v 6. ročníku, počas vyučovacieho polroku. Overovanie prebiehalo vždy v jednej triede. Na začiatku každého overovania sme učiteľky najskôr školili, veľa s nimi diskutovali o našom vyučovacom prístupe, a precvičovali ho s nimi v praxi, a až potom sme pristúpili k jeho overovaniu.

Výskumný problém

Výskumný problém by sme mohli rozdeliť do niekoľkých oblastí. Prvou je zaostávanie žiakov v testoch čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti. Ďalším problémov je strata záujmu žiakov o učenie, a strata radosti z učenia, už krátko po nástupe do školy. Tretí problém môžeme charakterizovať ako učenie sa bez porozumenia a interiorizácie učiva. Ostatný problém je neakceptovanie detského sveta, interpretácií javov a detskej prirodzenosti vo vyučovaní.

Výskumné metódy

Hlavnou výskumnou metódou boli prípadové štúdie jednotlivých tried. Časť overovania sme nahrávali na videonahrávky a audionahrávky, realizovali sme aj pozorovania a rozhovory so žiakmi a učiteľmi. Na vyjadrovanie pocitov a predstáv, sme dávali žiakom realizovať aj kresby a slohové práce.

Výskumné otázky

1. Ako bude prebiehať vyučovanie, ktoré je postavené na detských interpretáciách javov, a na inovatívnych prvkoch vyučovania?
2. Ovplyvní náš vyučovací prístup záujem a radosť detí z vyučovania?
3. Ovplyvní náš vyučovací prístup učenie sa s porozumením a interiorizáciu učiva?
4. Ako ovplyvní vyučovanie to, že vylúčime z neho klasifikáciu a hodnotenie?
5. Ako ovplyvní vyučovanie to, že z neho eliminujeme súťaženie?
6. Ako ovplyvní vyučovanie to, že sa deti nemusia zúčastňovať vyučovacích aktivít, ktoré ich nezaujímajú, ale môžu si vybrať, ktoré im vyhovujú. a môžu sa voľne pohybovať po triede?
7. Ako budú zvládať náš vyučovací prístup učiteľky?

3.1 Výsledky výskumu

1. Ako bude prebiehať vyučovanie, ktoré je postavené na detských interpretáciách javov a na inovatívnych prvkoch vyučovania?

Pri overovaní sme nemali možnosť overovať všetky naše inovatívne prvky. Neoverovali sme organizáciu výučby bez ročníkov, a v zmiešaných vekových kategóriách detí.

Na základe pozorovania výučby a rozhovorov s učiteľmi a žiakmi, resp. ich výpovedí v kresbách a v slohových prácach, môžeme konštatovať, že globálne malo vyučovanie pozitívny efekt vo všetkých skúmaných ukazovateľov. Žiaci referovali, že sa cítili príjemne, uvoľnene, mali pomerne vysokú úroveň vnútornej motivácie. Prejavovali radosť a spontánny záujem o vyučovanie, veľa komunikovali, veľa sa pýtali a diskutovali. Aktívne sa stavali k vzájomnej spolupráci a mali ochotu si pomáhať. Medzi žiakmi vznikali len ojedinele konflikty alebo nezhody, ich vzťahy sa zdali byť dobré. Učiteľky sa vyjadrovali, že boli prekvapené nielen zvýšeným záujmom a aktivitou žiakov, ale aj tvorivosťou, spoluprácou a disciplínou. Konštatovali, že na začiatku si mysleli, že žiaci sa týmto spôsobom vyučovania príliš nenaučia, ale príjemne ich prekvapilo, ako veľa sa toho naučili. Zdalo sa im, že viac ako tradičným vyučovaním. Učiteľky zistili, že aj s odstupom času žiaci preukazovali až prekvapujúce poznatky a vedomosti. Zdalo sa im, že pri klasickom vyučovaní s odstupom času toho vedia menej.

Z pohľadu interpretácií javov, nás zaujala ochota a spontánnosť, s akou deti komunikovali o tých svojich, a zdalo sa nám, že ochota komunikovať a zaoberať sa danými javmi rástla, keď učiteľky nijako ich interpretácie nehodnotili. Tu treba povedať, že spočiatku sa učiteľkám nedarilo nekomentovať, teda nehodnotiť žiakov pri ich interpretáciách, ale postupne sa im to darilo čoraz lepšie, zrejme aj preto, lebo videli, že ak ich nehodnotili, žiaci boli viac komunikatívnejší, zaujatí vyučovaním a spontánnejší, čo ich tešilo.

Rovnakú spontánnosť a záujem sme u detí evidovali aj pri objavovaní nových interpretácií javov. Nie u každého žiaka rovnakú, tak ako sme predpokladali, niektorých zaujímali viac také a iných zase iné javy. Žiaci sa mali možnosť zaoberať na mnohých vyučovacích celkov témami podľa vlastného výberu, čo prijímali pozitívne.

2. Ovplyvní náš vyučovací prístup záujem a radosť detí z vyučovania?

Na otázku môžeme odpovedať pozitívne. Pozorovali sme u žiakov živí a úprimný záujem i radosť. Toto konštatovanie nám potvrdili aj samotní žiaci v rozhovoroch s nimi, ako aj ich učiteľky.

Preukázalo sa, že keď akceptujeme osobitosti detí, teda ich svet, interpretácie javov a prirodzenosť, a nechávame im rozhodovať čo a ako budú na vyučovaní robiť, tak ich to bude stimulovať, motivovať, aktivovať a zároveň prinášať radosť.

3. Ovplyvní náš vyučovací prístup učenie sa s porozumením a interiorizáciu učiva?

Odpoveď na túto otázku sme zisťovali predovšetkým u ich učiteliek. Dostali za úlohu priebežne overovať, a zapisovať si, ako žiaci porozumeli učivu, a či to ovplyvňuje ich správanie a konanie, resp. či využívajú získané poznatky pri riešení nadväzujúcich učebných úloh. Učiteľky konštatovali, že vo veľkej väčšine prípadov žiaci skutočne porozumeli tomu, čo sa učili, dokázali učivo rozvíjať, a využívať pri riešení iných úloh. Pozorovali, že v zmysle naučeného sa správali.

Porozumenie textu je, okrem iného, psychologický proces, v ktorom zohráva dôležitú úlohu vnútorná uvoľnenosť (ktorá sa dosahuje spontánnosťou, neprítomnosťou povinnosti, nútenia ap.), neprítomnosť obavy, strachu (napr. zo skúšania), neprítomnosť stresu (napr. pri snahe dosahovať výkony, známky, kredity) a túžba po poznaní. Pri budovaní vzťahu k čítaniu v počiatočnom vzdelávaní, je preto dôležité, aby sme tieto psychologické faktory brali do úvahy.

5. Ako ovplyvní vyučovanie to, že vylúčime z neho klasifikáciu a hodnotenie?

Žiaci sa správali spontánne, prejavovali vysoký záujem a motiváciu k vyučovaniu. Počas celej doby sme u nich nepozorovali stres alebo napätie, ale naopak pohodu a pomerne vysokú aktivitu. To sa prejavovalo aj vo vysokej miere kooperácie s inými spolužiakmi. Žiakov nebolo potrebné nabádať alebo inak motivovať k práci, ich záujem a aktivita boli spontánne.

Podobne hodnotili situáciu na vyučovaní aj učiteľky, ktoré z toho vyjadrovali príjemné prekvapenie. Konštatovali, že sa im takto učilo ľahšie a bolo to aj pre nich motivujúcejšie. V rozhovoroch s nami žiaci vyjadrovali spokojnosť s tým, že ich učiteľky neskúšajú a nehodnotia. Vyjadrili sa, že zo začiatku im to trochu chýbalo, asi preto, že boli na to zvyknutí, ale rýchlo si na zmenu zvykli. Nám sa zdalo, a potvrdili to aj učiteľky, že žiaci boli viac aktívnejší, odvážnejší, viac sa zahĺbili do vyučovacích aktivít, viac komunikovali, viac sa pýtali a boli viac pokojnejší, teda disciplinovanejší v porovnaní s prístupom hodnotenia a klasifikovania.

Zdá sa, že skúšanie, známkovanie a hodnotenie výkonov detí, u nich vytvára neprirodzený rešpekt a obavu zo zlyhania, ktoré na úrovni základnej školy ešte nevedia primerane zvládnuť. Z toho môže vznikať aj bariéra k radostnému a spontánnemu objavovaniu sveta. Klasifikovanie navyše orientuje žiakov na výsledok, známku, a nie na proces, teda podstatu poznávania. Môže vyvolať aj obavu z neúspechu, ktorá sa znásobí, ak ich známka je horšia, ako si predstavovali, resp. horšia ako u spolužiakov.

6. Ako ovplyvní vyučovanie to, že z neho eliminujeme súťaženie?

U žiakov sme pozorovali pohodu, pokoj, uvoľnenosť, spontánnosť. Deti sa veľa orientovali na spoluprácu, boli k sebe prívetiví, mali tendenciu sa zahĺbiť do vyučovacích aktivít, resp. učiva, rozoberať ho a pod. Podobne hodnotili žiakov aj učiteľky. Zdalo sa im, že vo všetkých uvedených aspektoch boli na tom lepšie, ako pri tradičnom súťaživom prístupe. Konštatovali, že boli prekvapené, že aj bez súťaženia boli vysoko motivovaní pracovať. Navyše sa im zdalo, že ich chuť a nadšenie pracovať bola konštantná, kdežto pri tradičnom vyučovaní sa aktivita detí utlmí hneď po ukončení súťaženia. Pochvaľovali si, že deti medzi sebou viac spolupracovali ako pri súťažiach, a zdalo sa im, že sa aj ich vzťahy upevňovali. Boli viac disciplinovaní a zaznamenali aj menej konfliktov medzi nimi. Mali pocit, že žiaci sa učia pre radosť z poznania, a nie pre víťazstvo v súťaži, čo hodnotili ako dôležitú hodnotu. Tiež sa im zdalo, že naučenému lepšie rozumejú, ako pri súťaživom učení sa. Učiteľky usudzovali, že tieto pozoruhodné pozitívne efekty, sú asi viac-menej dôsledkom celkovej zmeny vyučovania, ktorú na náš podnet používajú, a že pri ich bežnom, tradičnom vyučovaní by sa bez súťaživých aktivít nezaobišli, pretože im pomáhajú prekonávať pasivitu, nedisciplinovanosť, a často aj nezáujem žiakov o vyučovanie a učivo.

Pre zaujímavosť, keď sme sa žiakov pýtali, či im chýbali súťaže vo vyučovaní, tak zväčša odpovedali, že „ani nie“, a len niektorí uviedli, že by „mohli byť aj súťaže.“ Samy sa však, vo voľnej komunikácii s nami, na súťaže nepýtali. Zdalo sa nám, že aj tí, čo by prijali súťaže, tak konštatovali len preto, že sme im to pripomenuli.

Zdá sa, že súťaživosť v škole neprináša také pedagogické výsledky aké si myslíme, a deťom nie je až tak prirodzená, ako sa domnievame. Mnohé deti radi súťažia, ale pravdepodobne tým skôr napĺňajú očakávania dospelých, čo deti robia radi, akoby to robili spontánne, samy od seba. Nesúťaživý pedagogický prístup vytvoril v našom výskume lepšie podmienky pre porozumenie javom (učiva), pre zaujatie sa javmi, a pre spoluprácu pri objavovaní a chápaní javov. Toto zistenie korešponduje so sociálnym charakterom človeka. Ľudia boli od svojho počiatku orientovaní viac na spoluprácu, a vzájomnú pomoc, ako na súťaženie. To umožňovalo ľuďom lepšie saturovať svoje sociálne potreby, mať lepšie vzájomné vzťahy, žiť v harmónii, dosiahnuť lepšie napredovanie spoločnosti, a pod. Súťaživý princíp do života spoločnosti priniesla až moderná doba: budovanie kariéry, trhový ekonomický mechanizmus, podnikanie, šport a pod. Školy sa tomuto modernému trendu prispôsobili, ale zdá sa, že na vlastnú škodu, a v neprospech kvality vzdelávania. Detí súťažia v škole o najlepšie známky, ocenenie či umiestnenie v rôznych súťažiach, a úspech či víťazstvo sa stalo ich najvyššou hodnotou. Nečudo, že deti, a neskôr aj vysokoškoláci, pokladajú získanie dobrej známky, kreditu či diplomu ako symbolu sociálneho statusu, za dôležitejšie ako porozumenie textu učiva, ako poznanie či múdrosť.

7. Ako ovplyvní vyučovanie to, že sa deti nemusia zúčastňovať vyučovacích aktivít, ktoré ich nezaujímajú, ale môžu si vybrať, ktoré im vyhovujú. a môžu sa voľne pohybovať po triede?

Možnosť voľného pohybovania sa žiakov počas vyučovania, prinášalo deťom pohodu, spontánnosť, uvoľnenie, zvýšenú aktivitu, a pritom boli primerane disciplinovaní. Počas vyučovania sme nebadali žiadne problémy. Žiaci túto možnosť veľmi oceňovali. Učiteľky z toho mali na začiatku obavu, ale boli milo prekvapené, že im to nenarušovalo vyučovanie ani disciplínu.

Možnosť výberu aktivít podľa záujmu žiaci oceňovali a bolo vidieť, že to spôsobilo aj zvýšenie ich aktivity, motivácie a radosti z práce. Podobne to hodnotili aj učiteľky. Konštatovali, že žiaci boli viac zaujatí prácou, a zrejme mala pre nich aj väčší význam a zmysel.

Vyučovanie v uzavretej triede, sediac celú hodinu na stoličke a dodržiavať pracovný režim dospelých, je pre deti veľmi neprirodzené. Vytvára im to silné vnútorné napätie, ktoré narúša ich pozornosť, koncentráciu na učivo ako aj motiváciu a radosť z vyučovania. Prirodzenosť dieťaťa, ich detský svet, si vyžaduje predovšetkým neustály pohyb, častú zmenu, rôznorodosť podnetov, dobrodružstvo, tajomstvá, kontakt s prírodou a podobne. Toto všetko našim základným školám chýba. Aj tu sa ukazuje, že je kontraproduktívne mechanicky aplikovať parametre, normy a spôsoby práce platné u dospelých pre deti.

Podobne sa môžeme vyjadriť aj možnosti výberu učiva podľa záujmu. Nie je hádam ani potrebné zdôrazňovať, že ak sa deti učia niečo čo ich nezaujíma, tak sa učia bez porozumenia a

interiorizácie naučeného, a naopak, ak sa učia to, čo ich zaujíma, učia sa s porozumením a interiorizáciou. Je potrebné zvážiť, či budeme deti nútiť učiť učivo, ktoré sa domnievame, že je nevyhnutné, aj keď praktická účinnosť takéhoto učenia je len formálna, a u detí narúša vzťah ku škole a vzdelávaniu.

8. Ako budú zvládať náš vyučovací prístup učitelia?

Učiteľov sme niekoľko týždňov oboznamovali s našim vyučovacím prístupom, s jeho filozofiou ako aj konkrétnymi prvkami. Spoločne sme pripravili tri pokusné vyučovania, kde si mali možnosť prakticky vyskúšať vyučovanie založené na detských interpretáciach javov. Následne sme pristúpili k overovaniu vyučovania v praxi. Väčšinu vyučovacích celkov sme pripravovali spoločne, a po vyučovaní sme o ňom diskutovali.

Zo začiatku mali učiteľky trochu problém opustiť svoj individuálny koncept vyučovania, ale postupom času sa im to stále viac darilo. Prispela k tomu asi aj spontánnosť, záujem a aktivita žiakov, na čo neboli v takej miere zvyknutí. Učiteľky konštatovali, že príprava na vyučovanie bola náročnejšia ako pri tradičnom vyučovaní, ale pripustili, že to mohlo byť aj tým, že na také vyučovanie neboli zvyknuté. Svoju rolu hralo aj to, že sa obávali, či sa žiaci niečo naučia, keď, ako hovorili, „sa zväčša viac-menej hrali a mali možnosť sa vyučovacích aktivít zúčastniť alebo aj nezúčastniť“. Táto ich obava sa však nenaplnila, a keď sa presvedčili, že žiaci sa so záujmom zapájali do vyučovacích aktivít, a dokázali sa veľa naučiť, ich napätie poľavilo. Mali sme pocit, že učiteľky sa po čase cítili v našom vyučovacom prístupe komfortne, a zdalo sa nám, že práca so žiakmi ich aj viac bavila.

Na našu otázku, či by si vedeli predstaviť vyučovať takto stále, konštatovali, že áno. Mali sme pocit, že sa presvedčili, že vyučovanie môže byť aj zábavné a príjemné pre obe strany, a že učenie je prirodzený proces, ktorý žiaci radi absolvujú, ak sú vo vyučovaní rešpektované ich detské osobitosti, a to predovšetkým ich detský svet, interpretácie javov a prirodzenosť. Mierne skeptickí boli k tomu, ako by vyučovanie prebiehalo, keby sme zrušili ročníky a vyučovali nie podľa vekových kategórií, ale podľa tematických celkov, a keby sme zásadne prepracovali učebné osnovy v zmysle toho, aby obsahovalo len to, čo má pre danú vekovú kategóriu význam v ich detskom svete. Domnievame sa, že ich obavy vznikali hlavne preto, lebo s daným nemali praktickú skúsenosť, a že keby si takúto organizáciu a model vyučovania vyskúšali v praxi, ich obavy by mohli zaniknúť rovnako, ich tie ich obavy, ktoré mali pred začiatkom učenia podľa nášho vyučovacieho prístupu, a ktoré postupne strácali. Školy sú pohltené predstavou odovzdávať deťom zložité a rozsiahle poznatky vedy, čo je však pre deti, minimálne na prvom stupni základnej školy, predčasné, pretože sú detskému interpretovaniu sveta cudzie, a tak si ich osvojujú len formálne, z donútenia, čím sa narúša ich prirodzená potreba a spontánna túžba zmysluplne poznávať svet.

Učiteľky konštatovali, že v globále podávali žiaci lepšie výkony, a aj s odstupom času zostali poznatky u nich živé a prítomné, čo sa bežne nestáva pri klasickom vyučovaní, kde musia opakovať učivo, aby si ho zapamätali. Ocenili, že žiaci si nielen učivo pamätali, ale dokázali o ňom aj diskutovať, resp. ho používali pri riešení iných úloh, čo svedčilo o tom, že sa naučili s

porozumením a interiorizáciou. Vyjadrovali prekvapenie, že aj žiaci, ktorých predtým hodnotili ako slabších, vykazovali, že sa toho veľa naučili.

ZÁVER

Sme presvedčení, že mnoho nedostatkov, ktoré produkuje tradičná škola, a na ktoré poukazujú či už výskumníci alebo prax, sa dá viac alebo menej eliminovať efektívnou zmenou vyučovacieho prístupu, resp. modelu. Takáto zmena nie je jednoduchá, pretože človek je psychologicky nastavený tak, že sa im vyhýba. Má radšej istotu toho, čo je vžité a zaužívané, a tak pôvodné obhajuje, a hľadá, často iracionálne, dôvody prečo by zmena nebola dobrá. Tak sa správajú učitelia i rodičia. Je preto treba hľadať stratégie ako zmeny aplikovať do života, a motivovať učiteľov i rodičov k ich používaniu. Z psychoterapeutickej praxe je známe, že racionálna a logická argumentácia nepomáha zavádzať zmeny do života, lebo pocit istoty má iracionálnu, emociálnu, a nie racionálnu povahu. Osvedčuje sa skôr strategický komunikčný prístup (Havens 2005), ktorý je založený na motivácii a neuvedomovaných zmenách. Podobne, ako náš vyučovací prístup, ktorý odporúča meniť detské interpretácie javov tak, že deťom najskôr dáme najavo, že ich interpretácie akceptujeme, to ich upokojí, a následne spôsobí, že sa prestanú brániť voči otváraniu sa novým skúsenostiam a zážitkom na vyučovaní, ktoré samotné ich interpretácie javov postupne menia. Nie u všetkých rovnako rýchlo, ale odolávajúca menšina sa zväčša prispôsobí zmenenej väčšine, pokiaľ sa v praxi presvedčia o ich efektivite. Možno by sme podobne mohli postupovať aj na školách. Nie je potrebné, aby na školách boli rovnaké modely vzdelávania, vyučovacie prístupy a kurikulá, skôr je efektívne ponúknuť školám i jednotlivým učiteľom možnosti k inováciám, a strategicky ich motivovať k ich používaniu a interiorizácii. Tak sa postupne, sám a z vnútra, zmení celý prístup a model vzdelávania želaným smerom.

Náš vyučovací prístup a model, ktorý vychádza z detského sveta a jeho interpretácií javov, ponúka možnosť deťom byť samými sebou, udržať ich typickú detskú zvedavosť a túžbu po poznaní, počas celej školskej dochádzky, a učiť sa s porozumením a interiorizácou učiva. To sú základy pre vysokú gramotnosť, tvorivosť, odbornú kompetentnosť a praktickú profesnú úspešnosť. Počiatočné vzdelávanie, a základná škola, sú alfou a omegou týchto hodnôt, pretože z psychológie vieme, že náš vzťah, a základné kompetencie, ako sú radosť z poznávania, tvorivý prístup, radosť z čítania, otváranie sa novým skúsenostiam či potreba sebarozvíjania, sa formujú práve v tomto období. Čo deti v tomto období naučíme, alebo čo u nich vtedy pokazíme, to už zostáva relatívne nemenné počas celého života.

LITERATÚRA

BEHNKEN, I. – BRÜGELMANN, H. – HEYMANN, H. W. 2012. *Über die Erkenntnisgrenzen von PISA und notwendige Ergänzungen*. Wagener, 2012, 241-249.

BLAŠKOVÁ, S. – BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, I. 2009. *Žák primární školy a jeho poznávání světa*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta, 2009. s. 36.

GAVORA, P. – JELÍNKOVÁ,D. – SAWICKI, S. 1992. *Nový model vyučovania v praxi : prípadové štúdie učiteľov*. Bratislava : ÚEPd SAV, 1992. 132 s.

GAVORA, P. 1992. Naivné teórie detí a ich pedagogické využitie. In *Pedagogika*, roč. 42, 1992, č. 1, s. 95-102.

GAVORA, P. – MATÚŠOVÁ, P. 2010. Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov. In *Pedagogika SK*, roč. 1, č. 3, 2010, 183-196.

GAVORA, P. – ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. 2003. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2003. 134 s. ISBN 80-223-18698.

GLASERSFELD, E. 2001. The radical constructivist view of science. In *Foundations of Science, special issue on "The Impact of Radical Constructivism on Science"*, vol.6, 2001, no. 1–3: p. 31–43.

KAŠČÁK, O. – PÚPALA, B. 2011. *ORBIS SCHOLAE*, roč. 5, 2011, č. 1, s. 53–70, ISSN 1802-4637.

HAVENS, R. A. (Ed.). 2005. *The Wisdom of Milton H Erickson : The Complete Volume*. New York : Crown House Pub, 2005. 335 s. ISBN 1-904424.17-1.

HERMERÉN, G. 2002. *Interpretace : typy a kritéria*. Organon F, 9 (2), 176-204.

KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. – HELDOVÁ, D. 2010. *Národná správa OECD PISA Sk 2009*. Zvolen : NÚCEM, 2010. 86 s. ISBN 978-80-970261-4-1.

KOSOVÁ, B. 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie.* Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2013. 173 s. ISBN 978-80-557-0434-0.

LAPITKA, M. a kol. 2009. *Didaktické základy.* Bratislava : Metodické centrum, 2009. 158 s. ISBN 978-80-8052-340-4.

LUŽINSKÁ, K. 2013. *Kooperatívne vyučovanie na 1. stupni ZŠ.* Btratislava : MPC, 2013. 112 s. ISBN 978-80-8052-457-1.

PENNAC, D. 2012. *Trápenie so školou.* Bratislava : Artfórum, 2012. 232 s. ISBN: 978-80-89445-74-5.

PIAGET, J. 1970. *Psychologie inteligence*. Praha : SPN, 1970.

PORUBSKÝ, Š. 2012. *Škola v súčasnom svete – skrytý obraz budúcnosti.* Banská Bystrica : PF UMB, 145 s. ISBN 978-80-557-0435-7.

PRŮCHA, J. 2002. *Učitel*. Praha : Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7

POTTENGER, F. M. 1997. Vývoj projektu FAST. In *Zborník z konferencie FAST – DISCO*. Bratislava : R&D print, 1997.

SAWICKI, S. 2012. *Hodnotové a sociálne aspekty edukácie a výučba reflektujúca detské interpretácie javov*. Trnava : Libros. 144 s. ISBN 978-80-89631-05-6.

VERHOEVEN, L. 2002. Sociocultural and cognitive constraints on literacy development. In *Journal of Child Language*, 29, 484-88.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2004. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava : Album, 2004. 122 s. ISBN 80-968667-3-7.

ZELINA, M. 2007. Veda a umenie v edukácii. In *Technológia vzdelávania,* Vol 15, 2007, No 9.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko:	PhDr. et Mgr. Silvester Sawicki, PhD.
Pracovisko:	Katedra pedagogických štúdií, Fakulta humanitných vied, Žilinská univerzita v Žiline
Adresa:	Zelenečská 47, 91705 Trnava, Slovensko
E mail:	silvik@azet.sk

PSYCHOSOCIÁLNE PORUCHY U DETÍ S PROBLEMATICKÝM VÝVINOM

PSYCHOSOCIAL DISORDERS IN CHILDREN WITH PROBLEMATIC DEVELOPMENT

Michaela Fedorová, Andrea Hurbanová, Jozef Vražel

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme psychosociálnymi poruchami u detí s problematickým vývinom. Uplatňujeme interdisciplinárny prístup v oblasti danej problematiky. V príspevku popisujeme etiopatogenézu psychosociálnych porúch u detí. V ďalšej časti približujeme socializáciu a intervenčný proces zameraný na pomoc deťom s vývinovými ťažkosťami.

Kľúčové slová

Psychosociálne poruchy. Problematický vývin v detstve. Socializácia. Intervenčný proces.

Abstract

In the article we deal with psychosocial disorders in children with problematic development. We invoke an interdisciplinary approach in the problem domain. In the article we describe etiopathogenesis of psychosocial disorders in children with problematic development. In the next part of the article we explain socialization and process of intervention which is oriented to children with problematic development.

Key words

Psychosocial disorders. Problematic development in Children. The Socialization. Intervention process.

ÚVOD

Problematický vývin detí je často spájaný s psychosociálnymi poruchami. Psychosociálne poruchy odrážajú narušené funkcie, ktoré môžu byť nerozvinuté, somatické, psychické, ako aj sociálne. K narušeniu týchto funkcií dochádza v dôsledku nedostatočnej genetickej výbavy, ako aj dôsledkom vplyvov prostredia (deprivačné, zanedbávajúce, málo podnetné prostredie; nedostatočné alebo narušujúce výchovné pôsobenie a podobne).

Interdisciplinárna oblasť pôsobenia pri riešení psychosociálnych porúch u detí s problematickým vývinom

Problematický vývin jedinca je objektom záujmu sociálnych, psychologických a medicínskych vedných odborov. Jedným z nich je liečebná pedagogika. Postupne sa vytvárala ako hraničný odbor medicíny a sociálnej pedagogiky. Vychádza z existenciálnej a humanistickej filozofie. Zaoberá sa sociálnou a výchovnou situáciou osôb s postihnutím, ako aj deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Liečebnú pedagogiku dopĺňajú aj iné vedné odbory ako sociálna práca, sociálna pedagogika, patopsychológia, sociológia výchovy, ako aj rôzne medicínske odbory.

Spoločné charakteristiky liečebnej pedagogiky a sociálnej práce sa týkajú jedinca v situácii znevýhodnenia, prípadne skupiny. Dôraz je kladený na proces socializácie a vplyv prostredia. Cieľom intervencie je podpora zdravého psychického, fyzického i sociálneho vývinu osobnosti v nadväznosti na optimálny rozvoj funkcií osobnosti v podnetnom prostredí. Ďalším cieľom je integrácia do rodiny, komunity a celkovej spoločnosti. Odborná pomoc je zameraná na zvýšenie kvality života klienta a zvládanie záťažových situácií.

Liečebná pedagogika sa vzťahuje aj k ostatným pedagogickým disciplínam, ktorých predmetom je výchova, vzdelávanie, diagnostika a výskum. Ide o vedné odbory ako sú: teória výchovy (procesy a výchovné postupy), náhradná výchova (výchova detí mimo rodiny), nápravná pedagogika (problematika delikventných detí a mládeže, prevýchova odsúdených), pedagogika voľného času a pedagogické odbory zamerané na jednotlivé vekové skupiny (predškolská a elementárna pedagogika, gerontopedagogika a andragogika). Nadväznosť nachádzame aj v špeciálnej pedagogike, ktorá sa špecializuje na informácie o poškodeniach a ich následkoch, ale aj o systémoch špeciálnych školských zariadení (Horňáková, 2007).

Pri korekcii psychosociálnych porúch u detí s problematickým vývinom je nutná spolupráca s medicínskymi odbormi v rámci psychosomatickej determinácie (somatopatológia, neurológia, pediatria, vývinová biológia, psychiatria, psychopatológia a iné). Dôraz je kladený na poznanie patogenézy jednotlivých porúch, symptómy ochorenia, diagnostika a prognóza vývinu poruchy.

Problematický vývin detí v nadväznosti na psychosociálne poruchy sledujú aj psychologické odbory, ktorých doménou je skúmanie správania, prežívania (seba aj iných) a celkovej osobnosti človeka. Pri skúmaní porúch v dôsledku problematického vývinu vychádzame z neuropsychológie, patopsychológie, klinickej a kognitívnej psychológie, prípadne aj sociálnej psychológie a psychológie osobnosti. Následná terapeutická intervencia vychádza z postupov jednotlivých psychoterapeutických prístupov a smerov. Využiteľná je aj psychológia existencie a zmysluplnosti, ktorá intervenčný proces rozširuje o možnosti psychohygieny a o metódy stimulujúce spirituálnu dimenziu osobnosti.

Dôraz na prostredie kladú sociologické disciplíny. Poukazujú na fakt, že človek sa recipročne vyvíja v určitom biologickom (prenatálny vývin), rodinnom a širšom sociálnom prostredí, čím sa dostáva do určitých sociálnych vzťahov, skupín a štruktúr, ktorých členovia sú vzájomne determinovaný.

Uplatniteľné sú aj filozofické odbory, ktoré poskytujú rozličné pohľady na problematiku ľudského bytia a celkového života všeobecne. Ponúkajú teórie výchovy v určitom spoločensko-kultúrnom kontexte a etické diskusie o živote.

Jednotlivé odbory sa vzájomne prelínajú do rovnakej obsahovej identity avšak odborná kompetencia zostáva zachovaná vzhľadom na to, že jednotlivé odborné kompetencie vyúsťujú do spoločného problému a hľadania bio-psycho-sociálneho osohu pre dieťa. Vzniká tak „kooperatívna odborná kompetencia" na úrovni, ktorá zohľadňuje somatické, psychické a sociálne podmienky poruchy (Klein – Meinertz – Kausen, 2009).

Etiopatogenéza psychosociálnych porúch u detí s problematickým vývinom

Deti s problematickým vývinom sú spájané s termínmi ako sú: hendikep, zábrana vo vývine (formy neuróz, vitálna zábrana, depresia), nápadné správanie, výchovné problémy, odlišné správanie, ťažko vychovávateľný jedinec a iné. Typickým prejavom týchto detí je „nápadné správanie", ktoré zahŕňa rôznorodé príčiny problémového správania.

Medzi psychosociálne poruchy radíme: agresívne a asociálne správanie (klamstvo, krádeže, úteky z domu, tuláctvo, záškoláctvo), kriminálne a delikventné prejavy, sebapoškodzujúce (automutilačné) správanie, rôzne formy závislosti, suicidálne prejavy, extrémizmus u detí, nežiaduce návyky detí, rizikové správanie a iné.

Klein, Meinertz a Kausen (2009) poznamenávajú, že medicínske odbory rozlišujú etiológiu (príčiny poruchy) a genézu (priebeh vzniku poruchy). Hranica medzi etiológiou a patogenézou je však nevymedziteľná. Dôležitosť týchto faktov spočíva pri posudzovaní porúch psychického vývinu, kedy príčinou porúch je silný negatívny až traumatizujúci zážitok.

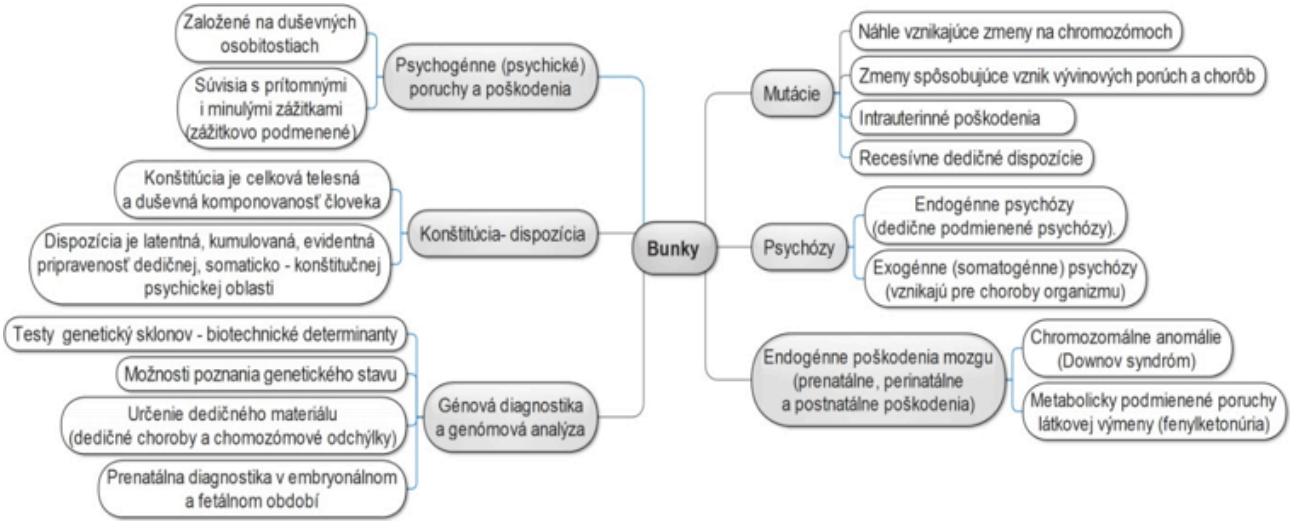
Etiológia psychosociálnych porúch je determinovaná dedičnosťou v somatickej oblasti v nadväznosti na dedičnosť psychických štruktúr, ktoré sú vyvíjané v určitom prostredí a majú na jedinca značný vplyv.

Deformácie psychických štruktúr sú spôsobované situáciami, ktoré obmedzujú vývin dieťaťa (poruchy vzťahovej väzby v detstve, deprivačný syndróm, poruchy afektivity, anaklitická depresia, kognitívne poškodenia – pseudodebilita a iné).

Z pohľadu sociálneho prostredia je dôležitá úloha rodiny ako socializačného činiteľa. Ide o činiteľ, ktorý vštepuje dieťaťu postoje, formy správania sa a vnímania seba samého, ako aj okolitého sveta. Vplyv má aj rodinná výchova a rodičovský prístup. Sociálne vplyvy výrazne participujú na vzniku psychosociálnych porúch u detí s problematickým vývinom.

Hroncová uvádza nasledovné negatívne vplyvy: vplyv masmédií, posun hodnôt smerom k hedonizmu a rozpad tradičných foriem správania sa. Semrád k príčinám vzniku týchto typov porúch pripisuje: psychické zvláštnosti dané vekom, individuálne a geneticky podmienené zvláštnosti, zvláštnosti podmienené chorobou alebo poruchou, delikventné prostredie, nízka úroveň vzdelania, nepodnetné sociokultúrne prostredie, rozvrátená rodina, nedostatočná mravná výchova a iné (In Hroncová a kol., 2010).

Obrázok 1: Etiológia porúch a problematického vývinu osobnosti z pohľadu medicínskych odborov



Zdroj: Klein – Meinertz – Kausen, 2009, s. 65 – 69 (vlastný obrázok).

Poruchy prejavujúce sa počas celého života, ktoré majú špecifický priebeh v detstve sú: rozumové poškodenie sprevádzané adaptačnými ťažkosťami; poruchy učenia a vývinové poruchy; poruchy v komunikácii (problémy vo vývoji reči); poškodenie pohybovej koordinácie, ktoré ovplyvňuje každodenné aktivity; celkové poruchy vo vývoji (poruchy v sociálnych interakciách); poruchy s deficitom pozornosti a deštrukčným správaním; správanie spojené s impulzívnosťou, hyperaktivitou, agresivitou a provokatívnym správaním; poruchy príjmu potravy (ruminácia v útlom detstve, nespôsobilosť pravidelného príjmu potravy s dôsledkami pre zdravý vývin); separačná úzkosť; selektívny mutizmus; emočné poruchy; vzťahové poruchy; depresívne poruchy; posttraumatická stresová porucha po traumatickej udalosti v rannom detstve; nadužívanie psychoaktívnych látok; poruchy prispôsobivosti a adaptácie (Kadzim – Weis. In Hvozdík, 2011).

Socializácia detí s problémami

V nasledujúcej časti sa zameriame na proces primárnej a sekundárnej socializácie (proces sociálneho učenia, sociálne činitele psychiky a sociálne interakcie) detí s vývinovými ťažkosťami.

Rozlišujeme tri úrovne socializácie: „úroveň mikrosystému“ (socializácia v rodine a skupine); „úroveň mezosystému“ (socializácia v škole); „úroveň makrosystému“ (socializácia uskutočňovaná z hľadiska príslušnosti k určitej spoločenskej vrstve, pohlavia a veku) (Nákonečný, 2013).

Socializačným procesom sa zaoberá „sociológia výchovy“, ktorá kladie dôraz na systematické a zámerné rozvíjanie osobnosti človeka, ktorý je determinovaný vonkajšími i vnútornými podmienkami. Socializačné (formatívne) činitele sú: primárne výchovné inštitúcie (rodina, škola, výchovné zariadenia) a sekundárne výchovné inštitúcie (spoločenské inštitúcie, kultúrno-osvetové zariadenia, masmédiá a podobne) (Hroncová a kol., 2010).

Obrázok 2: Model socializácie

Zdroj: Nákonečný, 2013, s. 487.

Deti s problematickým vývinom sú často disocializované (vyrastajú v dysfunkčnej až afunkčnej rodine), čoho dôsledkom je problematický vývin a výskyt psychosociálnych porúch.

Hroncová a kol. (2010) popisujú jednotlivé socializačné teórie, ako sú: mechanistické teórie (socializácia je výsledkom impulzov a reakcií na okolie); organistické teórie (psychoanalytické a psychologické teórie vývinu osobnosti); systémové teórie (jednotlivec ako súčasť prostredia); interakcionistické teórie (vzájomná podmienenosť spoločnosti a vývinu osobnosti); postmoderná teória (vplyv masmédií); teória Cooleyho (téza o získavaní identity o sebe samých cez interakčné procesy s inými); teória Meada (vývin osobnosti je procesom sebauvedomovania a vytvárania vlastného socializovaného ja); teória Goffmana (dramatický prístup – osobnosť má viacej „ja“ a závisí od situácie, ktoré „ja“ sa prejaví).

Socializačný aspekt detí s emocionálnymi a sociálnymi poruchami správania (maladjustované, neprispôsobivé) zdôrazňuje aj Horňáková (2007). Podľa nej by liečebno-pedagogická činnosť mala prispieť k:

- „insocializácii“ (sprostredkovanie vedomostí, zručností a skúseností, ktoré dieťaťu chýbajú, aby sa mohlo úspešne integrovať),
- „resocializácii“ (znovuzačlenenie do sociálnych skupín),
- „reedukácii“ (preučenie nevhodných modelov správania – zmena postojov a hodnotového systému).

Najvýznamnejší vplyv na dieťa má primárny socializačný efekt, ktorý prispieva k formovaniu osobnosti a identity dieťaťa. Zahŕňa nasledujúce faktory: rannú sociálnu skúsenosť, rodinnú výchovu, citovú saturáciu dieťaťa a vzťahovú väzbu s rodičmi (interakcia dieťa – rodič).

Behaviorálne dôsledky z negatívnych rodičovských vzorcov sú: horšie zdravie, závislosť, apatickosť, sociálna nezrelosť, vzdorovitosť, veľká hostilita, nedôverčivosť, emočná nezrelosť, autoritárstvo, emočná neistota, delikvencia, obviňovanie okolia, intelektová rigidita a nepriateľskosť (Hunt et al. In Nákonečný, 2013).

S procesom sociálneho učenia súvisí aj adaptácia, sebarealizácia a hľadanie identity.

Obrázok 3: Adaptácia / Adjustácia z pohľadu teórie psychiky

Zdroj: Nákonečný, 2013, s. 11 (vlastný obrázok).

Bandura v súvislosti so sociálnym učením popisuje diferenciálne a zástupné spevňovanie, verbálne vedenie a napodobňovanie modelov „učenia“ (štandard skupiny a identifikácia so skupinou). S problematickým vývinom a psychosociálnymi poruchami u detí úzko súvisí „miera rezistencie voči vyhasínaniu minulých skúseností“, ako aj „traumatické a silné afektogénne skúsenosti“, ktoré môžu ovplyvniť správanie jedinca po celý život (In Nákonečný).

Witte popisuje „permanentnú socializáciu“ v zmysle školskej socializácie. V súvislosti s touto formou socializácie upozorňuje na detskú skúsenosť a školskú vzdelanosť, ktorá nie je postačujúca pre jedinca ako takého. Dôležitosť pripisuje rannému sociálnemu učeniu, ktoré je v neskoršom veku modifikované a korigované (spôsoby správania) (In Nákonečný, 2013).

Škola má nasledovné funkcie: vzdelávacia, výchovná, selektívna, diferenciálna, personalizačná, kvalifikačná, integračná a socializačná (Hroncová a kol., 2010).

Pre problémové deti je kľúčová situácia v integrovanej škole (školská integrácia), ktorá ponúka možnosti adekvátneho začlenenia sa do kolektívu a poskytuje priestor pre rozvoj osobnosti.

Socializačnými činiteľmi v školskom prostredí sa zaoberá aj sociológia výchovy. Objektom záujmu tejto disciplíny je výchovno-vzdelávací proces a sociálne vzťahy v škole. Deti s problematickým vývinom sú ohrozené sociálnymi deviáciami v školskom prostredí. Jedná sa o delikventné a kriminálne prejavy, ktoré sú sprevádzané agresívnym správaním a šikanovaním; záškoláctvo; rizikové sexuálne správanie; toxikománia a iné sociálno-patologické javy.

Vplyv na formovanie osobnosti dieťaťa s problematickým vývinom majú aj rovesnícke skupiny a využívanie voľného času.

Rizikovými faktormi pre vznik psychosociálnych porúch u detí sú: nedostatočná spolupráca školy s rodičmi; neúčinné formy prevencie sociálno-patologických javov zo strany školy; neexistencia jasných pravidiel týkajúcich sa zákazov; dostupnosť alkoholu, tabaku, návykových

látok a hazardných hier v školskom prostredí; škola nespolupracujúca s inými inštitúciami a organizáciami; neexistencia nadväznosti na mimoškolské aktivity a vhodné spôsoby trávenia voľného času (Hroncová a kol., 2010).

Intervenčný proces zameraný na deti s problémami

Pri problematickom vývine detí s psychosociálnymi poruchami je potrebné poukázať na význam psychologických aspektov v socializačnom a intervenčnom procese – integrálnu starostlivosť.

Intervenčný proces z pohľadu liečebnej pedagogiky je zameraný na človeka z holistického pohľadu. Zohľadňované sú všetky aspekty a oblasti ľudského života (sociálne, psychologické, existenciálne, biologické, hodnotové, ale aj pedagogické).

Pri korekcii psychosociálnych porúch u detí s problematických vývinom sú využívané rôzne diagnostické, terapeutické i poradenské metódy a techniky práce s klientom. Liečebná pedagogika využíva „terapeuticko-výchovné metódy a postupy. Z pohľadu sociálnej práce ide o socioterapeutické metódy. Využívané sú aj psychoterapeutické prístupy a koncepcie.

Cieľom intervenčného procesu nie je odstraňovanie ťažkostí zo života jednotlivca, ale ide predovšetkým o nácvik stratégii ako tieto záťažové, problémové situácie zvládať prostredníctvom zmysluplných stratégií konania. Liečebný pedagóg usmerňuje výchovný proces interaktívnym spôsobom, v ktorom ponúka podnety, skúsenosti a možnosti zamerané na konanie jednotlivca. (Horňáková, 2007).

Poradenská psychológia zdôrazňuje „copingové charakteristiky“, ktoré sú považované za jeden z rámcov na porozumenie klientovi. Zvládanie vývinových úloh súvisí s copingom vzhľadom na to, že vývinové úlohy prinášajú problém záťaže. Môžu prinášať diskontinuitu medzi jednotlivcom a jeho prostredím. Copingové stratégie sú nasledovné:

- na problém zameraný coping (zvládanie ako zameranie na zmenu záťažových vonkajších podmienok);
- vnútorne orientovaný coping (zvládanie zamerané na zmenu emócií) (Hvozdík, 2011).

Tabuľka 1: Liečebno-pedagogické intervenčné prístupy

Kauzálny prístup	Vychádza z predpokladu, že každý prejav klienta je výsledkom jeho poznania, skúseností a aktuálnych potrieb. Anamnestické údaje sú základom pre pochopenie štruktúr správania, odkrytie príčin, súvislostí a možnosti vývinu poruchy. Prístup kladie dôraz na medziodborovú spoluprácu, ktorá slúži na preverovanie a konfrontovanie hypotetických záverov.
Transdisciplinárny prístup	Umožňuje lepšie pochopenie situácie klienta a jeho problému, čoho výsledkom je optimalizácia pomoci (využitie poznatkov z iných vedných disciplín). Vyžaduje sa tímový prístup a spolupráca viacerých odborníkov (multidisciplinárny tím).

Systémový prístup	Opiera sa o poznanie človeka ako jedinečného systému, ktorý je výsledkom prepojení medzi jeho psychickou, sociálnou a biologickou zložkou. Korekčný program často predchádzajú intervenčné postupy, ktoré riešia iné latentné poruchy (sebaprežívanie, sebahodnotenie a iné).
Individuálny prístup	Rešpektuje individualitu klienta a jedinečnosť jeho vnímania, prežívania a konania. Klient participuje v intervenčnom procese a významne sa podieľa na procese adaptívnej zmeny čo si vyžaduje individuálny postup.
Finálny prístup	Zdôrazňuje, že pri koncipovaní pomoci sa vychádza z aktuálneho stavu a situácie klienta. Stanovujú sa čiastkové ciele, ktoré postupne napĺňajú konečný cieľ intervencie.
Prístupy zamerané na podporu kreativity a aktivity klienta	Spoločné zážitky a aktivity klienta a terapeuta prehlbujú vzťahy a možnosti pochopenia príčin jeho ťažkostí. Cieľom pomoci je sociálna inklúzia a normalizácia života klienta.

Zdroj: Horňáková, 2007, s. 65 – 67 (vlastná tabuľka).

Vzťahové systémy, ktoré sa týkajú problematiky detí s odlišným správaním sú rôzne (prístup orientovaný na symptómy, interakčný prístup, hlbinná psychológia, ekologický prístup). Dieťa s problémovým správaním je doménou „systémovo-ekologickej paradigmy“ – „systémovo – ekologického prístupu“ (Klein – Meinertz – Kausen, 2009).

Špeciálnou metódou využívanou pri modifikácii problémového maladaptívneho správania je „sugescia“ a iné psychoanalytické metódy zamerané na odkrývanie problémového správania ako je metóda „katarzie“ a „psychodiagnostiky“ (Hanselmann, In Horňáková, 2007).

Zelina uvádza nasledovné metódy výchovy: metóda požiadaviek; metóda precvičovania, povzbudzovania a metóda kladného vzoru. Využívané sú aj metódy ukazovania (demonštrácie) a metódy zhodnocovania. Oy a Sagi vymedzili tieto metódy: liečebno-pedagogické cvičenie, problémovú anamnézu, systematické pozorovanie, bazálnu stimuláciu a terapiu hrou (In Horňáková, 2007).

Pri deťoch s problematickým vývinom sú využívané rôzne druhy terapií ako: ergoterapia (činnostná terapia), arteterapia, muzikoterapia, dramatoterapia, psychomotorická terapia, biblioterapia alebo terapia hrou. Využiteľné sú aj zooterapie (hipoterapia, felinoterapia, canisterapia), ktoré sú uplatniteľné pri deťoch s obmedzenou mobilitou, emocionálnymi a inými poruchami správania a socializácie.

Pri ergoterapii sú zdôrazňované nasledovné aspekty:

- „pomoc rodine“ (motivovať, spolupracovať, podporovať dieťa),
- „habilitácia a rehabilitácia narušených funkcií“ (cvičenie pozornosti, motorické programy, zlepšenie vnímania a koordinácie, poruchy praxie – dyspraxia, apraxia, oblasť poznávania (asociácie, pamäť),
- „pomoc pri orientácii v životnom okolí a životných úlohách“,
- „podpora celkového vývinu, záujmov a osobnostného dozrievania“,
- „korekcia správania“ (učenie sa prosociálnemu správaniu a iné) (Horňáková, 2007).

Medzi socioterapeutické metódy využívané v práci sociálneho pedagóga v školských zariadeniach patrí: socioterapia, kompenzácia nevhodných podnetov, plánovanie pozitívnej perspektívy, posilnenie vlastnej kompetencie, sociodráma. Využívaná je aj sociálno-pedagogická rehabilitácia (metódy sociálnej komunikácie v rámci sociálnej rehabilitácie) (Hroncová a kol., 2013).

Horňáková (2007) uvádza diagnostické a terapeutické metódy ako sú: problémová anamnéza (problémovo orientovaný dotazník alebo riadený rozhovor); procesuálna diagnostika; participačné (účastnícke) pozorovanie; rozbor výsledkov činností, ako aj rôzne škály a testy. Medzi terapeutické metódy priraďuje: metódu ponuky aktuálnych podnetov; metódu interaktívnej starostlivosti; metódu emocionálneho a sociálneho ukotvenia klienta; metódu posilnenia sebakompetencie; metódu integrálneho pôsobenia; metódu podpory kreativity a záujmovej aktivity; metódu zdôraznenia aktuálneho diania; metódu zdôraznenia hodnôt a zmyslu, akceptovania a hľadania; metódu stavania bariér.

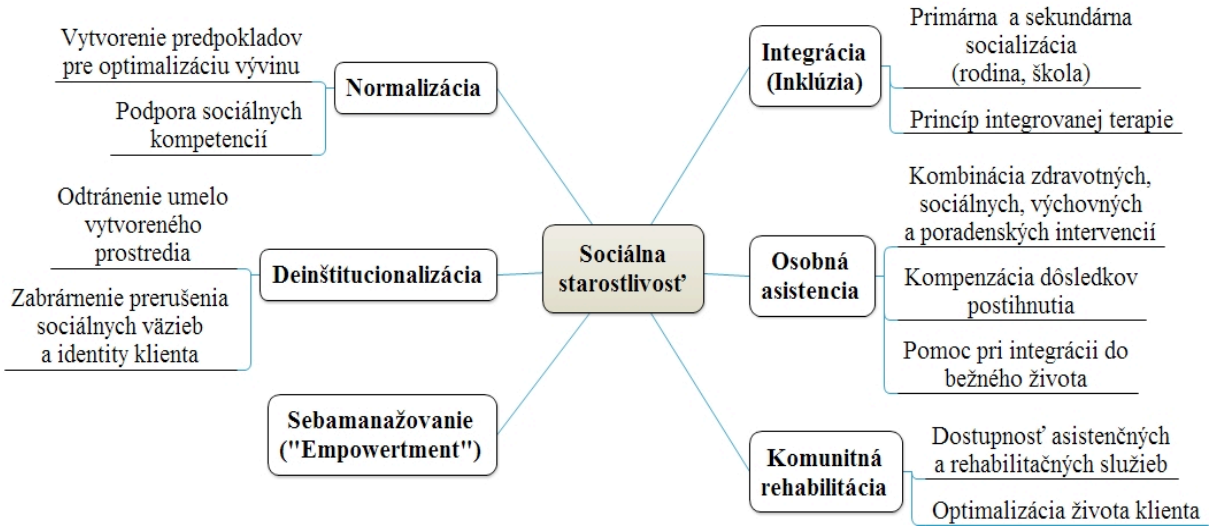
Poradenská psychológia pri poradenstve deťom využíva nasledovné terapeutické prístupy: na klienta centrovaný prístup, geštalt terapia, realitné poradenstvo a racionálno-emotívno-behaviorálna terapia (Hvozdík, 2011).

Cieľom intervenčného procesu je zohľadňovať základné psychické potreby, ktoré popísala Kňourková (In Hroncová a kol., 2010):

- „potreba zmeny“ – premenlivé stimulácie (potreba vyhľadávať a aktívne vytvárať nové a premenlivé podnety);
- „potreba stability“ – potreba nachádzať nepremenné podnety prostredia (potreba systému v premenlivom pohybe udalostí);
- „potreba závislosti“ – vzťahu potreby k niekom a niečomu patriť (splývať s okolím);
- „potreba nezávislosti“ – potreba byť sám a nájsť svoje „ja“ oddelené od okolia (nájsť svoju autonómnu rolu v spoločnosti ľudí).

Klein, Meinertz a Kausen (2009) poukazujú na dôležitosť intradisciplinárnej a interdisciplinárnej spolupráce pri terapeuticko – poradenskom pôsobení. Na intervenčný proces nadväzujeme popisom trendov sociálnej starostlivosti v nasledujúcom obrázku.

Obrázok 4: Trendy sociálnej starostlivosti



Zdroj: Horňáková, 2007, s. 154 – 165 (vlastný obrázok).

ZÁVER

V príspevku sme sa zamerali na popis psychosociálnych porúch u detí s problematickým vývinom z pohľadu viacerých vedných disciplín. Vyzdvihujeme potrebu interdiciplinárneho prístupu pri riešení problematiky socializácie a integrácie detí s vyššie popísanými ťažkosťami do rodinného a školského prostredia. Popísali sme možnosti intervenčných postupov a trendy sociálnej starostlivosti, ktoré sú využiteľné pri korekcii problémového správania, ktoré je sprevádzané psychosociálnymi poruchami.

LITERATÚRA

HORŇÁKOVÁ, M. 2007. *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie.* 2. vyd. Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2007. 175 s. ISBN 978-80-89185-28-3.

HRONCOVÁ, J. a kol. 2013. *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie.* Banská Bystrica : Balianum, 2013. 346 s. ISBN 978-80-557-0596-5.

HRONCOVÁ, J. a kol. 2010. *Sociológia výchovy a vzdelávania.* Banská Bystrica : Pedagogický fakulta UMB, 2010. 350 s. ISBN 978-80-557-0035-9.

HVOZDÍK, S. 2011. *Úvod do poradenskej psychológie.* Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2011. 228 s. ISBN 978-80-7097-796-5.

KLEIN, F. – MEINERT. F. – KAUSEN, R. 2009. *Liečebná pedagogika.* 2. vyd. Bratislava : Sapientia, 2009. 277 s. ISBN 978-80-89229-14-7.

NÁKONEČNÝ, M. 2013. *Lexikon psychologie.* Praha : Nakladatelství Vodnář, 2013. 658 s. ISBN 978-80-7439-056-2.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Michaela Fedorová
Pracovisko: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety
Adresa: Pod Brehmi 4/A Polianky, 841 01 Bratislava, Slovensko
E mail: fedorova.michaela@gmail.com

Meno a priezvisko: Mgr. Andrea Hurbanová
Pracovisko: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety
Adresa: Pod Brehmi 4/A Polianky, 841 01 Bratislava, Slovensko
E mail: andreahurban@gmail.com

Meno a priezvisko: JUDr. Ing. Jozef Vražel
Pracovisko: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety
Adresa: Pod Brehmi 4/A Polianky, 841 01 Bratislava, Slovensko
E mail: suniver@suniver.sk

LIEČEBNOPEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A TERAPIA V MULTISENZORICKOM PROSTREDÍ

THERAPEUTIC-EDUCATIONAL ASSESSMENT AND THERAPY IN MULTISENSORY ENVIRONMENT

Ivana Lištiaková, Zuzana Fábry Lucká

Abstrakt

Príspevok rozoberá význam multisenzorického prostredia a jeho komponentov v liečebnopedagogickej diagnostike a terapii. Autorky vychádzajú z konceptov bazálnej stimulácie, senzorickej integrácie a Snoezelen terapie, ktoré aplikujú v práci s klientmi v multisenzorických miestnostiach. V príspevku predkladajú čiastkové výsledky kvalitatívneho výskumu zameraného na analýzu reakcií a zmien v správaní klientov s poruchou autistického spektra a klientov s viacnásobným postihnutím vo včasnej intervencii. Predstavujú spôsob zaznamenávania liečebno-pedagogickej diagnostiky a intervencie prostredníctvom online nástroja vytvoreného v projekte LLP Leonardo da Vinci ICF-Train, ktorý používa Medzinárodnú klasifikáciu funkčnej schopnosti, dizability a zdravia pre deti a mládež (MKF).

Kľúčové slová

Multisenzorické prostredie. MKF. Stimulácia. Podpora kompetencií. Včasná intervencia.

Abstract

The contribution discusses the importance of multisensory environment and its components in therapeutic-educational assessment and therapy. Authors based their work on the concepts of basal stimulation, sensory integration and Snoezelen therapy, which they apply in work with clients in multisensory rooms. In this paper, they present partial results of a qualitative research focused on the analysis of reactions and changes in behaviour of clients with autism spectrum disorders and clients with multiple disabilities in ECI. They present a way of recording therapeutic-educational assessment and intervention through an online tool created by the LLP Leonardo da Vinci ICF-Train project, which uses the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY).

Key words

Multisensory environment. ICF-CY. Stimulation. Competence support. ECI.

ÚVOD

Predložený príspevok vznikol na základe prepojenia praxe autoriek v oblasti včasnej intervencie u klientov s poruchou autistického spektra a klientov s viacnásobným postihnutím s aktuálne riešeným projektom na Katedre liečebnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Projekt ICF-Train (Číslo projektu: 2012-1-AT1-LEO05-06975) sa venuje vzdelávaniu odborníkov v oblasti včasnej intervencie so zapojením online systému, ktorý používa Medzinárodnú klasifikáciu funkčnosti, dizability a zdravia pre deti a mládež (MKF alebo z angl. ICF-CY). Projekt je spolufinancovaný Európskou komisiou pod Programom celoživotného vzdelávania Leonardo da Vinci Transfer inovácií. MKF predstavuje spoločný jazyk v hodnotiacich správach klientov naprieč jazykmi a krajinami. V globalizujúcej sa spoločnosti, pri migrácii rodín v multikultúrnom európskom a celosvetovom priestore, môže používanie jednotného popisného systému uľahčiť prechod rodín do iného systému starostlivosti. Zjednocujúci jazyk medzi rôznymi odborníkmi prispieva k zlepšeniu starostlivosti o klienta, lepšej komunikácii medzi sektorom zdravotníctva, školstva a sociálnym systémom, ako aj k zefektívneniu administratívnej činnosti spojenej s poskytovaním starostlivosti. MKF a produkty projektu ICF-Train používajú deskriptívny jazyk – zaujímajú nehodnotiaci postoj a pozývajú do spolupráce rodinu a celý tím odborníkov. Číselné kódy v klasifikácii majú tiež len popisnú funkciu. Cieľom ich používania je zjednodušené, stručné a presné odovzdanie pozorovaného, diagnostikovaného a prediskutovaného stavu klienta v správe pre iných odborníkov a tiež na účely výskumu, napr. efektivity intervenčných stratégií. Náš príspevok má za cieľ predstaviť jeden zo spôsobov využitia MKF vo včasnej intervencii a tiež ukázať, ako je možné použiť existujúci online nástroj, ktorý je dostupný na stránke projektu. Teoretické východiská príspevku sa venujú problematike multisenzorických terapeutických stratégií, v rámci ktorých poskytnuté intervencie prebiehali.

1 MULTISENZORICKÉ TERAPUETICKÉ PRÍSTUPY

Multisenzorické prostredie terapeutických miestností zabezpečuje stimuláciu a relaxáciu pre klientov, ktorí majú ťažkosti v oblasti senzorického spracovania. V úvode článku vysvetľujeme dôležitosť zmyslových podnetov pre život klienta a rozoberáme, akým spôsobom sa prejavujú prípadné poruchy ich integrácie. Konkrétne výskumné zistenia predkladáme vo forme krátkych kazuistík. Predstavujeme pri tom tiež formu zaznamenávania a hodnotenia situácie klienta vo včasnej intervencii, a to s využitím kódov Medzinárodnej klasifikácie funkčnej schopnosti, dizability a zdravia pre deti a mládež, ktorú využíva online nástroj hodnotenia vyvinutý v projekte ICF-Train.

1.1 Vnímanie v kontexte intervenčných stratégií

Vnímanie alebo percepcia predstavuje komplexný fenomén, ktorý pozostáva z pociťovania a spracovania jednotlivých zmyslových kvalít, ako sú vizuálne, auditívne, taktilné, vestibulárne a proprioceptívne stimuly (Goldstein, 2010). Vnímanie umožňuje orientáciu v prostredí a podieľa sa

na vytvorení mentálneho konceptu, predstáv o okolí (Capáková – Kováčová, 2014). Ayres et al. (2005) popísali funkciu mozgu, ktorá je zodpovedná za efektívne správanie sa v prostredí, ako senzorickú integráciu. Vďaka prepájaniu jednotlivých vstupov umožňuje spracovávať stimuly adaptívnym spôsobom. Vizuálny a auditívny systém spracovávajú podnety, ktoré nemusia byť nevyhnutne v blízkosti tela. Nazývajú sa tele-receptory (Ayres et al., 2005). V terapeuticko-intervenčných stratégiách sa im často venuje pozornosť pri podpore školských zručností, napríklad pri vývinových poruchách učenia sa. V podporných stratégiách včasnej intervencie je dôležité zamerať sa na prepájanie zrakovej a sluchovej stimulácie so senzorickými systémami bazálnej úrovne, ktoré vytvárajú platformu pre rozvoj vyšších funkcií. Vestibulárne vnímanie zodpovedá za zber informácií o polohe a pohybe tela. Zabezpečujú ho polkruhovité kanáliky vnútorného ucha, ktoré reagujú na gravitáciu. Aktivuje sa pohybmi hlavy a závisí od jej pozície voči zemskému povrchu (Bundy et al., 2002). Ovplyvňuje statickú a kinestetickú rovnováhu, schopnosť stáť alebo sedieť v pokoji a aj pohyb vo všeobecnosti. Vestibulárny systém je tiež súčasťou neverbálnej komunikácie, prezrádza emócie a je nevyhnutný pre kognitívny vývin (Abraham, 2002). Cez taktilný systém, ktorého receptory sa nachádzajú v koži, je vnímaný tlak, vibrácie, teplota a bolesť (Kranowitz, 2005). Povrchové vnímanie tela je úzko spojené s vytváraním vzťahov a budovaním intimity. Nedostatok taktilných podnetov môže viesť k senzorickej a tiež emocionálnej deprivácii, čo potvrdzuje aj teória vzťahovej väzby (Bowlby, 2005). Taktilný systém je potrebný pre učenie sa o objektoch vonkajšieho sveta, ale aj o vlastnom tele. Ak informácie z taktilného systému nie sú presné, môže to brániť v koordinácii pohybov tela (Abraham, 2002). Taktilná diskriminácia je zase schopnosť rozlišovať medzi konkrétnymi hmatovými podnetmi. Ide o vedomie toho, že sa tela niečo dotklo a že sa človek niečoho dotýka. Hmatové rozlišovanie tiež zahŕňa rozoznávanie tvarov predmetov, teploty a povrchu (Kranowitz, 2005). Ďalšou zložkou bazálnej percepcie je propriocpetívne alebo telesné vnímanie, ktoré je tvorené podnetmi zvnútra tela, z kostí, svalov, šliach a vnútorných orgánov. Vďaka proprioceptívnemu systému si je človek vedomý sám seba a svojej telesnej schémy. Na základe toho dokáže vykonávať a kontrolovať pohyby bez toho, aby o nich premýšľal (Kranowitz, 2005). Aj uvedomovanie si pozície rôznych častí tela sa spolieha na propriocepciu (Friedlová, 2011). V spojení s vizuálnou, taktilnou a vestibulárnou kontrolou pomáha v motorickom plánovaní. Predchádza jemnej motorike a zodpovedá za generalizáciu pohybov (Harms – Mariano, 2003). Aby bol človek schopný vykonať zámerný pohyb, napríklad sadnúť si na stoličku alebo zobrať do ruky pohár vody, je potrebné, aby senzorické systémy pracovali prepojene a informácie sa spoločne spracovávali. Potom je možné reagovať adaptívne na prostredie. Adaptívna odpoveď znamená zmysluplné a situačne primerané správanie, napríklad správne odhadnutie vzdialenosti od stoličky a sadnutie si na primeranou rýchlosťou bez nutnosti pozrieť sa na stoličku. Akademické zručnosti sú ešte komplikovanejšie a vyžadujú si vysoko rozvinutú senzorickú integráciu. Sledovanie tabule, následne presmerovanie hlavy smerom na papier a pero, písanie za neustáleho pozerania sa hore a dole a súčasné udržanie tela vzpriamene na stoličke, počúvanie učiteľa a odpovedanie patria len k niektorým príkladom komplexných výkonov.

1.2 Poruchy senzorického spracovania

Deti s vývinovými poruchami učenia, poruchami pozornosti a hyperaktivitou, s poruchami autistického spektra, alebo mentálnym postihnutím môžu mať ťažkosti so senzorickým spracovaním. Včasná intervencia vytvára priestor pre ich sledovanie a riešenie. Kranowitz (2005) zmieňovala niekoľko kategórií porúch senzorického spracovania, ktoré zasahujú oblasti a) modulácie, b) diskriminácie a c) motorických zručností. V prípade, že ide o poruchu senzorickej modulácie, podnety sú vnímané ako príliš silné (hypersenzitivita) alebo naopak príliš slabé (hyposenzitivita). Samostatnou kategóriou je tzv. craving, silná túžba po konkrétnych typoch podnetov. Hyper- a hyposenzitivita, ako aj senzorický craving sa môžu vyskytovať v ktorejkoľvek senzorickej modalite. Hypersenzitivitu vo vizuálnom systéme môžeme pozorovať napríklad, keď sa klient vyhýba svetlu, ale aj v prípadoch detí s autizmom, ktoré využívajú sebastimuláciu mihaním prstov pred očami. V oblasti auditívnych stimulov sa precitlivenosť prejavuje v správaní ako zakrývanie si uší alebo naopak kričanie za účelom prekryť ostatné zvuky z okolia. Slabú citlivosť je možné pozorovať, keď deti nereagujú na určité zvukové frekvencie. Taktilný systém je zasiahnutý v prípadoch, keď klienti neznesú dotyk rôznych materiálov oblečenia alebo konzistencie jedla, tiež keď ich bolí aj jemný dotyk. Na druhej strane, niektorí klienti vôbec dotyk necítia, čo môže byť v niektorých situáciách až nebezpečné, okrem toho, že to narúša sociálne vzťahy. Proprioceptívny systém je silno prepojený s taktliným systémom, ale sústreďuje sa viac na cítenie tela ako celku. Dá sa predpokladať, že deti, ktoré sa hádžu o zem, tlačia do druhých ľudí alebo relaxujú pod ťažkými matracmi, majú vysokú potrebu proprioceptívne stimulácie. Vestibulárny systém môže byť precitlivený napríklad pri ťažkostiach so zvládaním zmeny pozície tela, pri strachu z kráčania po nerovnom povrchu a pod. Hyposenzitivita môže byť prítomná napríklad pri vyhľadávaní aktivít ako skákanie na trampolíne, rýchle kolotoče, hojdanie a točenie sa.

Poruchy v modulácii senzorických podnetov môžu byť sprevádzané aj ťažkosťami spojenými s diskrimináciou, teda rozlišovaním konkrétnych podnetov a jednotlivých kvalít. Pri tomto type poruchy klienti nie sú schopní rozlíšiť časti od celku a rozoznať rozdiely medzi podnetmi. Capáková a Kováčová (2014) sa venovali najmä podpore vizuálnej percepcie detí, ako súčasti včasnej intervencie v rámci prevencie porúch učenia sa. Vo vizuálnej oblasti je problém s diferenciáciou často prítomný v prípadoch dyslexie, kedy majú klienti ťažkosti s rozlíšením podobných vizuálnych informácií, napríklad orientácie písmen. V auditívnej oblasti sa problémy s diferenciáciou prejavujú ako ťažkosti vybrať si „správne“ zvuky z prostredia, napríklad rozprávanie učiteľa namiesto vrčania kosačky alebo bzučania muchy, ktoré sú v okolí tiež prítomné. Prostredie tak na klienta pôsobí chaoticky a unavuje ho. Podobne aj v oblasti taktilných informácií, dotyk oblečenia môže vyrušovať pri hre s hračkou alebo iným materiálom. Propriocpetívny systém môže byť zasiahnutý, keď deti nedokážu identifikovať časti tela bez toho, aby sa na ne pozerali. Vestibulárny systém je zase spojený s pohybom v priestore, takže deti môžu mať problém s navigáciou v prostredí. Poruchy modulácie a diskriminácie môžu existovať osamotene alebo aj v kombinácii rôznych senzorických systémov. Tretí typ porúch senzorického spracovania je zapríčinený nedostatkom integrácie jednotlivých senzorických systémov a spája sa s motorickými zručnosťami. Môže ísť o posturálnu poruchu alebo dyspraxiu.

1.3 Intervencia v multisenzorickom prostredí

Multisenzorické prostredie je podľa Pagliano (2001) obzvlášť vhodné ako diagnostické prostredie, pretože odborníkom umožňuje pozorovať deti v stimulujúcich podmienkach. Včasná intervencia v multisenzorickom prostredí vychádza z teoretických východísk o plasticite nervového systému. Zmeny v plasticite sa pripisujú dvom typom zmien – prvým typom je adaptácia na zmeny v okolí a druhým typom je miera nástupu týchto zmien. Nedostatok podnetov pre nervový systém znamená, že jeho funkcie sa nemôžu dostatočne rozvíjať a primerane diferencovať. Podľa Fröhlicha (1998, citovaný podľa Friedlovej 2007) dochádza v tomto prípade k sekundárnemu poškodeniu centrálneho nervového systému. Podľa tohto neurofyzilogického modelu vývinovej plasticity je okrem identity nervového systémy dôležitá aj trofická funkcia (Langmeier – Krejčířová, 2006). Na základe týchto predpokladov je nevyhnutné nadobudnúť dostatočné množstvo incentív nevyhnutných na aktiváciu nervového systému.

Poskytovanie vhodných podnetov zvonku prispieva k budovaniu neuronálnych spojení, a tak podporuje zvýšenú participáciu na životných úlohách a všeobecne zlepšenie kvality života ľudí s postihnutím. Stimulácia sa odohráva v pripravenom bezpečnom prostredí, ktoré vyvoláva reakcie detí s vývinovými oneskoreniami. Týmto spôsobom poskytujú multisenzorické miestnosti priestor pre nasledovanie a napĺňanie vývinových potrieb detí. Tak ako v Montessori teórii (2012), včasná intervencia v multisenzorickom prostredí nasleduje prirodzený vývin a podporuje ho prostredníctvom vytvorených podmienok. V pripravenom stimulujúcom prostredí deti prirodzene vyhľadávajú senzomotorické aktivity, ktoré najviac potrebujú na dosiahnutie ďalších vývinových míľnikov, pretože sa nachádzajú v zóne ich najbližšieho vývinu (Vygotsky, 1980). Prostredie ponúka dostatočnú výzvu, ale je zvládnuteľné, takže deti zažijú pocit úspechu a posilnenia. Stimulujú sa všetky zmysly a deti majú šancu preskúmať a pocítiť dôsledok vlastných činov.

Využitie multisenzorického prostredia vo včasnej intervencii je pomerne široké. Deti s mentálnym postihnutím, viacnásobným postihnutím alebo poruchami autistického spektra môžu pozitívne vyťažiť z relaxačných a stimulačných elementov (Ponechalová – Lištiaková, 2010). V prípade detí s ťažkosťami v špecifických oblastiach vývinu je možné využiť konkrétne komponenty, a to samostatne alebo v rozličných kombináciách, ako to popísali Lucká a Strašilová (2011). Kľúčovým princípom multisenzorickej terapie je vytvorenie atmosféry, ktorá je pre klienta príjemná. Prostredníctvom zvukov, svetelných efektov, vôní a dotyku rôznych materiálov sú klientom sprostredkované skúsenosti, s ktorými sa v bežnom živote nestretávajú práve kvôli svojmu postihnutiu. Ciele intervencií v multisenzorickom prostredí sa stanovujú individuálne na základe konkrétnych ťažkostí a preferencií klienta (Friedlová, 2011). Vhodné je zapojiť aj techniky bazálnej stimulácie, pretože poskytujú podnety podobné ako vo vnútromaternicovom vývine. Facilitujú tak uvedomovanie si vlastného tela a orientáciu v prostredí. Friedlová (2007) tvrdila, že senzorické aktivity nie sú jednosmernou stimuláciou zmyslových systémov, ale predstavujú komunikačný kanál s človek s postihnutím. Szabová (1998, s. 19) hovorila o *„autonómnom self“*, ktoré predstavuje spôsob, akým ľudia vnímajú sami seba. Dôležitú úlohu pritom zohráva skúsenosť človeka s vlastným telom v sociálnych interakciách s prostredím, telo je teda základom komunikácie.

2 VPLYV MULTISENZORICKÝCH INTERVENČNÝCH STRATÉGIÍ

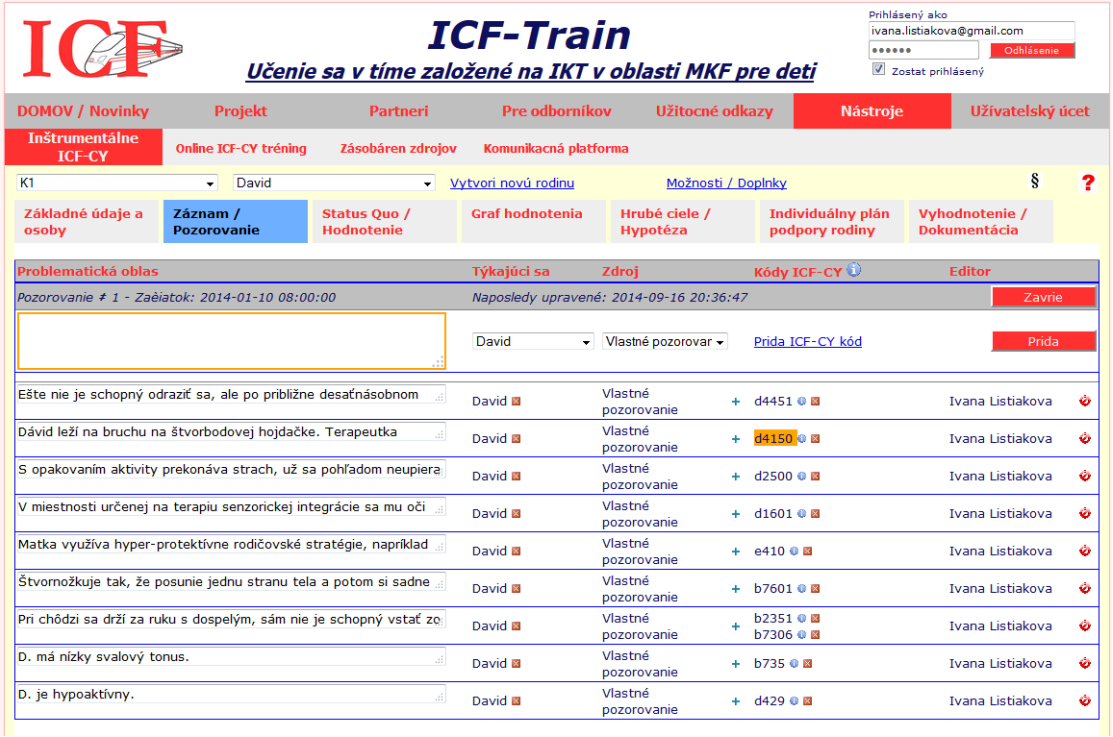
Na základe vyššie popísaných teoretických východísk konceptov senzorickej integrácie (Ayres et al., 2005), bazálnej stimulácie (Friedlová, 2011) a liečebnopedagogického využitia multisenzorických miestností (Lištiaková – Ponechalová, 2010; Lucká – Strašilová, 2011) sme postavili intervenčný program zameraný na rozvoj kompetencií klientov vo ranej starostlivosti. Náš výskum sa zameriaval na zachytenie vplyvu multisenzorického prostredia na klientov vo včasnej intervencii a na skúmanie efektu jednotlivých zmyslových komponentov na podporu vývinu.

2.1 Čiastkové výsledky kvalitatívneho výskumu – výňatky z kazuistických štúdií

V príspevku prezentujeme čiastkové výsledky kvalitatívnej línie nášho výskumu, ktoré sme usporiadali do dvoch ukážok z kauzistických štúdií (K1 a K2). Kazuistiky popisujú správanie, telesné a emocionálne reakcie klientov v multisenzorických miestnostiach ako aj ponúknuté aktivity. Prvá kazuistika je venovaná prípadu klienta s autizmom a druhá popisuje klienta s viacnásobným postihnutím. K zaznamenávaniu pozorovaní klientov sme využili kódovanie podľa Medzinárodnej klasifikácie funkčnej schopnosti dizability a zdravia (MKF) pre deti a mládež (skratka v angl. ICF-CY).

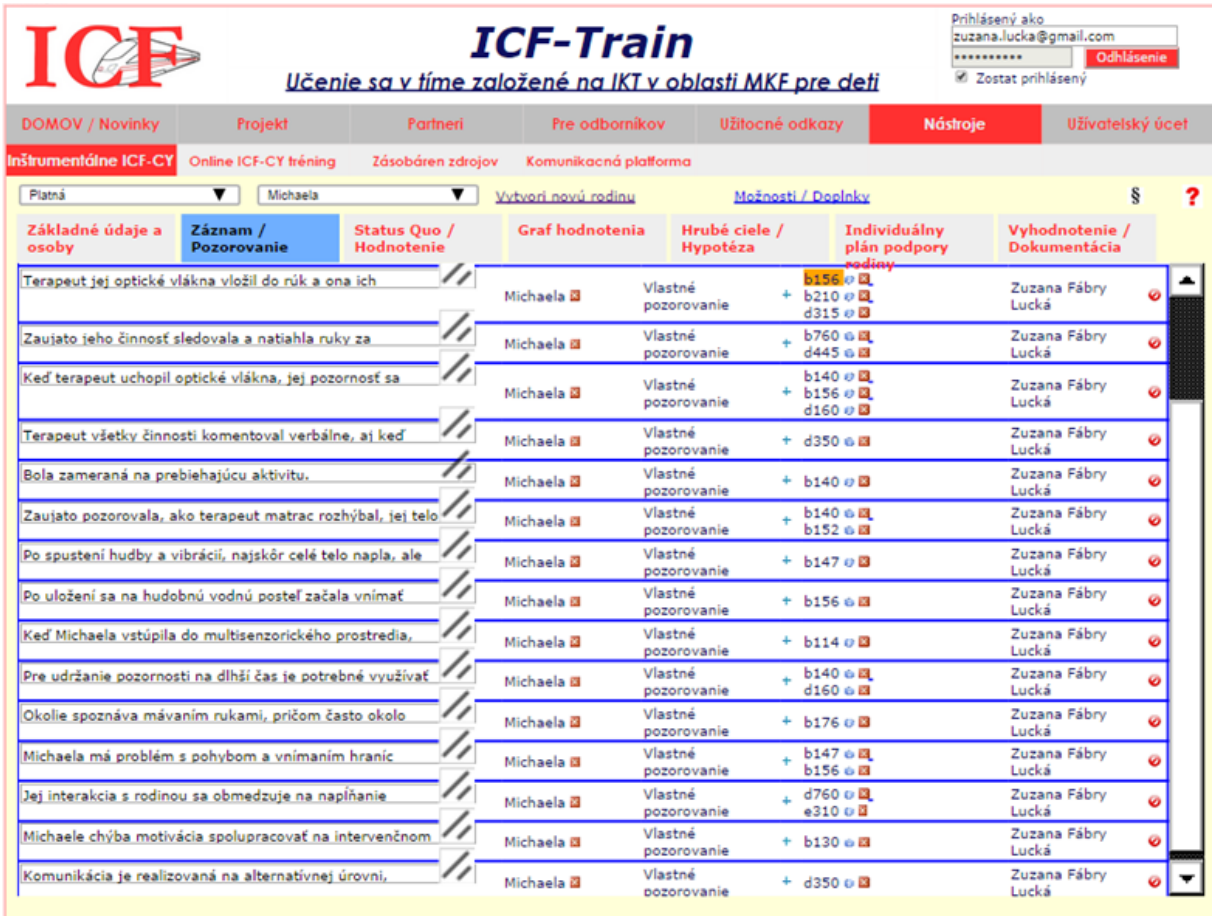
K1 (Obrázok 1): Dávid má šesť rokov. Bol mu diagnostikovaný autizmus a mentálna retardácia. Dávid nerozpráva, je hypoaktívny – zmeny polohy tela sú pomalé a motivované zvonku (d429), s nízkym svalovým tonusom (b735). Pri chôdzi sa drží za ruku s dospelým (b2351), sám nie je schopný vstať zo zeme (b7306). Štvornožkuje tak, že posunie jednu stranu tela a potom si sadne na zadok. Následne sa znovu zdvihne na kolená, posunie druhú stranu a zase si sadne. Strany nestrieda pravidelne, preferuje ľavú stranu (b7601). Cieľom intervencie je motivovať Dávida k samostatným pohybovým aktivitám. Matka využíva hyper-protektívne rodičovské stratégie (e410), napríklad Dávida chytá pred tým, než by spadol. Dávid tak nemá predstavu o dôsledkoch konania, nemá dostatok skúseností s vlastným telom v prostredí. Napr.: pri chôdzi po lavičke v telocvični si neuvedomuje, že keď položí nohu mimo lavičku, spadne. V miestnosti určenej na terapiu senzorickej integrácie sa mu oči doširoka roztvorili, keď mu terapeutka – liečebná pedagogička predstavila novú pohybovú aktivitu (d1601), ako pomalé točenie sa v kuželi alebo hojdanie na štvorbodovej hojdačke. S opakovaním aktivity prekonáva strach (d2500), už sa pohľadom neupiera na terapeutku. Zotrváva tam, kde ho umiestnila. Dávid leží na bruchu na štvorbodovej hojdačke (d4150). Terapeutka Dávida potiahla za ruky dopredu tak, aby mal hlavu aj ruky vo vzduchu a neopieral sa o ne. Ľahla si na zem pod hojdačku a hojdala Dávida. Zakaždým, keď ju pod hojdačkou mohol vidieť, povedala „kukuk“ a naznačovala odrážanie sa od Dávidových rúk. Dávid sa nahlas smial, keď sa ich oči stretli. Ešte nie je schopný odraziť sa (d4451), ale po približne desaťnásobnom opakovaní naťahuje ruky samostatne smerom k terapeutkiným dlaniam.

Obrázok 1: Ukážka z online nástroja K1



K2: Michaela má šesť rokov. Jej diagnóza je viacnásobné postihnutie – špecifická kombinácia fyzického a mentálneho postihnutia. Komunikácia je realizovaná na alternatívnej úrovni, prostredníctvom mrkania očami (d350). Michaele chýba motivácia spolupracovať na intervenčnom procese (b130). Jej interakcia s rodinou sa obmedzuje na napĺňanie základných potrieb (e310, d760). Matka hovorí, že už skúsila všetko, ale nevie, ako zabezpečiť udržanie pozornosti na dlhší čas pri aktivitách, ktoré ju zaujmú. Michaela má problém s pohybom a vnímaním hraníc vlastného tela (b156, b147). Okolie spoznáva mávaním rukami, pričom často okolo seba udiera (b176). Pre udržanie pozornosti na dlhší čas je potrebné využívať silné podnety (b140, d160). Keď Michaela vstúpila do multisenzorického prostredia, vyzerala prekvapene (b114). Po uložení sa na hudobnú vodnú posteľ začala vnímať plochu na ktorej leží a vnímať tlak vlastného tela na vodný matrac (b156). Po spustení hudby a vibrácií, najskôr celé telo napla, ale po chvíli sa uvoľnila (b147). Zaujato pozorovala, ako terapeut matrac rozhýbal, jej telo sa preplo a dych zrýchlil (b140, b152). Bola zameraná na prebiehajúcu aktivitu (b140). Terapeut všetky činnosti komentoval verbálne, aj keď Michaela komunikuje alternatívnou formou (d350). Keď terapeut uchopil optické vlákna, jej pozornosť sa zamerala na ne (b140, b156, d160). Následne jej terapeut prechádzal optickými vláknami po tele, ohraničoval jeho hranice. Zaujato jeho činnosť sledovala a natiahla ruky za optickými vláknami (b760, d445). Terapeut jej optické vlákna vložil do rúk a ona ich sústredene skúmala (d315, b156, b210).

Obrázok 2: Ukážka z online nástroja K2



2.2 Interpretácia výsledkov a diskusia

V správaní detí s poruchami autistického spektra a viacnásobným postihnutím je možné pozorovať špecifické vzorce spojené s preferenciou alebo ťažkosťami v senzorickej percepcii. Toto správanie je často vnímané ako nevhodné v situáciách, v ktorých sa objavuje. Napríklad hádzanie sa o zem alebo tlačenie do iných detí s veľkou silou, vyzliekanie sa, vyhýbanie sa určitým materiálom, kričanie alebo tvorba zvukov, hojdanie sa ovoniavanie ľudí a predmetov a pod. Toto konanie je možné vysvetliť ako senzorický craving, hypo- alebo hypersenzitivitu vo vestibulárnej, proprioceptívnej, taktilnej, vizuálnej alebo auditívnej oblasti. Stratégie včasnej intervencie zahŕňajú preskúmanie a naplnenie senzorických potrieb v bezpečnom prostredí.

K1: Multisenzorická miestnosť vytvorila prostredie pre zmysluplné interakcie terapeutky a dieťaťa s autizmom. Čo sa týka senzorickej integrácie, vestibulárna stimulácia na hojdačke sa prepojila s vizuálnymi a auditívnymi podnetmi, čo umožnilo komplexnú percepciu. Prostredie poskytlo nezvyčajné a preto zaujímavé a pre dieťa motivujúce materiály. Hypoaktívne dieťa, ako Dávid, vyťažilo s využitia materiálov, ktoré vykonajú časť práce za neho, ako napríklad hojdačky, šmykľavky alebo rolovacie valce. Prítomnosť terapeutky bola taktiež dôležitá, a to kvôli vytvoreniu spojenia medzi dieťaťom a materiálmi a kvôli poskytnutiu bezpečia vzťahu v novom prostredí. Dávida matka bola na stretnutiach prítomná a tešila sa, že mohla vidieť Dávidove schopnosti

samostatných výkonov, čo považujeme za dôležitú súčasť včasnej intervencie. Z hľadiska kódovania podľa MKF, dôležité je zameranie sa na telesné funkcie – čo dieťa fyzicky dokáže (kódy označené písmenom *b*) a tiež, a to najmä z pohľadu liečebného pedagóga pôsobiaceho vo včasnej intervencii, participácia klienta a jeho kompetencie (kódy označené písmenom *d*).

K2: Multisenzorické miestnosti a ich komponenty slúžilo na napĺňanie potreby intenzívnych podnetov, ktorá bola u Michaely prítomná. Súčasné zameranie sa na viacero zmyslov naraz umožnilo senzorickú integráciu a uzemnenie v prostredí. Multisenzorické prostredie je vhodné na implementáciu intervencií zameraných na progres klientky s viacnásobným postihnutím. Vďaka výrazným stimulom tohto prostredia, dokázala udržať pozornosť na dlhšiu dobu, a tak práca, resp. intervencia pre ňu neboli únavné. Čo sa týka využitia online nástroja kódovania podľa MKF, dôležitá bola možnosť priradenia viacerých kódov k popisu jedného javu v správaní a rekciách klientky. Týkalo sa to najmä situácií, ktoré hodnotili telesnú funkciu (kódy s písmenom *b*) a zároveň popisovali schopnosť klientky aktívne vstupovať do diania (kódy s písmenom *d*).

2.3 Využitie online nástroja hodnotenia a dokumentácie

Systém plánovania a dokumentácie projektu ICF-Train je určený pre odborníkov pracujúcich s rodinami, ako online systém administrácie, ktorý umožňuje tímovú spoluprácu. Okrem toho je určený pre ďalších odborníkov ako tréningový nástroj v používaní MKF. Tréningová databáza údajov je vytvorená anonymizovaním údajov z procesu práce s rodinami. Osobné údaje sú v systéme chránené menom a heslom a tiež tým, že užívateľské práva môže udeľovať len kľúčová osoba, t.j. odborník priamo pracujúci s rodinou. Ďalším ochranným prvkom je aj to, že do správy, hodnotenia alebo záznamu z pozorovania sa nikdy nepíšu mená klientov ani iných relevantných osôb a ani iné údaje, podľa ktorých by bolo možné rodinu identifikovať.

Prvá časť obsahuje sekciu základných údajov o rodine a deťoch, osobné údaje, anamnestické údaje, výsledky diagnostických vyšetrení. Odborník zaznamená obavy rodičov, z ktorých sa neskôr bude vychádzať pri stanovení cieľov intervencie.

Druhá časť je orientovaná na proces/progres intervencie a umožňuje podľa Pretisa (2014) spravovanie základných údajov; zber údajov z pozorovaní, so zameraním na silné stránky a obavy odborníci spoločne s rodičmi spozorovali; vykonanie hodnotenia v tímoch založené na MKF pre deti a mládež (hodnotenie situácie, ktoré silné stránky boli spozorované, ktoré zručnosti/ kompetencie by mali byť nadobudnuté), pričom sa použijú MKF kódy; grafickú prezentácia hodnotenia a možnosť urobiť porovnanie pred a po intervencii; popis všeobecných cieľov, zručností, ktoré je potrebné nadobudnúť a popis intervencií; tvorbu konkrétnych, funkčných tzv. SMART cieľov. Tieto ciele sú špecifické – merateľné – dosiahnuteľné – realistické – časovo ohraničené (Pretis – Stadler, 2013); tvorbu alebo tlač Individuálneho plánu podpory rodiny, spoločné odsúhlasenie plánu s rodinou; dokumentáciu intervenčných jednotiek (čo sa v každej podpornej jednotke/stretnutí/úseku deje, aké metódy, stratégie odborník využil); vyhodnotenie (evalváciu) úspešnosti intervencie.

V príspevku sme predstavili časť z ICF-Train online nástroja, a to priraďovanie kódov podľa Medzinárodnej klasifikácie funkčnej schopnosti, dizability a zdravia a možnosť spracovávať a vyhodnotiť naratívne kauzistické štúdie týmto spôsobom.

ZÁVER

Online nástroj hodnotenia a dokumentácie vytvorený v projekte ICF-Train bezpochyby prináša prehľadnosť a medziodborovú transparentnosť v hodnotení situácie klienta vo včasnej intervencii. Taktiež ponúka možnosť zaznamenať intervenčné stratégie a ich prínos, a preto ho považujeme za dôležitý nástroj evalvácie práve pri využití multisenzorických prístupov v terapii.

LITERATÚRA

ABRAHAM, M. C. 2002. *Sensory integration : Practical strategies and sensory motor activities for use in the cla+;ssroom*. Columbus, OH : LDA, Frank Schaffer Publications, 2002. 128 s. ISBN 978-07-424-0268-3.

AYRES, A. J. 2005. Pediatric Therapy Network. In *Sensory integration and the child : 25th anniversay edition.* Revised and updated by Pediatric Therapy Network. Los Angeles, CA : Western Psychological Sevices, 2005. 211 s. ISBN 978-08-742-4437-3.

BOWLBY, J. 2005. *A secure base : Parent-child attachment and healthy human development*. New York, NY : Taylor & Francis, 2005. 204 s. ISBN 978-04-153-5527-8.

CAPÁKOVÁ, L. – KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Problematika vizuálneho vnímania v liečebnej pedagogike – diagnostika a intervencia v ranom a predškolskom veku.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2014. 72 s. ISBN 978-80-223-3580-5.

FRIEDLOVÁ, K. 2007. *Bazální stimulace v základní ošetřovatelské péči.* Praha : Grada Publishing, 2007. 168 s. ISBN 978-80-247-1314-4.

FRIEDLOVÁ, K. 2011. *Skriptum pro akreditovaný vzdědlávací program Základní kurz bazální stimulace®.* Frýdek-Místek : Institut bazální stimulace, s.r.o, 2011.

GOLDSTEIN, E. B. 2010. *Sensation and perception.* 8. vyd. Belmont, CA : Wadsworth, Cengage Learning, 2010. 496 s. ISBN 978-04-956-0149-4.

HARMS, D. – MARIANO, N. 2003. Concepts of sensory integration. In *CSHA Magazine*, Summer 2003, s. 16-19.

KRANOWITZ, C. S. 2005. *The out of sync child*. New York, NY : Penguin Group, 2005. 356 s. ISBN 978-03-995-3165-3.

LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

LUCKÁ, Z. – STRAŠILOVÁ, J. 2011. Snoezelen v domove sociálnych služieb. In *Výchova vs. terapia – hranice, možnosti, riziká.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. 158 s. ISBN 978-80-223-3006-0. s. 38-42.

MONTESSORI, M. 2012. *Tajuplné dětství. The secret of childhood*. Praha : Triton, 2012. 184 s. ISBN 978-80-7387-382-0.

PAGLIANO, P. 2001. *Using a multisensory environment : A practical guide for teachers*. London : David Fulton Publishers, 2001. 128 s. ISBN 978-18-534-6716-5.

PONECHALOVÁ, D. – LIŠTIAKOVÁ, I. 2010. *Snoezelen pre deti a mladých ľudí s poruchou autistického spektra.* Bratislava : Autistické centrum Andreas, 2010. 27 s. ISBN 978-80-970549-8-4.

PRETIS, M. 2014. *The electronic application of the ICF-CY as a planning and documenting system in the course of the EU project www.icf-training.eu. Information for parents for early intervention centres, inclusive kindergarten and other preventive services.* Poster.

PRETIS, M. – STADLER, W. 2013. *Information for the ICF-CY planning and documentation system*. Working documents in the course of the pilot runs.

SZABOVÁ, M. 1998. *Náčrt psychomotorickej terapie*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1998. 148 s. ISBN 978-80-888-6806-4.

VYGOTSKY, L. S. 1980. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1980. 159 s. ISBN 978-06-745-7629-2.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Ivana Lištiaková, PhD.
Pracovisko: Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Adresa: Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava, Slovensko
E mail: ivana.listiakova@gmail.com

Meno a priezvisko: Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.
Pracovisko: Katedra liečebnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Adresa: Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava, Slovensko
E mail: zuzana.lucka@gmail.com

ŽIACI S DUŠEVNÝM OCHORENÍM – ICH ŠPECIÁLNE VZDELÁVACIE POTREBY A INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE

PUPILS WITH MENTAL ILLNESS AND THEIR SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSION

Tímea Trzos

Abstrakt

Text pojednáva o schizofrénii ako špecifickej diagnóze, ktorej nositelia majú špeciálne potreby. Naša pozornosť bude zameraná na kazuistiku žiačky, ktorej bola schizofrénia diagnostikovaná v 12 rokoch. Teraz je vo veku 22 rokov, žije s matkou v spoločnej domácnosti. Hoci sa za posledných 20 rokov v ČR v oblasti starostlivosti o žiakov s duševnou chorobou mnohé zmenilo v pozitívnom zmysle, stále vnímame súčasný stav ako potrebný systematickej nápravy. Jedná sa o ďalšie nutné zmeny v oblasti vzdelávania, zamestnávania, chránených dielní a chráneného bývania, ale aj v oblasti právnej ochrany a voľnočasových aktivít. Žiaci s duševným ochorením sú jednou z cieľových skupín najviac ohrozených sociálnym vylúčením, a preto je nutné týmto ľuďom poskytnúť ochranu, odbornú pomoc a podporu pri ich začleňovaní do spoločnosti.

Kľúčové slová

Schizofrénia. Rodina. Intaktná spoločnosť. Životný príbeh. Inkluzívne trendy.

Abstract

Text discusses schizophrenia as a specific diagnosis. Clients have special needs. Discussed here will be the case study about a girl who was diagnosed with schizophrenia at age 12. Now aged 22, she lives with her mother. Although the last 20 years in Czech Republic the care of children with mental illness, much has changed in an positive way, but still perceive the current status as worth of systematic remedies. It is further necessary changes in education, employment, sheltered workshops and sheltered housing, but also in legal protection and leisure activities. Students with mental disability are one of the target groups most at risk of social exclusion, and therefore it is necessary to provide protection to these people and professional help with their integration into society.

Key words

Schizophrenia. Family. Single Parent. Intact Society. Life story.

ÚVOD

Podľa 10. revízie Medzinárodnej klasifikácie chorôb je schizofrénia zaradená do sekcie F20-F29 spolu s mj. schizotypnou poruchou a poruchami s bludmi. Psychóza je definovaná ako patologický stav, pri ktorom dochádza ku hrubej poruche kontaktu s realitou, keď realita je chybne vnímaná alebo interpretovaná. Psychózy sú duševné ochorenia, ktoré mení prežívanie človeka vo vzťahu k okoliu a sebe samému. Schizofréniu teda môžeme definovať ako závažnú duševnú chorobu, ktorá pravdepodobne existovala oddávna, prvé zmienky o tejto chorobe boli nájdené na 3400 rokov starom fragmentu z Ajurvédy, popisujúcim bizarné prejavy, ktoré možno považovať za príznaky schizofrénie – stav, ktorý je spôsobený diablom prejavujúca sa žravosťou, vyzliekaním do nahá, stratou pamäte a nezvyčajnými spôsobmi pohybu. Presnejšie vymedzenie choroby a jej označenie pochádza zo začiatku minulého storočia, kedy ju v roku 1896 nemecký psychiater E. Krapelin nazval dementia precox. K tomuto záveru ho viedol raný vznik ochorenia, ktoré sa začalo prejavovať v adolescencii alebo v mladej dospelosti, kedy postupne dochádzalo k zhoršovaniu kognitívnych funkcií a úpadku osobnosti, že možno hovoriť o demencii. Vzhľadom k tomu, že k takému priebehu ochorenia nedochádzalo vždy, v roku 1911 nemecký psychiater Eugen Bleuler zaviedol nový názov – schizofrénia, ktorý sa používa dodnes. Tento termín má vystihovať skutočnosť, že u chorých dochádza k dezintegrácii jednotlivých psychických funkcií. Český školský systém naviazal na zahraničné integračné a inkluzívne trendy a zabezpečuje žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami potrebné vzdelanie.

1.1 Príčiny vzniku schizofrénie

Schizofrénia postihuje približne 1% populácie, vyskytuje sa rovnako často u mužov aj u žien, vzniká najčastejšie v mladom veku, v rozmedzí 15-35 rokov, u žien o málo neskôr než u mužov. Presná príčina nie je jednoznačne určená, dôvodom je predovšetkým skutočnosť, že sa jedná o skupinu porúch, ktoré sa v niektorých symptómoch zhodujú. Predpokladá sa, že jej vznik ovplyvní komplex mnohých faktorov a ich vzájomná interakcia. Ide o súbor dedičných dispozícií, vývojovo podmienených zmien, špecifických skúseností a vyvolávajúcich podnetov (Cohen, 2002).

České školstvo vzdeláva žiakov s dg. Schizofrénie v mainstreamovom prúde (Vítková,2004; Bartoňová –Vítková, 2008).

Schizofrénia nemá jednotný klinický obraz, jej príznaky môžu byť rôznorodé. Jednotlivé príznaky je možné rozlišovať podľa toho, či sú prejavom nadmerného, čiže skresleného vyjadrenie štandardných funkcií (pozitívne príznaky), alebo ich úbytku (negatívne príznaky). Predpokladá sa, že pozitívne príznaky sú prejavom zvýšenej aktivity rôznych oblastí mozgu, zatiaľ čo negatívne symptómy, vznikajú ako dôsledok ich útlmu. (Zvolský,1998)

1.2 Akútna epizóda

Pre akútne ochorenia sú typické predovšetkým pozitívne symptómy, ktoré sa najčastejšie prejavujú nápadnou zmenou psychických funkcií, ktoré pretrvávajú po určitú dobu, najmenej jeden

mesiac. Poruchy kognitívnych funkcií, poruchy vnímania. Dochádza k poruchám vnímania, ktoré sa môžu vyskytovať vo väčšej miere. Na začiatku ochorenia sa objavujú najprv ilúzie, ktoré následne prechádzajú do halucinácií. Halucinácie sú falošné zmyslové vnemy, ktoré vznikajú bez jasného vonkajšieho podnetu, ale chorý je presvedčený o ich reálnosti, a preto môžu ovplyvniť jeho správanie. Človek počuje hlasy, vidí rôzne bytosti alebo cíti veci, napr. dotyky, ktoré ostatní nevnímajú. Halucinácie tiež môžu byť intrapsychické – chorí majú pocit, že im niekto myšlienky odníma alebo vnucuje.

Sluchové halucinácie sú typické pre chorých s paranoidnou schizofréniou - sú to hlasy, ktoré chorému niečo prikazujú, komentujú jeho správanie, alebo mu niečo významné a tajného oznamujú (Fišar, 2009).

Halucinácie možno chápať ako poruchu integrácie psychických funkcií, ktorá vedie k dezorientácii vo svete, ale aj vo vlastnom tele a vedomí. Nejde len o poruchu vnímania, ale o narušenie interpretácia a porozumenie zaznamenaným obsahu, čo znamená, že poruchy vnímania súvisia tiež s postihnutím myslenia. Dôležitým znakom schizofrénie je narušená orientácia v realite. Autistické prejavy s narušeným verbálnym vyjadrovaním sú tiež obecným prejavom schizofrénie (MKN, 2000).

Citové prežívanie chorých schizofréniou sa mení z hľadiska kvantity, kvality a adekvátnosti. V akútnej fáze ochorenia prevažujú väčšinou neprimerané emócie, s postupujúcim ochorením dochádza k následnému citovému oplošteniu a otupenosti. Pacienti tiež trpia emočnou ambivalenciou a poruchami konania. Častými sú prejavy narcismu a straty vlastnej identity (Vágnerová, 2004; Kučerová, 2010).

1.3 Chronický priebeh

Po odznení akútnej fázy môžu niektoré príznaky naďalej pretrvávať. Ide predovšetkým o negatívne symptómy, teda také, ktoré sú charakteristické úbytkom, res. útlmom určité funkcie. Medzi najčastejšie chronické symptómy patrí najmä:

- Zníženie celkovej aktivity, pomalosť, nevýkonnosť a únava;
- Úbytok schopnosti emočne reagovať, prevláda citová plochosť a apatia;
- Spomalenosť myslenia a reči, ochudobnenie a stereotypné myslenie;
- Nedostatok iniciatívy, strata motivácie, záujmu aj vôľa;
- Tendencia k sociálnej izolácii, nezáujem, ale aj neschopnosť nadväzovať a udržiavať kontakty s ľuďmi;
- Úpadok sociálneho správania a starostlivosť o seba samého.

U schizofrénie existujú priebehy s akútnymi atakmi, medzi ktorými sú obdobie bez príznakov choroby, čo je návrat k pôvodnému fungovaniu pred vypuknutím choroby, ktoré bývajú menej a menej kvalitné. Tiež existujú priebehy bez atakov, kedy proces postupuje rôznou rýchlosťou vpred a rôzne rýchlo dochádza k defektu osobnosti (Zvolský, 1998; Cohen, 2002).

Liečba

Schizofrénia je choroba, ktorá je liečiteľná, aj keď mnohokrát nedôjde úplne k uzdraveniu pacienta. Liečba môže trvať veľmi dlho a v priebehu času môže dôjsť k rôznym výkyvom, ku striedaniu akútnych atakov s fázami remisie, alebo tiež k premene symptómov. Trendom súčasnosti je liečenie schizofrénie bez hospitalizácie v psychiatrickej nemocnici. Hospitalizácia v lôžkovom zariadení je nutná na začiatku prvé epizódy choroby, kedy je nevyhnutné vykonať starostlivé diagnostické zhodnotenie a zároveň zavedenie vhodnej liečby. Terapia zvyčajne býva kombinovaná, ide o psychofarmakologickú liečbu, ktorá je doplnená psychoterapiou, resp. socioterapiou. Terapia sa rozdeľuje na etapu akútnu (niekoľko týždňov), stabilizačnú a udržiavaciu (mesiace a roky). V akútnej fáze sa používa predovšetkým farmakoterapia, ktorá slúži na upokojenie, k zvýšeniu odolnosti a na regulovanie psychických prejavov. Základom liečby je podávanie neuroleptík. V čase zmiernenie alebo vymiznutie príznakov je dôležitý psychoterapeutický prístup k chorému. Psychoterapia slúži na podporu chorého pri zvládaní choroby, k porozumeniu sebe samému, ale aj chorobe, k zlepšeniu sociálnych zručností. Hlavným cieľom socioterapie je dosiahnutie prijateľnej sociálnej adaptácie a sociálnej integrácie chorého, kedy v rámci resocializácie je predovšetkým kladený dôraz na aktivizáciu chorého, rozvoj praktických činností a jeho vzdelávanie ať v bežnom či špeciálnom školstve (Zvolský, 1998; Vágnerová, 2004; Bartoňová – Vítková,2009; Němec, Vojtová, 2009).

Kazuistika

22-ročná Alena žijúci s matkou v spoločnej domácnosti. V dvanástich a pol rokoch jej bola diagnostikovaná stredne ťažká depresia, v 14-tich rokoch bola hospitalizovaná na detskom oddelení psychiatrickej liečebne. Tu bola spomínaná dg. prehodnotená. Najprv sa jednalo o schizofréniu paranoidného, neskôr zmiešaného typu. Od prvej hospitalizácie v detskom veku do súčasnej doby bola v psychiatrických nemocniciach hospitalizovaná 3 krát.

Rodinná anamnéza:

Klientka: Alena X,
Matka: Dana X, teraz Dana Y
Otec: Jaroslav X
Brat: Dušan Y,
Otec Dušana: Vladimír Y.

Matka Aleny:

Dana X, teraz Y, preferencie PHK, nefajčiarka, alkohol len príležitostne, drogy nikdy. Pochádza z rozvrátenej, však slušné rodiny. V detstve netrpela takmer žiadnymi chorobami (okrem detských) ani poruchami učenia, operácie 0. Od svojich 10 rokov žila len so svojou matkou a bratom, ktorý sa narodil v rovnakom roku ako Dana. Dana bola skôr samotárska, mala veľa intelektuálnych i športových záľub. V škole sa učila dobre, vyštudovala gymnázium, potom absolvovala dvojročnú nadstavbu. Štúdium z dôvodu sťahovania za Jaroslavom dokončila v Prahe. Dana od narodenia

bývala v O., vo svojich 21 rokoch z dôvodu sobáša s otcom Aleny – Jaroslavom X, ktorý bol jej druhým priateľom, opustila povolania a odišla do malého mesta v Stredných Čechách, ktoré bolo vzdialené cca 500 km od O.

Na Jaroslavovi ju, ako sama hovorí, zaujala rozhodnosť, nebojácnosť, mužnosť, suverenita, sčasti aj agresivita, fantázie a jeho ochranárska pozície, skrátka väčšina vlastností, ktoré sama postrádala. J. súčasne plnil aj úlohu jej otca, ktorá ju v detstve chýbala. D. bývala od roku 1986 spoločne s J. v starom rodinnom dome, kde sa kúrilo v kachliach, a to iba v dvoch miestnostiach. Tehotenstvo prebiehalo nie úplne bezproblémovo, oi. aj z dôvodu nízkej a nerovnomernej izbovej teploty trpela napr. častými angínami aj chronickými zápalmi močových ciest. Vzťahy medzi D & J sa začali priostrovať, pretože v čase tehotenstva obaja okrem zamestnania diaľkovo študovali a riešili finančné ťažkosti. J. rozhodnosť a suverenita sa zmenila v agresivitu a bezcitnosť. Príčinou, podľa Dany boli najmä J. "veľké sny o luxusnom dome, čo v krátkej dobe a za daných okolností bolo úplne nerealizovateľné." V priebehu tehotenstva teda medzi nimi dochádzalo k častým konfliktom. Dane v novom domove chýbal otcov citlivý prístup, jeho rešpekt, okruh blížnych aj nové ozajstné priateľstvá. V období po narodení dcéry sa vzťahy medzi mladými rodičmi zlepšili, situácia však netrvala dlho. A. bola dieťaťom neplánovaným, ale chceným. Matka sa v čase, keď A. bol 1 rok a 2 mesiace od J. odsťahovala do O. k matke. Do tejto doby sa A. vyvíjala v normále. Dana sa s J. rozviedla v roku 1990 a v roku 1992 žila už vo vlastnom byte s priateľom, ktorý mal v starostlivosti syna rovnakého vekového rozmedzí ako Alena. Vzťah bol ukončený v roku 1995. Dana žila s A. sama do 12-tich rokov dcéry. Koncom roka 2000 si matka našla priateľa a v roku 2001 s ním uzavrela sobáš. Jednalo sa o ovdoveného V. Y, muža o 14 rokov staršieho. Pracoval cca 30 rokov ako policajt a na D. pôsobil veľmi dobrým dojmom. V roku 2002 Dana porodila druhé dieťa, syna D. U Aleny sa už na začiatku spolužitia matky s priateľom VY začali plazivo objavovať prvé známky psychickej poruchy, ktoré sa čoskoro po matkinej svadbe dramaticky stupňovali, vzájomné spolužitie bolo problematické. Manžel Dany VY sa za dcéru manželky hanbil, ubližoval a ponižoval ju i matku. V súčasnej dobe je Dana opäť rozvedená. Žije s deťmi A. (22 rokov), synom D. (9 rokov).

Otec Aleny:

Jaroslav X, v detstve preferencie LHK, počas školskej dochádzky pokusy o preferenciu PHK, nefajčiar, alkohol občas, drogy nikdy, pochádza z úplnej rodiny. Matka SŠ, otec VŠ ing., s technickým nadaním a ovládaním štyroch svetových jazykov. Jaroslav bol skôr samotársky, cholerik, tvorivý, aktívny, podnikavý, rád sa túlal, sexuálne nezdržanlivý, nikdy si nenechal nič páčiť, s rodičmi si príliš nerozumel. V detstve nebol vážne chorý, hyperaktívny s preukázanou ĽMD. Jaroslav sám seba charakterizuje ako "vývojovo zaostalého". Jeho školské výsledky boli skôr podpriemerné, vynikal v českom jazyku, mal bohatú slovnú zásobu i fantáziu. Avšak aj problémy v oblasti matematických schopností. Podľa jeho rozprávania ho otec niekoľkokrát surovo zbil, keď nepochopil niektoré matematické zákonitosti. Po ZŠ sa vyučil za mechanizátora a opravára stavebných strojov, neskôr popri zamestnaní už v čase sobáša s Danou absolvoval diaľkovo nadstavbu na poľnohospodárske škole. Do 18 rokov žil s rodičmi a o 2 roky so staršou sestrou v

Čechách. Dvojročnú vojenskú službu vykonal v O., kde sa tiež zoznámil s D. Vynikal svojimi nápadmi, aktivitou, zlepšovacími návrhmi. Po ukončení vojenskej služby sa odsťahoval do Čiech do rodinného domu po babičke. Oženil sa s D. Pracoval ako vodič nákladného vozidla, vo voľnom čase ako kurič. Neskôr si otvoril opravovňu bicyklov. Potom čo sa D. s Alenou od neho v roku 1989 odsťahovali, sa po niekoľkých vzťahoch cca v roku 1999 znovu oženil. Teraz má dcéru J. (12 rokov), ktorá má dlhodobé prospechové a výchovné problémy. Jaroslav ani s touto dcérou nežije v spoločnej domácnosti, od roku 2007 je rozvedený. Teraz býva s výrazne mladšou priateľkou a je podnikateľom v oblasti finančných služieb (napriek dyskalkúlii). Dcéru Alenu má v starostlivosti cca. štyrikrát ročne, oi. v čase letných školských prázdnin cca. 1 týždeň.

Brat Aleny:

Dušan Y, pôrod bežný, por. hmotnosť 3, 50 kg, por. dĺžka 51 cm, dojčený 2 roky a 3 mesiace, preferencie LHK, rovnomerný psychický i somatický vývoj. Do súčasnej doby prekonal bežné detské choroby (kiahne, šarlach). Patrný rotacismus, rotacismus bohemicus je v starostlivosti logopéda. Pochádza z rozvedeného manželstva. Teraz žije s matkou (47 rokov) a sestrou (23 rokov). S otcom VY (62 rokov) sa vída každých cca 14 dní . MŠ navštevoval od 3 rokov. Nástup povinnej školskej dochádzky bol v riadnom termíne. Je to bezproblémový, pohodový chlapec, v škole snaživý, s výborným prospechom (doteraz samé jednotky) bez výchovných problémov. Je živý, hravý, má záujem o pohybové aktivity, prispôsobivý, optimistický, ľahko nadväzuje kontakty, kamarátsky, spolužiačky sa o ňom vyjadrili, že je "láskavý". Má triezve logické uvažovanie. Vyžaduje rozmanitosť činností. Je tvorivý, nápaditý, rád organizuje rodinný program. K dospelým sa chová zdvorilo. Je citlivý, dôverčivý, má zmysel pre spravodlivosť, vie sa ľahko rozhodovať aj presadzovať svoj názor. Je schopný spolupráce, súťaživý, verí si. Je pokojný, nekonfliktný. Vo voľnom čase pravidelne (trikrát týždenne) hrá v TJ stolný tenis a navštevuje dramatický krúžok. Má rád PC, stolové hry, filmy, pobyt v prírode, dobrodružstvo. Je neporiadny.

Osobná anamnéza:

Alena, preferencie LHK. Prenatálne obdobie v súvislosti s priebehom tehotenstva nebolo úplne bezproblémové. Je prvým dieťaťom.

Pôrod a prvý rok života:

Pôrod 3 týždne pred termínom. Pomerne dlhý, matke bol podávaný kyslík, dieťa nekriesené. Pôrodná hmotnosť 3,10 kg, pôrodná dĺžka 48 cm, plne kojené do 6 týždňov. Prvý rok života – normálny vývoj, lezenie – od 7. mesiaca, vylučovanie do nočníka – od 8. mesiaca, vývoj kĺbov v norme, používanie látkových plienok. Do 1. roku veku života žiadna ochorenie, žije v úplnej rodine s oboma rodičmi v jednej izbe v malom meste v Čechách (dobré klimatické podmienky).

1-3 roky:

Vo veku 1 roka a 2 mesiacov sa matka s dcérou od otca z Čiech odsťahovala. Vracia sa do svojho rodiska, kde sú horšie klimatické podmienky. A. žije v jednom byte s matkou aj babičkou (z

matkinej strany). Kontakt A. s otcom, ktorý zostal v Čechách realizovaný cca 1x za 2 mesiace. Dieťa pokojné, milé, pekné a citlivé. Jedná sa o prvé vnúča. Vývoj v norme, častejšie katary priedušiek. V období 1,5 roka podozrenie na zápal pľúc, odoslaná k hospitalizácii, 4 dni bez matky. Dg. nepotvrdená, jednalo sa o zlé RTG. Nástup do MŠ v 2,5 rokoch, bezproblémový.

3 - 6 rokov:

Zapojenie do kolektívu MŠ spočiatku nebolo úplne jednoduché. Doteraz mala všetku pozornosť svojich blížnych, nebola súťaživá, ale rozvážna a precitlivená. V roku 1992, tj. A. boli necelé 4 roky, začala matka žiť s partnerom, ktorý mal v starostlivosti syna, o 4 mesiace mladšieho než A. Rodina od tej chvíle začala žiť aktívnejšie, veľa spoločne jazdili do prírody, často aj na kolesách. Hoci partnera matky i jeho syna A. poznala pomerne dlhú dobu, situácia pre ňu bola zmenou, musela sa začať deliť o priazeň svojej matky. V tomto období sa u A. prejavila očná vada, ktorá bola od 5-tich rokov korigovaná. Z dôvodu častých bronchiálnych ochorení A. a L. absolvovali šesťtýždňovej ozdravovací pobyt v Zlatých Horách. A. somatický vývoj v norme, pretrváva precitlivenosť, niekedy úzkosť, trucovitosť, ojedinele aj návaly hnevu. Spavá. V MŠ: angličtina a plávanie, čo zvláda dobre. Absolvovaná logopedická starostlivosť. Pomalší psychomotorický vývoj. Silne prežíva negatívne i pozitívne emócie, úzkosti.

6-11 rokov:

Pred nástupom do školy diagnostikovaná školská nezrelosť (nezvláda jednoduché matematické úkony, príliš detská, hravá), na popud matky je na základe odporúčania PPP rozhodnuté o odklade školskej dochádzky o 1 rok z dôvodu pomalšieho psychomotorického vývoja. Tiež z hľadiska intelektuálne, emocionálne a sociálne pripravenosti (rozhodnutie školy). Matka po rozchode s partnerom v roku 1995 žije s A. až do roku 2000 sama. Nástup do ZŠ v 7. rokoch. V PPP diagnostikovaná dyskalkúlia, ĽMD, hypoaktívna. Pri školskom hodnotení v 1. a 2. triede z matematiky a neskôr z JČ hodnotená slovne. Na odporúčanie triednej učiteľky matka Alenu (9 rokov) prihlasuje do špeciálnej ZŠ, ktorú navštevuje od 3 triedy. Do školy sa vypravuje aj dochádzajú sama, lebo matka odchádza do zamestnania skôr ako A. Z tohto dôvodu prebieha kontrola a budenie telefónom. Značné ťažkosti s odhadom aj organizáciou času. Situáciu matka konzultuje s psychológom, triednou učiteľkou aj PPP. V špeciálnej triede je 11 žiakov, z toho 2 dievčatá. Koncom roka bola A. hospitalizovaná (cca 1 týždeň) dg. bronchopneumónia. Záujmy: sólový a zborový spev, tanečný a výtvarná činnosť (v ZUŠ). V roku 1995 a 1998 dievča silne prežíva stratu oboch starých otcov.

11-15 rokov:

Prvý menarche: 11 rokov a 1 mesiac. Hmotnosť v 11 rokoch 36 kg, výška 143 cm. Veľmi útle, malé, nenápadné dievčatko. Fyzický stav i prejavy infantilného správania zodpovedajú mladšiemu veku. Úzkosť, nadmerná citlivosť, emočná labilita. Často vzťahovačná, nepredvídateľné správanie. V škole sa vyostrujú problémy, ktoré, podľa slov matky, vyplývajú z nepomeru chlapcov a dievčat v špeciálnej triede. A. má ako jediná v triede diagnostikovaná dyskalkúliu. Jazykovo zdatná a až na

matematiku veľmi dobrý školský prospech. V triede sa prejavuje šikanovanie, matka však zo strany dcéry nie je informovaná. Situáciu komplikuje striedanie triednych učiteľov, v čase od 3. do 7. triedy celkom trikrát. V r 1999 dievčatko silne prežíva ďalší sobáš otca. Obdobie dospievania prebieha u A doteraz pokojne, zlom nastáva vo vianočnom období, vo veku 12,5 roka. Matka zoznámi dcéru s novým priateľom, pričom A. je dlhodobo zvyknutá žiť s matkou sama. S matkou má pekný vzťah. Má veľa záujmov, ale málo skutočných kamarátok. Nový partner matky dokáže A. zaujať. Má vlastné dospelé deti a teda priestor venovať sa A. Necelý mesiac po tom, čo matka s partnerom žijú v spoločnej domácnosti, (január) sa prejaví u A. silná skľúčenosť, počas krátkej doby je slovný prejav obmedzený len na jedinú vetu: „Musím sa viac učiť". Dorozumieva sa pokývnutím hlavy. K zmenám došlo v krátkom časovom období, matka pojala podozrenie na dcérine znásilnenie. Gynekologické vyšetrenie túto domnienku vylúči. V rovnakom čase úplne zásadne odmieta jesť mäso, nie je schopná sa sama vypraviť do školy, učesať, vykonať bežné denné úkony, často spí aj počas dňa. Ak hovorí, potom málo a veľmi slabým hlasom. Domov prináša periodiká svedkov Jehovových. Matka znepokojená navštívi triedny učiteľku. Postupne od spolužiačky zisťuje, že chlapci sa k A. správajú hrubo a zamykajú ju v triede. Matka celú situáciu konzultuje aj s riaditeľom. Stav žiačky sa nelepší, matka navštívi ambulanciu psychológa. Potom prvá intervencia detského psychiatra. Tu je stav hodnotený ako stredne ťažká depresia, sú nasadené antidepresíva. Psychický stav sčasti kompenzovaný. Ďalšie endokrinologické vyšetrenie, CT, zistená nízka hladina jódu. Dievča stále v pravidelnej, častej a dlhodobej starostlivosti psychológa, psychiatra, PPP, neurológa. Nastupuje na ZŠ, v ktorej začala povinnú školskú dochádzku. Zmena prijatá pozitívne – vracia do rovnakého kolektívu, z ktorého odišla. Negatívna zmena v súvislosti s výberom SŠ. Je uzavretá, stráca na hmotnosti, prestáva menarche. Narodil sa brat D. Po konzultácii s psychiatrom došlo k úprave dávkovania antidepresív. Nastala manická fáza, motorické tempo výrazne zvýšené, priestorovo dezorientovaná. Zablúdila cestou do školy, ocitla sa v blízkom parku, z ktorého sa vrátila len na základe inštrukcií matky pomocou mobilného telefónu. Sluchové aj vizuálne halucinácie, horlivá, hlučná, bezdôvodne oslovuje neznáme osoby na ulici. Často hovorí vulgárne, doma i na ulici. Celkové prejavy unáhlené, hlas veľmi silný, hlasno spieva, aj v neskorých večerných hodinách. Správanie celkom nevyspytateľné, malá potreba spánku. Večer chodí po byte, rozsvecuje svetlá, púšťa hlasno TV alebo rozhlas, prebúdza tak už spiacich členov domácnosti. Často so svojim malým cca 1, 5 ročným bratom zaobchádza ako s neživou vecou, matka ju musí strážiť, aby bratovi neublížila. Nutná hospitalizácie na detskom oddelení PL, prvá od 3. 11. 2002 do 31. 1. 2003. Tu bola pôvodná dg. prehodnotená – Schizoafektívna porucha u predisponovanej osobnosti (nevyvážený osobnostný vývoj, rysy dystymné, úzkostné).

16-22 rokov:

Od prvej hospitalizácie v PN hospitalizovaná ešte 3x. Od 12 rokov užíva antidepresíva, od roku 2003 doteraz antipsychotiká. Dievča na odporúčanie psychiatra v šk. roku 2004/2005 prestúpilo na odbor Zahradník na SOU. Dievčaťu bola pridelená asistentka triedneho učiteľa, ktorá kvalifikovaným spôsobom podporuje A. vo zvládaní štúdia. V období máj – jún 2008 absolvovala záverečné skúšky (písomné, ústne a praktické). Došlo k ďalšej ataku. Často a bezdôvodne sa smeje,

náhly mutizmus. Matka sa dievčaťu pokúšala pomôcť tým, že hrala na klavír a žiadala, aby dcéra nasledovala melódiu jednoduchými slabikami. Spev bol jeden z A. záujmov. Táto metóda bola úspešná len čiastočne a len na poli hudobnom. Jedného dňa, v sobotu skoro ráno, odišla tajne z domu na políciu, vrátila sa o cca 2 hodiny. Neskôr, keď začala komunikovať, matka sa dozvedela, že bola na policajnej stanici „udať sa, že je zlá". Psychiater rozhodol o ďalšej hospitalizácii. Rodičia požiadali o kontrolu dg. Hospitalizácia v dĺžke cca 3 mesiace. Po ukončení hospitalizácie nastúpila A. opäť do školy, na SŠ špeciálnu školu k štúdiu trojročného odboru aranžérske práce. Študuje na základe individuálneho plánu s OA. Matka možnosť ďalšieho vzdelávania konzultovala s psychiatrom, psychológmi PPP a odborníkmi z oddelenia ÚP pre osoby s postihnutím. K záľubám patrí tanec a výtvarné techniky. Dievča je samotárka, má iba jednu kamarátku. Voľný čas trávi so svojou rodinou, často sa zdržiava doma, číta alebo spí. Manžel matky s nevôľou nesie dcérino ochorenie, najmä skutočnosť, že matka sa stará nielen o syna, ale aj o dospelú dcéru. Rodinná kríza prispela k opätovnému zhoršeniu zdravotného stavu A. Opäť hospitalizácia v PN bola v dĺžke cca 5 mesiacov. Zdravotný stav je závažný, na odporúčanie lekára aj školských pedagógov zostalo dievča po ukončení hospitalizácie doma s matkou s rozhodnutím, že dievča školskú dochádzku v danom roku ukončí, teda do 3. ročníka nastúpi opakovane v budúcom školskom roku. Od roku 2009 došlo k zmene osoby A. lekára, nový psychiater – žena, ku ktorej dochádza aj na psychoterapiu. V auguste 2010 prichádza ďalší atak, kedy v afekte A. vážne zraní svoju babičku. Dochádza k ďalšej hospitalizácii v PN, dĺžka trvania je cca 4 mesiace. Príčinou bola pravdepodobne absencia medikácie. Užívanie medikácie teraz matka stráži s väčšou intenzitou. Život A. je riadený rituálmi. Počas hospitalizácie v PN matka telefonovala A. do nemocnice 3 dni v mesiaci, A. položila telefón s odôvodnením, že dnes s ňou nechce hovoriť, pretože je tretieho a žiadala, nech jej zavolá ďalší deň.

Od novembra 2010 dievča navštevuje posledný ročník Špeciálnej školy, v júni 2011 úspešne odbor ukončila. Nie je doposiaľ spôsobilá vykonávať zamestnanie, hoci v chránených dielňach, na odporúčanie pedagógov začala ďalšie vzdelávanie. V školskom roku 2011/2012 nastúpila do prvého ročníka na dvojročný štúdijný odbor Spracovateľ prírodných pletív. V období december 2011 – január 2012 došlo k ďalšej atake, bola riešená ambulantnou formou, upravené dávkovanie medikácie.

Záver:

Alene je 22 rokov. Voľba strednej školy bola podriadená zdravotnému stavu a schopnostiam. Jedná sa o snaživé dievča, štúdium bolo zvolené s ohľadom na povolania, ktoré by v budúcnosti bola schopná vykonávať, keď výkon praxe v kontexte s postihnutím nebude prekážkou. Napriek profesionalite mnohých odborníkov, sú stále prítomné bludy, nedostatočná orientácia v čase i priestore. Má výrazne narušenú telovú schému. Je infantilná, nevyrovnaná, precitlivelá. Patrná je závislosť na matke, občasné zanedbávanie hygieny. Od r. 2008 zabezpečená invalidnou penziou v III. stupni, s obmedzenou spôsobilosťou k právnym úkonom.

Dôvetok matky:

„Ochorenie dcéry je pre mňa obrovskou záťažou, mnohoročnou životnou skúškou, ale tiež ťažko sprostredkovateľňou skúseností, vďaka ktorej som prehodnotila svoje životné postoje aj priority. Dcéra trpí schizofréniou zmiešaného typu. Jej prejavy – porucha kontaktu s realitou, podozrievavosť, vzťahovačnosť, dlhodobé bludy, vypočutie hlasov, nedostatok vôle, citová otupenosť, dodržiavanie rituálov, apatia, znížená motorická schopnosť, dezorientácia, sociálna neprispôsobivosť výrazne zmenila dcérino vnímanie i prežívanie vo vzťahu k sebe samej, rodine aj okoliu. Tieto zmeny v myslení, vnímaní, citoch a celej jej osobnosti sú natoľko závažné, že dcéra nemôže žiť podobným životom ako jej rovesníci. Z tohto dôvodu, okrem problému s uplatnením v zamestnaní, je pre ňu veľmi ťažké nájsť oi. priateľské vzťahy, prípadne životného partnera. Jej citové i sexuálne potreby tak zostávajú dlhodobo neuspokojené, obdobne je to s otázkou budúceho materstva. Jedná sa o veľmi pohľadnú dievčinu, trápi ma tiež otázka jej možného zneužitia či šikanovania. Dcéra má obmedzenú spôsobilosť na právne úkony oi. aj z dôvodu jej dyskalkúlie, ktorá je v súčasnej dobe už vyhodnotená ako parakalkúlia. Mám vážne obavy o jej budúcnosť. Dcéra bez mojej pomoci nie je schopná zvládať bežné životné situácie. Prejavy schizofrenického ochorenie mnohokrát vážne ohrozujú život celej našej rodiny a život v jednej domácnosti s takto chorou osobou je veľmi vyčerpávajúce. Preto som sa už dvakrát dostala do situácie, kedy aj ja sama som musela vyhľadať odbornú psychologickú pomoc. V dôsledku dcérinho ochorenia, kedy dcéra po ukončení hospitalizácie v psychiatrickej nemocnici musela opakovane zostať na doliečenie doma, som sa stala nezamestnanou. Spolužitie s osobou s diagnózou schizofrénia je veľmi náročné, pravdepodobne aj z tohto dôvodu ja zostávam bez životného partnera. Záťaž sa snažím zvládať sama, resp. s pomocou svojej najbližšej rodiny, ale aj tak sa dcéra aj ja sama cítime v istom zmysle čiastočne izolované.“

ZÁVER

V budúcnosti je potrebné zamerať pozornosť na ďalšie zlepšovanie kvality života žiakov s duševnou chorobou, zabezpečiť dostatočnú sociálno-právnu ochranu. Z nášho pohľadu je dnešný systém starostlivosti o deti a mladistvých s duševným ochorením nevyhovujúci, neprehľadný, často tiež demotivujúci. Zlepšenie však je možné sústavnou, častejšou osvetou a pravidelnou informovanosťou laickej, zdravotníckej aj nezdravotníckej odbornej verejnosti naprieč multioborovým spektrom. Rešpektovať ich ochorenie obdobným spôsobom, ako napr. rešpektuje osoby s rakovinovým ochorením, a uvedomiť si, že práve títo chorí potrebujú náležitú ochranu a odbornú starostlivosť bez predsudkov. Túto problematiku je vhodné do budúcnosti viac medializovať. Okrem klinickej liečby je potrebné budovať nadväzujúcu starostlivosť s antipsychiatrickými trendmi.

LITERATÚRA

BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. et. al. 2008. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.* Brno : Paido, 2008. 369 s. ISBN 978-80-7315-170-6.

BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. et. al. 2009. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III.* Brno : Paido, 2009. 443 s. ISBN 978-80-7315-189-8.

COHEN, R. M. 2002. *Nejčastější psychické poruchy v klinické praxi*. Praha : Portál, 2002. 192 s. ISBN 80-7178-497-4.

FIŠAR, Z. a kol. 2009. *Vybrané kapitoly z biologické psychiatrie*. Praha : Grada Publishing, 2009. 384 s. ISBN978-80-247-2737-0.

KUČEROVÁ, H. 2010. *Schizofrenie v kazuistikách*. Praha : Grada Publishing, 2010. 112 s. ISBN 978-80-247-2045-6.

Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize 2000. *Duševní poruchy a poruchy chování.* Praha : Psychiatrické centrum Praha, 2000. 305 s. ISBN 80-85121-44-1.

NĚMEC, J. – VOJTOVÁ, V. 2009. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.* Brno : Paido, 2009. 381 s. ISBN 978-80-7315-191-1.

VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha : Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.

VÍTKOVÁ, M. a kol. 2004. *Integrativní speciální pedagogika.* Brno : Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

ZVOLSKÝ, P. a kol. 1998. *Speciální psychiatrie*. Praha : Karolinum - nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. 206 s. ISBN 80-7184-666-X.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko:	PhDr. Tímea Trzos, PhDr.
Pracovisko:	Katedra sociálních studií a spec. pedagogiky, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci
Adresa:	Studentská 231/1, 461 17 Liberec, ČR
E mail:	ttdvs@seznam.cz

SOCIOEKONOMICKÝ A KULTÚRNY STATUS A VEDOMOSTNÁ ÚROVEŇ ŽIAKA

ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL STATUS VERSUS KNOWLEDGE OF PUPIL

Zuzana Juščáková

Abstrakt

Článok vznikol v rámci ESF projektu Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania. Zisťovanie sociálneho a zdravotného znevýhodnenia žiakov základných a stredných škôl je problematické aj preto, že samotné znevýhodnenie nie je jednoznačne definované. Jedným z možných prístupov zisťovania sociálneho znevýhodnenia je použitie dotazníka štúdie PISA – Dotazníka socioekonomického a kultúrneho statusu žiaka. Príspevok prináša výsledky štatistických analýz vzťahu socioekonomického a kultúrneho statusu žiakov a ich vedomostnej úrovne v slovenskom jazyku a literatúre a matematike v meraní 3 246 žiakov 8.ročníka základných škôl a 4 831 žiakov 2.ročníka gymnázií. Okrem popisnej štatistiky bola použitá korelačná analýza a lineárna regresia.

Kľúčové slová

Socioekonomický a kultúrny status. ESCS. Školská úspešnosť.

Abstract

The article was created in project ESF Improving the quality of education at primary and secondary schools by computer based testing. A detection of social and health disadvantages primary and secondary pupils is problematic because it is no exactly defined concept in generality. One possible approach survey of social disadvantage is the using The Questionnaire on Economic, social and cultural status of the pupil from PISA. This article bring the results from statistical analysis of relation between escs and educational achievement in the Slovak language and literature and the math by a measurement of 3 246 primary pupils and 4 831 secondary pupils. In addition to descriptive statistics the correlation analysis and linear regression were used.

Key words

Economic, social and cultural status. ESCS. Educational achievement.

ÚVOD

V projekte ESF[1] sa NÚCEM zaviazal pripraviť banku úloh národných meraní T5, T9 a EČ MS[2]. Popri týchto úlohách vznikla možnosť skúmať vstupno-výstupné rozdiely vo výkonoch žiakov a škôl ako jeden z dôležitých indikátorov kvality školy. Súčasťou toho sa stal výskum sprievodných aspektov vzdelávania, akými sú socioekonomický a kultúrny status žiaka (ESCS), motivácia žiaka k učeniu, jeho intelektový potenciál, klíma školy, inklúzia školy a ďalšie súčasti klímy školy. V záujme hľadania súvislostí sa tak ponúka výskum závislosti školskej úspešnosti žiaka od jeho rodinného zázemia, ktoré približujeme meraním ESCS.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

1.1 Rovnosť prístupu k vzdelaniu

„Právo na vzdelanie patrí medzi základné ľudské práva. Porušovanie práva na vzdelanie môže ovplyvňovať aj ďalšie práva.“ (Kriglerová, 2004). Rovný prístup ku vzdelaniu bez akejkoľvek diskriminácie je jedným z hlavných cieľov UNESCO od samého začiatku existencie tejto organizácie. Napriek tomu, že k nemu sa hlási aj Slovenská republika, v našich školách a v našej spoločnosti pozorujeme pôsobenie sociálnej a kultúrnej rozdielnosti.

Niektoré príčiny nerovného prístupu ku vzdelaniu:

- najproblematickejšia sa javí segregácia rómskych detí,
- dostupnosť školy a neopodstatnené preraďovanie do špeciálnej školy a neštandardizovaná kvalita školy,
- rodové stereotypy voľby povolania a s tým súvisiaca vzdelávacia aktivita,
- rozdielne prístupy podľa vzdelania rodičov,
- zdravotné znevýhodnenie,
- finančné podmienenie formálneho aj neformálneho vzdelávania, náklady na vzdelanie a s tým súvisiaca
- nezamestnanosť.

Nadpriemerné finančné zdroje rodiny umožňujú zlepšiť výsledky menej nadaného potomka výberom školy, zaplatením doučovania špičkovými pedagógmi a podobne. Naopak, extrémna chudoba vplýva negatívne cez zlé bytové podmienky, nedostatok priestoru na prípravu do školy, či spánok. Potvrdené sú negatívne dôsledky podvýživy na rozvoj mozgu a jeho kognitívnych funkcií v ranných obdobiach života a v prenatálnom štádiu. Neprospievanie chudobných detí môže byť aj dôsledkom nedostatku podnetov v rannom detstve a zakrpatenia schopnosti zaujímať sa o svet okolo a mať radosť z poznávania. Tieto poznatky viedli k uznaniu dôležitosti čo najskoršej intervencie do rozvojových šancí dieťaťa a ovplyvnili politiky predškolskej výchovy (Kusá – Juščáková, 2013, s. 25).

[1] ESF projekt *Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania*

[2] Testovanie piatakov, Testovanie deviatakov, Externá časť maturitnej skúšky

Zisťovanie vplyvu socioekonomického a kultúrneho statusu žiaka na jeho vzdelávací výkon je v záujme sledovania rovného prístupu k vzdelaniu, ktoré Slovenská republika garantuje všetkým žiakom bez rozdielu rasy, pohlavia, postavenia rodičov, príjmov a kultúrneho pozadia. Pre hodnotenie kvality školy je dôležité poznať aj to, v akých podmienkach škola pracuje, akých žiakov v zmysle sociálneho postavenia rodičov vzdeláva. Taktiež je pre nás nesmierne dôležité poznať aktuálny stav pôsobenia socioekonomického a kultúrneho statusu žiaka (ESCS) na vzdelanostnú úroveň žiaka, tento vplyv sledovať dlhodobo a následne z pozície školskej politiky zachytiť prípadné nepriaznivé trendy.

1.2 Vymedzenie pojmu sociálneho znevýhodnenia žiaka

Nielen na Slovensku, ale aj v okolitých štátoch V4 definícia sociálneho znevýhodnenia sa viaže k účelu jeho použitia. Determinantmi sú najčastejšie finančné podmienky v rodine, patologické javy, nariadená ústavná alebo ochranná výchova, postavenie azylanta, nezamestnanosť a nízke vzdelanie rodičov, nedostatočné zvládnutie vyučovacieho jazyka. V zákone č.245/2008 Z.z. sa pod žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia rozumie dieťa, „ktoré žije v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností, ..., nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti“.

Táto definícia vyžaduje veľmi komplikovanú diagnostiku. V našom výskume sme použili dotazník ESCS, ktorý do značnej miery pokrýva už uvedené znaky sociálneho znevýhodnenia.

V tom istom zákone sa zmieňuje sociálne znevýhodnený žiak na základe príjmov rodiny. Príspevok na žiaka z Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny (ÚPSVaR) na základe priemerného mesačného príjmu rodičov za posledný polrok je teda tiež determinantom sociálnej znevýhodnenia žiaka (SZŽ). Silu tohto ukazovateľa overuje aj táto štúdia.

1.3 Výsledky štúdie PISA

„Slovenskí žiaci dosahujú v porovnaní s priemerom žiakov OECD mierne nižšiu socioekonomickú úroveň. V porovnaní s priemerom OECD vychádzame najlepšie v kultúrnej oblasti, keď v domácnostiach našich 15- ročných žiakov majú nadpriemerný podiel klasickej literatúry, či kníh s poéziou. Zle nevychádzame ani so vzdelaním rodičov, kde síce máme menej žiakov s vysokoškolsky vzdelanými rodičmi než je priemer OECD, ale na druhej strane máme vyšší podiel žiakov so stredoškolsky vzdelanými rodičmi a nižší podiel rodičov žiakov bez stredoškolského vzdelania. Nad priemerom OECD sú naše domácnosti aj vo vybavení vzdelávacími pomôckami a relatívne nižšie bohatstvo domácností“(Šiškovič – Toman, 2014, s. 5).

Podľa výsledkov komparácie slovenských žiakov s priemerom krajín OECD v meraní PISA 2012 naši žiaci dosahujú v jednotlivých kategóriách horšie vzdelávacie výsledky. Nepriaznivé sociálne zázemie našich žiakov je v tejto komparácii jeden z najvýznamnejších vplyvov, hlavne nezamestnanosť rodičov. Neúplnosť rodiny sa nepreukázala ako významný faktor zaostávajúcej školskej úspešnosti. „Napríklad v matematike je možné až 25% rozdielov vo výsledkoch

slovenských žiakov vysvetliť rozdielmi v ich ekonomicko-sociálnom statuse, v krajinách OECD vysvetľuje status žiaka v priemere len 15% rozdielov vo výsledkoch. Navyše, so zmenou sociálneho stavu sa u nás výsledky menia prudšie. Slovenskí žiaci s najhorším sociálnym statusom dosahujú výrazne slabšie výsledky, než by mali vzhľadom na úroveň svojho sociálneho statusu v porovnaní s priemerom krajín OECD“ (tamtiež).

2 EMPIRICKÝ PRÍSTUP

2.1 Výber žiakov

Pre výskum bolo oslovených 16 145 žiakov 78 základných škôl a 82 gymnázií. Spoluprácu nadviazalo 12 385 žiakov v období február – jún 2014. Boli to piataci zo 76 ZŠ, ôsmaci z 80 ZŠ, druháci a sextáni z 76 gymnázií, a jednej spojenej školy. Ôsmaci absolvovali kognitívne testy zo slovenského jazyka a literatúry (SJL8), matematiky (MAT8) a matematickej gramotnosti (MG8) a gymnazisti zo slovenského jazyka a literatúry (SJL2) a matematiky (MAT2).

Dotazník ESCS vypĺňalo 11 503 žiakov. Početnosť žiakov v kognitívnom testovaní zachytáva tabuľka1.

Tabuľka 1: Početnosť žiakov v kognitívnom testovaní

TEST	SJL8	MAT8	MG8	SJL2	MAT2
počet žiakov	4 188	4 148	3 901	5 841	5 275
prepojené dáta s ESCS	3 246	3 216	3 087	4 831	4 368

Po validizácii a prepojení dát pre skúmanie vzťahu ESCS a výkonu v kognitívnych testoch vznikli priemerné straty okolo 21%, vyššie straty sa vyskytli u žiakov 5. ročníka ZŠ pre neznalosť odpovede.

Náš výber bol reprezentatívny podľa kraja a pohlavia. Podľa zriaďovateľa nebol reprezentatívny, chýbali nám súkromné školy. Reprezentatívnosť z pohľadu sociálne znevýhodnených žiakov sa taktiež nepodarilo splniť, dosiahli sme hranicu len 3,6 % oproti požadovaným 10%.

2.2 Index ESCS

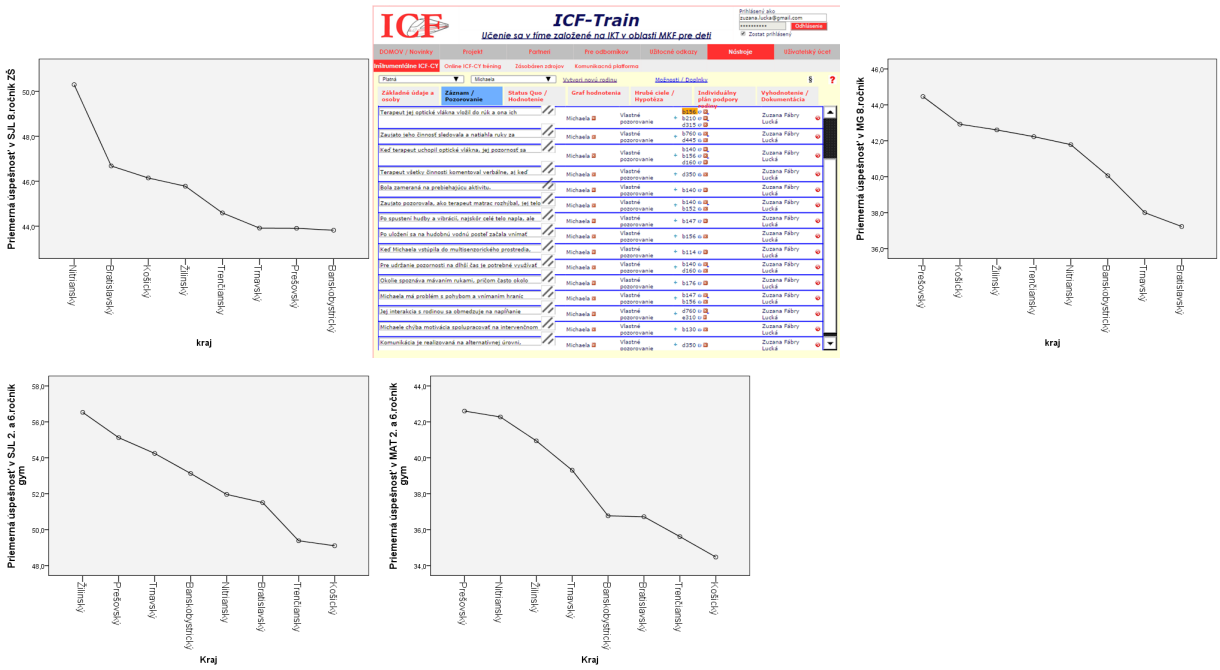
Dotazník ESCS poskytuje informácie o skladbe rodiny žiaka, vzdelaní rodičov, ich postavení v zamestnaní, vybavení domácnosti vzdelávacími prostriedkami, o bohatstve domácností, ovládaní slovenského jazyka a miere prisťahovalectva. Pätnásť položiek v ňom je modernými štatistickými metódami extrahovaných z veľkej množiny otázok, t.j. každá položka dotazníka reprezentuje viacero iných položiek.

Samotný výpočet indexu zahŕňa vyššie vzdelanie a postavenie v práci jedného z rodičov a celkové vybavenie domácnosti, ktoré sú násobené koeficientmi hospodárskeho a sociálneho zaťaženia SR z pohľadu krajín OECD.

2.3 Výsledky analýz

Významný rozdiel vo veľkosti priemerného indexu ESCS sa ukázal medzi skupinami krajov: Bratislavský s Nitrianskym (nadpriemerné ESCS) oproti Banskobystrickému, Prešovskému a Trnavskému (podpriemerné ESCS) zhodne podľa základných škôl aj gymnázií. Rozdiel sa ukázal aj v kognitívnych meraniach (Obr.1).

Obrázok 1: Priemerná úspešnosť v kognitívnych meraní podľa kraja



Z hľadiska sociálneho znevýhodnenia žiakov podľa evidencie ÚPSVaR je signifikantný rozdiel medzi priemerným indexom ESCS žiakov sociálne znevýhodnených (51,0) a tými, ktorí nie sú takto evidovaní (72,5). Úspešnosť v kognitívnych meraniach a štatistická významnosť rozdielov v tomto delení vyjadruje tabuľka 2.

Tabuľka 2: Priemerná úspešnosť v kognitívnych meraniach podľa sociálneho znevýhodnenia

	sociálne znevýhodnenie podľa ÚPSVaR	N	Priemerná úspešnosť (%)	Std. odch.	Asymp. Sig. (2-tailed)
Úspešnosť v SJL 8.ročník ZŠ	nie je soc.znevýhodnený	3984	46,461	14,4	,000
	sociálne znevýhodnený žiak	203	31,244	12,6	
Úspešnosť v MAT 8.ročník ZŠ	nie je soc.znevýhodnený	3944	40,729	21,3	,000
	sociálne znevýhodnený žiak	201	23,615	19,3	
Úspešnosť v MG i 8.ročník ZŠ	nie je soc.znevýhodnený	3704	42,906	20,9	,000
	sociálne znevýhodnený žiak	197	22,876	18,0	
Úspešnosť v SJL 2. a 6.ročník gym	nie je soc.znevýhodnený	5824	52,854	13,5	,096
	sociálne znevýhodnený žiak	16	45,625	13,9	
Úspešnosť v MAT 2. a 6.ročník gym	nie je soc.znevýhodnený	5260	39,087	15,9	,840
	sociálne znevýhodnený žiak	14	37,857	18,3	

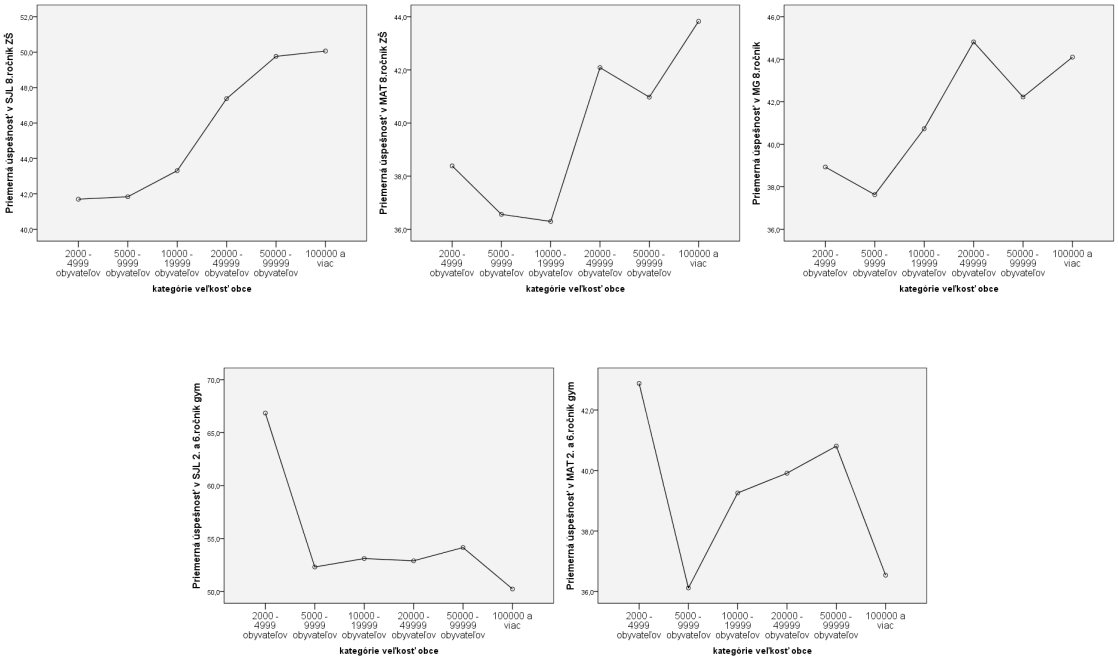
Priemerne veľká obec v našom výbere ôsmakov je 5 3576 obyvateľov. Najviac spolupracujúcich ôsmakov pochádza zo škôl sídliacich v obciach od 20000 – 49999 obyvateľov. Malé obce (do 2000 obyvateľov) sa vo výbere nenachádzajú.

Prvú, druhú a tretiu, štvrtú, piatu a šiestu kategóriu môžeme považovať sa navzájom rozdielne v priemerných indexoch ESCS žiakov z nich pochádzajúcich. Podľa veľkosti školy sa podobný vzťah nepreukázal.

V prípade gymnázií náš výber obsahoval žiakov z vysokým indexom ESCS pochádzajúcich z malých obcí do 5000 obyvateľov, inak sa priemerný index ESCS vyvíjal podobne ako na ZŠ.

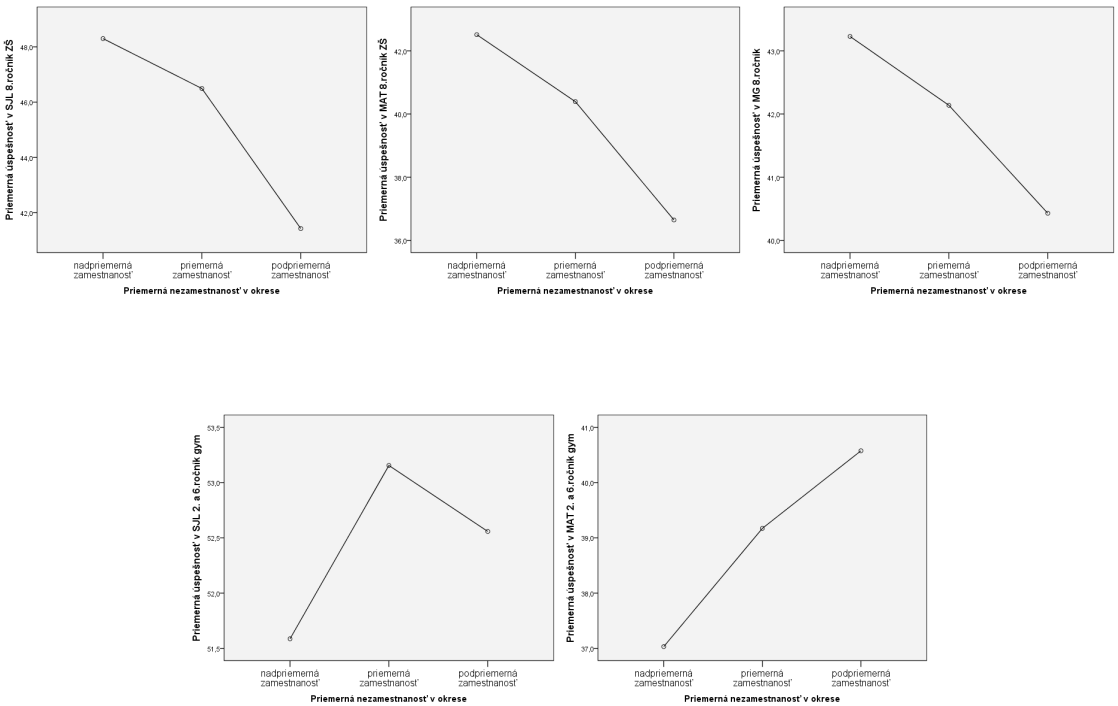
V posudzovaní rozdielov priemernej úspešnosti v kognitívnych meraní v delení podľa veľkosti sídla ANOVA aj neparametrické testy potvrdili signifikanciu, ale obrázok 2 situáciu vykresľuje názornejšie.

Obrázok 2: Priemerné hodnoty úspešnosti v kognitívnych meraniach podľa veľkosti sídla školy



Overili sme, že s rastúcou mierou registrovanej nezamestnanosti klesá priemerný index ESCS žiakov ZŠ, podobne pre žiakov gymnázií. Priemerné kognitívne výkony podľa kategórií nezamestnanosti sú pre ôsmakov priamoúmerné registrovanej nezamestnanosti v okrese v rokoch 2010 – 2014 s výnimkou matematickej gramotnosti (tabuľka 3). Stav gymnazistov je opačný, čo približuje obrázok 3.

Obrázok 3: Priemerné hodnoty úspešnosti v kognitívnych meraniach podľa evidovanej miery nezamestnanosti v okrese



Tabuľka 3: Výsledky porovnania priemerných úspešností v testoch v skupinách podľa miery registrovanej nezamestnanosti v okrese 2010 až 2014.

	SJL8	MAT8	MG8	SJL 2	MAT2
Chi-Square	74,985	36,193	5,844	11,446	23,938
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,054	,003	,000

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Priemerná nezamestnanosť v okrese

V delení podľa úplnosti rodiny sa podľa očakávania rozdiel priemerov ESCS potvrdil pre žiakov ZŠ a aj v prípade gymnazistov. Rozdiel priemerov v kognitívnych testoch sme pozorovali vo všetkých meraniach v prospech vyššieho výkonu žiakov z úplnej rodiny, ale signifikancia sa potvrdila len pre SJL8, MAT8 a MG8.

Vzťahy uvedených deliacich kritérií s úspešnosťou žiakov v testovaní popisujú tabuľky 4a, b.

Tabuľka 4a: Korelačný koeficient subindexov ESCS a kognitívnych meraní

	vyššie zamestnanie rodičov HISEI	**vyššie dosiahnuté vzdelanie rodiča podľa klasifikácie ISCED**	**bohatstvo domácnosti WELTH**	**kultúrne vybavenie domácnosti CULTPOSS**	**domáce vzdelávacie prostriedky HEDRES**	**počet kníh BOOKS**	**vybavenie domácnosti HOMEPOS**	**index ESCS**
SJL8	,283**	,225**	,124**	,207**	,379**	,356**	,271**	**,317****
MAT8	,249**	,200**	,126**	,164**	,342**	,314**	,249**	**,281****
MG8	,240**	,183**	,134**	,167**	,321**	,295**	,246**	**,268****
SJL2	,029*	,039**	-,055**	,065**	,128**	,159**	,016	**,033***
MAT2	,084**	,096**	,005	,035*	,106**	,123**	,047**	**,093****

Tabuľka 4b: Korelačný koeficient administratívnych dát a kognitívnych meraní

	úplná rodina	veľkosť obce	počet všetkých žiakov školy	priemerná miera nezamest-nanosti v okrese 2010-2014	SZŽ podľa ÚPSVaR
SJL8	,083**	,100**	-,023	-,130**	-,217**
MAT8	,094**	,060**	-,072**	-,056**	-,166**
MG8	,098**	,009	-,053**	-,011	-,205**
SJL2	,005	-,074**	,142**	,033*	-,031*
MAT2	,037*	-,067**	,128**	,013	-,004

Po kategorizácii indexu ESCS a úspešnosti v kognitívnych meraniach na tri kategórie (podpriemer/nízka úroveň; priemer/stredná úroveň a nadpriemer/vysoká úroveň) sa ukázalo, že približne 12% žiakov 8.ročníka s vysokým ESCS malo v kognitívnych meraniach strednú a vysokú úspešnosť; naopak 19% žiakov 8. ročníka s nízkym ESCS dosiahlo v kognitívnych meraniach nízku a priemernú úroveň. Žiaci s nízkou úrovňou ESCS sa 2x častejšie ocitali v kategórii vysokej úspešnosti kognitívnych meraní (cca 3,3%) ako žiaci s vysokou úrovňou ESCS v kategórii nízkeho výkonu (cca 1,5%). V prípade žiakov gymnázií pozorujeme podobný úkaz ale aj nárast kontrastných výskytov oproti žiakov 8.ročníka ZŠ. Vysokú zhodu úrovne indexu ESCS a úspešnosti v kognitívnych meraniach preukázalo približne 50,5% ôsmakov ZŠ a 43,1% druhákov a sextánov gymnázií.

Jednosmernosť vzťahov sme skúmali regresnou analýzou. V snahe opísať výkon žiakov ako závislú premennú od dostupných faktorov; ako príčinu a následok, resp. prediktora a prediktanta sme po overení podmienok lineárnej regresie získali postupne nasledujúce empirické závislosti (Tabuľka 5a, b).

Tabuľka 5a: Prehľad vplyvných subindexy ESCS, vylúčených subindexy a celkového indexu ESCS s mierou vysvetlenia vzájomnej variability

test	vplyvné	R^2	vylúčené	empirická rovnica	R^2
SJL8	1.HEDRES 2.HISEI 3.BOOKS 4.MISCED 5.WELTH(-)	0,167	FISCED CULTPOS S	SJL8=25,3 + 0,31ESCS	**0,100**
MAT8	1.HEDRES 2.HISEI 3.BOOKS 4.MISCED 5.CULTPOS S	0,133	FISCED WELTH	MAT8=13+0,4ESCS	**0,074**
MG8	1.HEDRES 2.HISEI 3.BOOKS 4.MISCED	0,111	FISCED WELTH CULTPOS S	MG8=16,9+0,4ESCS	**0,072**
SJL2	1.BOOKS 2.WELTH(-) 3.HEDRES	0,033	MISCED FISCED HISEI CULTPOS S	SJL2=50,7+0,03ESCS	**0,001**
MAT2	1.BOOKS 2.MISCED 3.FISCED	0,021	HISEI WELTH CULTPOS S HEDRES	MAT2=31,6+0,1ESCS	**0,009**

Pod vplyvnými subindexami ESCS rozumieme tie sunindexy/zložky indexu ESCS, ktoré vyhodnotila regresná analýzy ako štatisticky významné regresory. Metódou STEPWISE boli

z regresie iné subindexy vylúčené. Považujeme ich vzhľadom na cieľovú premennú – úspešnosť v teste – za málo vplyvné, alebo nevplývajúce.

Analogický je význam vplyvných a irelevantných premenných v tabuľke 5b.

Tabuľka 5b: Prehľad vplyvných subindikátorov pre ďalšie faktory pochádzajúce z administratívnych dát s mierou vysvetlenia vzájomnej variability

test	vplyvné	R^2	vylúčené
SJL8	1.SOC_ZNEV 2.zamestnanosť 3.úplnosť rodiny 4.veľkosť obce	0,070	zriaďovateľ
MAT8	1. SOC_ZNEV 2. úplnosť rodiny 3. zamestnanosť 4. veľkosť obce	0,046	zriaďovateľ
MG8	1.SOC_ZNEV 2.úplnosť rodiny 3.zamestnanosť	0,058	zriaďovateľ veľkosť obce
SJL2	1. veľkosť obce(-) 2.SOC_ZNEV	0,007	úplnosť rodiny zriaďovateľ zamestnanosť
MAT2	1. veľkosť obce(-) 2. úplnosť rodiny	0,006	SOC_ZNEV zriaďovateľ zamestnanosť

3 DISKUSIA

Závislosť úspešnosti žiakov v kognitívnych testov od ich sociálneho a rodinného zázemia je podľa kraja rôzna. Práve Bratislavský a Nitriansky kraj s vysokými priemernými hodnotami ESCS zapojených žiakov majú priemernú úspešnosť testovaní v celej škále možných „umiestnení“. Naopak, Prešovský kraj s najnižším priemerným indexom ESCS v našom výbere preukázal jedny s najlepších výkonov v testoch – s výnimkou SJL8.

Môžeme predpokladať, že výsledky analýz nevyzdvihli rolu zriaďovateľa, teda štátne a cirkevné školy majú podobné pôsobenie vybraných kontextuálnych premenných na školskú úspešnosť.

Administratívne dáta ako sociálne znevýhodnenie, veľkosť obce, registrovaná miera nezamestnanosti v okrese ponúkajú výsledky v súlade s výsledkami dotazníka ESCS, avšak s menšou podrobnosťou a mierou vysvetlenia kauzality. Subindexy ESCS pomáhajú objasniť rádovo 11 až 16% (Tabuľka 5a) a demografické faktory len 5 až 7% (Tabuľka 5b) v prípade žiakov ZŠ.

V prípade gymnazistov sa ukázali oveľa slabšie vzťahy úspešnosti v testovaní ku zvoleným kontextuálnym premenným. Miera evidovanej nezamestnanosti zaznamenala dokonca opačný trend (Obr.4 – MAT2).

ZÁVER

Zamyslime sa nad otázkou, či inklúzia má smerovať k žiakom zaostávajúcim v učení alebo k žiakom sociálne a rodinne znevýhodneným. V systematických zmenách vytvárajúcich školám podmienky pre inklúziu je odpoveď na položenú otázku dôležitá. Inklúzia vo svojej podstate je prístupom, ktorý cieli na vybratých žiakov podľa ich osobnej potreby, ale ak má škola zvoliť stratégiu, odpovedať si na položenú otázku musí dať. K tomu potrebuje informácie o problémoch žiakov, osobný záujem učiteľov a isté „kapacitné" podmienky.

Zistili sme, že približne 2 až 4% žiakov v kognitívnych testoch dosiahli oproti svojmu nízkemu indexu ESCS vysoké úspešnosti v kognitívnych testoch a naopak, 5 až 6% žiakov gymnázií, ktorí pochádzajú zo skupiny s nadpriemerným indexom ESCS dosiahli podpriemerné výkony v testoch.

Význam pôsobenia socioekonomického a kultúrneho statusu žiaka na jeho školskú úspešnosť rešpektujme, ale nepreceňujme. Práve inkluzívne prístupy môžu pomôcť eliminovať jeho silu. Škola a mimoškolské bezplatné vzdelávanie môžu kompenzovať nedostatok kníh, zaostávajúce vybavenie vzdelávacími prostriedkami v domácnostiach, keďže hlavne prítomnosť kníh v rodine môže posilniť čitateľskú gramotnosť žiaka a tým celkovo jeho prospievanie v škole.

Náš výskum je sprevádzaný spätnou väzbou školám, keď výsledky meraní interpretujeme priamo vedeniu a učiteľom spolupracujúcich škôl. Očakávame, že s ďalšími meraniami kontextuálnych premenných pomôžeme spolupracujúcim školám orientovať sa v problémoch a tým lepšie určiť možné intervencie.

V riadení školskej politiky je potrebné:

- identifikovať zaostávajúce školy a príčiny ich zaostávania,
- zamerať sa na školy s vysokým podielom sociálne ohrozených žiakov a hľadať účinné metódy vyučovania,
- pripravovať budúcich učiteľov priamym pôsobením aj na takýchto školách s akcentom inklúzie.

LITERATÚRA

KRIGLEROVÁ, E. 2004. *Diskriminácia Rómov v prístupe k vzdelávaniu.* [online]. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky. Dostupné na: <http://www.euractiv.sk/rovnost-sanci/analyza/diskriminacia-romov-v-pristupe-k-vzdelavaniu>.

KUSÁ, Z. – JUŠČÁKOVÁ, Z. 2014. Socioekonomický a kultúrny status žiaka strednej školy**.** In *Učiteľské noviny,* 39. s. 25-32**.**

ŠIŠKOVIČ, M. – TOMAN, J. 2014. *PISA 2012 : výsledky Slovenska v kocke.* [online]. Bratislava : MŠVVaŠ. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/6077.pdf>.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Zuzana Juščáková, PhD.
Pracovisko: Národný ústav certifikovaných meraní výsledkov vzdelávania
Adresa: Žehrianska, 9, 851 07 Bratislava, Slovensko
E mail: zuzana.juscakova@nucem.sk

MERANIE KVALITY ŽIVOTA ŽIAKOV SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM V ŠPECIÁLNYCH A BEŽNÝCH ŠKOLÁCH

MEASURING QUALITY OF LIFE OF PUPILS WITH VISUAL DISABILITIES IN SPECIAL AND BASIC SCHOOLS

Veronika Dolejš

Abstrakt

Žiaci so zrakovým postihnutím majú dnes (v porovnaní s minulosťou) oveľa väčšie možnosti v oblasti výchovy a vzdelávania. Títo žiaci môžu byť začlenení do kolektívu triedy v bežnej škole, avšak vystupuje do popredia otázka týkajúca sa kvality ich života v tomto školskom prostredí. Pri zameraní výskumu na posudzovanie kvality života žiakov so zrakovým postihnutím je dôležitý výskumný nástroj, ktorý zohľadňuje špecifické osobitosti daného postihnutia a zameriava sa nielen na fyzickú pohodu týchto žiakov, ale kladie dôraz aj na ďalšie dôležité oblasti života, ktoré považujeme za základné dimenzie kvality života. Práca prináša parciálne výsledky skúmania kvality života žiakov so zrakovým postihnutím v integrovaných/inkluzívnych podmienkach, v podmienkach špeciálnych škôl; výsledky sa súčasne porovnajú s výsledkami skúmania kvality života u intaktných žiakov.

Kľúčové slová

Žiak so zrakovým postihnutím. Kvalita života.

Abstract

Pupils with visual disabilities have now (compared to the past) much more opportunities in the field of education. They can be integrated into collective class in a basic school, came to the fore question concerning the quality of life in this school environment. Aiming research to assess the quality of life of pupils with visual disabilities is an important research tool that takes into account the specificities of disability and focuses not only on the physical well being of these pupils, but it emphasizes the important areas of human life that we consider dimensions of quality of life. Paper brings partial results of investigations of quality of life of pupils with visual disabilities in the integrated/inclusive conditions, in conditions of special schools; results are compared with investigation results quality of life in intact pupils.

Key words

Pupil with visual disability. Quality of life.

1 KVALITA ŽIVOTA JEDINCOV S POSTIHNUTÍM

Kvalita života môže znamenať pre každého človeka niečo iné, z čoho vyvstáva aj problém v nejednoznačnosti jej zadefinovania a v spôsoboch merania a zisťovania.

Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) kvalitu života vymedzuje ako subjektívnu kategóriu *„ako jedinci vnímajú svoje postavenie v živote v kontexte kultúry a hodnotových systémov, v ktorých žijú, a vo vzťahu k svojim cieľom, očakávaniam, normám a obavám“* (Whoqol, 1996). Kvalita života je podľa Browna (2003) individuálna; rieši síce podobné procesy pre všetkých ľudí, avšak tieto podobnosti sa rozchádzajú v situáciách, keď ľudia môžu rozhodovať alebo reagovať na svoje špecifické potreby.

Skúmanie kvality života u ľudí s postihnutím je v súčasnej dobe veľmi aktuálnou témou. Tento trend sa týka tiež jedincov so zrakovým postihnutím.

Podľa Schalocka (2002) je pochopenie kvality života pre jedincov s postihnutím užitočné na posúdenie ich potrebných služieb alebo účinnosti intervenčných programov. Iba vtedy, keď je kvalita života posudzovaná, možno nájsť oblasti života, ktoré potrebujú zlepšenie a následne môžu byť prijaté účinné opatrenia k zvýšeniu kvality života u populácii ľudí s postihnutím (Schalock et al., 2002).

Pre efektívny výskum kvality života je dôležitá rovnováha kvalitatívnych a kvantitatívnych metód a ich triangulácie, za použitia posúdenia ako subjektívnych (vnímanie) aj objektívnych ukazovateľov. Podľa Lyonsa (2010) je tiež užitočná integrácia mikro-, mezo- a makro- úrovne, v ktorej žijú jedinci s postihnutím, aby mohli byť identifikované prediktory a príčinné faktory v ich živote.

Kvalitu života v škole považujeme za dôležitú premennú, ktorá je subkategóriou kvality života vo všeobecnosti. Je zrejmé, že žiakove vyjadrenia o kvalite života v škole súvisia najmä s tým, čo žiak v danom prostredí zažíva, ako to vníma a hodnotí. Musíme však brať do úvahy, že to, čo je pre jedného žiaka prijateľné, inému môže zasa prekážať. Kvalita školského života (QUALITY OF SCHOOL LIFE – QOSL) sa definuje ako *„všeobecný pocit pohody vyplývajúci z účasti žiakov na živote školy a z ich zapojenia v školskom prostredí“* (Karatzias et al., 2001, s. 91). Lynnakylá (1996) dopĺňa, že táto pohoda a spokojnosť vzniká na základe žiakových dobrých skúseností pri participovaní na živote školy, a to v typických školských aktivitách.

K tejto problematike Hlásna (2011) dodáva, že kvalitu života žiaka v škole môže ovplyvňovať stupeň školy, typ školy a jej organizácia, priebeh vyučovania, metódy učiteľov, klíma triedy a školy, vnímanie negatívnych javov školského života. Hodnotenie kvality života žiaka ovplyvňuje aj pocit spokojnosti so svojimi úspechmi, miera spokojnosti s dosiahnutými vzdelávacími výsledkami, vzťahy medzi spolužiakmi a učiteľmi. Zlepšovanie kvality školského života, teda aj školského života v triede a v škole, ovplyvňuje posudzovanie celkovej kvality života jednotlivca, z čoho vyplýva, že život školy nie je odtrhnutý od života mimo nej.

2 PILOTNÁ ŠTÚDIA

Cieľom našej pilotnej štúdie je zistiť špecifiká kvality života žiakov so zrakovým postihnutím vzdelávaných v špeciálnych školách a integrovaných žiakov so zrakovým postihnutím a následne komparovať ich kvalitu života s kvalitou života intaktných žiakov.

Otázky pilotnej štúdie

1. Existujú rozdiely v kvalite života medzi žiakmi so zrakovým postihnutím špeciálnych škôl a integrovanými žiakmi so zrakovým postihnutím?
2. Existujú rozdiely v kvalite živote medzi žiakmi so zrakovým postihnutím a intaktnými žiakmi?

Vzorka pilotnej štúdie

Vzorku našej pilotnej štúdie tvoria žiaci so zrakovým postihnutím vo veku 10-18 rokov, navštevujúci (bežné aj špeciálne) základné a stredné školy a intaktní žiaci vo veku 8-10 rokov. Celkový počet tvorí 63 respondentov (21 žiakov špeciálnych škôl, 21 integrovaných žiakov a 21 intaktných žiakov), ktorí boli vyberaní náhodným spôsobom.

Metóda pilotnej štúdie

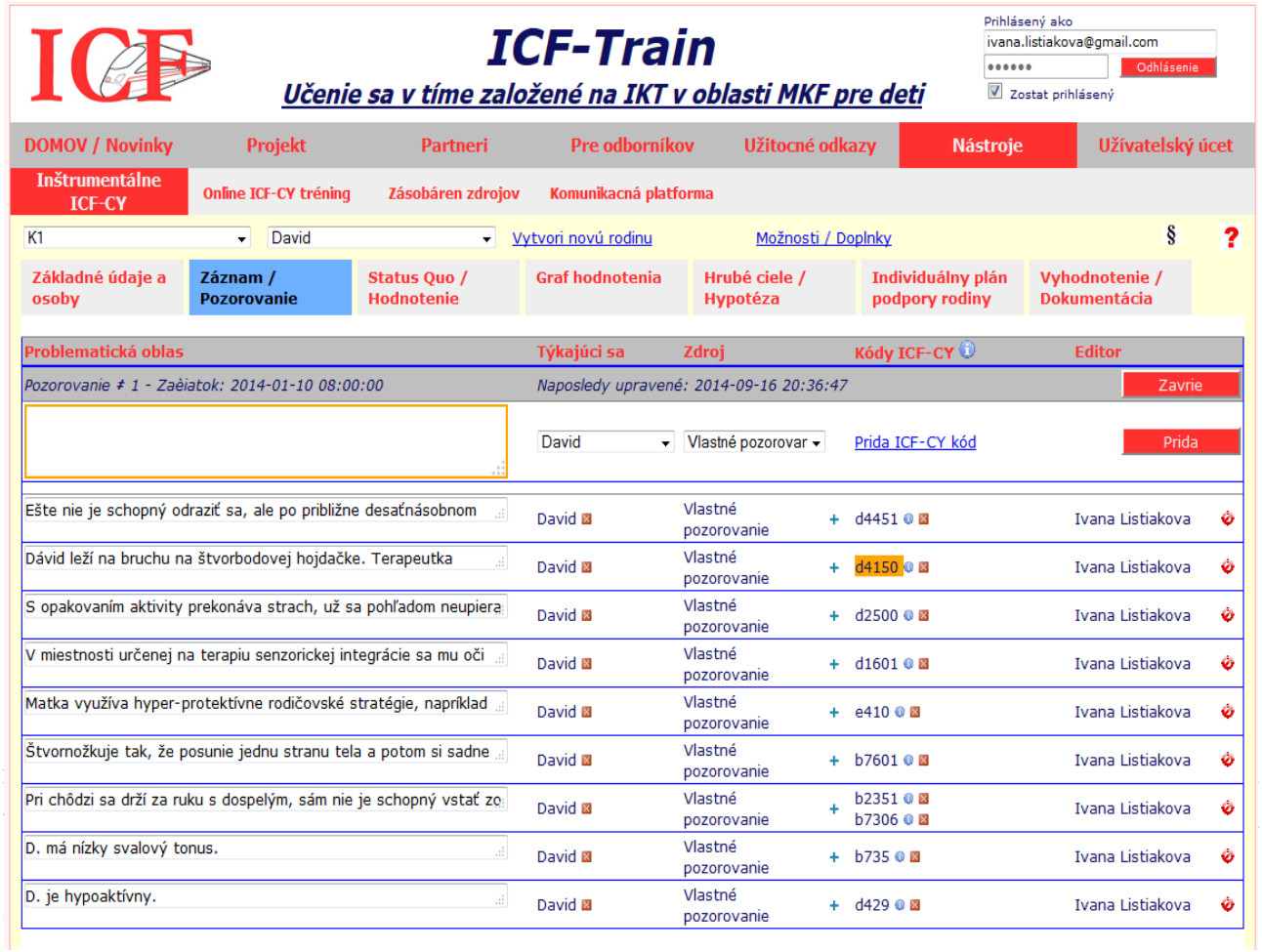
Na zber dát sme použili modifikovanú Škálu osobných výsledkov (ďalej POS, CLAES-MOSTERT-MOONEN- VAN LOON- SCHALOCK, 2009; adaptácia verzie pre vek 6-18 rokov POS-CA, 2012), ktorá hodnotí kvalitu života u jedincov vo veku od 6-18 rokov. Meria kvalitu života a s ňou súvisiace osobné výkony podľa posudzovania 48 položiek rozdelených do ôsmich domén ako emocionálna pohoda, interpersonálne vzťahy, materiálna pohoda, osobný rozvoj, fyzická pohoda, sebaurčenie, sociálna inklúzia, základné práva. Každá položka POS-CA je hodnotená 3-bodovu Lickertovou stupnicou (v ďalšom texte sú položky uvedené ako P), pričom sa tu prelína subjektívne sebahodnotenie a hodnotenie priamym pozorovateľom, ktorý má príležitosť poznať respondenta po dobu najmenej troch posledných mesiacov.

Výsledky pilotnej štúdie

Získané údaje boli spracovávané v programe SPSS, v ktorom sme zisťovali nielen spoľahlivosť nami zvoleného nástroja, ale aj vzájomné vzťahy medzi jednotlivými položkami.

Pokiaľ ide o reliabilitu, štatistickým spracovaním údajov sme zistili, že uvedený nástroj POS-CA pri nami zvolenej vzorke respondentov vykazuje hodnotu Cronbachovej alfy 0,896, čo hovorí o dostatočnej vnútornej konzistencii jednotlivých položiek a možnosti ďalšej práce s výskumným nástrojom.

Graf 1: Porovnanie dimenzií kvality života



Domnievame sa, že rozdiel v dimenziách je najmä v tom, že najlepšie hodnotená dimenzia Osobný rozvoj sa týka skôr angažovania sa samotného jedinca s postihnutím v smerovaní od neho voči okoliu (o čom svedčí samostatnosť postarať sa o seba samého, ako aj schopnosť nájsť si potrebné informácie či možnosť používať vlastný počítač alebo mobilný telefón). Naopak, najhoršie hodnotená dimenzia Právo sa skôr zameriava na interakcie prostredia voči jedincom s postihnutím a možnosti, či príležitosti, ktoré im poskytuje prostredie zvonka smerom k nim.

V nasledujúcich tabuľkách uvádzame analýzu položiek najlepšie hodnotenej dimenzie (Osobný rozvoj) a najhoršie hodnotenej dimenzie (Právo) a zameriavame sa na rozdiely v skórovaní u jednotlivých žiakov.

Tabuľka 1: Dimenzia Osobný rozvoj – položka P4

P4 Môžeš samostatne jesť?		
Count		
	P4	

		Skóre 2	Total
vzdelávanie	žiaci špeciálnych škôl	21	21
	žiaci integrovaní	21	21
	žiaci intaktní	21	21
Total		63	63

Tabuľka 2: Dimenzia Osobný rozvoj – položka P9

P9 Môžeš si samostatne sadnúť?			
Count			
		P9	Total
		Skóre 2	
vzdelávanie	žiaci špeciálnych škôl	21	21
	žiaci integrovaní	21	21
	žiaci intaktní	21	21
Total		63	63

Pri zameraní sa na jednotlivé položky prvej dimenzie môžeme konštatovať, že najvyššie skóre, ktoré dosiahli všetci žiaci prislúchali položkám P4 a P9. Ide o položky, ktoré sa týkajú úkonov, ktoré dokážu zvládnuť všetci respondenti bez rozdielu, o čom môžu svedčiť dostatočne osvojené základné schopnosti pri samoobslužných činnostiach.

Tabuľka 3: Dimenzia Osobný rozvoj – položka P17

P17 Máš prístup k tomu, čo ťa zaujíma v knižnici?					
Count					
		P17			Total
		Skóre 0	1	2	
vzdelávanie	žiaci špeciálnych škôl	2	9	10	21
	žiaci integrovaní	14	7	0	21
	žiaci intaktní	4	10	7	21
Total		20	26	17	63

Tabuľka 4: Dimenzia Osobný rozvoj – položka P20

P20 Používaš vlastné videohry?					
Count					
		P20			**Total**
		Skóre 0	**1**	**2**	
vzdelávanie	žiaci špeciálnych škôl	**8**	**5**	**8**	**21**
	žiaci integrovaní	**6**	**0**	**15**	**21**
	žiaci intaktní	**9**	**3**	**9**	**21**
Total		**23**	**8**	**32**	**63**

Najhoršie hodnotené položky prvej dimenzie P17 a P20 sa zameriavali na náročnejšie úkony a vôbec záujem o dané činnosti. Zaujímavým zistením je, že najvyššie skóre v položke P17 dosiahli žiaci špeciálnych škôl. Dôvodom môže byť ľahší prístup do knižnice, ale aj väčší záujem zo strany pedagógov, či existencia samotného predmetu, ktorého obsah tvorí čítanie kníh a literatúra. Integrovaní žiaci, ktorí v danej položke skórovali najmenej, môžu navštevovať školu, ktorá nemá vlastnú knižnicu, prípadne nemajú možnosť a čas knižnicu využívať počas pobytu v škole. Ak sa však zameriame na súčasný stav, integrovaní žiaci nemusia mať v bežnej škole vzor alebo motiváciu vôbec venovať sa čítaniu kníh. V dnešnej dobe záujem o knihy ako také upadá a veľakrát záleží najmä na prístupe rodičov alebo pedagógov, ktorí by mohli deti viesť k takejto činnosti.

Dimenzia Právo, ktorá dosiahla najnižšie skóre, teda bola hodnotená najhoršie u všetkých žiakov, je tvorená položkami, ktoré sa zameriavajú na rešpekt, dôstojnosť, rovnosť, či prístup a spravodlivosť. Ani pri jednej položke sa nami vybraní respondenti nezhodovali, ako to bolo v prípade položiek P4 a P9 prvej dimenzie.

Tabuľka 5: Dimenzia Právo – položka P58

P58 Ak chceš, môžeš mať domáce zvieratko?				
Count				
		P58		**Total**
		Skóre 0	**2**	
vzdelávanie	žiaci špeciálnych škôl	**4**	**17**	**21**
	žiaci integrovaní	**6**	**15**	**21**
	žiaci intaktní	**11**	**10**	**21**
Total		**21**	**42**	**63**

Položka P58 dosiahla najvyššie skóre u žiakov špeciálnych škôl, o čom môže svedčiť úsilie rodičov, dopriať deťom všetko, po čom túžia, so snahou zmierniť dopad zrakového postihnutia. Ak by však malo ísť o istú náhradu, ktorou by rodičia chceli dopriať deťom so zrakovým postihnutím všetko, po čom túžia, vyvstáva tu otázka, či sa tieto deti dokážu niekedy normálne začleniť do spoločnosti a či budú pripravení aj na iný ambivalentný (protichodný) prístup.

Tabuľka 6: Dimenzia Právo – položka P59

P59 Správajú sa druhí ľudia k Tebe tak, ako k iným?					
Count					
		P59			**Total**
		Skóre 0	**1**	**2**	
vzdelávanie	žiaci špeciálnych škôl	**1**	**15**	**5**	**21**
	žiaci integrovaní	**2**	**8**	**11**	**21**
	žiaci intaktní	**3**	**9**	**9**	**21**
Total		**6**	**32**	**25**	**63**

Za pozitívum položky P59 považujeme najmä tom, že najvyššie skóre dosiahli integrovaní žiaci. Domnievame sa, že títo žiaci brali do úvahy ostatných spolužiakov bežnej školy, ako aj jej pedagógov a nezameriavali sa len na blízku rodinu, či priateľov. Žiaci špeciálnych škôl skórovali v danej položke najhoršie, o čom môže svedčiť nedostatočný kontakt s intaktnými jedincami rovnakého veku, ale aj prístup rodičov, ktorí môžu robiť rozdiely medzi dieťaťom s postihnutím a jeho intaktným súrodencom alebo prístup samotných pedagógov.

Tabuľka 7: Dimenzia Právo – položka P60

P60 Odpovedia Ti, keď sa pýtaš?					
Count					
		P60			**Total**
		Skóre 0	**1**	**2**	
vzdelávanie	žiaci špeciálnych škôl	**0**	**4**	**17**	**21**
	žiaci integrovaní	**0**	**0**	**21**	**21**
	žiaci intaktní	**1**	**6**	**14**	**21**
Total		**1**	**10**	**52**	**63**

Tabuľka 8: Dimenzia Osobný rozvoj – položka P61

P61 Ak urobíš chybu, môžeš ju napraviť?				
Count				
		P61		**Total**
		Skóre 1	**2**	
vzdelávanie	žiaci špeciálnych škôl	**6**	**15**	**21**
	žiaci integrovaní	**4**	**17**	**21**
	žiaci intaktní	**6**	**15**	**21**
Total		**16**	**47**	**63**

Tabuľka 9: Dimenzia Právo – položka P62

P62 Máš možnosť patriť do skupiny kamarátov?					
Count					
		P62			**Total**
		Skóre 0	**1**	**2**	
vzdelávanie	žiaci špeciálnych škôl	**1**	**2**	**18**	**21**
	žiaci integrovaní	**0**	**2**	**19**	**21**
	žiaci intaktní	**2**	**3**	**16**	**21**
Total		**3**	**7**	**53**	**63**

V položkách P60, P61 a P62 najlepšie skórovali integrovaní žiaci. Môžu o tom svedčiť pravidelné a časté interakcie s intaktnou populáciou, v ktorých majú žiaci so zrakovým postihnutím možnosť prejaviť sa, ako aj šancu napraviť svoje chyby a poučiť sa na nich. Žiaci intaktní a žiaci špeciálnych škôl skórovali približne na rovnakej úrovni.

V nasledujúcej tabuľke (Tab. 10) uvádzame vzájomné vzťahy medzi položkami (korelácie).

Tabuľka 10: Korelácie medzi položkami

										P71	
P5	Pearson Correlation	.[a]	,235	,279	,181	.[a]	1	-,068	.....	,646**	.....
P11	Pearson Correlation	.[a]	,022	,568**	,369	.[a]	,610**	-,139	.....	,693**	.....
P14	Pearson Correlation	.[a]	,300	,123	,168	.[a]	,148	-,152	.....	,530*	.....
P18	Pearson Correlation	.[a]	,046	,151	,052	.[a]	,288	-,295	.....	,502*	.....
P19	Pearson Correlation	.[a]	-,327	,212	,176	.[a]	,404	-,221	.....	,508*	.....
P20	Pearson Correlation	.[a]	0,000	,169	,088	.[a]	,242	,110	.....	,422	.....
P33	Pearson Correlation	.[a]	,272	,397	,243	.[a]	,358	-,256	.....	,626**	.....
P34	Pearson Correlation	.[a]	-,055	,293	,047	.[a]	,258	,354	.....	,451*	.....
P40	Pearson Correlation	.[a]	,234	,337	,135	.[a]	,285	-,240	.....	,498*	.....
P46	Pearson Correlation	.[a]	,168	,551**	,302	.[a]	,132	,040	.....	,551**	.....
P70	Pearson Correlation	.[a]	,363	,284	,114	.[a]	,241	,152	.....	,420	.....
P84	Pearson Correlation	.[a]	,164	,168	-,035	.[a]	,384	-,131	.....	,469*	.....

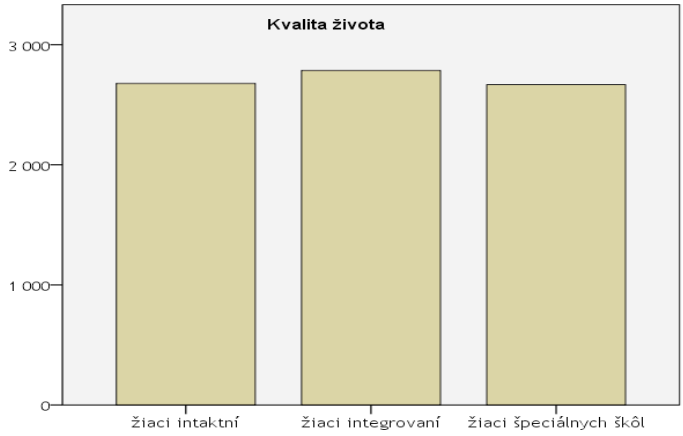
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)
** Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)
a Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

Pri posudzovaní vzájomných vzťahov medzi položkami, najvyšší počet korelácií vykazuje položka P71 *„Si spokojný s tým ako, ako sa Ti darí?“*. Táto položka P71 vysoko koreluje s položkami P5 *„Môžeš sa samostatne obliecť?“*, P11 *„Dokážeš bez pomoci ísť do obchodu?“*, P33 *„Môžeš v škole vyjadriť svoj názor?“* a P46 *„Chodíš sám v meste, v ktorom bývaš, obchodu?“*.

Tieto položky súvisia najmä so schopnosťou žiakov vykonávať samoobslužné činnosti ako obliecť sa, ale aj zabezpečiť základné úkony týkajúce sa nákupu v obchode. Spokojnosť žiakov má súvislosť aj s vyjadrením vlastného názoru v škole. Uvedené môže byť spôsobené najmä tým, že žiaci si uvedomujú svoje činy a svoje schopnosti a vedia tak, na základe toho, čo dokážu posúdiť spokojnosť s tým, ako sa im darí. V nemalej miere táto spokojnosť súvisí aj s tým, či majú vlastné peniaze ak si chcú niečo kúpiť, taktiež či používajú mobilný telefón, počítač, alebo či majú vlastných priateľov.

Pri pojednávaní a zisťovaní celkovej QoL, bolo možné dosiahnuť najvyššie hrubé skóre (HS) v každej skupine v hodnote 3864. Pri nami zvolenej vzorke dosiahli najvyššie hrubé skóre (HS) integrovaní žiaci HS 2785, žiaci špeciálnych škôl dosiahli HS 2668 a o niečo vyššie dosiahli HS 2678 intaktní žiaci. Nutné je však konštatovať, že všetci žiaci dosiahli hrubé skóre veľmi podobné.

Graf 2: Porovnanie dosiahnutej kvality života žiakov so zrakovým postihnutím a intaktných žiakov



ZÁVER

Treba zdôrazniť, že pri našej pilotnej štúdii ide o prvotnú sondu do tejto problematiky a výsledky bude treba ďalej overovať na väčšej vzorke respondentov a pomocou hlbšej štatistickej analýzy, avšak z výsledkov našej pilotnej štúdie môžeme konštatovať, že rozdiely v kvalite života medzi žiakmi so zrakovým postihnutím špeciálnych škôl a integrovanými žiakmi existujú; integrovaní žiaci so zrakovým postihnutím vykazujú kvalitu života vyššiu. Pri zameraní sa na rozdiely v kvalite živote medzi žiakmi so zrakovým postihnutím (špeciálnych aj bežných škôl) a intaktnými žiakmi môžeme konštatovať, že kvalita života intaktných žiakov je vyššia než kvalita žiakov so zrakovým postihnutím špeciálnych škôl, a naopak nižšia než kvalita života integrovaných žiakov so zrakovým postihnutím.

Prianím by bolo získať podobné výsledky u väčšej vzorke respondentov, aby sa integrácia/ inklúzia začala naozaj považovať za niečo, čo môže jedincom so zrakovým postihnutím zlepšiť QoL, a tak im umožniť viesť zmysluplný a kvalitný život ako sa domnievame, že vedú intaktní členovia spoločnosti.

Predpokladáme, že naša pilotná štúdia môže byť prínosná a zaujímavá pre všetkých, ktorí majú alebo budú mať účasť na utváraní kvality života týchto žiakov. V zmysle podpory najvyššieho rozvoja dieťaťa by sme mali využiť jeho potenciál smerom k sebestačnému, spokojnému a nezávislému životu s prihliadnutím na zrakové postihnutie.

LITERATÚRA

BROWN, I. – BROWN, R.I. 2003. *Quality of Life and disability. An approach for community practitioners.* London : Jessica Kingsley Publishers, 2003. 270 p. ISBN 184-310-005-3.

HLÁSNA, S. 2011. *Sociálna klíma triedy a kvalita života žiaka v triede.* Bratislava : ZF Lingua, 2011. 149 s. ISBN 978-80-89328-60-4.

KARATZIAS, A. – PAPADIOTI, V. – POWER, K. G. – SWANSON, V. 2002. Quality of schol life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. In *European Journal of education.* ISSN 1465-3435, 2002, vol. 36, no.1, p. 91-105.

LYNNAKYLÄ, P. 1996. Quality of school life in the Finish comprehensive school : A comparative view. In *Scandinavian Journal of Educational Research*. ISSN 1470-1170, 1996, vol. 40, no. 1, p. 69-85.

LYONS, G. 2010. Quality of Life for persons with intellectual disabilities. A review of the literature. In *Enhancing the Quality of Life of people with intellectual disabilities : From theory to practice*. Dordrecht etc: Springer, 2010. p. 73-125.

SCHALOCK, R. L. et al. 2002. Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities : Report of an international panel of experts. In *Mental Retardation*. ISSN 1934-9556, 2002, vol. 40, no.6, p. 457-70.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

WHOQOL GROUP. 1996. World Health Organization Quality of Life Assessment What quality of life? In *World Health Forum.* ISSN 0251-2432, 1996, vol. 17, no. 4, p. 354-6.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko:	Mgr. Veronika Dolejš
Pracovisko:	Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Adresa:	Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovensko
E mail:	dolejs.veronika@gmail.com

RODINA A INKLUZÍVNA ŠKOLA

POSTOJE RODIČOV DETÍ S POSTIHNUTÍM K INKLUZÍVNEJ EDUKÁCII

PARENTS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION OF THEIR CHILDREN WITH DISABILITY

Naďa Bizová

Abstrakt

Rodič dieťaťa s postihnutím je rozhodujúcim činiteľom pri výbere typu školy pre svoje dieťa. Odhliadnuc od dostupnosti školskej inštitúcie a možností, aké pre dieťa s postihnutím poskytuje, pri rozhodovaní o voľbe konkrétnej školy vystupujú do popredia najmä postoje rodiča k segregovanej a inkluzívnej edukácii. Pri voľbe bežnej školy rodič musí navštíviť inštitúciu v dostatočnom predstihu a informovať sa o možnosti prijatia dieťaťa so špecifickými potrebami, prípadne presadzovať právo na inkluzívnu edukáciu. Príspevok upriamuje pozornosť na faktory, ktoré determinujú postoje rodičov k inkluzívnej edukácii, približuje vybrané zahraničné výskumné zistenia a poukazuje na niektoré postoje rodičov detí s postihnutím zo západoslovenského regiónu.

Kľúčové slová

Rodič dieťaťa s postihnutím. Inkluzívna edukácia. Postoj.

Abstract

Parents of the child with disability decide which type of the school will attend their child. Regardless of accessibility to school institution and it's possibilities to satisfy special educational needs of the child, during the decisional process play important role parent's attitudes toward inclusive or special education. In the case of inclusive education is necessary to visit particular general school in advance, to enquire acceptance of the child with special educational needs, eventually to enforce the right for inclusive education. The contribution focus on factors determining parent's attitudes toward inclusive education, introduce results of selected foreign researches and particular research from West Slovakia.

Key words

Parent of Child with Disability. Inclusive Education. Attitude.

Inkluzívna edukácia prináša rodičom detí s postihnutím nové možnosti a príležitosti, ktoré pri segregovanej edukácii neexistovali. Najväčším prínosom je nesporne možnosť zapísať dieťa na školopovinnú dochádzku v mieste bydliska, t.j. neodlučovať dieťa od seba kvôli návšteve vzdialenej školy. V minulosti totiž pomerne veľká časť rodičov pri zaškoľovaní dieťaťa s postihnutím sa buď musela presťahovať do mesta, v ktorom sa špecializovaná škola nachádzala alebo umiestniť dieťa do internátu pri špeciálnej škole, prípadne ho do školy denne voziť. Vo zvýhodnenej pozícii sa nachádzali rodičia, ktorí bývali v meste, kde sa špeciálna škola nachádzala. Pre väčšinu rodičov školská dochádzka predstavovala prinajmenej z organizačného hľadiska nemalý problém a ako je napokon z histórie inkluzívnej edukácie známe, najmä tento fakt viedol rodičov k tomu, že začali presadzovať právo na edukáciu detí s postihnutím v bežných školách aj súdnou cestou. Potvrdzuje to určitým spôsobom aj Dohovor o právach osôb s postihnutím, v ktorom sa v čl. 24 uvádza, že signatárske štáty musia zabezpečiť, aby deti s postihnutím mohli navštevovať základné a stredné školy v mieste svojho bydliska na rovnakej báze ako ich intaktní vrstovníci (OSN, 2006)[1].

Zaradenie dieťaťa s postihnutím do bežnej školy tak prináša viacero pozitív nielen pre rodiča, ale aj samotné dieťa. Štúdie a odborné práce, ktoré sa touto problematikou zaoberajú poukazujú najmä na profit dieťaťa v sociálnej a emocionálnej oblasti, ale aj na zlepšenú kvalitu života. Vo svetle tejto optiky sa inkluzívna edukácia javí ako ideálna edukačná paradigma, ktorá sa nateraz uskutočňuje takmer celoplošne iba v niekoľkých európskych štátoch. Podľa údajov SNE (Country Data, 2012) sa v špeciálnych školách vzdeláva menej ako 4% percenta žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na Malte, vo Švédsku, Nórsku, Taliansku, Portugalsku, Cypre a Islande. V ostatných európskych krajinách, vrátane Slovenska, ide o oveľa vyšší počet žiakov. Príčin tohto stavu je viac, pričom ich spoločným činiteľom je to, že sa nachádzame viac menej v začiatkoch inkluzívnej edukácie a preto je pochopiteľné, že jej realizáciu sprevádza viacero problémov rôznorodej povahy. V tomto kontexte a aj vzhľadom na to, že rodičia detí s postihnutím sa môžu vo viacerých krajinách naďalej rozhodovať medzi bežnou a špeciálnou školou pri prihlásení dieťaťa na školopovinnú dochádzku, sú pre nás významné faktory, ktoré determinujú postoje rodičov k inkluzívnej edukácii. Ich poznanie môže jednak napomôcť procesu implementácie inkluzívnej edukácie, ale aj zefektívniť jej terajší priebeh.

Skúsenosti zo zahraničia

Výskum postojov rodičov k inkluzívnej edukácii sa datuje od 90-tych rokov a prekrýva sa so začiatkami inkluzívnej edukácie najmä v USA a niektorých európskych krajinách. Cieľovú skupinu vo výskumoch tvorili zväčša rodičia detí s rovnakým stupňom alebo druhom postihnutia. Predmetom výskumu boli okrem postojov názory na realizáciu inkluzívnej edukácie a jej hodnotenie, ďalej identifikácia súvisiacich problémov a skutočností týkajúcich sa spolupráce rodiny a školy. Výskumy vychádzali z kvantitatívnej ako aj kvalitatívnej metodológie. Pre výskumné účely

[1] In realizing this right, States Parties shall ensure that: b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;

bolo vytvorených niekoľko štandardizovaných nástrojov, napríklad *Parent's Attitudes To Inclusion scale, Attitude Toward Inclusion/Mainstreaming Scale* a iné.

Faktory na strane rodičov

Y. Leyser a R. Kirk (2011), ktoré skúmali postoje rodičov detí s Angelmanovym syndrómom k inkluzívnej edukácii zhŕňajúc predchádzajúce výskumné zistenia uvádzajú, že rozhodujúci vplyv na postoj k inklúzii zohráva niekoľko faktorov. V prvom rade je to spokojnosť s edukačným servisom a očakávania rodičov vo vzťahu k edukačným cieľom. Rodičia oceňujúci príležitosti pre socializáciu, inklinujú k inklúzii a tí, ktorí bazírujú na edukačných výsledkoch preferujú špecializovanú edukáciu. Medzi ďalšie činitele autorky zaraďujú, socioekonomický status rodičov, dosiahnuté vzdelanie, počet detí a rodinný stav. Holandská autorka A. de Boer (2012), ktorá analyzovala štúdie postojov rodičov k inkluzívnej edukácii (N=10) publikované v rokoch 1998-2008, konštatuje, že k inkluzívnej edukácii inklinujú skôr rodičia s vyšším vzdelaním a vyšším socioekonomickým statusom. Z hľadiska veku sa medzi rodičmi neprejavujú rozdiely. Čiastočne protikladné zistenia vzišli z porovnania výsledkov podľa pohlavia, kde vo výskume z Talianska vykazovali pozitívnejšie postoje k inklúzii na štatisticky významnej úrovní matky a vo výskume z gréckeho prostredia to boli otcovia (Boer, 2012). Pri celkovom porovnaní štúdií však rozdiely medzi pohlaviami boli irelevantné. Iný názor uvádzajú kanadskí autori T. Loreman et al. (2009) podľa ktorých k inklúzii inklinujú viac ženy, než muži, avšak so stúpajúcim vekom dieťaťa sa rozdiely zmenšujú.

Faktory na strane dieťaťa

Postoje rodičov k inkluzívnej edukácii determinujú aj osobitosti dieťaťa, zvlášť jeho možnosti a limity. L. Moo Soon (2012) zistila, že malajzijskí rodičia, ktorí prihlásili dieťa s postihnutím do bežnej školy zohľadňovali pri svojom výbere: spôsobilosti dieťaťa (dokáže zvládnuť edukáciu v bežnej triede - 18%, postihnutie nie je ťažké - 17%), socializačné príležitosti (14%), odporúčanie odborníkov (14%) a iných rodičov (5%), výhrady voči segregovanej edukácii (15%), blízkosť školy (3%), kurikulum (3%) a vyučovací jazyk (3%). Porovnateľne sa rozhodovali rodičia, ktorí prihlásili dieťa do špeciálnej školy: až 70% z nich o inkluzívnej edukácii neuvažovalo, keďže dieťa vzhľadom na špeciálne potreby by nebolo schopné vzdelávať sa v bežnej triede, ale aj to, že v bezpečnejšom špecializovanom prostredí bude mať lepší servis. Pre ozrejmenie výsledkov treba dodať, že v obidvoch formách vzdelávania boli zastúpení žiaci s rovnakými druhmi postihnutí, avšak v edukačných kompetenciách dosahovali žiaci zo špeciálnych škôl dvojnásobne nižšie skóre v porovnaní so žiakmi z inkluzívnych tried (čítanie 22% oproti 75%; písanie 35% oproti 86%; počítanie 34% oproti 86%). Z uvedeného je zrejmé, že rodičia v procese rozhodovania o výbere školy pre dieťa s postihnutím zohľadňujú v prvom rade jeho možnosti, resp. spôsobilosti. S týmto faktorom súvisí aj typ postihnutia, ktorý zohráva určitý vplyv na formovanie postojov rodičov k inkluzívnej edukácii. Podľa A. de Boer (2012) rodičia prejavujú pozitívnejšie postoje k inklúzii deti s telesným alebo zmyslovým postihnutím, než s poruchami správania a ťažkým mentálnym postihnutím. Práve u posledne zmienených sa rodičia obávajú sociálnej izolácie dieťaťa a preto

preferujú špeciálnu školu (Loreman et al., 2009). Iné výskumy naznačujú, že rozhodujúcim faktorom môže byť aj vek dieťaťa. Podľa T. Loreman et al. (2009) so zvyšujúcim sa vekom dieťaťa klesá podpora inkluzívnej edukácie, čo autori zdôvodňujú tým, že zväčšujú sa sociálne rozdiely medzi deťmi, keďže si lepšie uvedomujú svoje odlišnosti, ale aj tým, že edukačný servis pre staršie detí nie je z pohľadu rodičov postačujúci a adekvátny.

Celkovo majú rodičia detí s postihnutím pozitívny až neutrálny postoj k inklúzii, avšak v niektorých ohľadoch sú zistenia menej jednoznačné. T. Loreman et al. (2009) to vysvetľujú tým, že rodičia vo všeobecnosti podporujú ideu inklúzie, avšak v aplikačnej rovine, najmä keď ide o ich dieťaťa, majú voči nej výhrady. Zreteľne sa to prejavilo vo výskume austrálskych autorov Elkins et al. (2003), kde nadpolovičná väčšina rodičov pri spočítaní všetkých položiek vyjadrila pozitívny postoj k inklúzii, ale pri položke týkajúcej sa zaradenia vlastného dieťaťa do inkluzívnej triedy 50% respondentov uprednostnilo špeciálnu školu. Podobne vo výskume už citovaných amerických autoriek Y. Leyser a R. Kirk (2004, in Boer, 2012) pri spočítaní celkového skóre položiek hodnotených likertovou škálou bol zistený neutrálny postoj k inklúzii (priemerná hodnota - 2.56), ale pri položke týkajúcej sa kľúčovej idey inklúzie až 85% respondentov vyjadrilo silný súhlas („*žiakom so špeciálnymi potrebami musí byť poskytnutá príležitosť navštevovať bežnú triedu ak je to možné*"). O niečo jednoznačnejšie sú zistenia z posledného výskumu Y. Leyser a R. Kirk (2011), v ktorom pozitívne postoje prejavujú rodičia, ktorí majú skúsenosti s inklúziou a ich deti navštevujú bežné triedy na celodennej alebo čiastočnej báze v porovnaní s rodičmi, ktorých deti navštevujú špeciálne školy. Domnievame sa, že príčinou nejednoznačných zistení je nerozlišovanie postojov rodičov podľa edukačného prostredia dieťaťa, keďže väčšina autorov prezentuje súhrnné údaje, niekedy aj vrátane postojov rodičov intaktných detí (porov. Loreman et al., 2009). V niektorých výskumoch, napríklad od gréckych autorov D. Kokaridas et al. (2008) výskumnú vzorku tvorili rodičia žiakov zo špeciálnych škôl a preto je pochopiteľné, že inač odpovedajú na otázky týkajúce sa postojov k inklúzii tí, ktorí majú s ňou skúsenosť a tí, ktorí si ju predstavujú hypoteticky (v období zberu dát autori nemali k dispozícii rodičov detí s postihnutím z bežných škôl, keďže išlo o začiatky inkluzívnej edukácie). Na druhej strane štandardizované nástroje na skúmanie postojov k inkluzívnej edukácii sa obvykle zameriavajú na niekoľko oblastí a preto aj zistenia z nich treba interpretovať jednotlivo. Napríklad indickí autori G. Ahuja a T. Sunish (2013) na vzorke 22 rodičov detí s Aspergerovým syndrómom zistili, že rodičia majú pozitívny postoj k akceptácii a sociálnym interakciám dieťaťa v inkluzívnej triede, ale súčasne negatívny postoj k jeho edukačným výstupom a neutrálny postoj k obojstrannému prínosu inkluzívnej edukácie pre žiakov s postihnutím a bez postihnutia.

Skúsenosti z Čiech a zo Slovenska

Vzhľadom na neskorší štart inkluzívnej edukácie v stredoeurópskom regióne, bolo u nás, a porovnateľne aj v Čechách, uskutočnených len niekoľko výskumov postojov rodičov k inkluzívnej edukácii. Hodnotný a komplexný výskum v tejto oblasti realizovali české autorky M. Vágnerová, I. Strnadová a I. Krejčová. Jeho výsledky sú obsiahnuté v monografii *Náročné mateřství* (2009) a

niekoľkých individuálnych štúdiách. M. Vágnerová, ktorá prezentovala tieto zistenia aj na medzinárodnej konferencii na Slovensku (*Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie,* 26.-27. 4. 2012) uvádza, že rodičia podporujú inklúziu v začiatkoch školskej dochádzky dieťaťa, kedy ju považujú za najlepší možný spôsob edukácie, ale vplyvom skúseností a postupného poznávania možností dieťaťa, menia svoj názor. Uvedomujú si, že dieťa má svoje limity, ktoré nie je schopné prekonať vplyvom akéhokoľvek edukačného prostredia. Toto uvedomenie sa premieta do postoja, ktorý autorka označuje ako „*fundamentálny životný pragmatizmus"* a vyúsťuje do praktickej prípravy dieťaťa; t.j. rodičia upúšťajú od nedosiahnuteľných výkonov v akademickej oblasti (Vágnerová, 2012). Tento postoj môže vyústiť aj do zmeny edukačného prostredia, avšak v mnohých prípadoch k tomu dochádza v začiatkoch, prípadne prvých rokoch vzdelávania, kedy je zrejmé, že dieťa bežnú školu nezvláda.

K zmene postoja rodičov k inklúzii môže viesť aj záťaž a problémy spojené so školskou dochádzkou. Napríklad rodičia v zmieňovanom malajzijskom výskume (Moo Soon, 2012) uvádzali problémy v komunikácii so školou, v prísnych školských pravidlách, preťažení z domácej prípravy na vyučovanie a negatívnych postojoch intaktných rodičov k inkluzívnej edukácii. Podobne vnímali problémy na stráne dieťaťa: nízka úroveň koncentrácie, nezvládanie učiva, pomalé odpisovanie z tabule, komunikačné/socializačné problémy, problémy so správaním, negatívne postoje a neodborný prístup učiteľov, šikanovanie. Hoci malajzijskí rodičia nepovažovali domácu prípravu dieťaťa za hlavný problém inkluzívnej edukácie, českí autori, napr. K. Vitásková (2013), naznačujú, že práve táto oblasť je pre českých rodičov osobitne zaťažujúca. Podľa K. Vitáskovej (2013), v Čechách, a porovnateľne aj na Slovensku, predstavuje domáca príprava na vyučovanie pomerne veľký podiel na celkovej edukácii dieťaťa a je výrazná v porovnaní s inými európskymi krajinami, pričom je a priori predpokladaná a očakávaná. Rodičia sú tak vystavení permanentnému tlaku, ktorý môže viesť k zlyhaniu, ale aj trvalému stresu.

Ďalší faktor, ktorý determinuje postoje rodičov k inklúzii, je pripravenosť škôl na inkluzívnu edukáciu. Kým na Slovensku v krajských a okresných mestách sa školy s ideami inklúzie stotožňujú a v mnohých prípadoch ich aj úspešne naplňujú, v malých mestách, najmä v obciach, je situácia iná. Napríklad matka dieťaťa s Downovým syndrómom, ktorá chcela umiestniť dieťa do vidieckej materskej školy, sa na niekoľkých miestach stretla s odmietavým postojom a vhodné zariadenie našla až vo väčšej vzdialenosti od miesta bydliska, kde mali s inklúziou skúsenosť. Odmietavý postoj často súvisí s tým, že školy nemajú skúsenosť s inklúziou a obávajú sa enormnej záťaže, ktorú dieťa s postihnutím, najmä na nižších stupňoch vzdelávania, nesporne predstavuje, na druhej strane nedisponujú dostatočnými zdrojmi, za ktoré by si mohli zabezpečiť potrebný špeciálnopedagogický servis. O to rezistentnejšie postoje majú školy, v ktorých bolo zaškolenie dieťaťa s postihnutím neúspešné. Negatívna skúsenosť ich nezriedka vedie k tomu, že a priori odmietajú dieťa s postihnutím, čo je v podmienkach Slovenska bežnou praxou. Na druhej stráne stretávame sa aj s opačnými príkladmi, kedy úspešné zaškolenie bolo impulzom k prijatiu ďalších detí s postihnutím. V zahraničí je bežné, že rodičia podporujú inkluzívnu edukáciu aj po počiatočných neúspechoch a naďalej vyhľadávajú školu, v ktorej by to mohlo fungovať. Napríklad americká autorka B. Swedeen (2009), matka dcéry s telesným postihnutím, v jednom zo svojich

článkov uvádza, že dcéra počas desaťročnej dochádzky vystriedala až 5 škôl. U nás je situácia zatiaľ odlišná a deti s postihnutím, ktoré by za súčasných podmienok nezvládli edukáciu v bežnej škole, sa naďalej vzdelávajú segregovane. Dosvedčuje to aj konštatovanie predsedníčky občianskeho združenia Iskierka, ktoré združuje rodičov a priateľov detí s viacnásobným postihnutím, že o inklúzii detí s viacnásobným postihnutím aktuálne neuvažujú, keďže bežné školy nie sú pripravené na jej realizáciu. Majú totiž obavy, že deťom by inklúzia za daných okolností viac uškodila, než prospela.

Záverom

Hoci väčšina rodičov detí s postihnutím sa s ideami inklúzie stotožňuje, v aplikačnej rovine má voči nej výhrady. Príčiny rozporu v zložkách postoja však netreba hľadať v profiloch rodičov, ale v externých činiteľoch ako na stráne školy tak na stráne dieťaťa. Výskumy totiž naznačujú, že rodičia korigujú proinkluzívne postoje, ak sa v praxi nestretávajú s adekvátnymi podmienkami ich realizácie a naopak posilňujú ich, ak majú s inklúziou pozitívnu skúsenosť. Sme toho názoru, že vzhľadom na to, že sme v začiatkoch inkluzívnej edukácie a teda aj svedkami ťažkostí, ktoré tento proces sprevádzajú, treba pozitívne hodnotiť fakt, že väčšina rodičov detí s postihnutím sa stotožňuje s inkluzívnou edukáciou a prinajmenej v začiatkoch školskej dochádzky považuje ju za najlepší možný spôsob edukácie.

LITERATÚRA

AHUJA, G. – SUNISH, T. V. 2013. Parent's Attitude Towards the Inclusion of Their Children with Autism in Mainstream Classrooms. In *Conflux Journal of Education,* Vol. 1/issue 2, p. 13-18.

BOER, A. 2012. Attitudes of Parents Toward Inclusive Education : A Review of the Literature. In *Inclusion the Question of Attitudes?* Stichting Kinderstudies : Groningen. ISBN 978-90-5963-066-6. p. 41-60.

Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím. New York: 2006.

ELKINS, J. – KRAAYENOORD, Ch. – JOBLING, A. 2003. Parent's Attitudes To Inclusion of Their Chilren with Special Needs. In *Journal of Research in Special Educational Needs,* Vol. 3/ issue 2, p. 122-129.

European Agency for Developoment in Special Needs Education. 2012. Special Needs Education Country Data. Odens: EADSNE.

KOKARIDAS, D. – VLACHAKI, G. – ZOURNATSI, E. – PATSIAOURAS, A. 2008. Parental Attitudes Regarding Iclusion of Children with Disabilities in Greece Education Settings. In *Electronic Journal for Iclusive Education,* Vol. 2/issie 3, 14p.

LEYSER, Y. – KIRK, R. 2011. Parents' Perspectives on Inclusive Education and Schooling of Students with Angelman Syndrome: Suggestions for Educators. In *International Journal of Special Education,* Vol. 26/issue 2, 14 p.

LOREMAN, T. – GHIE-RICHMONG, D. – BARBER, J. – LUPART, J. 2009. Parents Perspectives on Inclusive Education in Rural Alberta, Canada. In *Exceptionality Education.*

MOO SOO, L. 2012. Parental Perspectives on Special and Inclusive Education. 4th National Early Childhood Intervention Conference Sibu, Sarawac.

SWEDEEN, B. L. 2009. Sings of an Inclusive School : A Parent's Perspective on the Meaning and Value of Authentic Inclusion. In *TEACHING Exceptional Children Plus*, Vol. 5/issue 3, 13 p.

VÁGNEROVÁ, M. 2012. Inkluzivní vzdělávání z pohledu rodičů dětí s postižením. In *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie.* Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-89-1. s. 62-72.

VÁGNEROVÁ, M. – STRNADOVÁ, I. – KREJČOVÁ, I. 2009. *Náročné mateřství.* Praha, 2009.

VITÁSKOVÁ, K. 2013. Školsko-politický komponent inkluzívnej pedagogiky. In *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty.* Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2013. ISBN 978-80-8082-704-5. s. 158-175.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: PaedDr. Naďa Bizová, PhD.
Pracovisko: Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Adresa: Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovensko
E mail: nada.bizova@truni.sk

PRIPRAVENOSŤ MATERSKÝCH ŠKÔL NA ZAČLENENIE – VÝSKUMNÉ ZISTENIA A NAVRHOVANÉ STRATÉGIE

PREPAREDNESS OF KINDERGARTENS FOR INCLUSION – RESEARCH FINDINGS AND PROPOSED STRATEGIES

Barbora Kováčová

Abstrakt

Predložený príspevok prezentuje výskumné zistenia, ktoré sa týkali pripravenosti materských škôl na proces začlenenie všetkých detí od raného/ predškolského veku. Inklúzia je výzvou pre rané začleňovanie, ale v podmienkach slovenských materských škôl nie je až takou samozrejmosťou. Výskum bol realizovaný v období máj 2013 až november 2013 v Bratislavskom regióne a zber údajov prebiehal v uzavretej skupine, ktorú tvorili deviati pedagógovia pôsobiaci v rôznych materských školách. Údaje boli analyzované metódou Diagramu príčin a následkov a SWOT analýzou pre určovanie vonkajších a vnútorných podmienok prostredia.

Kľúčové slová

Predškolský vek, Výskum. Vonkajšie a vnútorné podmienky.

Abstract

The presented paper introduces research findings concerning the readiness of kindergartens to the process of inclusion of all children from an early / pre-school age. Inclusion is a challenge for early admittance, but in the conditions of Slovak kindergartens, it is not such a matter of course. The research was conducted in the period of May 2013 to November 2013 in Bratislava region and data collection took place in a closed group, consisting of nine pedagogues working in different kindergartens. Data were analyzed by the method of cause and effect diagrams, and SWOT analysis for determining internal and external environmental conditions.

Key words

Pre-school age. Research. External and internal condition.

VSTUP DO PROBLEMATIKY

V posledných rokoch je možné v našich podmienkach pozorovať (aj v rovine praktickej) snahy o inkluzívne vzdelávanie. Tlak na pripravenosť školského prostredia, školského systému na včleňovanie detí so znevýhodnením (tzv. integratibilitu) alebo pripravenosť školského prostredia na začleňovanie detí do školy pre všetkých (tzv. inkluzivitu) je samozrejmou nevyhnutnosťou pre rast našej generácie i ďalších generácií.

Hájková (2005) prezentuje pripravenosť materskej školy na začleňovanie detí pomocou schopnosti vychádzať v ústrety všetkým deťom. Táto skutočnosť má zákonite platiť pre každé školské zariadenie, v ktorom sa podporujú podmienky pre rovnoprávne akceptovanie všetkých účastníkov. Hájková (2005) a Hájková & Strnadová (2010) využívajú pojmy integratibilita a inkluzivita v kontexte zmien v oblasti školského systému. Z ich pohľadu nepripravenosť školského systému z dôvodu nedostatkov (v zmysle organizačných, legislatívnych, personálnych, metodicko-legislatívnych) zlyháva, dôsledkom čoho vzniká fyzická inklúzia („*presadzovanie účasti jednotlivých minorít v škole pre všetkých, ale prítomnosť žiakov z minorít nie je dostatočne akceptovaná ani žiakmi, ani pedagógmi*“, bližšie Hájková – Strnadová, 2010, s. 90-102). Na základe tejto skúseností z Českej republiky sme sa zamerali na posudzovanie pripravenosti slovenských materských škôl v procese začleňovania všetkých detí. Podľa Požára (2007) je realizovanie inklúzie od raného veku primárnou podmienkou úspešného začlenenia v staršom (školskom) veku. Pokiaľ naša spoločnosť má záujem, aby sa deti vzájomne akceptovali ako plnohodnotní partneri je nevyhnutné pripraviť prostredie školy, pripraviť pedagógov na inkluzívne vzdelávanie (Janoško, 2009), budovať inkluzívne povedomie v rovesníckych skupinách od raného veku, výchovu detí smerovať k empatii, k tolerancii, k porozumeniu, k úcte – so snahou naučiť ich spolu žiť bez predsudkov a s ústretovým postojom ku každému človeku bez rozdielov (porov. Kováčová, 2010a, 2010b; Lechta, 2010 a i.).

CIEĽ VÝSKUMU A VÝSKUMNÁ VZORKA

Cieľom predloženého príspevku bolo zmapovať pripravenosť materských škôl v procese začleňovania všetkých detí s akcentom konkretizácie vonkajších a vnútorných podmienok v Bratislavskom regióne. Touto sondou sme mali záujem potvrdiť (ne)pripravenosť materských škôl na proces včleňovania a/alebo začleňovania všetkých detí. Výskum bol realizovaný v období máj 2013 až november 2013 v Bratislavskom regióne.

Výskumnú vzorku tvorili deviati pedagógovia (respondenti R1 až R9) predprimárneho vzdelávania aktuálne pôsobiacich v rôznych MŠ. Pre výber respondentov sme použili viaceré kritériá, aby výskumná vzorka reprezentovala rozmanitosť z hľadiska stupňa vzdelania, dĺžky praxe v odbore, kariérovej pozície, veľkosti MŠ podľa počtu tried, právneho postavenia MŠ a podľa účelovosti budovy. Zámerná rozmanitosť respondentov pôsobiacich v rôznych MŠ bola predpokladom získania širšieho spektra pohľadov, praktík, postojov a skúseností pre reálnu identifikáciu vonkajších a vnútorných faktorov integrácie a/alebo inklúzie, ich polaritu a významnosť, ktorá môže reprezentovať obec pedagógov MŠ.

Vo výskumnej vzorke boli zastúpení pedagógovia MŠ **podľa vzdelania** (vyššie stredné vzdelanie, pomaturitné neuniverzitné vzdelanie, univerzitné vzdelanie I. stupňa, univerzitné vzdelanie II. stupňa); **podľa kariérového stupňa** (začínajúci pedagogický zamestnanec, samostatný pedagogický zamestnanec, pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou); **podľa kariérovej pozície** (pedagogický zamestnanec bez kariérovej pozície, pedagogický zamestnanec špecialista - triedny učiteľ, vedúci metodického združenia, vedúci pedagogický zamestnanec - riaditeľ, zástupca) a **podľa dĺžky praxe** (od 1 roku do 30 rokov).

Vo výskumnej vzorke boli zastúpené bežné MŠ **podľa statusu** (bez právnej subjektivity ako súčasť obce, s právnou subjektivitou ako právnické osoby zriadené obcou, ako súčasť ZŠ); **podľa zriaďovateľa** (obec - vidiek, mestské časti); podľa počtu tried (dvojtriedna MŠ, trojtriedna MŠ, štvortriedna MŠ, šesťtriedna MŠ); **podľa vhodnosti budovy** (účelovo projektovaná stavba ako MŠ, prispôsobenie pôvodných bytových priestorov pre prevádzku MŠ)

Vybraná výskumná vzorka respondentov predstavovala určité možné variácie pedagógov pôsobiacich v bežných MŠ, čím sme zaistili sukcesívne mienky, stanoviská a presvedčenia o aktuálnych vonkajších a vnútorných podmienkach predškolského integračného (niekedy aj inkluzívneho) vzdelávania.

METÓDY A METODIKA VÝSKUMU

Vo výskumnom zisťovaní sme využili metódu Ischikawa diagram (Diagram príčin a následkov, bližšie Kováčová, 2010a) a SWOT-analýzu (Novák, 2004) Na základe pilotnej analýzy sme vygenerovali položky, ktoré sme diferencovali na vonkajšie a vnútorné faktory pripravenosti materských škôl. Uvádzame ich charakteristiku:

Vonkajšie faktory – podmienky inklúzie sú všeobecné, v našich podmienkach viac-menej univerzálne pre všetky inštitúcie MŠ. Ako celoplošné vonkajšie podmienky považujeme:

- celospoločenský trend voči inklúzii (položka A),
- legislatívne ukotvenie problému edukácie všetkých detí (položka B),
- akceptácia odlišnosti z pohľadu pedagóga (položka C)
- tímová spolupráca (položka D)
- kvalifikačné predpoklady na prácu s dieťaťom so znevýhodnením (položka E)
- celoživotné vzdelávanie pedagógov predprimárneho vzdelávania (položka F).

Vymedzených šesť položiek vonkajších faktorov sme charakterizovali základnými tézami:

Položka A: Celospoločenský trend voči inklúzii

Základné tézy charakterizujúce položku A: Postoj spoločnosti k inklúzii. Rovnosť všetkých členov spoločnosti na úrovni zákonov štátu so zreteľom na spravodlivé rovnocenné podmienky pre všetkých. Vytváranie predpokladov pre plnohodnotné fungovanie každého človeka v rôznych oblastiach ľudskej existencie a garantovanie neprípustnosti diskriminácie vo všetkých aspektoch bytia človeka. Skutková realizácia deklarovaných princípov rovnoprávnosti

s rešpektovaním schopností a potenciálu človeka, národnej i etnickej príslušnosti, vierovyznania, kultúrneho i sociálneho zázemia a pod. Uvedomenie si gradujúcej rozmanitosti spoločnosti.

Položka B: Legislatívne ukotvenie problému edukácie pre všetkých ľudí

Základné tézy charakterizujúce položku B: Posúdenie prispôsobenia a inovácie školskej legislatívy v zmysle inklúzie. Zmena školskej politiky v zmysle zrovnoprávnenia prístupu všetkých detí k predprimárnemu vzdelávaniu v bežných MŠ. Snaha školského zákona zaradiť čo najviac detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do hlavného vzdelávacieho prúdu. Vytvárať heterogénne kolektívy tried aby sa rôznorodosť stala normalitou. Prispôsobiť výchovno-vzdelávací proces individualite a potenciálu dieťaťa s rešpektovaním a zohľadnením odlišností.

Položka C: Akceptácia odlišnosti z pohľadu pedagóga

Základné tézy charakterizujúce položku C: Všeobecný postoj pedagóga voči deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a stupňujúcej sa multikultúrnosti spoločnosti. Úroveň alebo selektovanie prijatia „iného“ dieťaťa pedagógom v nadväznosti na postih, odlišnosť. Chápanie rôznorodosti ako bežnej súčasti edukačného procesu. Neoddeliteľnosť a opodstatnenosť inštitucionálnej výchovy a vzdelávania, sekundárnej socializácie pri odovzdávaní a preberaní mravných hodnôt a postojov. Vytváranie základov novej hodnoty v zmysle oceňovania heterogenity ako obohacovania jednotlivca i komunity.

Položka D: Tímová spolupráca

Základné tézy charakterizujúce položku D: Možnosti spolupráce, ktoré sú dostupné pre materskú školu a ich aj využíva. Skúsenosti so spoluprácou s inými odborníkmi priamo v prostredí materskej školy. Zabezpečovanie odborného servisu mimo pedagógov, ktorí participujú na vzdelávaní dieťaťa so znevýhodnením, ide o tzv. medziodborovú tímovú spoluprácu Skúsenosti s tímovou spoluprácou, ktoré aktuálne využíva materská škola.

Položka E: Kvalifikačné predpoklady na prácu s dieťaťom so znevýhodnením

Základné tézy charakterizujúce položku E: Celoplošné posúdenie primárnej a sekundárnej špeciálnej odbornej starostlivosti o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Úroveň a rozsah profesijných kompetencií pedagógov bežných MŠ. Garancia kvalifikovanej siete poradenských inštitúcií. Aktivita špecializovaných inštitúcií za účelom prevencie a ranej intervencie pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Položka F: Celoživotné vzdelávanie pedagógov predprimárneho vzdelávania

Základné tézy charakterizujúce položku F: Celoplošné posúdenie príležitostí pedagógov bežných MŠ rozšíriť si svoje profesionálne kompetencie na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Rozsah odbornosti pedagógov MŠ so zreteľom na ich profesionálne kompetencie. Iniciatíva bežných pedagógov MŠ vo vzťahu k vlastnému profesijnému rastu a súčasnému trendu školskej politiky.

Vnútorné faktory – podmienky inklúzie sú reálne danosti konkrétnej inštitúcie MŠ. Každá MŠ má svojrázne interné predpoklady pre začleňovanie detí a vzhľadom k SWOT-analýze ich utvárajú S – silné stránky a W – slabé stránky. Vymedzili sme päť interných položiek, ktoré predstavujú platformu svojráznosti každej MŠ a podmieňujú jej reálne možnosti k integrácii, príp. k inklúzii. Za vnútorné podmienky pokladáme:

1. potenciál materskej školy k procesu včleňovania/začleňovania
2. kultúra materskej školy v súvislosti s akceptáciou
3. skúsenosti materskej školy so začleňovaním
4. pripravenosť detí na akceptáciu kamaráta so znevýhodnením
5. pripravenosť materiálno-technických podmienok materskej školy

Vymedzených päť položiek vnútorných faktorov sme ako pri vonkajších faktoroch charakterizovali základnými tézami:

Položka 1: Potenciál materskej školy k inklúzii

Základné tézy charakterizujúce položku 1: Posúdenie dostupnosti predprimárneho vzdelávania pre celú komunitu regiónu v zmysle inklúzie. Prítomnosť legálnej prvotnej selekcie a uprednostňovania určitých detí s legislatívnym zázemím. Implementácia niektorých prvkov trhovej politiky do školstva. Riziko vytvárania predpojatých kritérií pri prijímaní detí do MŠ a ich účelové pozmeňovanie v prospech jednotlivcov.

Položka 2: Kultúra materskej školy v súvislosti s akceptáciou

Základné tézy charakterizujúce položku 2: Posúdenie postojov a činov kolektívu personálu MŠ v zmysle začleňovania dieťaťa so znevýhodnením. Všetci zamestnanci oceňujú individualitu, cenia si spravodlivosť a berú do úvahy objektívne príčiny i možnosti. Vzájomná úcta, ochota a spolupráca zamestnancov je považovaná za samozrejmosť. Pedagógovia a ostatní zamestnanci prichádzajúci pravidelne do styku s deťmi ich poznajú a rešpektujú ich možnosti, potenciál.

Položka 3: Skúsenosti materskej školy so začleňovaním

Základné tézy charakterizujúce položku 3: Úroveň profesijných poznatkov o špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách. Schopnosť pedagóga organizovať výchovno-vzdelávací proces, flexibilne reagovať na nové situácie a pod. Povedomie o princípe, ciele a význame inkluzívneho vzdelávania.

Položka 4: Pripravenosť detí na akceptáciu kamaráta so znevýhodnením

Základné tézy charakterizujúce položku 4: Posúdenie interných daností detí v skupine. Názory a predsudky voči znevýhodneniu ako takému. Inkluzívne povedomie v skupine/skupinách.

Položka 5: Pripravenosť materiálno-technických podmienok materskej školy

Základné tézy charakterizujúce položku 5: Posúdenie aktuálnych podmienok areálu a interiéru budovy MŠ v zmysle bezbariérovosti. Zabezpečenie pomôcok a materiálu pre potreby detí. Zriaďovateľ, samospráva sa zaujíma o možnostiach pomoci pri vzdelávaní detí so znevýhodnením. Zriaďovateľ má snahu zabezpečiť dodržiavanie zákonných noriem týkajúcich sa materiálno-technickej pripravenosti, vykonáva potrebné úpravy priestorov.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Na základe výpovedí respondentov sme spracovali hodnotenie vonkajších podmienok začleňovania detí so znevýhodnením do prostredia materských škôl (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Hodnotenie vonkajších podmienok začleňovania detí so znevýhodnením do prostredia materských škôl

Vonkajšie podmienky integrácie	šanca	riziko	∑
A - Celospoločenský trend voči inklúzii	+ 198	- 29	+ 169
B – Legislatívne ukotvenie problému edukácie pre všetkých ľudí	+ 106	- 92	+ 14
C – Akceptovanie odlišnosti z pohľadu pedagóga	+ 94	- 129	- 35
D – Tímová spolupráca	+ 325	- 15	+ 310
E – Kvalifiikačné predpoklady na prácu s dieťaťom so znevýhodnením	+ 104	- 118	- 14
F – Celoživotné vzdelávanie pedagógov predprimárneho vzdelávania	+ 148	- 56	+ 92
∑	+ 585	- 49	**+ 536**

Legenda:
interval významnosti –hodnotiaca škála:
1 – veľmi nízke hodnotenie 2 – nízke hodnotenie 3 – neutrálna hodnota
4 – vysoké hodnotenie 5 – veľmi vysoké hodnotenie
+ (šanca) – pozitívne vonkajšie podmienky integrácie
- (riziko) – negatívne vonkajšie podmienky integrácie ∑ – suma

Na základe výsledkov z Tabuľky 1 je najvyššie hodnotenou vonkajšom podmienkou položka (D) **Tímová spolupráca.** Respondentmi je posudzovaná v kladnej i zápornej polarite. Respondent 6 hodnotí kategóriu negatívne a tvrdí *„zo strany psychológov impulz nevyšiel, výnimkou je tento školský rok, keď sa ponúkli vykonať pre záujemcov depistáž školskej zrelosti, pretože im to vyplýva z POP-ky“*. Respondent 8 hodnotí kategóriu pozitívne *„poradenstvá existujú, ak sú súkromné a chcú deti, tak vyvíjajú aktivitu, urobia depistáž školskej zrelosti, logopedickú depistáž, pomôžu pri IVP a chodia pomáhať. Naša škôlka a osobne ja mám super skúsenosti s odborníkmi. Dokonca chodia k nám praxovať študenti z liečebnej pedagogiky, ktorí nám spravili pár hodín zážitkovej prípravy detí na postihnutého kamaráta. Pre mňa sú aj študenti kolegovia a odborníci – učíme sa od nich“*. Tiež sme zaznamenali výpoveď *„bežné MŠ možnosť spolupráce využívajú z rôznych dôvodov, najmä ak potrebujú pomôcť“* (R5). Vybraná vzorka potvrdzuje, že tímová spolupráca v materských školách existuje. Pod tímovou spoluprácou rozumejú **prítomnosť** poradenských odborníkov – psychológov, špeciálnych pedagógov, liečebných pedagógov v oblasti starostlivosti o dieťa so znevýhodnením, v oblasti poradenstva pri individuálnej práci. Dokonca jeden z respondentov (R2) potvrdil, *„máme dlhodobú spoluprácu s pediatrom, ktorý má pripravené*

prednášky pre deti na rôzne témy, a rieši s nimi aj postihnuté deti, ako ich nemajú biť, ale naopak majú ich mať za kamarátov.“ Vzájomná tímová spolupráca je pedagógmi (R7, R9) hodnotená ako prospešná činnosť pre vzťahy medzi deťmi, rodičmi a pedagógmi.

K rizikovým podmienkam procesu včleňovania/začleňovania patrili podmienky (C) s hodnotou -129 (a s výslednou hodnotou –35) a podmienka (E) celoživotné vzdelávanie s hodnotou -118 (s výslednou hodnotou –14) v intervale významnosti <+1; +5>. Výslednou hodnotou v Tabuľke 1 je číselná hodnota +536, ktorá síce na jednej strane v komplexnom ponímaní poukazuje v prospech šancí v rámci vonkajších podmienok predškolskej integrácie v skúmaných bežných MŠ z pohľadu ich pedagógov, ale na druhej strane numerická variabilnosť jednotlivých hodnôt v položkách (A-F) ponúka podnet k zamysleniu sa nad stavom predškolskej integrácie v individuálnom ponímaní každej z položiek zvlášť, nakoľko ich vzájomná spojitosť a kompaktnosť je pre integračný proces v predškolských zariadeniach nevyhnutná.

V tejto časti sme zhrnuli vnútorné reálne faktory – podmienky včleňovania/začleňovania, ktoré sú špecifické a modifikovateľné pre každú MŠ. Prezentujeme kvalitatívne ukazovatele jednotlivých vnútorných podmienok (v počte 5), ktoré sme popísali v metodike výskumu.

1. položka Potenciál materskej školy k procesu včleňovania/začleňovania

Z tvrdení respondentov vyplýva, že **nedostatočná kapacita** je závažný problém každej MŠ, v ktorej pracujú respondenti a aj výroky z interview tomu napovedajú, napr. *„minimálne desať rokov sme neumiestnili všetky prihlásené deti a v posledných rokoch mávame väčší počet neprijatých detí ako prijatých“* (R1. Všetci respondenti pripisujú nedostatok miest k rušeniu MŠ po roku 1989). V súčasnosti ojedinele zriaďovatelia rozširujú kapacitu prístavbami a prestavbami existujúcich MŠ, napriek tomu problém pretrváva. Rodičia vyberajú MŠ nie len podľa miesta bydliska, ale *„uprednostňujú tie MŠ, na ktoré majú dobré referencie od známych, či je budova účelová, vybavenie interiéru i školského dvora a tiež na základe zverejnených hodnotiacich správ“* (R6), čo môžeme charakterizovať ako posudzovanie kvality a komfortnosti inštitúcie komunitou, teda sa jedná o **cielený výber** zo strany **potenciálnych „zákazníkov“**.Do MŠ sú vždy prijímané všetky deti bez rozdielu, bez užšieho výberu. K danému výroku sa všetci respondenti vyjadrujú nesúhlasne a ich výpovede v zmysle bezpodmienečnej nutnosti dodržať kritériá vyplývajúce zo školského zákona – uprednostnenie tzv. „predškolákov“ a detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou – dokazujú **legislatívnu pozitívnu diskrimináciu**, ktorá sa však nestotožňuje s ideou inklúzie. Všetci oslovení respondenti tvrdia, že užší výber je nevyhnutný, keďže záujem prevyšuje kapacitu a preto si určujú ďalšie interné kritériá. Napríklad respondent 2 tvrdí *„uprednostňujeme súrodencov, bydlisko v obvode a deti, ktoré dosiahli tri roky“,* tieto kritériá uvádzajú i ostatní respondenti a predstavujú **súdržnosť komunity**. Zaznamenali sme i ojedinelé kritérium *„prednosť majú deti zamestnaných rodičov“* (R3), čo hraničí s legálnou **diskrimináciou**. V súčasnej realite nedostatku miest v MŠ vychádza určovanie kritérií ako **nutnosť** pre oficiálnu selekciu.

Potenciálni rodičia súhlasia s kritériami MŠ pri prijímaní detí a považujú ich za spravodlivé. Ako hovorí respondent 7 *„s kritériami sú oboznámení rodičia a súhlasia s nimi tí, ktorých*

predpoklad k prijatiu je väčší a tí, ktorých prijatie nie je také jednoznačné – i keď to priamo nepovedia, neverbálnou komunikáciou jasne dávajú najavo, že im to nevyhovuje". Podobne vypovedajú i ostatní respondenti, prípadne pridávajú tvrdenie ako respondent 8 *„ak majú menšie šance otvorene vyjadrujú nesúhlas, pýtajú sa na dôvody zvolených kritérií, považujú ich za diskriminačné a skúšajú ich „obísť" rôznymi spôsobmi"*. Zvyčajne rodičia *„berú kritériá ako fakt a i keď vedia, že nemajú možnosť ovplyvniť kritériá, skúšajú ovplyvniť riaditeľa, ktorý vydáva rozhodnutie"* (z výpovede R9). Z toho nám vyplýva, že kritériá vnímajú rodičia **dvojpólovo**, v závislosti od šance prijatia dieťaťa, na jednej strane sú **spokojní rodičia** a na druhej strane je **pocit krivdy** i **pokusy o „vybavovanie a protekciu"**.

Položka 2: Kultúra materskej školy v súvislosti s akceptáciou

Zamestnanci MŠ jednajú so všetkými deťmi a rodičmi s úctou. Z interview sme zaznamenali tvrdenia *„všetci zamestnanci sa správajú profesionálne, slušne a úctivo bez vlastného vyvyšovania alebo ponižovania"* (R8), *„niekedy by sme asi úprimne povedali niečo iné, ale musíme v záujme správneho riešenia jednať rafinovane"* (R6). Obdobne vypovedali i ostatní respondenti, čiže môžeme povedať, že zamestnanci sa správajú s **profesionálnym taktom**. Väčšina respondentov posudzuje vlastné správanie i správanie zamestnancov veľmi pozitívne, ale pripúšťajú, že sa vyskytujú i negatívne situácie. Napríklad respondent 5 hovorí *„všetci sa snažia, ale nie vždy sa to dá"* alebo *„vyskytujú sa i konfliktné situácie a vtedy prevláda afekt nad profesionalitou"* (z výpovede R4), čo svedčí **reálnom pohľade respondentov** a neidealizovaní skutočnosti a neskrývaní pravdy. Zamestnanci MŠ vzájomne spolupracujú, vychádzajú si v ústrety, túto kategóriu všetci oslovení respondenti hodnotia kladne, príkladom je tvrdenie respondenta 9 *„z profesionálneho hľadiska sa všetci snažia, aby prevádzka bola bezproblémová, aby rodičia a hlavne deti nepociťovali aktuálne problémy ak prechodne chýbajú zamestnanci pre chorobu, dovolenku a pod."*, čo predstavuje **schopnosť riadenia** a vedenia kolektívu i uvedomenie si **profesionálnej zodpovednosti**. Tiež sme zaznamenali výpovede ako *„niektorí kolegovia sú ústretovejší, aj osobné sympatie zohrávajú významnú rolu"* (R1), *„robiť kompromisy a spolupracovať záleží i na osobnosti človeka a jeho hodnotách"* (R6), *„významnú úlohu zohrávajú i mimopracovné vzťahy"* (R4), ktoré naznačujú, že kooperácia a ústretovosť sa zakladá i na **osobnostnom potenciálu** každého člena pracovného kolektívu a prirodzených vzájomných **medziľudských sympatiách**. Zamestnanci pristupujú ku každému dieťaťu s ohľadom, rešpektom k jeho individualite. Uvedenej kategórii prisudzujú všetci oslovení respondenti plusové hodnoty a zdôvodňujú *„skúsenosti nás naučili, že ak berieme dieťa také – aké je spokojné a jednoduchšie sa dá viesť"* (R2), *„vychádza to z povinností, sme pod drobnohľadom rodičov, ktorí sú veľmi citliví a podľa ich mienky to má byť automatické, ale musia byť hranice, aby sa jednému nerobili ústupky na úkor ostatných"* (R8), na základe čoho môžeme povedať, že zamestnanci **prijímajú heterogenitu detí**. Respondent 6 prízvukuje *„rešpektujeme individualitu vo výchovno-vzdelávacom procese, v stravovaní, v rituálnom správaní dieťaťa, ale nevhodné a agresívne správanie treba potláčať"*, čo indikuje triezve **diferenciovanie hraníc** ohľaduplnosti k individualite a **potreby adekvátneho výchovného pôsobenia**.

Položka 3: Skúsenosti materskej školy so začleňovaním

V MŠ je alebo bolo aspoň jedno dieťa, ktoré malo alebo by malo mať status integrovaného dieťaťa. *„Áno mali sme, i v súčasnosti máme dieťa, ktoré by malo spadať pod školskú integráciu, ale administratívne je považované za bežné dieťa“* (z výpovede R7). Rovnako súhlasne vypovedajú všetci respondenti na základe čoho môžeme povedať, že prítomnosť detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných MŠ je **bežná prax**. Obdobne ako tvrdí respondent 9 *„rodičia si takúto skutočnosť nechcú pripustiť a v tomto smere nespolupracujú“* vypovedajú i ostatní respondenti, čo nasvedčuje **zatajovanie skutočnosti** alebo jej **zľahčovanie** zo strany rodičov. Zaznamenali sme i upozornenie na deti cudzincov, ktoré bývajú zaradené ako bežné deti, majú dorozumievaciu bariéru a v tomto smere sa im oficiálne nepomáha *„pod školskú integráciu by mohli spadať i deti neovládajúce slovenský jazyk, deti s inou rodnou rečou“* (R5), čo môžeme posúdiť ako **legislatívnu „dieru“**. Integráciu dieťaťa s niektorými postihnutiami a odlišnosťami uľahčuje asistent učiteľa a pri niektorých postihnutiach je asistent učiteľa nevyhnutný. Respondenti súhlasia s výrokom a vypovedajú podobne ako respondent 2 *„prítomnosť asistenta učiteľa je uľahčením, v určitých prípadoch je i nevyhnutná, nakoľko integrácia zvyšuje nároky na pedagóga a v istom ohľade obmedzuje ostatné deti“*, čiže môžeme povedať, že bez asistenta pedagóga je **integrácia samoúčelná** a nezohľadňuje potreby celého kolektívu. Tiež respondenti upozorňujú na skutočnosť, že „*pedagóg obvykle musí poskytnúť pomoc i bežným deťom pri fyziologických potrebách hlavne u vekovo mladších deťoch a pritom je neustále zodpovedný za všetky deti a tak by bol vítaný asistent učiteľa v každej triede“* (z výpovede R1) čo indikuje **potrebu asistenčnej služby** v súvislosti so zodpovednosťou kladenou na pedagóga. Podľa respondenta 8 i ostatných, *„asistent by bol vhodný i pre deti s iným rodným jazykom, tieto deti musia mať zákonite stres keď začnú chodiť do MŠ“*, čo zodpovedá **legislatívne „diere“**, keďže sa na túto skupinu detí predškolského veku nemyslí. Vždy som mal snahu jednať s dieťaťom s postihnutím, s odlišnosťou rôzneho druhu v zmysle inklúzie. S výrokom súhlasia všetci respondenti a ich tvrdenia sú v rovnakom význame ako napr. *„snažila som sa, aby dieťa čo najmenej považovalo svoju nevýhodu za prekážku“* (R4), *„k deťom s postihnutím treba brať ako ostatné v tom zmysle, aby neboli zvýhodňované, viac chválené, aby nemali neadekvátne výhody, treba k nim pristupovať triezvo a rámci ich individuálnych možností“* (R6), čiže môžeme hovoriť o **adekvátnych postojoch** a **pochopení idey inklúzie**. Respondent 1 ďalej hovorí *„snaha bola, ale asi nie vždy bolo môj pohľad na správnosť riešenia situácie ten bezchybný, iné riešenie am v tej chvíli nenapadlo, vhodnejší variant som si uvedomila až neskôr“*, čo vypovedá i o **prehodnocovaní vlastných reakcií** a prítomnosti určitej **nekompetentnosti z dôvodu nevedomosti**.

Položka 5: Pripravenosť materiálno-technických podmienok materskej školy

MŠ má architektonické a priestorové možnosti k zaradeniu dieťaťa s hocijakým postihnutím, priestory sú bezbariérové. Všetci respondenti vyjadrili nesúhlas s výrokom, príkladom sú tvrdenia *„budova je z minulého storočia a bola projektovaná len pre bežné deti“* (R9), *„dieťa s telesným postihom – imobilné dieťa by sa nedalo integrovať, možno pre iné druhy zdravotného postihnutia by nebol taký problém“* (R4) a môžeme povedať, že MŠ **nemajú bezbariérové priestory**, ale určité **šance** pre školskú integráciu existujú. Taktiež sme zaznamenali výpoveď respondenta 1 *„nie som*

technik, ale myslím si, že v našej budove MŠ sa nedá vytvoriť bezbariérovosť alebo ak by sa vytvorila, určite by to bolo na úkor zníženia kapacity a vysokých finančných nákladov", čo indikuje **neefektívnosť**. Zriaďovateľ má záujem upraviť priestory MŠ v zmysle bezbariérovosti, zo strany zriaďovateľa bol vykonaný audit, posúdenie bezbariérovosti. Uvedenú kategóriu posúdili všetci respondenti negatívne, napríklad respondent 8 tvrdí *„nie, ani v minulosti ani v súčasnosti a keďže sú fungujúce špeciálne MŠ, zriaďovateľa takáto iniciatíva ani nenapadla"* alebo respondent 4 hovorí *„zriaďovateľ má problémy aby vykonal renováciu budov, výmenu okien, technologického zariadenia a havarijných situácií, na rekonštrukciu pre zabezpečenie bezbariérovosti by určite nemal finančné prostriedky"*. Môžeme povedať, že **zriaďovatelia sa o bezbariérovosť nezaujímajú**. MŠ spĺňa súčasné hygienické a priestorové normatívy vzhľadom na aktuálne zaradený počet detí. Osem z deviatich respondentov súhlasilo s výrokom a tvrdenia boli obdobné ako napr. *„v podstate áno, s výnimkou danou hygienou na konkrétne obdobie, inak by sme mali mať o 10% menej detí"* (R7), *„pred nedávnom umyvárne nespĺňali normy a zriaďovateľ dal zrekonštruovať a doplniť umyvárne i vo väčšine ostatných MŠ"* (R2) a tak možno konštatovať, že riaditelia **zväčša rešpektujú zákonné normy** a **zriaďovatelia ich zabezpečujú**. Ak ide o dieťa so znevýhodnením nie je problém zabezpečiť materiálne pomôcky, skôr je to problém pri zdravých deťoch (R3).

STRATÉGIE V PROCESE ZAČLEŇOVANIA

V proinkluzívnom prostredí pedagóg má možnosť objasniť deťom odlišnosť dvoma spôsobmi. *„Priamou skúsenosťou dieťaťa s iným dieťaťom s odlišnosťou"* a *„priblížením odlišnosti pomocou zážitku v priestore edukačných aktivít"* (Kováčová, 2010b, s. 28). Priama skúsenosť znamená, že dieťa už má rôznu úroveň skúseností a poznatkov s rôznymi druhmi odlišností, ktoré väčšinou preberá zo strany rodičov. Vie, napr. na základe obrázkov, danú odlišnosť charakterizovať, popísať. Priblížením odlišnosti pomocou zážitku v edukačnej aktivite je zabezpečenie zmeny v postojoch realizované cez zážitkové učenie v skupine detí. Navodením konkrétnej situácie, dieťa vstupuje do roly, napr. nevidiaceho maliara, nepočujúceho turistu a pod. Na základe vlastnej skúseností zistí, aké to je. Rôznymi aktivitami pedagóg pripraví kolektív na začlenenie detí so znevýhodnením, alebo eliminujeme nežiaduce prvky správania voči nim. Všetky deti majú mať možnosť poznať a (s)poznávať cestu k inklúzii jemu prirodzeným spôsobom, cez dramatickú hru. *„Ide o trasu od predinkluzívneho (po)vedomia cez jeho (zážitkové) formovanie až k inkluzívnemu (po)vedomiu. Dieťa má byť zámerne usmerňované k tomu, aby si uvedomovalo, čo možno považovať za dobré alebo zlé, správne alebo nesprávne, žiaduce či nežiaduce, pretože aj to je významným aspektom v podpore inkluzívneho povedomia"* (Kováčová, 2011, s. 31).

Ku konkrétnym znevýhodneniam uvádzame výsledky (ktoré sme vygenerovali z výpovedí) z rozhovorov pedagógov (Kováčová, 2011), ktorí majú skúsenosti so zaškolením detí so znevýhodnením. Uvádzame autentický prepis výpovedí.

Pri začlenení dieťaťa so zrakovým postihnutím *do MŠ, dbáme na to, aby kolektív bol pripravený. Príprava prostredia, kolektívu detí je podľa vyjadrení pedagógov najťažšia. Dieťa so zrakovým postihnutím žije vo svojej rodine, obklopené známymi zvukmi, ľuďmi a v známom prostredí. V MŠ sa obklopí novými ľuďmi a iným priestorom, ktorý musí spoznať. V prvý deň, odporúča autorka (ibidem) stretnutie s menším počtom detí v triede. Zapojíme ho do aktivít a hier, v ktorých ukáže, že aj ono je šikovné. Intaktné deti sú vedené k tomu, aby nestúpali po prstoch dieťaťa so ŠVVP, nakoľko sa môže pohybovať po zemi, aby sa nebáli, keď ich bude hmatom skúmať, pretože tento spôsob spoznávania je pre neho najprirodzenejší a aby pohybovali s dieťaťom s verbálnym upozornením.*

Pri začlenení dieťaťa so sluchovým postihnutím *je nutné priblížiť kolektívu, akým spôsobom môžu s ním komunikovať. Deti majú byť otočené čelom k nemu, prirodzene artikulovať a nekričať, ak má dieťa aparát, ukážeme ho deťom, vysvetlíme na veku primeranej úrovni na čo slúži, priblížime im, aké je to ťažké nepočuť a aké je to odzeranie z pier. Jazykové kompetencie môže mať dieťa so sluchovým znevýhodnením na neprimeranej úrovni, nemusí rozumieť všetkým slovám a vtedy treba dbať, aby ani pri počiatočných problémoch s komunikáciou sa neodvracali od svojich priateľov, ale aby sa ich snažili pochopiť a dať sa pochopiť.*

Skupina, v ktorej bude začlenené ***dieťa s narušenou komunikačnou schopnosťou****, môže napomôcť integrácii, alebo spomaliť ju. Záleží od pripravenosti skupiny. Oboznámime kolektív s tým, aký má prichádzajúce dieťa problém, aby sa mu nevysmievali. Dôležitejšie ako verbálne inštrukcie pri usmernení sú však pripravované situácie, ich zažitie a tým stimulovanie vhodného správania detí k deťom so ŠVVP.*

Pri začlenení ***dieťaťa s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami*** *je nutné upriamiť pozornosť na zvláštne prejavy správania, na eliminovanie výsmechu, vyčleňovaniu,* ubližovaniu (Grzesiak-Witek D., Witek P. 2010). *Deťom je potrebné vysvetliť, prečo s dieťaťom s autozmom pracuje iným spôsobom, iným prístupom pomáhajúcim v každodennom živote. Upriamiť treba pozornosť na silné stránky, v ktorých dané dieťa vyniká.*

Kolektív detí má mať vedomosť o tom, že dieťa so znevýhodnením za svoj stav nemôže, že ho prijímame medzi seba ako dieťa, čiže ako jedného z nich. To, že mu poskytneme pomoc neznamená, ako uvádza Kováčová (2010c), že je to niečo negatívne, ale práve naopak, prostredníctvom pomoci dieťa rastie a vyvíja sa. Nesmie však byť akceptované v danom prostredí, ako upozorňuje autorka (ibidem) na základe emocionálnych dôvodov, ale s entuziazmom v idei – „sme si rovní, a tak rozdielni"(ibidem, s. 21). Významnú úlohu zohráva v budovaní inkluzívneho povedomia vzor pedagóga, ako sa k dieťaťu so ŠVVP správa, ako prijíma jeho odlišnosť, ako k nemu pristupuje, nakoľko deti jeho prístup imitujú a preberajú jeho vzorce správania.

Kooperatívne hry sú vhodnou stratégiou na podporu akceptácie dieťaťa so znevýhodnením (Kováčová, 2010). Môžu mať experimentálny náboj, kedy si dieťa vyskúša, aké to je, napr. chodiť s barlami, zamieňa sa s dieťaťom so znevýhodnením (rolová hra). Vzápätí po hre je vhodné, aby pedagóg otvoriť diskusiu s deťmi a priblížil význam a dôležitosť niektorých situácií. Cez zážitkové procesy fiktívnych a reálnych situácií si deti od raného veku utvárajú svoje názory a postoje.

ZHRNUTIE A ZÁVER

Proces sprístupňovania (nielen) materských škôl pre všetky deti bez ohľadu na ich znevýhodnenie má byť spoločnosťou chápané ako kontinuum činností podporujúcich budovanie a chápanie špecifík inkluzívneho prostredia.

Pre všetky školské zariadenia to znamená pripraviť nielen organizačné, legislatívne, personálne, metodicko-didaktické predpoklady, ale zároveň v spolupráci s riadiacimi inštitúciami pracovať na perspektívnom budovaní pracovných miest na pracovnom trhu, v ktorom nájdu uplatnenie všetci občania s prihliadnutím na ich možnosti a zručnosti.

Z výsledkov, ktoré sme získali analýzou informácii z rozhovorov s pedagógmi tvrdíme, že začleňovanie dieťaťa so znevýhodnením je **považované za obojstranne prínosný proces, odzrkadľujúci akceptáciu a postupné odstraňovanie bariér. Slabými stránkami je nepripravenosť legislatívnych dokumentov, kvalifikačné predpoklady pedagógov a ďalšie vzdelávanie v tejto špecifickej oblasti.** Respondenti tvrdia, že prostredie, v ktorom sú vzdelávané deti so znevýhodnením nie je možné považovať za inkluzívne!

Naša materská škola je súkromná, máme vytvorené omnoho lepšie podmienky pre prácu s dieťaťom, ale to sú len materiálne podmienky, neustále nám chýbajú pedagógovia, ktorí by mali záujem pracovať so všetkými deťmi a celoživotne sa vzdelávať (z výpovede R1).

LITERATÚRA

GRZESIAK-WITEK D. – WITEK P. 2010. Agresja wśród uczniów a działalność pedagoga szkolnego w oparciu o badania własne. In *Sociální, ekonomické, právní a bezpečnostní otázky současnosti*. Praha : IKF, 2010, s. 56-68.

HÁJKOVÁ, V. 2005. *Integratívni pedagogika*. Praha : IPPP ČR, 2005. 122 s. ISBN 80-86856-05-4.

HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzívní vzdělávání*. Praha : Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

JANOŠKO, P. 2009. Osobnostné a profesijné kompetencie pedagóga v kontexte inkluzívnej edukácie. In *Revue liečebnej pedagogiky.* [online]. 2009, roč. III, č. 4, s. 3-6. [cit. 10.01.2012]. Dostupné na internete: <http://www.prolp.sk/wp-content/uploads/2009/06/revue-lp_c5_2009.pdf>. ISSN 1137-5563.

KOVÁČOVÁ, B. 2010a. Dať šancu všetkým byť inkluzívni naliehavosť v realizácií začleňovania detí s odlišnosťami od ranného veku. In *Revue liečebnej pedagogiky.* [online]. 2010, roč. 4, č. 7, s. 16-20. [cit. 18.01.2012]. Dostupné na internete: http://www.prolp.sk/wp-content/uploads/2010/07/revuelp_c7-kv.pdf. ISSN 1337-5563.

KOVÁČOVÁ, B. 2010b. I*nkluzívny proces v materských školách.* Bratislava : Musica Liturgica s.r.o., 2010. 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9.

KOVÁČOVÁ, B. 2010c. Utváranie inkluzívneho povedomia v začiatkoch inštitucionálneho začleňovania detí. In *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky.* EMIT plus s. r. o., 2010. ISBN 978-80-970623-2-3, s. 130-135.

KOVÁČOVÁ, B. 2011. Edukačné aktivity ako podpora inkluzívneho vzdelávania v materskej škole. In *Didaktické možnosti rozvíjania osobnosti dieťaťa v materskej škole : Zborník príspevkov z celoslovenskej odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Martin : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2011. ISBN 978-80-969298-7-0, s. 26-32.

LECHTA, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky.* Praha : Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LEONHARDT, A. – LECHTA, V. – SCHIDTOVÁ, M. – KOVÁČOVÁ, B. 2007. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus jej realizácia. In *Efeta.* ISSN 1335-1397, 2007, r. XVII, č.2, s. 2-4.

POŽÁR, L. 2007. *Základy psychológie ľudí s postihnutím.* Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007. 187 s. ISBN 978-80-8082-147-0.

NOVÁK, M. 2004. *Strategie rozvoja manažmentu školy*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2004. 55 s.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Pracovisko: Katedra liečebnej pedagogiky, Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Adresa: Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovensko

E mail: kovacova@fedu.uniba.sk

ASISTENT PEDAGÓGA AKO PARTICIPIENT NA ROZVÍJANÍ KOGNITÍVNYCH FUNKCIÍ RÓMSKYCH ŽIAKOV

ASSISTANT TEACHER AS PARTICIPANT OF EDUCATIONAL PROCESS TO DEVELOP COGNITIVE ABILITY PUPILS

Anna Skokanová

Abstrakt

V predkladanej štúdii je deskripovaná empiricky overená efektivita rozvíjania kognitívnych funkcií u rómskych žiakov s mentálnym postihnutím v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu. Efektivita edukačného procesu bola skúmaná vzhľadom k prítomnosti, či neprítomnosti asistenta učiteľa v triede.

Kľúčové slová

Mentálne postihnutie. Špeciálny pedagóg. Asistent učiteľa.

Abstract

In the present scientific Article is described scientifically verified efficiency educational process at school to develop cognitive ability pupils with intellectual disabilities. Efficiency educational process was verified in the classroom which was presence teacher Assistant und in the classroom which was not presence teacher Assistant.

Key words

Mental disability. Roma pupils. Special teacher. Teacher Assistant.

ÚVOD

Osobnostný rozvoj dieťaťa a žiaka je závislý od rôznych činiteľov, tak pozitívnych, ako aj negatívnych. K tým negatívnym môžeme zaradiť predsudky, neprogresívne postoje, či neschopnosť zainteresovaných v oblasti výchovy a vzdelávania žiakov, či pozitívne činitele, ako napr. profesionálny prístup s osobnou zaangažovanosťou a rešpektovaním možností žiaka, ďalej zodpovednosť, dôvera, spolupráca, spolupatričnosť, vhodná sociálna komunikácia, využívanie a rozvíjanie vlastného potenciálu i potenciálu zverených žiakov. Tak pozitívne, ako aj negatívne činitele v rámci edukácie zanechávajú trvalé následky v životoch edukovaných jednotlivcov.

Vychádza sa pritom z tvrdení mnohých odborníkov, zaoberajúcich sa „rómskou problematikou“, ako napr. ako napr. Ladislav Horňák (2004- 2007), problematiku zvyšovania efektivity edukácie rómskych žiakov skúmali Vladimír Klein (2003-2011), Dana Valachová (2002), Milan Portík (2003, 2006), Beáta Kosová (2006), Štefan Porubský (2002, 2004), Viera Onderčová (2004), Anna Skokanová (2012) ai.

V predkladanou výskumnou štúdiou sa snažíme prispieť k riešeniu rómskej problematiky empirickým skúmaním a analyzovaním edukácie a faktorov súvisiacich s interakčným edukačným štýlom špeciálneho pedagóga a ostatných účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu, máme tu na mysli asistenta učiteľa a rómskeho žiaka.Prezentujeme výsledky výskumu edukačnej interakcie medzi učiteľom a rómskym žiakom s mentálnym postihnutím v priebehu edukačného procesu, konkrétne na hodinách slovenského jazyka a literatúry základného typu v dvoch výskumných súboroch, t.j. bez prítomnosti asistenta učiteľa, ako aj za prítomnosti asistenta učiteľa. V oboch výskumných súboroch sme zisťovali index rozvíjania kognitívnych funkcií rómskych s mentálnym postihnutím. Po nameraní hodnôt bolo potrebné vyhodnotiť sledované ukazovatele interakcie medzi učiteľom a žiakom, pričom sa zameriame na kvantitatívne ukazovatele interakcie učiteľ – asistent učiteľa – žiak ako aj na kvalitatívne vyhodnotenie nameraných hodnôt. Vo výskumnej časti je teda pozornosť upriamená na systematický súhrn empirických poznatkov súvisiacich s verbálnou participáciou pedagóga (jej kvantitatívne i kvalitatívne údaje) a verbálnou participáciou rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím (kvantitatívne údaje) a verbálnou participáciou asistenta učiteľa (kvantitatívne údaje) a jeho vedeckého hodnotenia so zameraním na kauzálnu i konzekvenčnú interpretáciu zistení vzhľadom k zlepšeniu kvality edukácie rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Rozhodli sme sa pre mikroedukatívnu analýzu v podmienkach špeciálnej základnej školy variant A pri edukácii rómskych žiakov v priebehu vyučovacej hodiny slovenského jazyka a literatúry základného typu, ktoré by mali vyústiť do návrhov na zlepšenie vzdelávania rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím.

Vo všeobecnosti je základom mikroanalýz vyučovacieho procesu zachytenie interakcie medzi učiteľom a žiakmi v priebehu vyučovacieho procesu, tu teda každý podnet, každá veta učiteľa smerom k žiakovi v ich interakcii. Aby sme splnili základné atribúty mikroanalýzy vyučovacieho procesu, interakciu učiteľa a žiaka sme zachytili na médium (v našom prípade videozáznam a audiozáznam), ktoré nám umožňujú analyzovať, posudzovať a interpretovať zachytený fakt, pričom sme použili kvantitatívne i kvalitatívne metódy vedeckého hodnotenia. Pre analýzu získaných údajov sme sa rozhodli postupovať podľa Flandersovho prístupu zisťovania direktivity a indirektivity so sledovaním ďalšej oblasti, a to rozvíjania jednotlivých kognitívnych procesov podľa analytickej schémy AS8 Zelinu a Albertyho, ako aj zisťovania indexu motivácie.

Rozhodli sme sa preskúmať kvantitatívnu stránku verbálnej participácie pedagóga, rómskeho žiaka s ľahkým mentálnym postihnutím a asistenta učiteľa v priebehu vyučovacej hodiny slovenského jazyka a literatúry. Ďalej sme sa venovali skúmaniu kvalitatívnej stránke verbálnej participácie pedagóga v priebehu vyučovacej hodiny slovenského jazyka a literatúry vzhľadom k rozvíjaniu kognitívnych procesov rómskych žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

Okrem uvedeného sme sa rozhodli pokúsiť sa vyvodiť eventuality influencie verbálnej participácie pedagóga na hodinách slovenského jazyka a literatúry, na základe interakcií učiteľ, asistent učiteľa a rómsky žiak.

Našou snahou je, aby výsledky výskumu pomohli v hľadaní a navrhovaní nových možnosti účinnejšej intervencie v oblasti edukácie rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, odhaľovaním príčin školského neúspechu

Výskumný problém predkladanej oblasti sme zhrnuli do nasledujúcich otázok:

- Aký je kvalitatívny charakter verbálneho prejavu pedagóga v triedach rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v priebehu vyučovacej hodiny slovenského jazyka a literatúry?
- Aký je kvantitatívny charakter verbálneho prejavu pedagóga v triedach rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v priebehu vyučovacej hodiny slovenského jazyka a literatúry?
- Aký je kvantitatívny charakter verbálneho prejavu žiaka v triedach rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v priebehu vyučovacej hodiny slovenského jazyka a literatúry?
- Aký je kvantitatívny charakter verbálneho prejavu asistenta učiteľa v triedach rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v priebehu vyučovacej hodiny slovenského jazyka a literatúry?
- Bude mať prítomnosť asistenta učiteľa vplyv na kvalitatívny charakter verbálneho prejavu učiteľa v priebehu vyučovacej hodiny slovenského jazyka a literatúry?

Hypotéza

Predpokladáme, že vyšší index rozvíjania kognitívnych funkcií dosiahne viac učiteľov u rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v triedach kde pôsobí asistent učiteľa, než v triedach, kde asistent učiteľa nepôsobí.

Predpokladáme, že v priebehu edukačného procesu v inštitucionalizovaných podmienkach základných škôl sa učitelia príliš rigidne budú zameriavať na dodržiavanie režimu pri učení, na úkor dosahovania cieľov edukácie. Podľa nášho názoru, tento fakt výrazne ovplyvní aj verbálnu participáciu špeciálneho pedagóga, asistenta učiteľa a žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Preto sme sa rozhodli empiricky overiť opisovanú problematiku u rómskych žiakov vo výskumných súboroch, bez prítomnosti asistenta učiteľa, a vo výskumných súboroch, kde asistent učiteľa na vyučovacej hodine slovenského jazyka a literatúry prítomný bude. Myslíme si, že kvalitatívny charakter verbálnej produkcie pedagóga v priebehu vyučovacej hodiny bude mať vplyv aj na proporcionalitu verbálnej produkcie učiteľa a rómskych žiakov s mentálnym postihnutím.

METODIKA VÝSKUMU A VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Metodika výskumu je založená na nasledujúcich stratégiách. Prvou je mikroedukatívna analýza vyučovacej hodiny slovenského jazyka a literatúry základného typu na I. a II. stupni v triedach, kde boli zaradení žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím. Druhou je sledovanie korelácií, ktoré sú významné z hľadiska cieľa výskumu. Ide o korelácie medzi kvantitatívnou a kvalitatívnou stránkou charakteru verbálnych reakcií pedagóga a korelácie medzi kvalitatívnou i kvantitatívnou stránkou verbálnej participácie špeciálneho pedagóga za prítomnosti asistenta učiteľa na vyučovacej hodine, ako aj o kvantitatívnu a kvalitatívnu stránku verbálnej participácie pedagóga v prípade, že na vyučovacej hodine asistent učiteľa prítomný nie je.

V súčasnosti existujú dva prístupy k mikroedukatívnej analýze, ktoré zachycujú efektívnosť vyučovania a výchovy. Podstatou prvého z nich sú výpovede žiakov alebo učiteľov, ide o dotazníky, postojové a posudzovacie škály, či sociometrické techniky. Podstatou druhých sú rôzne postupy pozorovania, monitorovania vyučovacej jednotky, či výchovnej činnosti. Na analýzu takýchto údajov sa vypracovalo veľa postupov a schém, ktoré majú globálny charakter, prípadne sa zaoberajú len úzkymi, či špecifickými problémami.

Tu spomenieme len niektoré prístupy, ako napr. systémy, ktoré skúmajú metodický postup učiteľa – pozorovaciu schému vypracoval K. Stukat a R. Engstrom (1967), či systémy, ktorých podstatou je zachytenie diania v triede v intenciách sociálnej psychológie – napr. systém, ktorý vypracoval K. Adams a B. Biddle (1967). Na Slovensku sú pomerne rozšírené škály na pozorovanie vyučovania, ktoré u nás navrhol M. Zelina a A. Furman (1986). Pre získanie relevantných vedeckých údajov, k splneniu nami stanovených cieľov, sa nám javí najvhodnejšie použitie interakčnej analýzy N. A. Flandersa – zisťovanie direktivity a indirektivity, ako aj analytickej schémy AS8 Zelinu a Albertyho, ktorá spája v sebe Flandersov prístup so sledovaním rozvíjania jednotlivých kognitívnych procesov. Považujeme za potrebné podotknúť, že pri mikroedukatívnej analýze je potrebné vyhnúť sa subjektívnym predstavám, či teóriám analytika, ktorý sleduje dianie so svojimi predstavami a očakávaniami. Odporcovia mikroedukatívnej analýzy konštatujú, že učiteľ môže mať pri snímaní vyučovacej hodiny trému, prípadne môže „hrať divadlo“, čo zistené údaje výrazne skreslí, preto sme sa snažili pred nahrávaním učiteľom vysvetliť, že nejde o kontrolu ich práce, naopak, pomáhajú nám náročnú prácu špeciálneho pedagóga výskumne zmapovať a posunúť hranice poznania v skúmanej oblasti.

Výskumný súbor a postup pri výbere súborov

Pri výbere výskumného súboru sme vychádzali z reálnych možností skúmať danú problematiku v Prešovskom a Košickom kraji. Najpodstatnejšie však výber výskumného súboru ovplyvnila ochota, či neochota riaditeľov škôl, a predovšetkým, pedagógov oslovených ročníkov spolupracovať. Kritéria, ktoré limitovali výber výskumnej vzorky boli nasledujúce – zamerali sme sa na všetky ročníky, v ktorých sú zapísaní iba rómski žiaci.

Domnievame sa, že aj napriek počiatočným ťažkostiam v priebehu diskusií o spolupráci, sa nám podarilo vhodnou argumentáciou presvedčiť dostatočný počet pedagógov a primäť ich

k výskumnej spolupráci. Uvedomujeme si, že nami zistené výskumné výsledky sa vzťahujú predovšetkým na uvedený výskumný súbor, ich generalizácia je ovplyvnená mnohými skutočnosťami, ktoré je potrebné podrobne analyzovať a interpretovať.

Tabuľka 1: Oslovené školy

Počet oslovených škôl	Košický kraj	Prešovský kraj
Počet tried reagujúcich pozitívne	16	16
Počet učiteliek – žien	13	14
Počet učiteľov – mužov	3	2
Počet škôl reagujúcich negatívne	28	25
Počet škôl reagujúcich pozitívne	10	9

V úvodnej fáze výskumu sme oslovili a žiadali o spoluprácu 72 škôl v Prešovskom a Košickom kraji. Z uvedeného počtu na našu výzvu pozitívne reagovalo 19 škôl, z toho len traja riaditelia uvedených škôl výskumnú spoluprácu prisľúbili, ostatní rozhodnutie o spolupráci prenechali triednym učiteľom jednotlivých ročníkov, prípadne učiteľom jednotlivých predmetov – teda učiteľov slovenského jazyka a literatúry.

Pedagógovia prijímali prosbu o spoluprácu rôzne. Niektorí vyučujúci prisľúbili spoluprácu bez výhrad, ale s obavami, že ide o kontrolu vyučovacieho procesu. V týchto triedach sme vyučovacie hodiny základného typu snímali audiovizuálnou technikou, získané záznamy sme spracovali do prepisu. Ďalší 29 učitelia po dôslednom vysvetlení cieľov nášho výskumu spoluprácu prisľúbili s tým, že vyučovaciu hodinu budeme analyzovať len z audiozáznamu, títo pedagógovia prítomnosť kamery odmietli, hlasový záznam bol pre nich menším stresom. Nakoniec sa nám teda podarilo dohodnúť výskumnú spoluprácu v 16 triedach I. stupňa a v 16 triedach II. stupňa v rôznych školách. S neprelomenými obavami ostatní pedagógovia odmietli možnosť spolupráce s odôvodnením, že špeciálno-pedagogická činnosť je veľmi náročná a nechcú si ju komplikovať.

Z nami zozbieraných údajov o výskumnej vzorke vyplýva, že všetci pedagógovia mali ukončené vysokoškolské pedagogické vzdelanie s viacročnou pedagogickou praxou. Z celej vzorky výskumu bolo len 5 učiteľov mužov. V skúmaných triedach našej výskumnej vzorky bolo prítomných 16 asistentov učiteľa.

Tabuľka 2: Počet žiakov

	Prešovský kraj	Košický kraj
Počet žiakov I. stupňa	59	57
Počet zaznamenaných hodín I. stupeň	16	16
Počet žiakov II. stupňa	68	64
Počet zaznamenaných hodín II. stupeň	16	16

V prvej etape výskumu tvorilo výskumný súbor 32 pedagógov a 238 žiakov, ktorí boli v čase nahrávania prítomní na vyučovaní. Z toho v Prešovskom kraji 16 pedagógov a 127 žiakov, pričom pedagógovia boli triednymi učiteľmi žiakov na I. stupni alebo vyučujúcimi predmetu slovenský jazyk a literatúra v jednotlivých ročníkoch na II. stupni. Výskumná vzorka tvorila v Košickom kraji taktiež 16 pedagógov, ktorí boli triednymi učiteľmi žiakov na I. stupni a vyučujúcimi predmetu slovenský jazyk a literatúra v jednotlivých ročníkoch na II. stupni a 121 žiakov, ktorí boli v čase nahrávania prítomní na vyučovacích hodinách. Zistené údaje pre nás predstavovali informácie a hodnoty, ktorými sme mohli overovať nami stanovené hypotézy.

V priebehu výskumného merania, ako sme už vyššie uviedli, bolo zaznamenaných 64 vyučovacích hodín, ktoré sme analyzovali, prepísali a posúdili. Každý pedagóg v priebehu výskumu nasnímal 2 vyučovacie hodiny, preto počet žiakov, ktorý uvádzame vyššie, predstavuje hodnotu zaznamenanú aritmetickým priemerom. Zaznamenané a prepísané údaje sme analyzovali, posudzovali a roztriedili do dvoch skupín. Prvú skupinu tvorili triedy, kde bol prítomný asistent učiteľa, druhú skupinu tvorili triedy, kde asistent učiteľa prítomný nebol. Počas snímania bol na vyučovacej hodine prítomný len špeciálny pedagóg a žiaci, prípadne asistent učiteľa, prítomnosť experimentátora podľa nášho názoru nebola potrebná. Pri prepise zozbieraných dát sme analyzovali 45 minút z nasnímaného záznamu, teda presný záznam od začiatku vyučovacej hodiny až do zazvonenia na konci vyučovacej hodiny.

Metódy a techniky výskumu

V nami spracovanom výskume sa nám javí najvhodnejšou výskumnou metódou edukatívna mikroanalýza pomocou aplikácie audiovizuálneho záznamu a aplikácie auditívneho záznamu, ktoré nám umožnia zaznamenať i vyhodnotiť prirodzene prebiehajúce verbálne interakcie v priebehu vyučovacej hodiny slovenského jazyka a literatúry základného typu.

Pre získanie relevantných vedeckých údajov k splneniu nami stanovených cieľov sme sa rozhodli použiť interakčnej analýzauy N. A. Flandersa – zisťovanie direktivity a indirektivity, ako aj analytickej schémy AS8 Zelinu a Albertyho, ktorá spája v sebe Flandersov prístup so sledovaním rozvíjania jednotlivých kognitívnych procesov a zisťovania indexu motivácie v intenciách myšlienok aplikovaných vo výskume Valachovej a kol. (2002). Direktivita učiteľa sa prejavuje v supresívnom alebo potlačujúcom rozhovore, do ktorého patria také prejavy, ako je

prednášanie, kritizovanie žiakov, vydávanie príkazov, organizovanie práce v triede. Nedirektivita sa prejavuje v povzbudzovaní žiakov, vo vyslovení dôvery v ich schopnosti, v kladení otázok žiakom. Flandersov kategoriálny systém má 6 kategórií pomenovaných pomocou akronymu OSTRAQ (angl. pštros), kde:

O znamená ticho v triede,

S rečové prejavy žiakov,

T reč učiteľa,

R odmietanie, kritizovanie žiakov,

A akceptácia, prijímanie žiakov,

Q otázky žiakom.

Do týchto kategórií je potrebné zatriediť dianie na vyučovacej jednotke na konci každej piatej sekundy. Aby sme mohli vypočítať index direktivity (i/d), je potrebné výsledky zrátať a dosadiť do vzorca:

$$i/d = \frac{A + Q \quad \text{(nedirektívna zložka)}}{T + R \quad \text{(direktívna zložka)}}$$

Registráciu kategórií Flandersovho kategoriálneho systému sme robili každé 3 sekundy, pričom sa záznam prisudzoval tej kategórii, ktorá bola v danom momente aktuálne zastúpená v triede. Flandersove výsledky výskumov vyústili do stanovenia tzv. dvojtretinového pravidla.

1. 2/3 z času obyčajne na hodine niekto hovorí (t. j. 66,6 % - 30 min zo 45 min vyučovacej hodiny).

2. 2/3 z toho času hovorí učiteľ (t. j. 20 min).

3. 2/3 z toho času používa učiteľ direktívne spôsoby interakcie (t. j. 13,3 min).

Pre sledovanie rozvíjania jednotlivých kognitívnych procesov sme použili vzorec:

$$Ikf = \frac{Q4+Q5+Q6}{Q1+Q2+Q3}$$

Index kognitívnych funkcií (Ikf) sleduje počet otázok a podnetov zameraných na rozvíjanie jednotlivých kognitívnych procesov:

- Q1 (otázky a podnety na senzomotorické operácie),
- Q2 (otázky na pamäť),
- Q3 (úlohy a podnety na nižšie myšlienkové operácie, ako je analýza a indukcia, pochopenie pojmov, ich pomenovanie),
- Q4 (otázky na vyššie myšlienkové operácie, ako je syntéza, analógia, generalizácia),
- Q5 (podnety na hodnotiace, kritické myslenie),
- Q6 (podnety na rozvíjanie divergentného, tvorivého myslenia).

Pre zisťovanie Ikf sme použili taxonómiu rozvoja kognitívnych funkcií M. Zelinu (1994), ktorý ich delí na: senzomotorické funkcie, nižšie konvergentné procesy, vyššie konvergentné procesy, hodnotiace myslenie, tvorivé divergentné myslenie.

Pracovali sme podľa schémy explorácie a rozvíjania kognitívnych funkcií: (1 – otázky, úlohy, cvičenia na vnímanie a senzomotorické funkcie – farbu, veľkosť, priestor, zvuky, dotyky, pohyb...), (2 – otázky, úlohy, cvičenia na pamäť, vybavenie si, spomenutie, zapamätanie, reprodukciu), (3 – otázky, úlohy, cvičenia na nižšie poznávacie funkcie – pochopenie pojmov, rozdiely, porovnanie, analýzy, induktívne, deduktívne myslenie, príčinnosť, vyvodzovanie záveru), (4 – otázky, úlohy, cvičenia na hodnotiace myslenie – racionálne, estetické, etické), (5 – otázky, úlohy, cvičenia na hodnotiace myslenie – racionálne, estetické, etické), (6 – otázky, úlohy, cvičenia na tvorivé myslenie – divergentné úlohy, fantázia, imaginácia, vymýšľanie, tvorba niečoho).

Použitie tohto postupu nám umožní získať valídne údaje o podiele verbálnej participácie pedagóga a žiaka v priebehu edukačného procesu, ako aj informácie kvalitatívnom charaktere verbálnej produkcie špeciálneho pedagóga, teda v našom prípade o direktivite verzus indirektivite učiteľa, ďalej o rozvíjaní kognitívnych funkcii i indexe motivácie na sledovaných vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry základného typu v triedach rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Použili sme aj exploračnú metódu rozhovoru a dotazníka, nakoľko bolo potrebné zistiť dĺžku špeciálnopedagogickej praxe respondentov a prítomnosť asistenta učiteľa počas snímanej vyučovacej hodiny. Uvedený postup i metódy zodpovedajú požiadavkám kladeným na vedecký výskum.

Žiaci neboli oboznámení so skutočnosťou, že vyučovacia hodina je auditívne, alebo audiovizuálne zaznamenávaná, tým sme chceli, aspoň čiastočne, zabezpečiť prirodzenosť vyučovacích podmienok. Výraz čiastočne sme použili preto, lebo si uvedomujeme, že aplikácia audiovizuálneho, alebo auditívneho záznamu, ako už bolo vyššie spomenuté, mohla ovplyvniť pracovný výkon niektorých učiteľov v dvoch smeroch. Prítomnosť nahrávacej techniky môže niektorých pedagógov rušiť do takej miery, že ich pracovný výkon bude horší v porovnaní s ich pracovným výkonom v obvyklých podmienkach, prípadne sa môžu snažiť podať pracovný výkon kvalitnejší v porovnaní s ich obvyklými výkonmi. Aj napriek uvedeným negatívam môžeme tvrdiť, že sme si vybrali prostriedky, ktoré vhodným spôsobom monitorujú prostredie vykazujúce skúmaný jav a poskytnú nám náležité dáta.

Prepis záznamov a posudzovanie nám umožnia analýzu získaných údajov po kvalitatívnej i kvantitatívnej stránke a zároveň umožnia porozumieť spôsobom, akými je organizovaná interakcia. Aby sme pri prepise údajov zabezpečili objektivitu v rámci zaraďovaných položiek, rozhodli sme sa, že posudzovanie položiek podporíme nezávislým posudzovaním troch vyškolených expertov (autor práce + jeden špeciálny pedagóg + jeden psychológ).

Posudzovatelia mali najprv spoločné predvýskumné stretnutie, boli odborne vyškolení, nasledovalo spoločné cvičné zaraďovanie do jednotlivých položiek. Pri následnom výskumnom prepise a posudzovaní záznamov bola dosiahnutá 91% ekvivalencia. Validita konkrétnych položiek, ktoré boli zaznamenávané, bola zabezpečená ich empirickou jasnosťou v rámci

jednotlivých kategórií, teda: **O** znamená ticho v triede, **S** rečové prejavy žiakov, **T** reč špeciálneho pedagóga, **R** odmietanie, kritizovanie žiakov, **A** akceptácia, prijímanie žiakov, **Q** otázky žiakom. Keďže v predkladanom výskume sledujeme aj verbálne prejavy asistenta učiteľa, do tejto škály sme zaradili kategóriu **Ta**, ktorá predstavovala namerané numerické verbálne hodnoty asistenta učiteľa v priebehu vyučovacej hodiny smerom k žiakom. A1 súhlas a akceptácia, A2 pochvala, odmena, A3 povzbudenie, A4 zaujímavá úloha A5 výzvy k činnosti. R1 kritika, nesúhlas, R2 opravy, korekcie, R3 ironiu, sarkazmus, R4 ponižovanie, trestanie, R5 chýbajúce hodnotenie R6 zdôrazňovanie autority učiteľa. Q1 otázky a podnety na senzomotorické operácie, Q2 otázky na pamäť, Q3 úlohy a podnety na nižšie myšlienkové operácie, ako je analýza a indukcia, pochopenie pojmov, ich pomenovanie, Q4 otázky na vyššie myšlienkové operácie, ako je syntéza, analógia, generalizácia, Q5 podnety na hodnotiace, kritické myslenie, Q6 podnety na rozvíjanie divergentného, tvorivého myslenia.

Okrem uvedeného, pre dosiahnutie čo najkomplexnejších informácii, sme sa rozhodli aplikovať aj rozhovor a dotazník. Uskutočnili sme riadený rozhovor s triednymi učiteľmi jednotlivých žiakov V tých prípadoch, kedy nebolo možné uskutočniť rozhovor, sme zaslali jednotlivým pedagógom e-mail s dotazníkom, kde sme sa s vyučujúcimi dohodli o prítomnosti, či neprítomnosti asistenta učiteľa na nami sledovanej vyučovacej hodine a presný počet žiakov v priebehu vyučovacích hodín, ktoré boli nahrávané.

Aby bolo možné overiť stanovené hypotézy, do výskumnej vzorky sme zaradili 16 tried, v ktorých bol prítomný asistent učiteľa, a 16 tried, v ktorých asistent učiteľa prítomný nebol. Zároveň sme zaznamenávali údaje o odbornej kvalifikácii pedagógov a dĺžke pedagogickej praxe a dohodli sa s nimi na postupe pri zabezpečení audiovizuálneho, prípadne auditívneho záznamu, t.j. techniku učitelia uviedli do chodu ešte pred zazvonením na vyučovaciu hodinu a vypli ju až po zazvonení na. Zisťované skutočnosti ohľadom asistenta učiteľa, podľa nášho názoru, budú pôsobiť ako eventuality influencie v priebehu edukačného procesu rómskych žiakov. Zber výskumných dát prebiehal v mesiacoch október až máj školského roka 2010/2011.

K metodologickej časti sa nám zdá ako potrebné uviesť, že sme sa snažili o kombináciu viacerých metód a techník, ktoré stavajú na kvalitatívnej i na kvantitatívnej analýze výskumných údajov a o multidimenzionálny metodologický prístup k výskumu, aby empirické zistenia mohli byť aplikované do pedagogickej teórie, metodológie i praxe.

Výsledky výskumu, ich analýza a interpretácia

V predkladanom výskume sme sa zamerali na analýzu niektorých influenčných eventualít edukačného procesu v triedach rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, ktoré priamo súvisia s komunikáciou pedagóga a žiakov v priebehu vyučovacej hodiny. Práve na nami sledované činitele – direktivita versus indirektivita špeciálneho pedagóga, motivácia, či rozvíjanie kognitívnych funkcií, sa kladie veľký dôraz práve u rómskych žiakov s mentálnym postihnutím, pretože od týchto faktorov do značnej miery závisí úspešnosť, či neúspešnosť edukačného procesu, a v konečnom dôsledku socializačné možnosti žiakov. Nakoľko ide o žiakov

s mentálnym postihnutím, u ktorých je oblasť komunikácie i kognitívnych procesov výrazne narušená a oblasť motivácie výrazne špecifická, čo je umocnené ďalším faktorom, že v našej výskumnej vzorke máme všetkých žiakov pochádzajúcich z rómskeho prostredia, čo požiadavky na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov v opisovanej oblasti ešte znásobuje, považujeme naše zistenia za významný prínos, ktoré môžu prispieť k riešeniu tejto závažnej problematiky.

Na základe stanoveného cieľa predkladanej výskumnej práce sme sa rozhodli preskúmať a analyzovať vhodnosť pedagogickej komunikácie v priebehu vyučovacích hodín slovenského jazyka a literatúry základného typu v triedach rómskych žiakov s mentálnym postihnutím a zamerať sa na kvantitatívne i kvalitatívne faktory, ktoré sú, okrem už vyššie spomínaných faktorov, výrazne ovplyvnené aj faktormi vyplývajúcimi z mentálneho postihnutia žiakov. Tie sa prejavujú napr. zvýšenou pohotovosťou k úzkosti, k neurotickým reakciám a k pasivite v správaní, konformnosť so skupinou, nerovnováha ašpirácie a výkonu. U spomínanej skupiny žiakov môže byť prítomná i porucha v interpersonálnych vzťahoch a znížená prispôsobivosť vzťahov, v komunikácii, znížená prispôsobivosť k sociálnym a školským požiadavkám, ako aj impulzívnosťou, hyperaktivitou alebo celkovou spomalenosťou správania, charakteristická je tiež malá slovná zásoba, neobratnosť vo vyjadrovaní, poruchy senzomotoriky a pohybovej koordinácie. Celkový rad týchto znakov sa u osoby s mentálnym postihnutím nemusí vôbec vyskytovať. Veľmi podstatné pre vývin jednotlivca s mentálnym postihnutím je, aby mu boli uspokojované špeciálne edukačné potreby, ako napr. sústavné motivovanie do aktivizácie, individuálny prístup, intenzívne uspokojovanie emocionálnych potrieb žiaka ai. Poznanie a analýzu vhodnosti pedagogickej komunikácie tu považujeme za introdukciu k riešeniu prípadných problémov, ale predovšetkým k skvalitňovaniu edukačného procesu. Na rozdiel od výskumov statického charakteru, v predkladanej práci zachytávame interakciu učiteľ a žiak v prirodzenom prostredí dynamického charakteru, čo, podľa nášho názoru, umožní získať hodnotné vedeckovýskumné údaje. Práve mikroedukatívnej analýze je v súčasnosti pripisovaný veľký význam pre jej pomerne valídne údaje o konkrétnom správaní sa učiteľa na vyučovacej hodine, pričom sme presvedčení, že mikroedukatívna analýza zodpovedá požiadavkám kladeným na behaviorálny výskum, výskum empirický, výskum operacionalizovaný do konkrétnych sledovateľných kategórií.

Výskumné zistenia indexu rozvíjania kognitívnych funkcií

Analytická schéma, ktorou sme sledovali podľa nášho názoru ďalšie významné oblasti pre analýzu a hodnotenie edukačnej činnosti, ktorými je rozvíjanie jednotlivých kognitívnych procesov rómskych žiakov s mentálnym postihnutím, kde sme sledovali počet otázok a podnetov zameraných na rozvíjanie týchto procesov. Zaznamenávali sme otázky a podnety učiteľa smerujúce k senzomotorickým operáciám rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, ďalej otázky a podnety na pamäť, úlohy i podnety so zameraním na nižšie myšlienkové operácie, pochopenie i pomenovanie jednotlivých pojmov. Na druhej strane sme zaznamenávali frekvenciu otázok a podnetov špeciálneho pedagóga, ktoré boli zamerané na rozvíjanie vyšších

myšlienkových operácií, ako aj podnety na kritické myslenie, tvorivé myslenie, v našom prípade žiaka s ľahkým mentálnym postihnutím. Tu považujeme za potrebné neopomenúť fakt, že motorický, neuropsychický vývin, psychické procesy a reč sú u žiaka v ľahkom stupni mentálneho postihnutia kvantitatívne a kvalitatívne odlišné od normy, sú totiž čiastočne oneskorené a obmedzené. Najzreteľnejší je deficit v myslení, najmä pri abstrakcii, dedukcii a úsudku, ale keďže duševné prejavy takéhoto žiaka sú už riadené vyššou nervovou činnosťou, je dôležité rozvíjať aj vyššie myšlienkové operácie, aby títo žiaci mohli dosiahnuť čo najvyšší stupeň socializácie a s ňou spojenej samostatnosti.

Pri mikroedukatívnych analýzach vyučovacích hodín slovenského jazyka a literatúry základného typu sme sa sústredili na analýzu otázok, podnetov a úloh učiteľov, ktoré mali za cieľ rozvíjať niektorú z kognitívnych funkcií – napr. otázky, úlohy a cvičenia zamerané na vnímanie a senzomotorické funkcie, teda farbu, veľkosť, priestor, zvuky, dotyky, pohyb ai., ďalej na otázky, úlohy a cvičenia zamerané na pamäť, vybavenie si, spomenutie i zapamätanie a reprodukciu. Sledovali a zaznamenávali sme aj otázky, úlohy a cvičenia zamerané na nižšie poznávacie funkcie, teda pochopenie pojmov, rozdiely, porovnávanie, analýzu, vyvodzovanie záverov, či otázky, úlohy a cvičenia na vyššie poznávacie funkcie, teda syntézu, zovšeobecnenie, analogické myslenie, aplikáciu, metaforické myslenie. Ďalej sme sledovali prítomnosť otázok, úloh a cvičení na hodnotiace myslenie, teda racionálne, estetické i etické a, nakoniec, prítomnosť otázok, úloh a cvičení zameraných na tvorivé myslenie, teda fantázia, imaginácia, vymýšľanie a tvorba niečoho.

Hypotéza

Predpokladáme, že vyšší index rozvíjania kognitívnych funkcií dosiahne viac učiteľov u rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v triedach kde pôsobí asistent učiteľa, než v triedach, kde asistent učiteľa nepôsobí. Pedagogická komunikácia je najvýznamnejším prostriedkom edukačného procesu, v našom prípade medzi učiteľom a žiakom, ktorí si majú medzi sebou vymieňať informácie. V skúmanom súbore sa do pedagogickej komunikácie zaradil aj asistent učiteľa, ktorý bol ďalším elementom výchovno-vzdelávacieho procesu, a teda bolo potrebné rátať s tým, že pedagogickú komunikáciu ovplyvní. Základnou kategóriou analýzy pri overovaní nastolenej hypotézy bol teda špeciálny pedagóg, rómsky žiak s ľahkým mentálnym postihnutím a asistent učiteľa. V nami sledovaných súboroch sme zistili nasledujúce skutočnosti.

Tabuľka 3: Kognitívna zložka edukácie v triedach na I. stupni, kde je prítomný asistent učiteľa

			Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q
U	SA	1	22	22	5	1	1	21	72
		2	27	21	4	0	2	25	79
		3	18	23	8	0	1	24	74
		4	13	31	5	0	2	20	71
		5	12	36	6	0	3	19	76
		6	22	31	6	0	1	19	79

		7	8	34	4	1	4	20	71
		8	20	30	7	2	1	26	86

Legenda: 1-8 – sledovaní učitelia, SA – asistent učiteľa je v triede prítomný, Q1 – otázky a podnety na senzomotorické operácie, Q2 – otázky na pamäť, Q3 – úlohy a podnety na nižšie myšlienkové operácie, pochopenie pojmov, ich pomenovanie, Q4 – otázky na vyššie myšlienkové operácie (syntéza, analógia, generalizácie), Q5 – podnety na hodnotiace, kritické myslenie, Q6 – podnety na rozvíjanie divergentného, tvorivého myslenia, Q – otázky učiteľa smerom k žiakom.

Tabuľka 4: Kognitívna zložka edukácie v triedach na I. stupni, kde nie je prítomný asistent učiteľa

			Q1	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q**
U	**BA**	**1**	10	35	2	1	0	10	58
		2	7	20	2	0	0	18	47
		3	13	11	1	0	0	7	32
		4	4	16	2	1	3	5	31
		5	20	11	1	0	0	6	38
		6	24	29	3	3	5	24	88
		7	24	16	1	0	1	9	51
		8	25	18	1	1	1	8	54

Legenda: 1- 8 – sledovaní učitelia, Q1 – otázky a podnety na senzomotorické operácie, Q2 – otázky na pamäť, Q3 – úlohy a podnety na nižšie myšlienkové operácie, pochopenie pojmov, ich pomenovanie, Q4 – otázky na vyššie myšlienkové operácie (syntéza, analógia, generalizácie), Q5 – podnety na hodnotiace, kritické myslenie, Q6 – podnety na rozvíjanie divergentného, tvorivého myslenia, Q – otázky učiteľa smerom k žiakom.

Tabuľka 5: Aritmetický priemer kognitívnej zložky edukácie v triedach na I. stupni z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa

		Q1	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q**
AM	I. stupeň SA	17,75	28,5	5,63	0,5	1,88	21,75	76
	I. stupeň BA	15,88	19,5	1,63	0,75	1,25	10,88	49,88

Legenda: AM – aritmetický priemer, I. stupeň SA – v triede je prítomný asistent učiteľa, I. stupeň BA – v triede nie je prítomný asistent učiteľa, Q1 – otázky a podnety na senzomotorické operácie, Q2 – otázky na pamäť, Q3 – úlohy a podnety na nižšie myšlienkové operácie, pochopenie pojmov, ich pomenovanie, Q4 – otázky na vyššie myšlienkové operácie (syntéza, analógia, generalizácie), Q5 – podnety na hodnotiace, kritické myslenie, Q6 – podnety na rozvíjanie divergentného, tvorivého myslenia, Q – otázky učiteľa smerom k žiakom.

Tabuľka 6: Aritmetický priemer indexu kognitívnych funkcií v triedach na I. stupni z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa

		Ikf
AM	I. stupeň SA	0,46
	I. stupeň BA	0,33

Legenda: AM – aritmetický priemer, I. stupeň SA – v triede je prítomný asistent učiteľa, I. stupeň BA – v triede nie je prítomný asistent učiteľa, Ikf – index rozvíjania kognitívnych funkcií.

Predpokladali sme, že zistíme rozdiely rozvoja kognitívnych funkcií v jednotlivých sledovaných súboroch a namerali sme nasledovné údaje. V prvom sledovanom súbore, teda na I. stupni v triedach, kde bol prítomný asistent učiteľa sme namerali index rozvoja kognitívnych funkcií u jedného učiteľa nižší ako 0,4 a vyšší ako 0,5 bol nameraný u troch učiteľov. V triedach, kde asistent učiteľa prítomný nebol, sme index kognitívnych funkcií nižší ako 0,4 namerali až u šiestich učiteľov a vyšší ako 0,5 u dvoch sledovaných pedagógov. Uvedomujeme si, že interakčný štýl pre oblasť rozvíjania jednotlivých kognitívnych funkcií je učiteľovou typickou edukačnou charakteristikou, ktorý sa prejavuje v jeho konaní, správaní i komunikácii počas vyučovacej jednotky, to znamená, že výrazne ovplyvňuje didaktické, komunikačné a organizačné aktivity pedagóga. Na základe nami nameraných hodnôt si dovolíme tvrdiť, že v sledovaných súboroch prítomnosť asistenta učiteľa v triede je elementom, ktorý interakčný štýl pedagóga pre oblasť rozvíjania kognitívnych funkcií výrazne neovplyvňuje.

Zmeny výšky indexu rozvoja kognitívnych funkcií učiteľov z hľadiska prítomnosti, či neprítomnosti asistenta učiteľa sme skúmali aj v triedach na II. stupni. Namerané hodnoty uvádzame v nasledujúcich tabuľkách.

Tabuľka 7: Kognitívna zložka edukácie v triedach na II. stupni, kde je prítomný asistent učiteľa

			Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q
U	SA	1	27	13	8	4	3	14	69
		2	31	11	6	2	5	11	66
		3	13	15	9	3	5	15	60
		4	24	9	7	8	4	13	65
		5	16	14	8	7	6	12	63
		6	22	11	4	5	8	11	61
		7	16	16	6	7	4	10	59
		8	11	10	2	1	8	9	41

Legenda: 1-8 – sledovaní učitelia, Q1 – otázky a podnety na senzomotorické operácie, SA – triedy s asistentom učiteľa, Q2 – otázky na pamäť, Q3 – úlohy a podnety na nižšie myšlienkové operácie, pochopenie pojmov, ich pomenovanie, Q4 – otázky na vyššie myšlienkové operácie (syntéza, analógia,

generalizácie), Q5 – podnety na hodnotiace, kritické myslenie, Q6 – podnety na rozvíjanie divergentného, tvorivého myslenia, Q – otázky učiteľa smerom k žiakom.

Tabuľka 8: Kognitívna zložka edukácie v triedach na II. stupni, kde nie je prítomný asistent učiteľa

			Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q
U	BA	1	21	18	5	4	7	7	62
		2	18	20	10	6	5	8	67
		3	9	12	7	5	6	15	54
		4	22	13	5	7	2	10	59
		5	11	10	9	4	7	9	50
		6	32	14	6	2	4	8	66
		7	21	15	9	8	3	6	62
		8	22	16	12	4	2	15	71

Legenda: 1- 8 – sledovaní učitelia, BA – triedy bez asistenta učiteľa, Q1 – otázky a podnety na senzomotorické operácie, Q2 – otázky na pamäť, Q3 – úlohy a podnety na nižšie myšlienkové operácie, pochopenie pojmov, ich pomenovanie, Q4 – otázky na vyššie myšlienkové operácie (syntéza, analógia, generalizácie), Q5 – podnety na hodnotiace, kritické myslenie, Q6 – podnety na rozvíjanie divergentného, tvorivého myslenia, Q – otázky učiteľa smerom k žiakom.

Tabuľka 9: Aritmetický priemer kognitívnej zložky edukácie v triedach na II. stupni z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q
AM	II. stupeň SA	20	12,38	6,25	4,63	5,38	11,88	60,5
	II. stupeň BA	19,5	14,75	7,88	5	4,5	9,75	61,38

Legenda: AM – aritmetický priemer, II. stupeň SA – triedy II. stupňa , kde je prítomný asistent učiteľa, II. stupeň BA – triedy II. stupňa, kde asistent učiteľa prítomný nie je, Q1 – otázky a podnety na senzomotorické operácie, Q2 – otázky na pamäť, Q3 – úlohy a podnety na nižšie myšlienkové operácie, pochopenie pojmov, ich pomenovanie, Q4 – otázky na vyššie myšlienkové operácie (syntéza, analógia, generalizácie), Q5 – podnety na hodnotiace, kritické myslenie, Q6 – podnety na rozvíjanie divergentného, tvorivého myslenia, Q – otázky učiteľa smerom k žiakom.

Tabuľka 10: Aritmetický priemer indexu kognitívnych funkcií v triedach na II. stupni z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa

		Ikf
AM	II. stupeň SA	0,59
	II. stupeň BA	0,49

Legenda: AM – aritmetický priemer, II. stupeň SA – triedy, kde je prítomný asistent učiteľa, II. stupeň BA – triedy, kde nie je prítomný asistent učiteľa, Ikf – index rozvíjania kognitívnych funkcií.

Tabuľka 11: Aritmetický priemer kognitívnej zložky edukácie z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q
AM	SA	18,9	20,4	5,94	2,57	3,63	16,82	68,25
	BA	17,7	17,7	4,76	2,88	2,88	10,32	55,63

Legenda: AM – aritmetický priemer, SA – triedy s asistentom učiteľa, BA – triedy bez asistenta učiteľa, Q1 – otázky a podnety na senzomotorické operácie, Q2 – otázky na pamäť, Q3 – úlohy a podnety na nižšie myšlienkové operácie, pochopenie pojmov, ich pomenovanie, Q4 – otázky na vyššie myšlienkové operácie (syntéza, analógia, generalizácie), Q5 – podnety na hodnotiace, kritické myslenie, Q6 – podnety na rozvíjanie divergentného, tvorivého myslenia, Q – otázky učiteľa smerom k žiakom.

Tabuľka 12: Aritmetický priemer indexu kognitívnych funkcií z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa

		Ikf
AM	SA	0,56
	BA	0,41

Legenda: AM – aritmetický priemer, SA – triedy s asistentom učiteľa, BA – triedy bez asistenta učiteľa, Ikf – index rozvíjania kognitívnych funkcií.

Tabuľka 13: Index kognitívnych funkcií na I. a II. stupni z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa

		A Ikf	BA Ikf
	1	0,45	0,44
	2	0,52	0,38
	3	0,51	0,62
	4	0,45	0,63
	5	0,41	0,66
	6	0,34	0,65
	7	0,52	0,55
U	**8**	0,47	0,78

	9	0,21	0,41
	10	0,62	0,4
	11	0,28	0,93
	12	0,36	0,48
	13	0,19	0,66
	14	0,52	0,27
	15	0,24	0,38
	16	0,2	0,42

Legenda: U1 až U8 – učiteľ I. stupňa, U9 až U16 – učiteľ II. stupňa, A Ikf – dosiahnutý index kognitívnych funkcií v triedach s asistentom učiteľa BA Ikf - dosiahnutý index kognitívnych funkcií v triedach bez asistenta učiteľa.

Zistili sme, že učitelia v triedach II. stupňa žiakom zadávali najviac otázok, ktorými rozvíjali nižšie kognitívne funkcie, a to otázok na vnímanie a senzomotoriku, o niečo menej zadávali otázok zameraných na pamäť. Medzi otázkami, ktoré rozvíjajú vyššie kognitívne funkcie, sa najčastejšie vyskytovali otázky na rozvoj tvorivého myslenia. V triedach, kde asistent učiteľa prítomný bol, až šiestim učiteľom bol nameraný index kognitívnych funkcií vyšší ako 0,5, druhom súbore, teda v triedach, kde asistent učiteľa prítomný nebol, sme namerali index kognitívnych funkcií s vyššou hodnotou ako 0,5 iba u dvoch pedagógov, čo sme zaznamenali v nasledujúcich tabuľkách. Najmenej otázok a podnetov smerom k žiakom bolo nameraných v oblasti rozvíjania vyšších myšlienkových operácií ako je syntéza, analógia a generalizácia.

Predpoklad, že vyšší index rozvíjania kognitívnych funkcií dosiahne viac učiteľov rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v triedach kde pôsobí asistent učiteľa, než v triedach, kde asistent učiteľa nepôsobí sa nám nepotvrdil, nakoľko namerané hodnoty nedosiahli štatistickú významnosť.

	Chi	**P- hodnoty**
Nekorigovaný	2,33	0,1271244
Predpokladaný:	2,25	0,1332226
Vykorigovaný:	1,31	0,2525593

Na základe p hodnoty sme zistili, že nemožno nulovú hypotézu zamietnuť. Dva porovnávané priemery nie sú štatisticky signifikantné. Závislosť nemôžeme prijať s 95% pravdepodobnosťou. Znamená to, že rozdiel medzi početnosťami zistenými vo vzorke a očakávanými početnosťami môže byť dôsledkom náhodného výberu, teda nie je štatisticky významný.

Keďže v súčasnosti je známych viacero kognitívnych taxonómií, nepovažujeme za potrebné detailne sa nimi zaoberať. Vieme, že poznanie a sledovanie taxonómií pomáha každému pedagógovi, teda aj špeciálnemu pedagógovi uvedomiť si povinnosť, aby zadával podnety a otázky žiakom s mentálnym postihnutím so zameraním na rozvíjanie všetkých kognitívnych funkcií aj napriek tomu, že ich títo žiaci majú narušené. Na zistené skutočnosti reagujeme

tvrdením, že sledovaní učitelia sa nesústredili na výber vhodného komunikačného kanála pre odoslanie výchovno-vzdelávacích informácií, čo možno považovať za rozhodujúcu aktivitu v edukačnej komunikácii. Na základe analýzy prepisu môžeme konštatovať, že žiaci množstvu sprostredkovaných informácií vôbec nerozumeli, učitelia sa adekvátnym spôsobom nesnažili overiť, či žiaci učivo pochopili, práve preto tu bola mizivá šanca verbálnych reakcií žiakov.

ZÁVER

Na zistenú skutočnosť je možné nazerať z viacerých uhlov. Je zrejmé, že výchova a vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím je veľmi náročná, náš výskumný súbor bol zložený z rómskych žiakov s mentálnym postihnutím, čo profesionálnu prácu pedagóga výrazne sťažovalo. Môžeme si dovoliť konštatovať, že učitelia neboli pripravení zvládať veľmi náročné požiadavky kladené na edukačnú činnosť rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Myslíme si, že môžeme uvažovať aj o fakte, že učitelia sa výrazne zamerali na rozvíjanie pamäte a opomínali kognitívne funkcie žiakov, o čom svedčí nami zaznamenaný vysoký počet otázok a podnetov zameraných na memorovanie žiakov, ako aj memorovanie učiteľa a žiakov spoločne. Učitelia usúdili, že je potrebné upevňovať sprostredkované informácie častým memorovaním.

V závere našich výskumných zistení si dovolíme tvrdiť, že mikroedukatívna analýza edukačného procesu ukázala, že vyučovacie hodiny boli presýtené direktívnou zložkou. Dovolíme si prezentovať súhrnné zistenia týkajúce sa verbálnej interakcie účastníkov edukačného procesu, o ktorej môžeme tvrdiť, že sa výrazne podieľa na humanistickej dimenzii v škole. Humanizmus v škole predstavuje formovanie takej osobnosti, ktorá bude schopná regulovať svoje vzťahy k svetu, ako aj regulovať svoje vzťahy k sebe samému, čo úzko súvisí, ako už bolo na viacerých miestach tejto práce spomínané, s inkluzívnymi snahami, ktoré sa týkajú života jednotlivcov s mentálnym postihnutím. Na základe našich zistení si dovolíme tvrdiť, že verbálna produkcia rómskych žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím bola veľmi nízka, z čoho usudzujeme, že špeciálni pedagógovia v skúmaných triedach neboli schopní profesionálnej autoevaluácie a následne uskutočniť prípadné korekcie v rámci efektívnosti vyučovacieho procesu. Sledovaní špeciálni pedagógovia opomínali jednu z najdôležitejších zásad v edukácii žiakov s mentálnym postihnutím, totiž zásadu individuálneho prístupu.

LITERATÚRA

BARTA, J. 2012. *Povolanie Petra a moje povolanie.* Námestovo : Tlačiareň Kubík, s. 124. ISBN 978-80-970654-9-4.

JANOŠKO, P. 2011. Výchovná dimenzia terapie – terapeutická dimenzia výchovy v kontexte podpory rozvoja osobnosti dieťaťa. In *Výchova verzus terapia – hranice, možnosti, riziká.* Bratislava : UK, 2011. ISBN 978-223-3006-0. 24-28 s.

FLANDERS, N. A. 1970. *Analyzing teaching behavior*. New York : Reading. Addison – Wesley, 1970.

HORŇÁK, L. 2001. *Prospechovo slabší žiak v škol*e. Prešov : PF PU, 2001. ISBN 80-8068-049-3.

HORŇÁK, L. 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov : PF PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.

KLEIN, V. 2007. *Edukácia rómskych žiakov prostredníctvom asistentov učiteľov a nultých ročníkov*. Ružomberok : KU, 2007. ISBN 978-80-8084-176-8.

KLEIN, V. 2012. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves : Roma Education Fund, 2007. ISBN 978-80-971181-0-5.

KOSOVÁ, B. 2004. Analýza možností vzdelávania rómskej minority z hľadiska charakteru školského systému. In *Pozitíva diskriminácia vo Francúzsku a vo svete.* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2004.

KOVÁČOVÁ, B. 2012. *Terapia bábkou : Teoretické východiská a výskumné zistenia*. Bratislava : Musica Liturgica, 2012, 214 s. ISBN 978-80-970418-3-0.

MARINICOVÁ, M. 2011. Sociálna politika a sociálna ochrana - piliere právnej a sociálnej kultúry. Kapitola 8. In *Súčasné pohľady na sociálne služby*. Chelm : Panstwowa Wyzsza Szkola Zawodowa v Chelmie, 2011. ISBN 978-83-61149-33-0. s. 197-239.

ONDERČOVÁ, V. 2004. *Pomocný program pre slaboprospievajúcich rómskych žiakov.* Prešov : MPC v Prešove, 2004. ISBN 80-8045-308-X.

ORIEŠČIKOVÁ, H. 2008. *Komparácia vzdelávacích systémov v Rakúsku, Poľsku, Maďarsku a na Slovensku.* Ružomberok : Katolícka univerzita, 2008. ISBN 978-80-8084-266-6.

PORTÍK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov : PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4.

PORUBSKÝ, Š. 2004. Poňatie práce a štúdia asistenta učiteľa /pedagogického asistenta. In *Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie : Zborník*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2004.

SKOKANOVÁ, A. 2012. *Interferenčné vplyvy pôsobiace na komunikačné kompetencie rómskych žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami*. Bratislava : Sapientia, 2012. ISBN 978-80-892229-23-9.

SKOKANOVÁ, A. 2007. Rómske dieťa v prostredí základnej školy In *Disputationes scientificae : Universitatis Catholicae in Ružomberok.* ISSN 1335-9185, roč. VII, č. 4, 2007, s. 83-90.

SPUCHĽÁK, Ľ. 2008. Charakterystyka rodziny romskiej i jej wpływ na proces wychowawczo-edukacyjny w specjalnej szkole podstawowej. In *Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej. Nowe kierunki w badaniach i naukach o edukacji w XXI wieku : Miedzynarodowa fundacja naukowców i pedagogów „Scientia, ARS, Educatio“*. Kraków : UKIP Gliwice, 2008. ISBN 978-83-60837-23-8. s. 56-63.

TARCSIOVÁ, D. 2010. *Celoživotné vzdelávanie pedagógov v oblasti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.* Bratislava : IRIS, 2010. ISBN 978-80-89238-44-6.

VALACHOVÁ, D. et al. 2002. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava : SPN, 2002. ISBN 80-08-03339-8.

VANČOVÁ, A. 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava : Sapientia, 2005. ISBN 80-968797-6-6.

VAŠEK, Š. 2004. *Špeciálnopedagogická diagnostika..* Bratislava : Sapientia, 2004. ISBN 80-968797-1-5.

WOLNY, B. 2008. *Eudkacja zdrowotna v szkole.* Stalowa Wola : Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, 2008. ISBN 978-83-9263-028-9.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: PaedDr. Anna Skokanová, PhD.
Pracovisko: Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky
Adresa: Bottova 15, 054 01 Levoča, Slovensko
E mail: anna.skokanova@ku.sk

MONTESSORI PEDAGOGIKA AKO JEDNA Z CIEST INKLÚZIE

MONTESSORI AS ONE OF THE INCLUSION OF ROADS

Helena Kuberová

Abstrakt

Liečebná pedagogika a terapia podľa Márie Montessori sa stáva aktuálnou alternatívnou metódou, ktorá má reálnu perspektívu použitia v práci so zdravými, chorými, rozlične postihnutými jedincami. Liečebná pedagogika využívajúca metódy podľa Márie Montessori v zameraní svojej činnosti zohráva významnú spoločenskú úlohu aj v procese integrácie a inklúzie jedincov, pre ktorých sú veľmi vhodné tieto metódy. Použitím tohto názorného spôsobu vzdelávania sa môže pomôcť tiež jedincom vyšších vekových kategórií s rôznymi poruchami a ochoreniami.

Kľúčové slová

Liečebná pedagogika a terapia. Metódy Márie Montessori.

Abstract

Education and medical therapy of Maria Montessori is becoming a real alternative method that uses a realistic prospect of working with healthy, sick, disabled individuals differently. Therapeutic Pedagogy utilizing the method of Maria Montessori to focus its activity plays an important social role in the process of integration and inclusion of individuals for whom these are very useful methods. Using this illustrative method of education can also help individuals higher ages with various disorders and diseases.

Key words

Education and medical therapy. Methods of Maria Montessori.

Liečebná pedagogika a terapia podľa metód Márie Montessori

Metódy podľa Márie Montessori majú stanovené jasné pravidlá a dieťa má šancu predkladané úlohy zvládnuť. Liečebná pedagogika v zameraní svojej činnosti zohráva významnú spoločenskú úlohu aj v procese integrácie a inklúzie jedincov, pre ktorých sú veľmi vhodné tieto metódy. Liečebná pedagogika a terapia podľa Márie Montessori je aktuálna alternatívna metóda, ktorá má reálnu perspektívu použitia v práci s deťmi, dospelými i seniormi. Mária Montessoriová (1870 – 1952) rozpracovala a formulovala psychofyziologickú metódu ako liečebno - výchovný program

pre postihnuté deti. Metóda obsahovala zamestnania s hrovým materiálom a cvičenia praktického života. Metódy podľa Márie Montessori boli spočiatku využívané pri výchove zdravých a mentálne postihnutých detí. Neskôr bola modifikovaná aj pre deti so zmyslovými chybami. Podľa týchto metód a hrových aktivít je správne riešenie zakomponované v pomôcke a dieťa je tak v hrových aktivitách neustále stimulované rôznorodými činnosťami.

Evidentné je, že poznanie a využitie týchto metód v praxi je neznáme a názory odborníkov a laickej verejnosti sa na ich využívanie líšia. Ústredným mottom, priam filozofiou je heslo: *„Pomôž mi, aby som to dokázal sám*“ (Zelinková, 1997, s. 17). Liečebná pedagogika a terapia podľa Márie Montessori je samostatná forma terapie, integruje aktuálne poznatky neurofyziológie, pediatrie, vývinovej psychológie, rehabilitácie, genetiky, psychológie a pedagogiky. Samostatné možnosti edukácie založené na metódach podľa Márie Montessori sa realizujú formou individuálnej a skupinovej terapie. Cieľom individuálnej terapie je prenášať aj najmenšie kroky z „Cvičení praktického života“, zmyslového materiálu ale aj z didaktického materiálu do domáceho prostredia. Terapeut, alebo liečebný pedagóg sa zaoberá s jednotlivcom a súčasne s rodičmi. Skupinová terapia rozvíja individuálnu terapiu a ponúka špeciálne vedenie v socializácii jedinca, aby bol v malých krokoch pripravovaný na pôsobenie v skupine a spoločnosti (Montessori, 1998, s. 38).

S pozitívnymi výsledkami sa stretávame aj u zdravých jedincov, ktorí sa takto učia sami z vlastnej vôle a bez prežívania stresových situácií. Metóda po jej didaktickom spracovaní sa môže v budúcnosti používať aj u dospelých chorých jedincov, u ktorých môže pomáhať pri obnovovaní kognitívnych, psychomotorických a senzitívnych funkcií. Ciele terapie podľa metód Márie Montessori sú vo všeobecnosti zamerané na čo najkomplexnejšie rozvíjanie schopnosti jednotlivca, dieťaťa, dospievajúceho a dospelého, ktoré sú obmedzené z dôvodu telesného alebo duševného ochorenia, či postihnutia. Ciele sa stanovujú tak aby umožnili pomáhať samostatne zvládať životné situácie a integráciu do spoločnosti. Vedú tak jedinca v smere budovania samostatnosti a posilňovaní sebavedomia a pozitívneho sebahodnotenia. U jedinca sa a rozvíja zodpovednosť za seba a zdokonaľuje sa v cvičení funkcií hrubej a jemnej motoriky. Jedinec si nacvičuje percepčné spôsobilosti, zdokonaľuje a stimuluje sa jeho reč, trénuje sa jeho koncentrácia, nacvičuje sa správanie, pracovné, hrové a učebné návyky. Postupom edukácie a terapie sa zmierňujú poruchy správania jedinca, podporuje sa jeho vzťah k blízkym i cudzím osobám a dosahovanie cieľov je zjavné. Po krátkej dobe je u jedinca pozorovateľná zvyšujúca sa úroveň sebadôvery, nezávislosti, zvyšujúca sa úroveň vnímania, emocionality, úroveň sociálnych kompetencií, jemnej a hrubej motoriky, koncentrácie, výdrže a vôle. Stanovenie cieľov pre blízke osoby, rodičov, opatrovateľov sa vedie smerom zvyšovania citlivosti voči skutočným potrebám chorých a postihnutých. Ciele vedú blízkych správnym smerom vedieť ponúknuť jedincovi v správnom čase správne činnosti, aby vedeli preniesť postupy a zásady montessori terapie do domáceho prostredia (nácvik pracovného správania). Blízke osoby sú členmi edukačného a terapeutického tímu. Ich aktívna účasť uľahčuje prenos činností z umelého terapeutického prostredia do domáceho. Celá rodina sa stáva „priestorom terapie jedinca“, bez zásadnej zmeny chodu rodiny. Vo vzájomnej interakcii je možné zistiť, aké problémy majú blízki a liečebný pedagóg môže objasniť ich pochybnosti a pomôže im vytvoriť realistický pohľad na situáciu (ambície, ideály, možnosti). Problémy blízkych pri starostlivosti

o chorého, či postihnutého člena rodiny, no zvlášť rodičov pri narodení postihnutého dieťaťa sú veľmi náročné a ťažké. Často krát sa z tohto dôvodu rozpadá ich vzťah. Podľa I. Štúra (1998), nie je pravdou, že narodením dieťaťa so zdravotným postihnutím sa rodina časom rozpadne: „Keď je dobrá rodina, tak postihnuté dieťa jej členov zblíži a keď nie je dobrá, tak ich rozdelí“ (Štúr, 1998, s.3). Terapia podľa metód Márie Montessori v domácom prostredí má mnohé výhody. Jedinec je v známom priestore, je možný slobodný výber času, terapia sa pružnejšie prispôsobí senzitívnemu obdobiu chorého dieťaťa, v interakcii pomáhajú rodičia, súrodenci a iné blízke osoby, čo má nesporne tiež pozitívny vplyv na rodinu, ktorá má šancu spirituálne dozrievať (Hainstock, 1999, s. 18).

V popredí terapie je potrebné vidieť dieťa, jeho potreby, nie chorobu, postihnutie, či zdravotné oslabenie a posilňovať jeho silné stránky. Trpezlivo, vyrovnane a pokojne pomáhať a poskytovať danému klientovi a jeho rodine lásku, rešpekt a podporu. Dobre profesionálne pripravený liečebný pedagóg dokáže tvorivo myslieť a pri tom sa nenechá klientom manipulovať. Poznanie samotnej teórie a jej rigidné uplatňovanie nestačí. V každom prípade je potrebné brať do úvahy to, že terapia ≠ „vyliečenie“, ale = akceptovanie choroby, s ktorou sa dá naučiť žiť. Liečebný pedagóg, či terapeut vykoná diagnostiku, určí frekvenciu návštev, podľa individuálnych možností a záujmu realizuje výber materiálov a činností. Dôležité sú rozhovory s blízkymi, aké sú ich očakávania od terapie, od terapeuta, od chorého jedinca. Objasní možnosti a ponuku, vysvetlí obmedzenia a spoluprácu, ktoré činnosti, materiály na čo slúžia, aké materiály sa nájdu doma, aké sú výhody a nevýhody práce doma a v zariadení. Rozhodujúcim činiteľom je často finančná situácia, záujem a vzdialenosť rodiny od zariadenia, ale aj vek klienta a jeho aktuálne možnosti. Terapia sa dá využiť nielen pri práci s deťmi raného veku, ale aj s dospelými s Alzheimerovou chorobou, demenciou, poúrazovými stavmi a v oblasti geriatrie. Zamestnania a pracovné činnosti je potrebné odborne pedagogicky pripravovať, organizovať a hodnotiť, aby umožňovali dosiahnuť konkrétny cieľ, napr.: (výtvarné dielka, masky, maňušky, hračky, tvorba fotografií a filmov podľa vlastných scenárov a pod. Takým spôsobom sa rozvíja tvorivosť a sebavyjadrenie, ktoré má vysokú diagnostickú a prognostickú hodnotu. Mária Montessori (1926): *„Kto je netrpezlivý nerozumie pravej hodnote vecí. Nepozná nič iné okrem vlastného zhonu a uspokojovania svojich potrieb. Očakávanie bez okamžitého výsledku je to, čo mnohí nedokážu zniesť a vyvoláva to v nich dojem, že strácajú čas“* (Montessori, 1926, s. 12).

Metódy Márie Montessori podporujúce čítanie, písanie a reč

Mária Montessori ako lekárka, biologička a pedagogička prakticky rozpracovala a formulovala psychofyziologickú metódu ako liečebnovýchovný program. Práve spontánne písanie štvorročných detí v prvej Casa dei Bambini najskôr upútalo pozornosť sveta na osobnosť Márie Montessori a jej prácu. Táto „explózia písania“ bola považovaná za fenomén v dobe, kedy väčšina detí nebola oboznámená s abecedou do veku siedmich až ôsmich rokov (Zelinková, 1997, s. 11-15).

Čítanie je najdôležitejšia základná schopnosť, akú sa kedy dieťa naučí. Bez dobrého čitateľského zázemia je dieťa prakticky stratené lebo práve na tom závisí veľká časť jeho budúceho učebného úspechu. Skutočnosťou je, že deti, ktoré nevedia čítať, majú v škole disciplinárne

problémy. Čítanie nie je v praxi takým komplexným procesom, akým by malo byť. Fonetika je v tomto vývinovom období z veľkej časti hrou a pre postupné, ale dôkladné naučenie je podstatné neustále opakovanie. „*Až bude dieťa v čítaní skúsenejšie, bude si často vyberať knihy, ktoré dospelí považujú pre neho za príliš náročné*“ (Hainstock, 1999, s. 97). Mária Montessori odporúčala, aby sa v rannom veku stalo čítanie najprirodzenejšou potrebou dieťaťa a aby jeho výučba prebiehala postupne. Predchádza sa tým stresovým situáciám, nátlaku a túžbe po súťažení, ako tomu je v neskorších školských rokoch, kedy sa dieťa *musí* učiť čítať. Čítanie a písanie sa prelína, pričom písaniu obyčajne predchádza čítanie a podporuje nasledujúci rozvoj písania, dochádza k presunu záujmu od slova hovoreného k napísanému. Metódy obsahujú zamestnania s hrovým materiálom a cvičenia praktického života. Jazykové vzdelávanie považuje za jednu z hlavných úloh školského vzdelávania. Dieťa nie je nútené do komunikácie, ale slobodne do nej vstupuje s inými deťmi aj s učiteľom. Medzi učiteľmi a rodičmi platil pred časom mylný názor, že deti vo veku najmenej šesť rokov, nie sú pre čítanie duševne pripravené. Rodičia boli opakovane upozorňovaní, že za žiadnych okolností by sa nemali pokúšať učiť dieťa čítať skôr. Našťastie dochádza k odklonenie od tohto názoru, pretože bolo uznané, že mnohé deti sa môžu čítanie učiť spontánne. V dnešnej dobe sa všeobecne uznáva, že dokonca predškolské obdobie je najvhodnejším obdobím, kedy dieťa prirodzene a nadšene vstrebáva čitateľské schopnosti. Deti by mali s rodičmi od útleho veku „čítať“ knihy, naučiť sa s nimi zaobchádzať a tak postupne prichádzať na čaro kníh, že je v nich veľké množstvo informácií, ktoré prinášajú písmená. Malé deti sú prirodzene zvedavé a také dychtivé, že stačí aj najmenšie povzbudenie, aby sa mohli učiť skoro samé. Jazykový materiál podľa metód Márie Montessori určený na učenie čítania a písania, je vyrobený z písmen z brúsneho papiera, dieťa ho vníma nielen očami, ale aj hmatom, čím sa poznanie písmen dokonalejšie fixuje v pamäti. Nasledovné používanie pohyblivej abecedy, kedy dieťa skladá z písmen slová pomáha dieťaťu v objavovaní a skúmaní vlastného jazyka, čo podporuje ďalší rozvoj tvorivosti, čítania a písania. Na rozvoj reči slúžia rôzne hry. Jednou z nich je priraďovanie pomenovaní predmetov, javov v okolí dieťaťa. Hru zvládajú aj deti, ktoré majú problémy s rečou a okrem toho sa deti učia aj to, že človeku sa dá rozumieť aj bez toho, aby sme ho počuli hovoriť. Napísané slová podnecujú u dieťaťa zvedavosť, tvorivosť a túžbu po poznaní, čo podnecuje u dieťaťa aj túžbu po čítaní. Mária Montessori podporovala aj tiché čítanie. Podľa toho pri čítaní musí zrak predchádzať ústa. Deti sa najprv učia polohlasne, potichu a až potom čítajú nahlas. Gramatika sa učí až potom, keď sa u detí rozvinie citlivosť pre vlastnú reč, keď má radosť z rozlišovania slovných výrazov, z pravdy jazyka. Deti sa učia slovné druhy prostredníctvom spájania s názvami vecí. Mária Montessori k tomu pripravila systém symbolov, ktoré sú rozličných farieb a geometrických tvarov. Každý tvar vyjadruje určitý slovný druh (napr. sloveso sa označuje červeným kruhom, lebo vyjadruje pohyb, energiu, niečo robí, čierny trojuholník, vyjadruje stabilitu - podstatné meno atď.). Tieto **hrové aktivity** pomáhajú deťom vnímať učivo bez pocitu nútenia, preto to robia s radosťou a súčasne sami bez problémov nadobúdajú nové vedomosti, čo je mimoriadne podnetné pre rozvoj ch vlastnej tvorivosti. Úspech dieťaťa v škole môže byť určovaný aj tým, ako sa dieťa rozvíja doma. Podmienkou je pripravené „rečové prostredie“. Dieťa je potrebné podnecovať k tomu, aby sa rozprávalo s ostatnými deťmi a dospelými a malo účasť na dianí okolo neho. Zážitky je vhodné

zapisovať a potom mu ich prečítať. Tým sa u dieťaťa rozvíja koncepcia písaného slova. Vhodným darčekom je preto pre dieťa denník. Už predškolák má obyčajne nadšený záujem o to, čo sa v ňom píše a tiež rád číta svoje vlastné knihy. Zostavovanie vlastnej knihy s jednoduchým textom podporuje jeho tvorivosť a prostredníctvom rozvoja čítania a písania sa zdokonaľuje celá jeho osobnosť. Knihu a osobný kontakt s rodičom nenahradí nijaká audiovizuálna technika. Od útleho veku by mali rodičia prerozprávať obrázky na leporelách. Začína to s monotematickými obrázkami (čo to je, kde má, ako robí,...), dieťa opakuje, napodobňuje, „číta". Náročnosť názornosti obrázkov sa postupne zvyšuje. Dospelý pracuje pri čítaní s dieťaťom tak, aby mu videlo pri čítaní pohyb pier a očí. To tiež pomôže rozvoju a zdokonaľovaniu jeho pozornosti, potrebnej pri neskoršom čítaní. Je veľmi dôležité ukázať, že dospelí, vychovávatelia majú záujem o to, čo dieťa hovorí a robí a že je vypočuté vždy, keď to potrebuje. Nadšenie rýchlo opúšťa dieťa vtedy, ak sa jeho rodičia oň prakticky nezaujímajú a že sú len fyzicky prítomní. Dieťa veľmi rýchlo podlieha osamelosti, opustenosti a pocitom beznádeje. Keď sa malé deti naučia používať ceruzku, trávia celé hodiny odpisovaním slov z predmetov, z časopisov a čohokoľvek, na čo môžu položiť ruky. Je to potrebné u detí podporovať, lebo správne písanie sa dosiahne cvičením. Keď sa dieťa viac zoznámi s tým, ako písmená znejú, napíše mu dospelý krátke odkazy, pomocou ktorých sa s dieťaťom hrá rôzne hry. Podľa toho, ako sa jeho schopnosti rozvíjajú, dospelý podnecuje dieťa v tom, aby písmená písalo, ale nenáhli ho a neobmedzuje ho. Presné tvarovanie písmen je výnimočne dôležité a bude prirodzené, keď sa dieťa naučí poznať písmená z jemného brúsneho papiera. Keď sa dieťa naučí základy čítania a písania, nie je skutočne nič, čo by sa dieťa v budúcnosti nenaučilo a čo by nebolo schopné neskoršie vstrebať. Absencia tejto základnej zručnosti by bola pri ďalšom učení a rozvoji veľkou prekážkou. Pri praktických cvičeniach by sa malo postupovať podľa metódy navrhnutej samotnou Máriou Montessori, ktorá rozvoj jazyka a učenie odporúčala realizovať v 3 fázach:

1. fáza – spojenie zmyslového vnemu s príslušným pomenovaním: „To je červené."
2. fáza – upevňovanie spojenia: „Ukáž červenú doštičku!"
3. fáza – overuje prvú fázu: „Aká je táto doštička?" (Montesori, 1998, s. 342).

Využitím metód pri učení čítania, písania, ale aj matematických schopností, či poznania a ovládania cudzích jazykov sa dieťa učí prirodzenou zábavnou formou, lebo dieťa nič nemusí, ono chce. To je podstatné, prirodzené a pre rozvoj tvorivosti, samostatnosti, pre celý jeho život najdôležitejšie. Dieťa sa učí zapojením všetkých zmyslov. Postupuje prirodzenou cestou od uchopenia k pochopeniu veci javu, súvislosti, čo je najdôležitejším kľúčom k úspechu. Hodnotenie učebných výsledkov je jedným z dôvodov, kedy dieťa prežíva stresové situácie spôsobené obavou a strachom z budúcnosti. *„Kým pozitívne hodnotenie prijíma dieťa ľahko, prijatie negatívneho hodnotenia je zložitejšie*" (Tišťanová, 2007, s. 10).

Terapia konkrétnych symptómov pomocou metód Márie Montessori

Terapia v prípade konkrétnych symptómov rôznych ochorení a problémov sa môže dosiahnuť pomocou metód pedagogiky Márie Montessori.

Problémy v ktorých je možná pomoc:

- Porucha motivácie - slobodnou voľbou činnosti k nej v tomto prípade ani nedochádza. Materiál je vysoko atraktívny, umožňuje samostatnú a individuálnu prácu, čo je cenné aj pre emocionálnu stimuláciu.
- Porucha koncentrácie – jedinec nie je vyrušovaný vonkajším zásahom terapeuta, koncentrácia a disciplína sa dostaví úplne samozrejme. Koncentrácii pomáha aj orientácia podľa farby, je tu minimalizácia dráždivých podnetov, minimalizácia rušivých verbálnych inštrukcií vedie k „normalizácii“ (napr. cvičenia ticha)- „posledné zrniečko“, „posledná kvapka“,....
- Porucha sebaregulácie (hypo-, hyperaktivita, porucha sebakontroly). Predchádza a rieši sa očným kontaktom s terapeutom, polysenzorickými aktivitami, cvičením ticha, chôdzou po línii a vlastnou kontrolou chýb, ktorá vyplýva z presne didakticky zhotoveného materiálu (didaktická pomôcka vedie jedinca k správnemu riešeniu).
- Stereotypie – sústredenou činnosťou jedinec vykonáva vlastnú činnosť, čo vedie k pozitívnej emocionálnej reakcii detí na dobre vykonanú prácu a tým je opätovne motivovaný pre ďalšiu inú prácu.
- Porucha programovania činnosti - logická následnosť činností v postupoch vedúcich k riešeniu a vyriešeniu, systematické usporiadanie materiálu a práca orientovaná na cieľ odstraňujú postupne aj tento problém.
- Porucha motoriky (hrubá motorika, jemná motorika, okulomotorika, chôdza). Cvičením sedenia, nosenia predmetov, ktoré sú prispôsobené rozlične chorým a postihnutým (napr. valce s uchopením pre jedincov s obrnou, pomôcky na podlahe a pod.). Všetky cvičenia rozvíjajú postupne jemnú i hrubú motoriku.
- Gnostické poruchy, somatosenzorické poruchy sa konkrétne ovplyvňujú pomocou pripravených didaktických pomôcok. Taktilné poruchy sa zdokonaľujú cvičeniami hmatu („hladké, drsné“), proprioceptívne pomocou voľného pohybu, prípravných cvičení, rečových cvičení a pod. („choď ticho“, „choď rýchlo“). Poruchy vestibulárneho zmyslu sa zdokonaľujú pomocou chôdze po línii.
- Poruchy sluchu sa ovplyvňujú pomocou zvončekov, hrkotajúcich dóz, jedinec sa učí rozoznávať a lokalizovať zvuky, časové aspekty sluchových vnemov (najskôr, potom,...), a rozoznávanie podobne znejúcich slov, tiež pomáha jedincom s amúziami
- Rečové cvičenia je nutné doplniť tímovou spoluprácou s logopédom a doporučené logopedické cvičenia rozvíjať pomocou montessori metód.
- Poruchy zrakového vnímania (rozlišovanie predmetov, rozdielov vo vlastnostiach, rozlišovanie figúry a pozadia). V týchto prípadoch pomáha geometrická komoda, biologická komora, konštruktívne trojuholníky, farebné tabuľky, priraďovanie zmenšených predmetov k obrázkom, priraďovanie geometrických telies k tvarom podstavy, debnička I, II, kovové vkladačky, zošity na čítanie, tvorenie vlastných kníh a základné materiály montessori terapie.
- Porucha stereognostického zmyslu – túto poruchu pomáha ovplyvniť triediace cvičenie, tajomné vrecúško, pieskové písmená, číslice.

- Porucha orientácie v priestore, lokalizácie – pomáha voľný pohyb a vzdialenostná hra,
- Poruchy praxie a konštruktívnej praxie – pomáhajú odstrániť konštruktívne trojuholníky, binomická, trinomická kocka, pazzl, labyrinty, kreslenie, strihanie, lepenie.

Všetci zúčastnení, ktorí majú vplyv na vývin chorého, či postihnutého jedinca, sa musia cvičiť v **trpezlivosti.** Takým spôsobom sa dajú očakávať pokroky a iba tak nestratíme silu viesť ich a sprevádzať.

ZÁVER

Metódy podľa Márie Montessori sa používajú hlavne v krajinách s rozvinutou ekonomikou. Pre vytvorenie základnej požiadavky, „pripraveného prostredia“ je podmienkou vybavenie sériami pomôcok pre vzdelávacie aktivity rozvíjajúce reč, matematické predstavy, kozmickú výchovu, rozvoj zmyslov a cvičenia praktického života. Tieto pomôcky si vyžadujú jednorazovú, vstupnú investíciu a vysoké ekonomické zabezpečenie pri vstupnom zavádzaní. Ďalšie ekonomické zabezpečenie je minimálne, lebo každý jedinec pracuje s pomôckou dovtedy, kým samostatne nezvládne jej didaktický cieľ. Výroba takýchto pomôcok si vyžaduje tiež ich presné vypracovanie, lebo na ich presných rozmeroch je závislý výsledok učenia. To je jeden z dôvodov, prečo sa táto skutočne efektívna metóda nedokáže presadiť. Napriek všetkým problémom je to metóda hodná pozornosti, lebo jej autorka bola za svoju prácu ocenená Nobelovou cenou za mier v roku 1950 a vošla do dejín pedagogiky ako výnimočná osobnosť, ktorá spôsobila revolučné zmeny v názoroch na výchovu a vzdelávanie detí.

LITERATÚRA

HAINSTOCK, E. G. 1999. *Metoda montessori a jak ji učit doma.* Praha : Pragma, 1999. s. 166. ISBN 80-7205-662-X.

MONTESSORI, M. 1998. *Tajuplné dětství.* Praha : NSPS, 1998.

MONTESSORI, M. 1926. *Příručka vědecké pedagogiky*. Praha, 1926.

ŠTÚR, I. 1998. Neprekliať vlastný život. In *Humanita* č. 6, 1998, s. 3.

TIŠŤANOVÁ, K. 2007. In *Škola - priestor pre kultiváciu človeka : vedecko-odborný seminár s medzinárodnou účasťou (2. 5. 2007).* [CD-ROM]. Ružomberok : Katolícka univerzita, 2007. ISBN 978-80-8084-203-1. s. 9-12.

ZELINKOVÁ, O. 1997. *Pomoz mi abych to dokázal*. Praha : PORTÁL, 1997. 106 s. ISBN 80-7178-071-5.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko:	doc. PhDr. Helena Kuberová, PhD.
Pracovisko:	Katedra liečebnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
Adresa:	Bottova 15, 054 01 Levoča, Slovensko
E mail:	helena.kuberova@ku.sk

SOCIÁLNE PROSTREDIE V PODMIENKACH INKLÚZIE ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V EDUKAČNOM PROSTREDÍ

PLACE OF SOCIAL INCLUSION IN CONDITIONS OF PUPILS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN EDUCATION

Vladimíra Beliková

Abstrakt

Ideál inkluzívneho vzdelávania sa v posledných desaťročiach stal prioritnou ideou vzdelávacích systémov vo svete. Inkluzívne vzdelávanie umožňuje všestranný rozvoj všetkých osôb, vrátane tých, ktorým vo vývine vlastného potenciálu bránia prekážky fyzické, psychické a najmä sociálne. Predkladaný príspevok predstavuje menej diskutovanú tému zameranú na sociálnu inklúziu žiakov so sluchovým postihnutím v edukačnom prostredí bežnej základnej školy.

Kľúčové slová

Sociálna klíma triedy. Inklúzia žiakov so sluchovým postihnutím. Sociálna inklúzia.

Abstract

The ideal of inclusive education in recent decades has become a priority idea of education systems in the world. Inclusive education allows all-round development of all people, including those who are in the development of their own potential, barriers of physical, psychological and social in particular. The present contribution represents less debated topic for the social inclusion of students with hearing impairments in educational environments mainstream primary school.

Key words

Social climate class. Inclusion of students with hearing impairments. Social Inclusion.

ÚVOD

Oblasť inklúzie žiakov so sluchovým postihnutím (SP) je témou, ktorá je veľmi často diskutovaná a v mnohom diskusie naberajú veľmi široké búrlivé ohlasy. V poslednej dobe sa oblasť inkluzívneho vzdelávania ustálila, t.j. sú naznačené podmienky, formy a prostriedky vzdelávania spomínaných žiakov v bežných školách. A naopak sa do popredia dostávajú otázky inklúzie

v sociálnej dimenzií. Sociálna dimenzia v inklúzií hovorí o sociálnej interakcií medzi žiakmi a žiakom so SP, medzi žiakom so SP a učiteľom, o vzájomných vzťahoch medzi nimi, o komunikácií, o akceptácií, tolerancií a solidárnosti voči žiakovi so SP atď. Cieľom je popísať reálne sociálne situácie, s ktorými sa žiak so SP v bežnej škole stretáva.

1 INKLÚZIA V SOCIÁLNEJ DIMENZIÍ

Teórií a definícií mnohých autorov k pojmu inklúzia je mnoho (Lechta, Požár, Horňáková, Seidler, Dufeková, Beliková, Vitásková, Becker, Biewer, Klein, Leonhardt...). Znakom inklúzie je integrita, komplexnosť. Mieri na adaptáciu žiakov so zdravotným postihnutím do spoločnosti bez ohľadu na akékoľvek bariéry, ktoré tento jedinec má. Umožňuje plnohodnotnú participáciu ľudí bez bariér, rozdielov a diskriminácie s cieľom na komplexnosť a multikultúrnosť. P. Seidler (2008) zdôrazňuje, že „inklúzia nie je pojem, ktorý môžeme aplikovať ako náhradu za pojem integrácia. Inklúzia je vyššia forma spolužitia heterogénnej spoločnosti na základe pochopenia a uznania pozitívneho prínosu pre spoločnosť“. Spomínaný autor zároveň uvádza inklúziu ako proces, ktorej predchádza integrácia, ktorá ako samotná forma spolužitia nestačí na dosiahnutie inklúzie. „Inklúzia sa dá dosiahnuť len zmenou myslenia každého jednotlivca v spoločnosti a entuziazmom prijať a akceptovať jednotlivca, ktorý je výnimočný svojou anormálnosťou“ (Seidler, 2008). Inklúzia i inkluzívna pedagogika patria v súčasnosti vo sfére pedagogiky, špeciálnej i liečebnej, k najviac diskutovaným fenoménom. Veľmi často je to fenomén polemizovaný ale zabúda sa, že jeho riešenie si vyžaduje aj analýzu jednotlivých komponentov. Najnaliehavejšie otázky sa týkajú hlavne samotnej inkluzívnej pedagogiky ako takej i jej spôsobu a tempa, jej implementácie do pedagogickej praxe. Cieľom inkluzívnej edukácie je sociálna adaptácia človeka s postihnutím. Líši sa však z hľadiska chápania procesu: v tom ako ho dosiahnuť. Okrem P. Seidlera v tomto zmysle celkom výstižne píše aj M. Horňáková (2006), že koncept integrácie vychádza z potrieb dieťaťa s postihnutím, koncept inklúzie sa sústreďuje na práva dieťaťa s postihnutím.

Sociálno – etický princíp integrácie a inklúzie žiakov so sluchovým postihnutím

Cieľom integrácie je umožniť vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím s ohľadom na ich špecifické požiadavky a podmienky v edukačnom procese. Je predstavou jednoduchšieho začlenenia sa, akýsi kompromis medzi segregáciou a inklúziou. Tento kompromis sa týka všetkého, čo je súčasťou modelu integrovaného vzdelávania. Od legislatívnych materiálov, diagnostických vyšetrení cez školské materiály, vedenie školy a jeho pedagogického zboru až po samotného žiaka a jeho rodičov. Integrovaný žiak so sluchovým postihnutím musí byť nielen psychicky pripravený na inklúziu, ale aj s pevným sociálnym základom, to znamená, že by mal mať dostatočne vytvorený komunikačný systém majority, byť sociálne zrelý, sebavedomý. Toto by mali byť prvé znaky, ktoré si všímať pri uvažovaní o jeho zaradení do školy bežného typu. Častokrát dochádza k tomu, že rodičia sa rozhodnú o jeho integrácii bez ohľadu na jeho vytvorené sociálne základy. Predpokladom úspešnej integrácie je adaptácia, socializácia a komunikácia. Pokiaľ absentuje jedna z týchto

paradigiem je predpoklad, že to bude mať na spomínaného žiaka negatívnejší dopad na jeho psychiku. V škole trávime veľké množstvo času, mali by sme sa tam cítiť dobre, pokiaľ to tak nie je, psychika žiaka so sluchovým postihnutím je značne ovplyvnená. Je zjavné, že sociálny princíp v globále je ovplyvnený spoločenskými podmienkami. Spoločnosť odjakživa brala na vedomie, že v komunite sa nachádzajú aj osoby s postihnutím, poniektorí sú dokonca odkázaní na sociálnu asistenciu. Treba zdôrazniť, že osoby so zdravotným postihnutím sú majoritou tolerované do istej miery, ale skôr ide o istú formu integrácie, než o inklúziu, čo vo svojom príspevku „Integrácia - koncept a realita" zdôrazňuje aj profesor A. Stankowski (2006a). Naopak cieľom inklúzie je vytvoriť predstavu, že diferenciácia medzi jednotlivcami je normou. V duchu inklúzie sa rodia predstavy, myšlienky a teórie o podpore postihnutých ľudí, ktoré sa orientujú na jeho záujmy, potreby a možnosti rozvoja. Každá nová idea prináša so sebou aj riešenie základných etických otázok, etických kódexov. Včlenenie idey inklúzie do systému hodnôt musí byť chápané ako oprávnené. Ten nastupujúci trend nás núti uvažovať aj nad morálnou stránkou vytvorenia príležitostí pre všetkých. Nepochybujeme o nutnosti zmien, ktoré inklúzia vyžaduje, ale táto zmena v nás zároveň vyvoláva neistotu v jej zvládnutí. V. Lechta (2010) píše o nutnosti preskúmať rôzne komponenty inklúzie, medzi nimi aj etický komponent. Ak hovoríme o inklúzii, nemôžeme sa uspokojiť s hodnotami života, vymedzovaním kategórií dobrého a zlého, kvality a nekvality, sociálne a mentálne prežívaného. Idea inklúzie spočíva v inakosti človeka, ktorý má hodnotu ako každý iný. Výstižne o tom píše M. Mráz (2001): „Každý ľudský život má jedinečnú, neopakovateľnú a neodňateľnú hodnotu a dôstojnosť. Personálnemu princípu odporujú všetky činy ohrozujúce život, zdravie a bytostnú integritu človeka." Za najvýraznejšie morálne princípy v inklúzii považujeme humanitu, humánnosť. Je výrazne dôležitou hodnotou ľudského života. „Humanita je stupňom zmyslu motivovania ľudskej vôle presahujúcim animalitu a podľa Aristotela je druhom sebalásky, ktorú človek uskutočňuje s úsilím o pravé dobro pre seba a pre druhých – blaho druhých ľudí" (Anzenbacher, 1994). Niektorí autori chápu humánnosť ako ochranu a podporu vlastného života a života našich blízkych, príbuzných, priateľov a známych, v ktorom vytvárame vyššiu kvalitu vo svojom správaní a konaní vo vzťahu k druhým. Bez tejto hodnoty by inklúzia nemala zmysel. Bola by zbytočná. Humanita predpokladá ochranu a podporu aj k „cudzím" ľudom. Tým, že budeme a chceme byť humánni nám dovoľuje vnímať inklúziu ako dosiahnuteľnú víziu spoločnosti, čo podrobnejšie rozoberá aj A. Stankowski (2006).

Zo základného poňatia humanity vychádza prosociálnosť. Podľa M. Žilínka (1997) predstavuje etickú hodnotu sociálneho správania prejavujúcu sa v medziľudských vzťahoch. Je druhom pomáhajúceho správania, z ktorého vedú dve cesty. Egoisticky motivované prosociálne správanie pramení zo snahy dosiahnuť vlastný cieľ a altruisticky motivované prosociálne správanie vyplýva zo snahy pomôcť druhému. Spomínaný autor zároveň píše, že subjekt zásadne koná na základe vlastnej motivácie, pričom môže obetovať svoj vlastný záujem (altruistické správanie), znáša prirodzené náklady (pomáhajúce správanie), alebo má zisk aj pre seba (kooperatívne správanie). V súvislosti s inklúziou môžu byť zaujímavé práve tie tri spomínané správania. Orientácia na pomoc tým, ktorí to potrebujú (altruistické správanie), snaha o nápravu postihnutia a jeho dôsledkov smerujúcej k spravodlivosti (pomáhajúce správanie) a schopnosť vžiť sa do role

postihnutého, empatia (kooperatívne správanie). Dovolíme si povedať, že prosociálne správanie je prvkom v procese integrácie a inklúzie. Považuje za správne a spravodlivé sprístupňovať služby všetkým bez rozdielu.

Princíp rovnosti pre všetkých vychádza z priznávania ľudských práv každému. Stal sa súčasťou noriem v Deklarácii ľudských práv, v Dohovore o ochrane ľudských práv a slobôd. V Ústave Slovenskej republiky v článku 12, ods. 1 znie veta: „Ľudia sú slobodní a rovní v dôstojnosti i v právach. Základné práva a slobody sú neodňateľné, nescudziteľné, nepremlčateľné a nezrušiteľné.“ V odseku 2 zaručuje práva a slobody bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru a náboženstvo, politické či iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, majetok, rod alebo iné postavenie. Uplatňovanie práva na vzdelanie sa deklarovalo v Salamanskej konferencií (napísané v The Salamanca Statement, UNESCO, 1994), kde sa zdôraznila skutočnosť, že každé dieťa má právo na vzdelanie, má jedinečnú charakteristiku, záujmy, možnosti a vzdelávacie potreby, ktoré by sa mali brať do úvahy. Deti so zdravotným postihnutím musia mať prístup do bežných škôl. V tomto dokumente ide o rovnosť prístupu všetkých detí k vzdelávaniu v bežných školách. Aj Ústava SR zaručuje v čl. 42, ods. 1 právo každého na vzdelanie a v ods. 2 píše, že občania majú právo na bezplatné vzdelanie v materských, základných a stredných školách. Pokiaľ budú všetky tieto náznaky inakosti smerovať k eliminácii diskriminácie, potom sa stane vzdelávanie všetkých detí súčasťou normálu. Z toho všetkého vyplýva nutnosť poznania etických princípov, ktoré sa inklúzie týkajú. Najvýznamnejším z nich považujeme humanitu, humánnosť, v ktorej ide o blaho seba i o blaho druhých i neznámych.

2 VPLYV SLUCHOVÉHO POSTIHNUTIA NA SOCIÁLNU INKLÚZIU ŽIAKOV

Socializácia žiaka so sluchovým postihnutím je charakteristická aktiváciou nových sociálno-psychologických fenoménov, s ktorými sa musia vyrovnať všetci priami zainteresovaní účastníci inklúzie. D. Tarcsiová (2005) často vo svojich príspevkoch apeluje na to, že sluchové postihnutie ako samotné nie je problémom, ale najväčším problémom sa javia dôsledky sluchového postihnutia. Z medicínskeho hľadiska je to defekt, ktorý spôsobuje slabú orientáciu v zvukovom prijímaní, analýze, spracovávaní a podávaní rôznych druhov informácií. Z hľadiska dôsledkov sluchového postihnutia hovoríme o problémoch pri spracovávaní informácií a o jazykovom podávaní informácií. Veľmi často spájajú mnohí autori problém sluchového postihnutia s čítaním s porozumením a s komunikáciou a vytvorením adekvátneho komunikačného systému a vytvorením komunikačného kanálu s majoritnou spoločnosťou. Čítanie s porozumením je špecifická oblasť, ktorou sa nechceme v tomto príspevku zaoberať. Nás zaujíma komunikácia a vytváranie komunikačného systému v rámci inklúzie žiakov so sluchovým postihnutím. Práve komunikácia tvorí základ spoločnosti. Ak nemáme osvojené základy komunikácie, stávame sa sociálnymi „izolantmi“. Sluchové postihnutie, ako vieme, spôsobuje problém v zvukovom prijímaní, analýze, spracovávaní a podávaní rôznych druhov zvukových informácií. Sluchové postihnutie spôsobuje závažné problémy pri vytváraní adekvátneho komunikačného systému, tu už zasahuje rada

odborníkov (logopéd, špeciálny pedagóg..) a osobnostné dispozície jedinca. Je potrebné pripomenúť, že vytvorenie komunikačného systému sa odvíja aj od stupňa a závažnosti sluchového postihnutia. Tu už je veľmi dôležitý včasný screening, diagnostika a „na mieru šitá“ intervencia. Od toho veľmi závisí vývin jedinca so sluchovým postihnutím. Od toho tiež závisí aj výber školy. Komunikácia je považovaná za jeden z dôležitých prvkov pri participácii osôb so zdravotným postihnutím v majoritnej spoločnosti. Komunikácia, kooperácia a interakcia žiakov so sluchovým postihnutím s majoritnou spoločnosťou predstavuje dôležitý cieľ inklúzie. Pokiaľ hovoríme o komunikácii, K. H. Kreimeyer a kol. (2000) uviedli, že jedným z hlavných cieľov je vytvoriť komunikačné prostriedky, ktoré umožňujú priamu interakciu. Vzhľadom na interakciu sa za prvý a najdôležitejší problém považuje vytvoriť spoločnú komunikáciu medzi nimi. V diskusii o interakcii je veľmi dôležité poukázať na to, že „interakcia je vzájomné porozumenie dvoch alebo viacerých ľudí, ktorí si vymieňajú názory, záujmy, pocity alebo informácie pomocou komunikačných systémov“ (Skjorten, 2001). J. E. Ysseldyke a B. Algozzine (2003) zdôrazňujú, že interakcia je dôležitá pre rozvoj komunikácie študentov so špecifickými potrebami s intaktnými študentmi. Prebiehali rôzne diskusie o rozvoji komunikácie, ktoré zaznievajú aj v súčasnosti. Za najdôležitejšie sa považuje vytvoriť adekvátny komunikačný systém a intervenciu interpersonálnej komunikácie už v ranom veku. Máme na mysli vymieňanie slov, myšlienok, verbálne i nonverbálne. Problémy v komunikácii sú prekážkou pri socializácii, narušujú medziľudské vzťahy a ovplyvňujú sociálnu inklúziu žiakov so SP.

2.1 Skúsenosti z praxe

Autorka príspevku je sama sluchovo postihnutá, pracuje ako pedagogický asistent pri žiakoch so sluchovým postihnutím v bežnej základnej škole. Počas desaťročného pôsobenia nadobudla z pozorovania mnohé skúsenosti. Každopádne scenár sociálnej integrácie u každého žiaka so sluchovým postihnutím je približne rovnaký aj napriek tomu, že nemôžeme zovšeobecniť priebeh celkovej integrácie každého jedinca. U každého žiaka so SP je individuálna. Avšak treba podotknúť, že proces zistenia, prekvapenia, rozpačitosti, akceptácie a tolerancie zo skupiny intaktných spolužiakov je približne rovnaký. Žiak so SP nástupom do školy sa stáva spočiatku osamelým – nerozumie, nedorozumieva sa, zvyká si ťažko, hľadá cestu komunikácie s pedagógom a spolužiakmi, narazí na problém – nerozumie im, ani oni jemu. Status: je v skupine a zároveň mimo nej. Časom sa búrajú komunikačné bariéry. Čas závisí od jeho komunikačných dispozícií, stupňa sluchového postihnutia a sociálnej zrelosti. Často v tej fáze dochádza k rozpačitým situáciám, kedy spolužiaci resp. pedagóg narazia na problém nedorozumievania sa a všetkými spôsobmi a príliš veľkým tlakom začnú na neho používať všetky možné spôsoby komunikácie, ktoré niekedy zhoršujú situáciu. Po prekonaní tejto fázy nastáva fáza akceptácie a malej nevšímavosti, ktorá trvá až do ukončenia školskej dochádzky. Vytvorenie prijateľného statusu žiaka so SP je už na ňom. Stretla som sa s takými situáciami, kedy žiak so SP bol v triede hviezdou. Samozrejme aj s takými, kedy bol neuznávaným. Pričom je zaujímavé, že obaja títo žiaci mali rovnaký stupeň sluchového postihnutia a s rozdielnymi základmi výchovy. Hviezda bol dieťa

nepočujúcich rodičov, vzdelávaný bilingválne (posunkový jazyk a hovorený jazyk), v škole dosahoval vynikajúce výsledky. Neuznávaný bol dieťa počujúcich rodičov, ktorí spočiatku odmietali posunkový jazyk, ale prijali ho. V triede je ako „vlk samotár“ vo svorke a pritom nie je. Tak zv. ľahostajný prístup. Otázka je, či je to vôbec dobré pre jeho vývin? To boli len dva príklady, samozrejme, že tých žiakov a ich reálne sociálne začleňovanie a sociálny status sa je u každého iný. Autorka často apeluje na to, že nie je podstatné aké vzdelávacie výsledky dosahuje žiak, ale aký je jeho sociálny status a sociálna zrelosť v skupine. Podľa autorky nie je nič horšie ako ľahostajnosť a nulové priateľstvá.

ZÁVER

Autorka sama bola vzdelávaná v základnej škole pre sluchovo postihnutých a neskôr v integrovaná v bežnej základnej škole. Situácie, ktoré sa dejú v škole veľmi dôverne pozná. Sama však mala výborné priateľské vzťahy medzi spolužiakmi, ktoré trvajú dodnes. Nerozumie nátlaku rodičov, aby bolo ich dieťa v bežnej základnej škole, blízko domova i za cenu, že nemá vytvorený adekvátny komunikačný systém pre to, aby fungoval v majoritnej spoločnosti a bez kamarátov. Často premýšľa o dôsledkoch integrácie a jej dopade na osobnosť žiaka so SP.

LITERATÚRA

ALGOZZINE, B. – YSSELDYKE, J. E. – ELLIOTT, J. E. 1997. *Strategies and tactics for effective instruction.* [online]. Longmont, CO : Sopris West 1997. Dostupné na internete: <http://www.cehd.umn.edu>

DUFEKOVÁ, A. 2012. Podpora sociálnej inklúzie v prostredí základnej školy prostredníctvom výtvarných aktivít s prvkami arteterapie a artefiletiky. In *Arteterapie : časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. ISSN 1214-4460, 2012, roč. 12, č. 30, s. 142-151.

KREIMEYER, K. – CROOKE, P. – DRYE, C. – EGBERT, V. – KLEIN, B. 2000. The development of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard of hearing children. In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2000, 5 (2), s. 174-185.

LECHTA, V. 2010. *Základy inklúzivní pedagogiky : dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha : PORTÁL, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

SEIDLER P. a kol. 2008. *Cesty k inklúzií.* Nitra : UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-446-9.

STANKOWSKI, A. 2006. Integracja – idea i rzevzywistość. In *O trudnej sztuce bycia rayem, czyli róyne oblicza integracji*. Kraków : Impuls, 2006. ISBN 978-83-7308-806-1.

TARCSIOVÁ, D. 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry.* Bratislava : SAPIENTA, 2005. ISBN 80-969112-7-9.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko:	PaedDr. Vladimíra Beliková, PhD.
Pracovisko:	Katedra Pedagogiky, Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Adresa:	Drážovská 4, 949 71 Nitra, Slovensko
E mail:	vbelikova@ukf.sk

INKLUZÍVNA KLÍMA ŠTUDENTSKÝCH PROJEKTOV

INCLUSIVE CLIMATE OF STUDENTS' PROJECTS

Wojciech Błażejewski

Abstract

The implementation of common interdisciplinary students' projects is an ideal opportunity for class team building composed of students with various capabilities, needs and sociometric position. Participation in such a project creates opportunities to demonstrate personal strengths of all team members, especially those who are, for a number of reasons, marginalised in class and school life. Participation of whole classes and schools in international projects that are socially useful enables them to know representatives of other cultures closer. What is more, it also creates opportunities for better engagement in human community, work against stereotypes, ethnocentrism, biases and intolerance. Team cooperation in the process of identification and solving commonly known and noticeable problems of diverse nature is an essential factor in creation of inclusive climate in schools at various levels. Moreover, such a cooperation allows to meet and experience values like acceptance, tolerance, cooperation, solidarity and understanding.

Key words

Teachers' development. Cooperation and self-education networks. Teachers' development systems.

W licznych publikacjach naukowych, poświęconych zjawiskom społecznym pojawiają się opinie dotyczące przyczyn i przejawów ograniczenia uczestnictwa osób i całych grup w różnych sferach życia. *W społeczeństwach współczesnych dostrzegamy obecność ludzi, którzy z rozmaitych powodów uczestniczą w życiu zbiorowym w stopniu mniejszym niż pozostali uczestnicy, a wykluczenie społeczne związane z niezdolnością bądź niemożnością uczestnictwa w uznawanych za ważne aspektach życia społecznego: gospodarczego, politycznego, kulturalnego, może stanowić problem społeczny o różnym zasięgu i uwarunkowaniach. (...) Przyczyny wykluczenia społecznego (nieuczestnictwa) mogą być niezawinione i niedobrowolne, czyli leżące poza kontrolą jednostki lub zawinione i dobrowolne (np. bezdomność z wyboru)* (Kantowicz, 2006, s. 13). Cytowana autorka zwraca uwagę, że antidotum na zjawiska wykluczenia społecznego odnajdujemy m.in. w pedagogicznych koncepcjach społecznego włączania i społecznej integracji.

Zdaniem Winiarskiego, „integracja społeczna" oznacza *proces formowania się zwartej społeczności, połączonej więzią stosunków nieantagonistycznych, w określonej zbiorowości społecznej. Ów proces dokonuje się m.in. przez powoływanie do życia wspólnych instytucji, a nade wszystko przez kreowanie wspólnych wartości, wzorów działania, poglądów i interesów* (Winiarski, 1999, s. 109).

Ponieważ marginalizacja może brać swoje początki już w trakcie pobytu osoby w szkole, warto zwrócić uwagę na skuteczne jej przeciwdziałanie w ramach procesu kształcenia i wychowania, kiedy pomiędzy ich uczestnikami nawiązują się rozmaite wzajemne relacje. Kluczowe kompetencje związane z nawiązywaniem relacji interpersonalnych to umiejętność negocjacji osobistego znaczenia – kompetentna droga działania jako znaczący odpowiednik w codziennym życiu. Społeczne włączanie (*social inclusion*) oznacza, że ktoś zaprasza ciebie do nawiązania bliskich relacji. Społecznie wyłączani (*socie excluded*) nie są zapraszani do nawiązania relacji, a być może nawet nigdy nie doświadczyli intymności takich relacji (por. Kantowicz, 2006, s. 16).

Jedną z ważnych misji współczesnej szkoły jest rozwijanie kompetencji społecznych – przygotowanie kolejnych pokoleń do pełnienia obowiązków rodzinnych, zawodowych, funkcji w samorządach i organach państwa oraz pełnego uczestnictwa w kulturze, rozumianej jako aktywne, twórcze wzbogacanie jej dorobku, skumulowanego na przestrzeni wieków. Ich rozwojowi służyć ma nie tylko przekazywanie niezbędnych informacji na temat norm i zasad oraz form życia społecznego, ale również rozwijanie umiejętności w nawiązywaniu wzajemnych, międzyludzkich kontaktów, współpracy przy rozwiązywaniu wspólnych zadań i problemów.

Szkoła, w której spotykają się duże grupy dzieci i młodzieży o zróżnicowanych możliwościach i zainteresowaniach, a także oczekiwaniach i aspiracjach, stanowi właściwe miejsce do tego by poznawać w ramach kontaktów z innymi osobami istotę wzajemnego szacunku, porozumienia, tolerancji, kompromisów, solidarności, odpowiedzialności za siebie i za innych. Stwarza też wiele okazji do przeżywania wartości związanych z otwarciem się na potrzeby rówieśników, okazywanie im życzliwości, współczucia, zrozumienia, zaufania, dzielenia się radościami, sukcesami i troskami.

Wyzwaniem dla nauczycieli wychowawców jest stworzenie z grupy różniących się między sobą wieloma cechami uczniów, zgranego zespołu klasowego, w którym każdy z osobna znajdował by warunki do rozwoju własnego potencjału intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego. Obserwacja szkolnej rzeczywistości dowodzi, że w wielu przypadkach atmosfera panująca w klasach nie sprzyja temu, a wręcz przeciwnie, przyczynia się do pogłębiania różnic między uczniami, marginalizowania osób wolniej pracujących, nieśmiałych, posiadających słabszą kondycję psychofizyczną. Gwiazdami socjometrycznymi zostają zazwyczaj uczniowie obdarzeni licznymi przymiotami ciała i umysłu, nierzadko także faworyzowani przez nauczycieli. W tradycyjnie funkcjonującej klasie nie ma wielu okazji do wykazania się różnorodnymi walorami swojej osobowości. W zasadzie można jedynie prezentować opanowanie materiału nauczania z wybranego przedmiotu, które ma spełniać oczekiwania nauczyciela – oceniana jest głównie zapamiętana wiedza, reprodukowana podczas sprawdzianów ustnych bądź pisemnych.

W życiu pozaszkolnym, oprócz zdobytej z kilkunastu przedmiotów nauczania wiedzy (wiadomości i umiejętności) ważnym staje się posiadanie szeregu istotnych cech, takich jak np.

pomysłowość, kreatywność, systematyczność, solidarność, wytrwałość, uczciwość, opanowanie, refleksyjność, umiejętność analizowania, wnioskowania, odpowiedzialność za słowa i czyny. W licznych opracowaniach pedagogicznych autorzy wielokrotnie postulują by rozwijać je właśnie w szkole, i to od najmłodszych lat. Dążąc do realizacji ich postulatów warto rozważyć dobór form i metod pracy z uczniami, wybór takich, które umożliwiałyby każdemu uczniowi wykazanie się na forum klasy rozmaitymi zaletami, a poprzez to zdobycie powszechnego zainteresowania, uznania, podziwu, szacunku wśród rówieśników. Organizacja życia klasowego powinna umożliwić pełną aktywizację wszystkich uczniów, niezależnie od ich aktualnych predyspozycji i kondycji psychofizycznej, sprzyjać powszechnemu poczuciu bezpieczeństwa, ograniczaniu stresu, lęków, zagubienia czy bezradności.

Ograniczenie procesu kształcenia i wychowania od autorytarnego przekazywania ustrukturyzowanej, wyselekcjonowanej, gotowej do przyswojenia przez uczniów, obowiązkowej partii wiadomości i umiejętności nie sprzyja aktywizacji, nawiązywaniu i zacieśnianiu wzajemnych kontaktów, lepszemu poznawaniu się i rozumieniu. W miejsce tradycyjnego, powszechnie stosowanego toku podającego, warto od czasu do czasu wprowadzić nauczanie problemowe, tok poszukujący, aktywizujący uczniów do samodzielnej pracy, umożliwiający im wielostronne kontakty z rówieśnikami, przeżywanie rozmaitych emocji i wartości związanych z drugim człowiekiem i procesem własnego rozwoju.

Powszechnie znaną, ale rzadziej wykorzystywaną w aktualnych szkolnych warunkach metodą nauczania jest, opracowana już w latach trzydziestych XX wieku, tzw. „metoda projektów". Jej istotą jest samodzielna praca uczniów w ramach zespołu roboczego, liczącego od 4 do 6 osób, nad rozwiązaniem zadania, zwykle o charakterze praktycznym, wymagającym samodzielnego poszerzenia dotychczas posiadanej wiedzy. Członkowie zespołu wykonują zróżnicowane funkcje, w zależności od swoich predyspozycji, chęci czy zainteresowań, starając się realizować przyjęte na siebie obowiązki w sposób satysfakcjonujący całą grupę – terminowo, solidnie, niejednokrotnie także oryginalnie i twórczo. Poważne traktowanie zlecanych przez zespół zadań pozwala zasłużyć sobie na uznanie, zaufanie, a nawet podziw. Każdy uczeń, bez względu na swoje dotychczasowe osiągnięcia w nauce ma szanse stać się dzięki swojemu zaangażowaniu w realizację projektu, osobą w pełni akceptowaną, chętnie angażowaną do rozmaitych wspólnych działań, nie tylko w ramach formalnych struktur i procesu edukacyjnego.

Praca w zespole daje szerokie możliwości do tego, by wszechstronnie się zaprezentować, przekonać innych do siebie. Pozwala także, dzięki emocjonalnemu zaangażowaniu doznawać pozytywnych uczuć związanych z poczuciem bycia potrzebnym – nieraz niezastąpionym, ważnym – przynależności do zorganizowanej, sprawnie funkcjonującej grupy. Osoba marginalizowana w klasie z różnych powodów – najczęściej z racji słabych postępów w nauce – dzięki swemu zaangażowaniu w grupowy projekt ma duże, realne szanse aktywnego wpływania na korzystną zmianę swego wizerunku w oczach kolegów. Skłania też do refleksji nauczyciela, który czuwa nad pracą zespołu, starając się czynić to możliwie dyskretnie, bez zbytniej ingerencji w toczące się życie grupowe.

Człowieka poznaje się głębiej, m.in. podczas jego pracy, a zespołowe rozwiązywanie problemu stanowi specyficzny rodzaj pracy ucznia, podczas której możemy zaobserwować jego cechy charakteru, temperament, refleks, poczucie humoru oraz zdolności, skłonności, zainteresowania. Takich możliwości prawie zupełnie brak podczas rutynowo prowadzonych lekcji, na których dominują tzw. metody podające. Ludzie poznają się wzajemnie podczas pracy, kiedy tworzą się między nimi więzi zależności, współpracy, współodpowiedzialności za osiągnięcie finalnego celu. Poznanie sprzyja lepszemu zrozumieniu, które warunkuje wzajemną akceptację, tolerancję, empatię.

Jedną z przyczyn marginalizowania uczniów w szkolnej społeczności jest ich sformalizowane ocenianie. Osoby otrzymujące słabsze oceny najczęściej nie należą do kręgu najpopularniejszych, zasługujących na uznanie ze strony rówieśników i nauczycieli. Dobitnym przykładem marginalizacji spowodowanej niskimi ocenami są uczniowie, którzy nie uzyskują promocji do wyższej klasy. Bycie drugorocznym, w zasadzie z góry przesądza o pozycji w klasie, zwykle jest ona najniższa w hierarchii – uczeń bywa ignorowany, izolowany od udziału w życiu społeczności, traktowany z rezerwą, obawami, nieufnie. Od dawna powszechnie wiadomo, że pozostanie na drugi rok – powtarzanie klasy – nie przynosi pożądanych, pozytywnych skutków, a wręcz przeciwnie, przyczynia się do pogłębiania trudności z nauką i pojawiania się problemów wychowawczych.

Jednostronność oceniania, branie pod uwagę przede wszystkim wyników w zapamiętywaniu wiedzy, pomijanie wielu istotnych z punktu widzenia przyszłych potrzeb człowieka cech, czyni z niego głównie narzędzie selekcji, szufladkowania i wartościowania uczniów, dzielenia na lepszych i gorszych. Może negatywnie wpływać na integrację zespołu klasowego, wyzwalać niezdrową rywalizację, skłaniać do rozmaitych nieuczciwych działań w celu osiągnięcia wyższego stopnia. W tradycyjnym modelu organizacyjno-treściowym kształcenia mało jest miejsca na wszechstronne rozwijanie osobowości, a w szczególności doskonalenia tzw. kompetencji społecznych wychowanków. Brak bowiem szczególnych okazji do tego, by podejmować wspólne działania, przyjmować odpowiedzialność za osiągnięcia zespołu, którego jest się częścią.

Należąc do zespołu klasowego każdy uczeń stara się pracować jedynie dla własnej korzyści – zwykle ma na celu zaspokojenie wymagań nauczyciela, uzyskanie możliwie wysokiej oceny. W pracach zespołu problemowego istotną trudnością dla nauczycieli jest właściwe ocenianie pracy poszczególnych osób. Tradycyjne wystawianie stopni szkolnych jest w tym przypadku mało przydatne gdyż nie uwzględnia wielu istotnych aspektów pracy uczniów – umiejętności współpracy, koleżeńskości, kultury bycia, życzliwości – stąd też istnieje konieczność opracowywania szczegółowych instrukcji oceniania oraz wskazówek dla uczestników i obserwatorów zajęć.

Wiele wątpliwości wzbudza również uzgodnienie hierarchii ważności ocenianych efektów. Brak jest powszechnej zgody i jednomyślności w kwestii przyjęcia priorytetu prezentowanych wiadomości czy postaw. Trudności z oceną pracy uczniów skutecznie ograniczają wykorzystanie metody projektów w codziennej praktyce, pozbawiając jednocześnie okazji do przeciwdziałania procesom dezintegracji. Ich pogłębianiu sprzyja m.in. duża liczebność klas i trudności z poświęcaniem dłuższego czasu pojedynczym osobom. Im większa grupa, tym łatwiej w niej o

anonimowość i tym trudniej zwrócić na siebie także życzliwą uwagę nauczyciela, skłonić go do skupienia większego zainteresowania na indywidualnych problemach wybranych uczniów.

Postulowanie szerszego wykorzystywania w pracy dydaktyczno-wychowawczej metody projektów traci sens w sytuacji, gdy do dyspozycji nauczyciela pozostaje jedna godzina zajęć tygodniowo, a taka sytuacja ma miejsce np. w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych. Rozdrobnienie treści nauczani pomiędzy kilkanaście odrębnych przedmiotów, brak ich korelacji w czasie nie sprzyja właściwej strukturyzacji materiału nauczania, powstawaniu w umysłach uczniów spójnego, pełnego obrazu rzeczywistości, operatywności i trwałości zdobywanej wiedzy.

Istotną zaletą grupowego rozwiązywania zadań i problemów jest m.in. wyzwalanie pozytywnej motywacji do pracy wśród członków zespołu. Ocena rówieśników dla nastolatków jest szczególnie ważna, dlatego chęć pozyskania ich uznania, akceptacji, zaufania, nie narażania się na krytykę, dezaprobatę, niechęć jest ważnym motywatorem do solidnej, rzetelnej pracy, wykonywania nałożonych przez grupę obowiązków i pełnienia przydzielonych ról. Wielokrotnie w pracy z kilkunastoletnimi uczniami można doświadczać tego, że ważniejszą dla nich jest opinia rówieśników niż uwagi, przestrogi czy rady nauczycieli. Sytuację tę warto brać pod uwagę w procesie wychowania i wykorzystywać w dążeniach do osiągania m.in. celów programowych. Ignorowanie tych naturalnych skłonności młodzieży może skutkować znacznym utrudnieniem w osiąganiu zadawalającej efektywności procesu edukacyjnego.

Przeszkody, głównie natury organizacyjnej, na jakie napotykają nauczyciele podejmujący próby pracy metodą projektów zmuszają ich do poszukiwania także innych form integrowania wszystkich, niezależnie od osiągnięć, możliwości i zainteresowań członków szkolnej wspólnoty. Mogą nimi stać się zajęcia pozalekcyjne o różnym charakterze, np. naukowym, sportowym, artystycznym. Stereotypowe traktowanie kół naukowych prowadzi do działań polegających na skupianiu w nich uczniów uznanych przez nauczycieli przedmiotów za najzdolniejszych, dysponujących najszerszą wiedzą. Dodatkowe zajęcia dla uczniów mających najwyższe osiągnięcia, mające na celu ich dalszy, szybszy i głębszy rozwój intelektualny są rozwiązaniem słusznym i pożytecznym, jednakże z oczywistych względów niedostępnym dla znacznej części klasy, w tym zwłaszcza dla osób zagrożonych marginalizacją.

Z punktu widzenia potrzeb integracyjnych trafniejszym rozwiązaniem jest włączanie wszystkich uczniów do interdyscyplinarnych projektów o charakterze naukowo-praktycznym, których celem są rozmaite diagnozy sytuacji w lokalnym środowisku, próby realizowania pomysłów konkretnych rozwiązań służących miejscowej społeczności. Takie przedsięwzięcia pozwalają zaangażować w nie tylko najzdolniejszych, czy najpilniejszych uczniów, gdyż zakres zadań do realizacji w ramach projektu jest zwykle zróżnicowany, wymagający wielu umiejętności związanych nie tylko ze szkolną, książkową, teoretyczną wiedzą. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku wiele korzyści dydaktycznych i wychowawczych osiągano angażując uczniów w międzynarodowe projekty badawcze dotyczące pomiarów skażenia krajów europejskich ozonem i kwaśnymi deszczami. W rezultacie nie tylko udało się osiągnąć wymierne naukowe efekty – naukowcy na podstawie wyników zebranych przez uczniów opracowali szczegółowe mapy obszarów degradowanych przez zanieczyszczenia atmosfery w Europie – ale również cenne efekty

wychowawcze. Wiele szkół nawiązało ze sobą współpracę, co zaowocowało wymianą doświadczeń, wzajemnymi wizytami, poznaniem własnych kultur i tradycji narodowych.

Jedną z istotnych zalet tych przedsięwzięć była możliwość angażowania w nie całych zespołów, a nie tylko wybranych np. najzdolniejszych czy najpracowitszych uczniów. Podczas realizacji zadań projektowych w zasadzie każdy uczeń miał wiele okazji do tego by wykazać się osobistymi walorami, czy to intelektualnymi czy fizycznymi lub moralnymi – i rzeczywiście, wielu z nich okazje te wykorzystywało.

Włączanie osób marginalizowanych w pełnię życia społecznego poprzez umożliwienie im pracy w określonym zespole, stosownej do ich możliwości psychofizycznych nie jest pomysłem nowatorskim, często jednak z rozmaitych powodów nie realizowanym w praktyce. Skoro jednak coraz większy nacisk kładzie się na to by szkoła przygotowywała właściwie do funkcjonowania w nowoczesnym, rozwiniętym społeczeństwie, warto wrócić do starszych, sprawdzonych koncepcji, mimo, że już na wstępie łatwo zauważyć, iż niektóre rozwiązania cenne wychowawczo będą powodować wzrost kosztów edukacji. Coraz bardziej złożona rzeczywistość wymaga jednakże coraz większych wysiłków wychowawczych, a co za tym idzie, również coraz wyższych nakładów finansowych.

Dotychczasowe, funkcjonujące od lat modele organizacyjno-treściowe – oszczędne i stosunkowo łatwe do kontrolowania przez nadzór pedagogiczny nie spełniają oczekiwań, a w związku z tym wymagają reformy – zastąpienia rozwiązaniami na miarę rzeczywistych potrzeb. Szkoła nie powinna stawać się instytucją, w której dokonuje się wstępna selekcja osób – podział na lepszych i gorszych, gdzie trudno jest uzyskać radę i wsparcie w rozwiązywaniu indywidualnych osobistych dylematów, znaleźć zrozumienie, współczucie, a czasami nawet zainteresowanie, gdzie łatwo wskutek różnych słabości, porażek stać się osobą napiętnowaną, marginalizowaną, bądź ignorowaną, a nawet prześladowaną, doświadczającą przemocy. Odpowiedzialność za jakość obecnego i przyszłego życia społecznego nakazuje tak organizować pobyt młodych ludzi w szkole, by mogli oni budować wspólnotę związaną więzami solidarności i współodpowiedzialności za losy własne i innych, świadomą własnych obowiązków, celów, wartości.

W dorosłym życiu wiele zależeć będzie od umiejętności współpracy z drugimi, pozyskiwania zwolenników dla własnych poglądów i pomysłów, argumentowania i przedstawiania swoich racji, prezentowania osobistych poglądów i słuchania opinii innych osób, obrony własnych interesów, podejmowania inicjatyw, kierowania zespołami pracowników czy wywiązywania się z powierzonych ról i obowiązków zawodowych czy rodzinnych. Żaden z absolwentów nie powinien zatem opuszczać szkoły z poczuciem braku wiary we własne możliwości, kompleksem osoby nieatrakcyjnej, skazanej na życie w cieniu zdolniejszych i zaradniejszych od siebie; bez znajomości własnych mocnych stron i szans na pełne satysfakcjonujące uczestnictwo w życiu społecznym.

Poczucie bycia człowiekiem mniejszej wartości, marginalizowanym, odsuwanym od udziału w życiu grupy, skłania do poszukiwania środowisk, w których będzie można czuć się osobą nie gorszą od innych, akceptowaną i traktowaną na równi ze wszystkimi. Uczniowie nie radzący sobie z nauką i dyscypliną w szkole nierzadko z niej uciekają szukając grupy, w której poczują się swobodnie, bezpiecznie. Często trafiają na rozmaite nieformalne związki subkulturowe, w których ich

społeczna izolacja pogłębia się, prowadząc nierzadko do konfliktów z powszechnie akceptowanymi normami życia zbiorowego, łamania prawa, zachowań ryzykownych. Przestępczość nieletnich, będąca skutkiem niedostosowania społecznego, zwykle bierze początek w rozmaitych trudnościach, z jakimi nie potrafią sobie poradzić samodzielnie niektórzy uczniowie, o których nic nie wiedzą nauczyciele lub wiedzą, lecz brak im odpowiednich kompetencji do podjęcia stosownych działań zaradczych.

Wobec ustawicznego wzrostu liczby zachowań patologicznych wśród dzieci i młodzieży, trudno nie zgodzić się z licznymi krytycznymi opiniami na temat bezradności wychowawczej współczesnej szkoły i konieczności intensyfikacji procesu wychowania kosztem ograniczenia działań dydaktycznych, położenia zdecydowanie większego nacisku na przekazywanie i umożliwianie przeżywania rozmaitych wartości, rozwijanie właściwych postaw wobec obowiązków społecznych. Współczesna szkoła musi stać się ważnym miejscem, w którym stopniowo kolejne pokolenia będą włączały się w życie społeczne, początkowo zespołu klasowego, miejsca zamieszkania, środowiska lokalnego, aż do życia narodu, państwa i całej ludzkiej wspólnoty.

Każdy człowiek ze swojej natury jest istotą społeczną, zdolną do samorealizacji – pełnego wykorzystania swoich potencjalnych możliwości, realizacji aspiracji – przede wszystkim wśród innych ludzi, we współpracy i współdziałaniu ze społecznością, w której przyszło mu żyć. Może czerpać doświadczenia przynoszące mu osobiste korzyści z dorobku obecnych i minionych pokoleń. Dlatego powinien byś świadomym swojej społecznej przynależności, rozumieć obowiązki i prawa jakie z tego faktu wynikają, szanować i dbać o prawa innych osób. Atmosfera życia szkolnego musi zatem sprzyjać stopniowemu poznawaniu tego, jak należy postępować w grupie, będąc pośród innych niekiedy pod wieloma względami różniących się osób. Organizowanie uczniom warunków do wzajemnego poznania się, rozumienia, podejmowania partnerskiej współpracy jest zadaniem trudnym, ale priorytetowym, dlatego tak ważnym staje się szczegółowe, dogłębne rozważenie aktualnych i przyszłych możliwości jego realizacji.

Rezygnacja z nauczania przedmiotowego na rzecz zintegrowanego z wykorzystaniem głównie metody projektów, a także innych metod z grupy tzw. aktywizujących czy heurystycznych nie jest w pełni możliwa ani wskazana. Korzystniejszym rozwiązaniem z punktu widzenia poprawy warunków do pełnego włączania wszystkich uczniów w bogate życie klasy i szkoły byłoby urozmaicenie nauczania przedmiotowego przez częściowe zastąpienie go i uzupełnienie modułami interdyscyplinarnymi – multidyscyplinarnymi, w ramach których realizowano by uczniowskie zespołowe projekty. Tematykę projektów dobrze byłoby uzgadniać z podmiotami reprezentującymi np. lokalne środowisko – samorządami, pracodawcami, ludźmi kultury, mediami. Efektami prac projektowych należałoby zainteresować szersze kręgi osób z poza szkoły, organizując wystawy, giełdy, przeglądy, promocje, kampanie promocyjne.

Z racji swych niewątpliwych walorów wychowawczych działania takie powinny być wpisane na stałe do programów kształcenia każdej szkoły. Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym ma na celu przede wszystkim ukazanie uczniom miejsca i roli jaką mogą oni odgrywać w jego kształtowaniu, zwrócenie uwagi na to w jaki sposób mogą w nim znaleźć miejsce dla siebie, co powinni na temat jego funkcjonowania wiedzieć, by zrozumieć własne obowiązki społeczne.

Uczestnictwo w społecznie ważnym projekcie ma na celu także przekonanie do tego, że nie ma ludzi niepotrzebnych, mało wartościowych, są tylko osoby różniące się między sobą możliwościami, uzdolnieniami, poglądami, które warto dla wspólnych korzyści poznawać. Zamiast marginalizowania i wykluczania tych, którzy nie spełniają w pełni oczekiwań – często stereotypowych – warto poszukiwać sposobów głębszego ich zrozumienia, włączenia w strukturę społeczności lokalnej czy globalnej, stwarzając wszystkim niezbędne warunki do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Tradycyjnie, zgodnie z powszechnymi oczekiwaniami instytucją szczególnie powołaną do tej misji i odpowiedzialną za jej realizację pozostaje nadal w powszechnym odczuciu szkoła.

LITERATURE

KANTOWICZ, E. 2006. Społeczne włączanie i integracja – wyzwaniem dla pedagogów i pracowników socjalnych In *Wykluczenie i marginalizacja społeczna : Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*. Toruń, 2006. ISBN 83-89163-23-3.

WINIARSKI M. 1999. Integracja społeczna In *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa, 1999. ISBN 83-88149-12-1.

Contact

Meno a priezvisko: Wojciech Błażejewski doc. dr inż.
Pracovisko: Instytut Humanistyczny, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu im. B. Markiewicza
Adresa: ul. Pruchnicka 2, 37-500 Jarosław
E mail: wblazej@ur.edu.pl

ALTERNATÍVNE VYUČOVANIE ANGLICKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE AKO SÚČASŤ INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE

ALTERNATIVE TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL AS PART OF INCLUSIVE EDUCATION

Liana Čižmárová

Abstrakt

Príspevok je pokusom poukázať na možnosti určitých aplikácií prístupu alternatívnej pedagogiky Susan Kowalikovej v zmysle vyučovania anglického jazyka. Veríme, že uvedený prístup a pedagogická koncepcia je kompatibilná s inkluzívnym prístupom v pedagogike a teda jeho aplikovanie do didaktiky anglického jazyka môže byť reálnym prínosom v zmysle inkluzívnej edukácie. Praktizovanie súčastí vyučovania ako komunita, aplikačné úlohy, spoločenstvo v triede, využívanie Gardnerovej teórie viacnásobných inteligencií umožňuje integrovanie rôznych jedincov plnohodnotným spôsobom do vzdelávacieho systému. Domnievame sa, že práve aplikácia pedagogických zásad S. Kowalikovej môže byť využitá aj ako napomáhanie inkluzívnemu procesu v prostredí školy.

Kľúčové slová

Alternatívne vyučovanie. Alternatívna škola. Anglický jazyk. Integrované tematické vyučovanie. Vyučovacie bloky. Gardnerova teória viacnásobných inteligencií. Aplikačné úlohy.

Abstract

The first chapter elucidates the terms alternative school and alternative teaching; it explains the differences between alternative school and traditional school, it also characterizes the term alternative teaching. Alternative teaching is perceived as a specific option to traditional teaching. It brings some newness in the field of exploitation non-traditional methods and forms of teaching. Next chapter deals with the problems of forein language acquisition in Enlish lessons. It says that the way to acquire forein language in lessons entirely depends on teaching methods. The third chapter of the whole work proposes some usefull motions of non-traditional lessons with the application of some ITI elements. The author of this work started from her personal experience. She used the presented motions in her class and found out that students work more creatively and effectively.

Key words

Alternative school. Alternative teaching. Integrated Thematic Instructions. Brain compatible learning enviroment. Community. Rules of life. Skills of life. Gardner´s Theory of Multiple Intelligence. Aplication roles. Educational blocks.

ÚVOD

Krajiny Európy sa postupne zbližujú a v integračnom procese vytvárajú jednotnú Úniu spájajúcu rôznorodé národy, spoločnosti, kultúry a jazykové skupiny. Únia je domovom pre viac ako 450 miliónov občanov s 50-timi národnými a menšinovými jazykmi. Vytvára tým spoločný priestor, v ktorom žiť, pracovať a obchodovať znamená potrebu vzájomnej, efektívnej komunikácie a lepšieho vzájomného porozumenia.

Európska únia vytvára spoločnosť založenú na poznatkoch. Vyučovanie a učenie sa cudzích jazykov prispieva k tomuto cieľu a je tak v jazykovo rôznorodej spoločnosti priam nevyhnutnou podmienkou na dosiahnutie tohto cieľa. To znamená, že schopnosť komunikovať v iných jazykoch sa stáva jednou z prioritných zručností občana EÚ.

V súčasnosti na Slovensku prebieha reforma školstva, ktorá má za cieľ prispôsobiť výchovu a vzdelávanie moderným a svetovým európskym normám a kvalite. V dokumente Ministerstvo školstva: „Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov“ (projekt „Milénium“) sa uvádza, že *kvalitné vzdelávanie je rozhodujúcim zdrojom budúceho rozvoja, prosperity a konkurencieschopnosti SR.*

Z tohto jasne vyplýva nielen nutnosť komunikovať v cudzom jazyku, ale aj neustále skvalitňovať vyučovací proces a prácu učiteľa, čo mnohokrát znamená jeho neľahkú úlohu preraziť bariéry zotrvačnosti a pokročiť tak ďalej vo svojej práci.

1 PROBLEMATIKA OSVOJENIA SI CUDZIEHO JAZYKA NA VYUČOVACEJ HODINE

Cudzí jazyk si možno osvojovať prakticky, a to *prirodzeným osvojovaním* si cudzieho jazyka pri nevyhnutnom styku s cudzím jazykovým prostredím alebo *na vyučovacej hodine v škole.* V úplnom cudzojazyčnom prostredí sa cudzí jazyk osvojuje skoro tak, ako si deti osvojujú materinský jazyk. Keď človek počuje okolo seba stále cudziu reč, začína si zapamätúvať často používané slová a výrazy a chápať ich zmysel, potom ich aj sám začína používať, pričom si súčasne osvojuje patričnú výslovnosť a stále väčší počet slov, gramatických tvarov a slovných konštrukcií. Cudzí jazyk si v takomto prípade osvojuje bez používania akýchkoľvek teoretických vedomostí o jazyku, bez uvedomenia si jeho fonetických, lexikálnych a gramatických osobitostí. Tie si človek osvojuje mimovoľným napodobňovaním iných ľudí a intuitívnym reprodukovaním toho, čo vníma sluchom.

Spôsoby a metódy školského vyučovania cudzieho jazyka sa odlišujú od praktickej metódy predovšetkým tým, že žiaci si osvojujú cudzí jazyk pod vedením učiteľa, ktorý vychádza z učebných osnov a individuálnych potrieb žiakov a ktorý využíva zaužívané metodické postupy. Spôsob, akým si žiaci osvojujú cudzí jazyk, závisí v takomto prípade výlučne na vyučovacích metódach. Žiaci sa neučia v podmienkach úplného cudzojazyčného prostredia, a preto vznikajú veľké ťažkosti pri učení sa cudzieho jazyka. Prepájať myslenie z bázy materinského jazyka, ktorý používajú všetci, čo nás obklopujú, na bázu cudzieho jazyka, ktorý sa používa len pri vyučovacom procese, zdá sa často žiakom nepotrebné, úplne neprirodzené a niekedy aj nemožné. *Preto aj riešenie otázky, ako vyučovať cudzí jazyk v škole, je ťažký a zložitý problém.*

Vyučovanie, alebo vyučovací proces si vyžaduje osobnosť pedagóga, ktorého charakterizujú také výrazové vlastnosti ako *flexibilita, tvorivosť, odbornosť a profesionalita v teóriách a metódach výchovy a vzdelávania.* Aj kvôli uvedeným aspektom je dôležité jeho hodnotenie z viacerých strán. „Kvalita vzdelania predsa závisí aj od objektívne posúdenej evaluácie výkonu učiteľa.“ (Ambrozy, 2008, s. 154) Učiteľ anglického alebo cudzieho jazyka, ktorý sa vyznačuje týmito vlastnosťami, je priam expertom vo svojej práci. Dokáže moderne a tvorivo pracovať so žiakmi, prezentuje svoje vedomosti priamo v triede, aktívne načúva individuálnym potrebám žiakov, vytvára im neohrozené prostredie, reálne situácie, v ktorých žiaci majú možnosť využívať a prezentovať svoje jazykové znalosti, vytvára im priestor pre zdokonaľovanie sa v komunikácii ako najdôležitejšej kompetencii v čoraz globálnejšej spoločnosti.

2 INOVÁCIE VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PLÁNE

Už po roku 1989 sa v našich podmienkach vytvoril širší priestor pre inovácie vo výchovno-vzdelávacom procese od zavádzania rôznych alternatívnych prvkov v tradičných triedach až po ucelené inovačné a alternatívne programy. Najčastejšie sa realizovali ako spontánne jednotlivé inovácie a to väčšinou iniciatívou tvorivých učiteľov.

Ďalšou možnosťou je spontánny postupný prechod od čiastkových inovácií k zmene koncepcie k novej vízii školy, k podstatným systémovým zmenám v cieľoch a v samotnom výchovno-vzdelávacom procese v škole.

Žiaduce reformné kvalitatívne zmeny sa týkajú celkovej humanizácie školy. Ide o návrat rešpektu k detskej osobnosti a individuálnym potrebám dieťaťa, vytváranie podnecujúceho prostredia, priaznivej emocionálnej klímy, ktorá podporuje vnútornú poznávaciu motiváciu o vyučovacie stratégie a metódy, ktoré sú založené na skúsenosti, vlastnej činnosti a zážitku.

Jedným z humanistických inovačných edukačných programov, ktorý rozvíja osobnostno-sociálne kompetencie žiakov je aj Integrované tematické vyučovanie (ITV). Ukážeme si jeho možné praktické využitie pri alternatívnom vyučovaní anglického jazyka. Pri vyučovaní vychádzame z vyučovania v tzv. vyučovacom bloku. „Ak rozprávame o integrovanom vyučovacom bloku, máme na mysli 90 minútovú vyučovaciu jednotku, ktorá poskytuje dostatočný priestor na aplikáciu 10 zložiek efektívneho učenia v praxi.“ (Kolcúnová – Svienta, 2014, s. 7)

3 VYUČOVACIA HODINA VÝLET DO LONDÝNA – CESTOVANIE ZA POZNANÍ

Veková skupina: 12 – 13 rokov (siedmy ročník)
Vyučovacia hodina: ako dve 45 minútové alebo ako jedna 90 minútová hodina
Učebnica: Project 3 (Hutchinson, 2000, s. 46)
Téma: Výlet do Londýna – cestovanie za poznaním

Kľúčové učivo:

Gramatika: - správne používanie určitého člena „*the*“

Vedomosť = definícia gramatického pravidla:

1. Určitý člen „*the*“ používame pred vlastnými podstatnými menami, ktoré označujú niektoré významné budovy *(The Millenium Dome*), rieky (*the River Thames*), divadlá *(the Cambridge Theatre*), významné funkcie ľudí (*the Queen, the Prime Minister*).
2. Ak máme konštrukciu typu „*typ budovy+of+miestne meno“,* pred konštrukciu dáme určitý člen „*the*“ (the Palace of Westminster). Ak vlastné podstatné meno je v poradí ako prvé, vtedy člen nepoužívame (*Buckingham palace*).

Ciele:

Cieľom je precvičovať a získavať zručnosti:

a) Čitateľské – správne prečítať text, orientovať sa v texte, chápať súvislosti, rozoznať gramatické preberané javy
b) Posluchové – pochopiť kontext
c) Rečové – opísať významné miesta Londýna podľa obrázkov v učebnici, využiť získané vedomosti v bezprostredných situáciach (dramatizácia na tému turistický sprievodca)
d) Pisateľské – napísať niekoľkými vetami článok do novín na tému: „ Najkrajší zážitok z Londýna“

Slovná zásoba:

Populárne miesta v Londýne, ktoré sa chystáme navštíviť: *Big Ben, the Millenium Dome, Nelson´s Column, 10 Downing Street, the Prime Minister, the House of Parlament, the Tower of London, Oxford Street, Buckingham Palace, Greenwich, the River Thames, the London Palladium, Trafalgar Square, the Palace of Westminster, the Queen*

Pozn.: Kľúčové učivo je učivo, ktoré majú žiaci ovládať a na ktoré sa budeme sústreďovať celú vyučovaciu hodinu. Je to podstatné jadro vedomostí a zručností, jasne a výstižne opisuje, čo je dôležité, čo má žiak vedieť a byť schopný využívať. Je jadrom priameho výkladu učiteľa. Ide vlastne o pretransformovaný obsah kurikula.

Pomôcky pre žiakov: obrázky významných miest v Londýne, výkres A1 alebo biely baliaci papier, lepidlo na papier, nožnice, fixky, farebné ceruzky

Pomôcky pre učiteľa: náučná literatúra o Londýne, plagát s kľúčovým učivom, mapa mysle

Mapa mysle:

Predstavuje organizáciu vyučovacej hodiny. Žiaci ju obyčajne majú napísanú na tabuli alebo na osobitnom plagáte.

Postup pre žiakov:

- Dobrý deň, vitaj!
- Pozorne si prečítaj mapku mysle!
- Používaj aktívne počúvanie, spoluprácu, odvahu, zodpovednosť a snaž sa o najlepší osobný výkon!

Pozn.: Žiaci už vedia, že majú aktívne počúvať učiteľa a svojich spolužiakov, že práca v skupine je o spolupráci, ktorou sa máme dostať k spoločnému cieľu, že odvahou ďalej zájdu a zodpovednosť sa im oplatí, že ak sa budú snažiť o najlepší osobný výkon, určite sa dostaví odmena a úspech. Obyčajne majú žiaci tieto celoživotné pravidlá na plagáte v triede, takže sa učia s nimi pracovať aj na ostatných vyučovacích hodinách.

Komunita – aktivita vtiahnutia

Žiaci si posadajú do kruhu. Každý ma pripravenú domácu úlohu, ktorá znela: Vyhľadaj si informáciu o zaujímavom mieste v Londýne, ktoré by si rád navštívil a jednoducho ho popíš. Ak môžeš, priprav si k nemu aj obrázok.

Pozn.: Žiaci majú tieto aktivity veľmi radi, pretože vedia pracovať s internetom. Môžu si takto posilňovať svoje sebavedomie a samostatnosť v práci.

Predstavme si, že sme práve v tejto chvíli nasadli do autobusu a všetci sa tešíme na výlet do Londýna. Cestou sa rozprávame, aké miesta by sme chceli navštíviť. V autobuse putuje čiapka s britskou vlajkou. Dieťa, ku ktorému sa čapica dostane, nasadí si ju na hlavu a prezentuje svoju domácu úlohu. Touto aktivitou žiaci ukážu svoj zodpovedný prístup k práci a snahu o najlepší osobný výkon. Počas prezentácie rozvíjame zvedavosť ako celoživotnú zručnosť a aktívne počúvanie. Zároveň máme pripravený plagát, na ktorý budeme vpisovať všetky významné miesta, ktoré žiaci odprezentujú. V závere sa žiaci môžu navzájom oceniť.

Príklad na ocenenie kamaráta: Júlia, oceňujem ťa za perfektne spracované informácie o *Tower Bridge* a za peknú fotografiu, ktorú si si k textu priložila.

Spoločná úloha:

Pozrieme sa na našu kamarátku Vicky, ktorá Londýn navštívila a napísala článok do školského časopisu. V učebnici sú fotografie významných miest, ktoré Vicky navštívila. Ktoré miesta neboli ešte spomenuté? Pozorne si prezrite fotografie, prečítajte si, čo nám Vicky napísala. Spoločne dopíšeme na plagát nové, nespomenuté miesta, zároveň dbáme o správnu výslovnosť.

Žiaci stále pracujú v kruhu. Nasleduje počúvanie textu. Predstavme si, že Vicky je tu s nami a číta nám článok, ktorý napísala. Žiaci počúvajú a vnímajú kontext bez toho, aby pozerali do učebnice. Po skončení si podčiarknu nové slová, ktorým nerozumejú, navzájom dedukujú ich významy. Šikovnejší možno niektoré slová poznajú, iní vedia vyvodiť ich význam z kontextu, prípadne vyhľadať slovíčka v slovníku.

Objavné vyučovanie:

Úloha: Vlastné podstatné mená a používanie určitého člena „the“

Na tabuli je plagát s kľúčovým učivom aj s novou slovnou zásobou, ktorú majú žiaci ovládať. Súčasne vidia použitie určitého člena. V tejto chvíli sa sústredíme na vysvetlenie gramatického pravidla, ktoré žiaci vyvodia sami. Tu využijeme aplikačnú úlohu spoločnú, alebo povinnú pre

všetkých žiakov s predpokladom, že ju zvládnu. Pracovať môžu individuálne, alebo vo dvojici. Tu sa ruší sedenie v kruhu a žiaci idú do lavíc.

Aplikačné úlohy - povinné:

1. Roztrieď vlastné podstatné mená do týchto skupín:
streets, squares, rivers, theatres, parks, buildings, others

Pozn.: Žiaci dostanú pracovný list, na ktorom bude uvedená aplikačná úloha a na ktorej budú pracovať. Po skončení práce nasleduje prezentácia, porovnanie výsledkov, teda spätná väzba, kde sa žiaci dozvedia, či pracovali správne. Súčasne vyvodia pravidlo používania určitého člena. Toto pravidlo však nie je kompletné. Určitý člen sa používa i v ďalších iných prípadoch, o ktorých sa budeme učiť neskôr. Vyvodené pravidlo si žiaci napíšu sami, rovnako ho ja vpíšem do plagátu.

2.Priraď správne slová časti A k slovám časti B – žiaci hľadajú súvislosti na základe prečítaného textu, precvičujú si orientáciu v texte, slovnú zásobu

Príklad:

A	B
Big Ben	Trafalgar Square
The Millenium Dome	10 Downing Street
Nelson´s Column	the House of Parlament
The Prime Minister	Greenwich

3.Použi správne určitý člen „the“ - žiaci vpisujú určitý člen tam, kde patrí, pričom využívajú pravidlo, ktoré vyvodili

Príklad:
1_____Downing Street
2_____City of London
3_____River Thames
4_____Big Ben

4.Vymyslite interview. Vytvorte otázky a odpovede písomne, pripravte si rozhovor aj ústne. Môžete sa inšpirovať učebnicou. Pracujte vo dvojici, nacvičte si dialóg. Úlohy si možete aj vymeniť.

Príklad:
A Where did you go last week?
B I went on a sightseeing tour.
A Was it interesting?
B Yes, it was.

A What did you visit?

B I visited the Tower of London.

A .....

Pozn.: Prvé 2 úlohy sú z učebnice, takže ich učiteľ nemusí zadávať na osobitný papier. Žiaci pracujú samostatne. Po skončení práce si vo dvojici porovnajú, ako pracovali. Ak sa v niečom nezhodli, výsledky si overujú priamo z textu. Pred začatím práce môže učiteľ žiakov motivovať myšlienkou: „ Usilujem sa o najlepší osobný výkon a snažím sa pracovať čestne a samostatne.“ Zadanie tretej úlohy napíše učiteľ na tabuľu.

Výberové úlohy:

Pozn.: Každý človek inklinuje k niektorej inteligencii a podľa toho si vyberá úlohy. Žiaci si obyčajne vyberú tie úlohy, ktoré sú im blízke, o ktorých vedia, že ich zvládnu.

Aplikačné úlohy dostanú na papieri spolu s pracovným postupom:

1. Autobus do Londýna už dorazil, cestou sme sa všeličo naučili.
2. Prečítajte si zadania aplikačných úloh a rozdeľte sa do skupín, podľa toho na akej úlohe sa rozhodnete pracovať. Môžete pracovať aj individuálne.
3. Pracujete 15 minút.
4. Prezentujte svoju prácu.

1. PI - *Zostavte* náučný plagát, v ktorom poinformujete napr. svojich rodičov o významných miestach Londýna, ktoré navštevujete. Použite obrázkový materiál a vhodný text. Pracovať môžete už teraz. Plagát dokončíte na budúcej hodine, na ktorej ho aj odprezentujete.

2. PoI - *Zahrajte* scénku „Turistický sprievodca“, v ktorej ukážete obhliadku troch najzaujímavejších miest Londýna, ktoré vás zaujali. Pracujete najviac traja. Nezabudnite napísať stručnú písomnú prípravu. Prezentovať môžete aj na budúcej hodine.

3. PI - *Vymyslite* aspoň 5 hádaniek alebo tajničiek na niektoré z miest ktoré navštevujete.

4. LI - *Napíšte* článok do novín na tému: „Najkrajší zážitok z Londýna“. Môžete sa inšpirovať článkom, ktorý napísala Vicky. Nezabúdajte, že práve teraz ste v Londýne a robíte si stručné výpisky. Môžete použiť materiál z učebnice, náučnej literatúry alebo domáce úlohy spolužiakov.

Prezentácia:

Počas prezentácie, ktorá môže prebiehať už na dvojhodinovke alebo na nasledujúcej hodine, väčšinou vystúpia všetci členovia skupiny, najmenej dvaja. Pri prezentovaní hovorí jeden žiak, alebo sa navzájom dopĺňajú.

Pripomienky a hodnotenie ostatných žiakov sú veľmi dôležité pri celkovom hodnotení práce skupiny. Učiteľ môže spoločne so žiakmi zostaviť kritéria hodnotenia, podľa ktorých budeme spolužiakov hodnotiť. Slovné hodnotenie je podstatné a nevyhnutné. Žiaci majú presne poznať chyby a nedostatky a rovnako to, čo im nerobí problém. Na záver ich môžeme odmeniť známkou.

Príklad na kritéria hodnotenia: *Náučný plagát:* Je náučný plagát dostatočne obsažný? Upúta pozornosť svojou farebnosťou? Nezabudli sme na správne používanie určitého člena? Vyskytli sa niekde gramatické alebo pravopisné chyby? Čo oceníme najviac na práci tejto skupiny?

Záverečná reflexia:

Môže opäť prebiehať v kruhu ako komunita, kde okrem celkového hodnotenia a oceňovania žiaci odpovedajú na otázky: Ako sa ti páčil výlet do Londýna? Čo všetko si sa naučil? Čo by si vylepšil? Je niečo, čomu si nerozumel?

Závery a zistenia:

Vyučovacia hodina je zameraná na výklad nového učiva. Tu sa vytvoril priestor pre učiteľa, aby využil možnosť objavného vyučovania. Žiaci majú vyriešiť gramatickú úlohu používania určitého člena. V našom prípade sa podarilo žiakov zaujať a úlohu úspešne vyriešili. Sami objavili, kde sa určitý člen používa a dôkazom ich práce bolo vlastné triedenie, ktoré je súčasťou jednej z aplikačných úloh.

V komunite sa žiaci priam výborne naladili. Navodenie skutočného cestovania a podávania si britskej čapice vnieslo do vyučovania novosť a aktívnu účasť všetkých zúčastnených. Možnosť ukázať vlastnú domácu úlohu podporila žiakov v ich samostatnom prejave.

Práca na aplikačných úlohách vytvorila v triede výbornú atmosféru. Najviac sa pracovalo na povinných úlohách, pretože tie boli súčasťou oboznamovania sa s novým učivom. Výberové úlohy boli pre žiakov tiež zaujímavé. Veľkú obľúbenosť získala úloha *„vytvor náučný plagát“*, ktorý poslúži ako výborná pomôcka na upevnenie novej slovnej zásoby. Úloha *„vymysli hádanky“* si získala skupinku štyroch dievčat, ktoré spoločne, kooperatívne pracovali na jednej úlohe. Výsledkom ich spolupráce sú zaujímavé hádanky, ktoré tiež poslúžia nielen ako pomôcka pri opise niektorých zaujímavých miest Londýna, ale aj ako hádanky pre svojich kamarátov, spolužiakov.

ZÁVER

Poukázali sme na možnosť aplikácie niektorých prvkov Integrálno tematického vyučovania podľa Susan Kowalikovej do didaktiky anglického jazyka. Sme presvedčení, že uvedená aplikácia nielen utuží a posilní novo získané jazykové vedomosti, ale v zmysle integrácie vo vyučovacom procese aj pretvorí jeho tradičnú formu na takú, kde budú lepšie využiteľné možnosti učiteľa prakticky prispieť ku zlepšeniu inkluzívnej klímy v triede a tak umožnia jednotlivým členom často heterodoxných kolektívov plnohodnotne sa integrovať do kolektívu triedy.

Isté možnosti zážitkového vyučovania, skupinovej práce počas vyučovacieho bloku, ako aj možnosti vzájomnej či skupinovej interakcie dávajú naozaj dobré podmienky pre možnú inklúziu, súdržnosť, nielen v rámci kolektívu, ale v rámci celej školy a vzájomných interpersonálnych vzťahov medzi žiakmi navzájom, ako aj medzi učiteľmi. Veríme, že praxou odskúšané metódy Integrálno tematického vyučovania môžu byť vyhovujúcou súčasťou podpory inkluzívnej klímy a psychofyzického vývinu žiaka.

LITERATÚRA

AMBROZY, M. 2008. Kvalita učiteľov gymnázií a možnosti zvyšovania ich odbornej prípravy. In *Pedagogica Actualis I.*, Trnava : UCM. ISBN 978-80-8105-017-6.

KOLCÚNOVÁ, M. – SVIENTA, S. 2014. *Vysoko efektívne učenie – Integrované tematické vyučovanie, Integrované bloky, aplikačné úlohy 2. časť*, Poprad : ASK.

KOVALÍKOVÁ, S. – OLSENOVÁ, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie*. Bratislava : Faber. ISBN 80-967492-6-9.

Výchova a vzdelávanie pre 21. storočie. Inovácia kurikula k zmysluplnému učeniu. Bratislava : Asociácia S. Kovalikovej – Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku ZŠ Komenského, Majerníkova 60. ISBN 80-968477-0-8.

ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava : Iris. ISBN 80-88778.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* 2. vydanie. Bratislava : Iris, ISBN 80-967013-4-7.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Liana Čižmárová
Pracovisko: Športové gymnázium
Adresa: Trieda SNP 104, Košice, 040 11, Slovensko
E mail: liana.lilush@gmail.com

HODINA FILOZOFIE PODĽA VYSOKO EFEKTÍVNEHO UČENIA

THE LESSON OF PHILOSOPHY IN HIGHLY EFFECTIVE LEARNING

Marián Ambrozy

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá aplikáciou pedagogických zásad Susan Kovalikovej a Karen Olsenovej do didaktiky filozofie. Domnievame sa, že takáto implementácia môže napomôcť kvalite vyučovania. V texte sa snažíme predstaviť jednu vyučovaciu hodinu (polovicu bloku), ktorú venujeme významnému filozofovi H. G. Gadamerovi. Jedná sa o alternatívne vedené vyučovanie.

Kľúčové slová

Vysoko efektívne učenie. Integrované tematické vyučovanie. Filozofia. Kľúčové učivo.

Abstract

The article deals with the application of educational principles by S. Kovaliková and K. Olsenova in the didactics of philosophy. We suppose this implementation might help the quality of education. In the text we try to introduce a lesson devoted to one of the outstanding personality of philosophy H. G. Gadamer. It´s about alternative-led teaching.

Key words

Highly effective learning. Integrated thematic instruction. Philosophy. Key curriculum.

Alternatívne vyučovanie pomaly preniká i do slovenských geografických šírok. Medzi rôznym portfólio rozličných alternatívnych škôl (napr. Montessoriová, waldorfská škola, Freinet, Ščetinin atď.) nachádza svoje miesto aj aplikovanie princípov pedagogiky od známej teoretičky Susan Kowalikovej. Pri jestvovaní iných škôl a inštitúcií alternatívnej proveniencie jestvuje i Asociácia Susan Kowalikovej. Princípy pedagogiky S. Kowalikovej sa objavujú i na niekoľkých základných školách alternatívnej proveniencie, ako aj na súkromnom gymnáziu v Poprade. K ich overeniu bolo potrebné niekoľko rokov, ktoré majú alternatívne školy tohto druhu úspešne za sebou.

Základným charakteristickým znakom pedagogických názorov S. Kowalikovej je Vysoko efektívne učenie (VEU). Jeho základné princípy spočívajú v sledovaní mozgovokompatibilného zloženia. Okrem vedomostí dbá táto koncepcia aj na harmonický rozvoj osobnosti žiaka.

Implementuje do vyučovacieho procesu inovačné prvky, ako napr. vyučovací blok miesto vyučovacej hodiny, aplikačné úlohy, kľúčové učivo, celoročná téma, priaznivo konotuje rôzne teórie ako napr. Gardnerova teória viacnásobných inteligencií, Bloomova taxonómia vzdelávacích cieľov. Vyučovací blok je založený na striedaní činností. Rôzne zložky môžu byť obohatené napr. o energizer – aktivitu potrebnú na doplnenie energie. Pri striedaní činností je potrebné zaradiť činnosť, kde žiak vyvíja nejakú vlastnú tvorivú aktivitu. Rovnako je dobré, pokiaľ je žiakovi umožnené získanie vlastnej skúsenosti ľubovoľným stretom s praxou. (Kovaliková a Olsenová 1996)

Podstatným fenoménom, ktorý rozhodne najviac už na prvý pohľad odlišuje Vysoko efektívne učenie od klasického vyučovania je implementovanie vyučovacích blokov miesto vyučovacích hodín. Tieto bloky majú svoju štruktúru a trvajú 90 minút. Ich základom je integrované tematické vyučovanie (ITV).

Vlastný integrovaný blok by mal byť zložený z nasledovnej štruktúry (podľa Svienta, S. a Kolcúnová, M., 2014): (nie všetky body musia byť nutne v jednom bloku splnené):

a) postup, ide o písomnú inštrukciu pre žiakov, pripravujúcu ich na vlastné učebné činnosti. „Písané postupy sú zvyčajne pre deti prijateľnejšie ako neustále verbálne opakovanie a napomínanie učiteľom.“ (Kolcúnová a Svienta, s. 7)
b) naladenie sa na učenie, motivácia – nejakým spôsobom súvisí úzko s témou, je to činnosť alebo aj pasívne sledovanie príbehu, citátu, môže ísť o riadený rozhovor, krátky film, klip etc.
c) predstavenie kľúčového učiva – oboznámenie s cieľom učiva, odporúča sa názov umiestniť tak, aby bol viditeľný počas bloku
d) štruktúra bloku – oboznámenie, predstavenie štruktúry bloku cez mapu mysle
e) vlastný výklad – niekedy môže byť zamenený za inú činnosť, napr. projektové vyučovanie, väčšinou by ale nemal absentovať. Pri výklade môže učiteľ použiť prezentáciu, film, citáty atď.
f) aplikačné úlohy – oboznámenie žiakov (môžu byť povinné alebo fakultatívne)
g) rozdelenie do skupín – podľa výberu aplikačných úloh do počtom rovnomerných skupín
h) vlastná práca na aplikačných úlohách – pri ich príprave je dobré aplikovať Gardnerovu teóriu viacnásobnej inteligencie, zapájajú do činnosti rôzne typy inteligencie
i) žiacka prezentácia – dôležitá aktivita pre zapamätanie si učiva samotnými žiakmi
j) záver – sumarizácia učiva, ktorá by mala byť spojená i so spätnou väzbou na žiakov
k) v bloku môžeme využiť i energizér a harmonizér, krátku pohybovú aktivitu

Podstatou, jadrom alternatívneho prístupu podľa S. Kowalikovej je teda Vysoko efektívne učenie (VEU). Samotné VEU intenzívne využíva ITV, Integrované tematické vyučovanie. VEU ako model vzniklo v USA počiatkom 80. rokov minulého storočia. „Model sa zavádza postupne v piatich úrovniach. Jeho úplné zavedenie trvá 5 až 7 rokov. Model preukázal svoju životaschopnosť v podmienkach slovenského školského systému“ (Čižmárová, 2014, s. 230), okrem základných škôl taktiež na súkromnom gymnáziu v Poprade. Program vcelku však nemusí byť zavedený ako celok,

je dobré zavádzať aj prvé dva stupne z piatich úrovní, ktoré sú v podstate kompatibilné s modernou formou vyučovania klasickej proveniencie. Domnievame sa, že zavádzanie prvkov ITV do klasického vyučovania môže toto vyučovanie nielen oživiť, ale pri vhodnom zavedení kombinácie zloženia bloku, resp. vyučovacej hodiny mu i pridá na kvalite. Implementovanie takýchto prvkov môže samozrejme zvýšiť atraktivitu vyučovania a potenciálne i zvyšovať jeho výsledky.

Zapájanie prvkov ITV do vyučovania má svoje nepopierateľné výhody. V ITV môže byť nepopierateľnou výhodou precvičovanie niektorých funkcií myslenia, ktoré sú v klasickej pedagogike využívané menej. Ako hovorí Silvia Oleníková, „mnohé otázky a úlohy učiteľov tlmia rozumovú aktivitu žiakov, a šetria ich námahu s myslením“ (Oleníková, 2014, s. 536). Klasická preferencia úloh je viac zameraná na konvergentné úlohy. Tento typ úloh rozvíja predovšetkým viac menej pamäť, eventuálne prehlbuje motiváciu. Konvergentné úlohy sú v podstate zamerané na úsudok, vyvodzovanie, kauzalitu, dedukciu, pamäť, pochopenie významu pojmov, vnímanie etc.. Naopak divergentné úlohy, ktoré precvičujú vyššie mozgové funkcie sú takej povahy, že nemajú iba jeden výsledok a ich riešenie je ambivalentné (Zelina, 1994). Takéto úlohy a ich riešenie znižuje riziko formalizmu pri vzdelávaní, ako upozorňuje prof. M. Hejný (Hejný a Kuřina, 2009). Uvedené implementy preto odporúčame aj do klasického vyučovania.

Významnou výhodou VEU je aj pedagogická zásada, ktorá sa usiluje žiakov zapájať do činnosti. „Už v 60-tych rokoch minulého storočia zistil Edgar Dale, že študenti si zapamätajú, osvoja viac informácií, keď niečo aktívne robia/vykonávajú, ako keď len počúvajú, čítajú prípadne pozorujú“ (Réveszová, 2014, s. 140). Podľa názorov Edgara Dalea si študenti zapamätajú pri takejto činnosti najviac, až 90%. Je to viac než keď hovoria a píšu, viac než keď niečo vidia, oproti videniu (30%), počúvaniu (20%) a čítaniu (10%) je tento rozdiel markantný. Participácia študentov na vyučovacom procese dokáže výrazne zefektívniť vyučovací proces. Musí byť na druhej strane vedená odborne profesionálne, bez eliminovania nosných častí kľúčového učiva, ktoré je nevyhnutné vyložiť s výkladom, obohateným o prezentácie, možné filmy atď.. Domnievame sa, že výklad ako metóda vyučovacieho procesu je pri preberaní kľúčového učiva nepostrádateľnou súčasťou, pravda v spojení s podporou moderných vyučovacích pomôcok vrátane IT. Pravda, vyučovanie podľa VEU je náročné na mnohé kompetencie učiteľa, najmä na realizačné a organizátorské kompetencie. Integrovane tematické vyučovanie by tiež malo participovať na celkovom harmonickom rozvoji žiakov. „Úlohou učiteľa nie je len vychovávať a vzdelávať, ale aj utvárať celkovú osobnosť žiaka. S týmto súvisia facilitátorské kompetencie“ (Gondová, 2014, s. 326). Nesmieme zabudnúť i na negosociačné kompetencie, ktoré súvisia s aktivitami a udržovaním tvorivosti u žiakov počas vyučovania. Rovnako nesmieme opomenúť kooperačné kompetencie.

V ďalšej časti príspevku sa budeme usilovať predstaviť ukážku aplikácie VEU a ITV do vyučovania filozofie na gymnáziu. Sme zástancami názoru, že ITV má ako nosný prvok aj ďalšie pozitívne predikáty. Predovšetkým dokáže integrovať žiakov vo vyučovacom procese, odstráni nielen monotónnosť, ale i spájaním žiakov do jednotlivých skupín a prinútením ich k spolupráci vylepšuje vzťahy v kolektívoch, ktoré často bývajú sociálne, etnicky i konfesionálne rôznorodé. Skupinová interakcia, často prehĺbená do celotriednych aktivít podporuje inkluzívnu klímu v triede, stmeľuje kolektív a tým i jednotlivcom napomáha integrovať sa hlbšie. ITV tak priaznivo pôsobí na

interpersonálne vzťahy. Samotné ITV teda prináša elimináciu strachu zo školy, aktívne prispieva k odstráneniu alienácie žiaka smerom k škole, podporuje sebaistotu žiaka, prináša individuálny prístup učiteľa, vytvára v škole priateľskú atmosféru, prináša otvorenú diskusiu o problémoch, eliminuje prípadné šikanovanie, motivačne a priateľsky pôsobiace slovné hodnotenie.

Vyučovanie filozofie na gymnáziu je tiež jednou z oblastí možného využitia ITV. V rámci uvedenej možnosti sme sa rozhodli predstaviť schému vyučovacieho bloku, ktorý je súčasťou vyučovania filozofie. Rozhodli sme sa pre blok venovaný Hansovi Georgovi Gadamerovi.

ROZBOR POLOVICE BLOKU (1 VYUČ. HODINY) H. G. GADAMER

Veková skupina: 18 – 20 r.

Vyučovacia hodina – 1 x 45 min. (resp. polovica vyučovacieho bloku)

Téma: Hans Georg Gadamer

Cieľ: Predstaviť základné reálie filozofie Hansa Georga Gadamera, zakladateľa hermeneutiky, opakovať prebraté reálie fenomenológie

Kľúčové učivo: kľúčové pojmy (hermeneutika, predsudok resp. predúsudok [die Vorurteil], hermeneutický kruh, hereneutická situácia

Pomôcky pre učiteľa: Gadamerova kniha Pravda a metóda, sekundárna literatúra – Patricia Altenbernd Johnson, Gadamer, Bratislava, Marenčin, 2005, Jean Grondin, Úvod do hermeneutiky, Praha, Oikoumene, 1999, Pavol Sucharek, Súčasná filozofia, instantné dejiny kontinentálnej filozofie, Prešov, PU, 2012

Pomôcky pre študentov: na domáce repetitórium, online učebnica dejín filozofie pre stredoškolákov, prístupné na www.scspp.sk, texty na interpretáciu (text z novín a historický text)), Gadamerove výroky na interpretáciu a uvažovanie

Mapka mysle: prítomná schéma štruktúry bloku na viditeľnom mieste, resp. poslaná študentom cez e mail

Organizácia polovice bloku resp. vyučovacej hodiny:

Úvod: Privítam študentov, pozdravujem, predmetom dnešného bloku bude Hans Georg Gadamer, 1900 – 2002, zakladateľ hermeneutiky.

Motivácia: Pokúste sa vyjadriť, čo vám evokujú slová: predsudok, interpretácia, dobová lexika, tlmočenie

Skupinová práca: študentov rozdelíme do skupín. Za úlohu dostane na základe poznatkov z histórie interpretovať krátky historický text skupina 1:

„Komunistická strana prešla búrlivým vývojom. Po víťaznom februári otvorily sa dvere do strany naširoko. Získali sme tisíce poctivých a obetavých bojovníkov za vec robotníckej triedy. No popri poctivých ľuďoch votrely sa do strany pri masovom nábore aj cudzie nepriateľské živly. Strana spoznala nebezpečie a nábor nových členov zastavila. ...

Po víťaznom februári 1948 nastal veľký prírastok členstva v strane. Ústredný sekretariát rozvinul súťaž, ktorý okres získa najviac členov do strany, čo malo nedobrý vplyv na získavanie členov. V dôsledku toho sa vôbec nehľadelo na kvalitu a triednu príslušnosť členov. Tak sa do strany dostalo veľa konjunkturálnych, maloburžoáznych a tiež kapitalistických živlov a značná časť i z Demokratickej strany, ktorým sa v niektorých prípadoch venovala väčšia pozornosť ako čestným príslušníkom robotníckej triedy.“ /Správa o složení strany a návrh na regulovanie rastu strany na Slovensku 1948 - 1951), UV KSS/

Skupina 2 dostane interpretovať zasa texty z novín:

„Pracovitý, ale aj kontroverzný Jano nám prezradil, že čo bolo na Farme najťažšie, s ktorými farmármi sa stretáva dodnes, či mu pomohlo zviditeľnenie na obrazovke, ale aj to, aká výzva ho v živote ešte len čaká.“ /Markíza – Rozruch na Farme/

„Hip hopová hviezda Majk Spirit, ktorý sa v posledných mesiacoch stal fenoménom slovenskej hudobnej scény sa už o pár dní predstaví na filmovom plátne. Nezahrá si však v žiadnom filme. Dôvodom bude kinopremiéra jeho najnovšieho DVD, ktoré vzniklo počas krstu albumu Nový človek v Bratislave. Kontroverzný charizmatický raper tak poteší všetkých, ktorí na ňom nemohli byť osobne. ... Majk Spirit je novým fenoménom hudby živé prenosy na internete si nekompromisne razia cestu slovenským mediálnym éterom. My sme boli radi, že sme boli súčasťou tohto podujatia, prezradil Rastislav Tóth zo živeprenosy.sk.“ /Európa 2, Majk Spirit na filmovom plátne/

Otázky pre skupinu A: 1. je jazyk ukážky gramaticky nesprávny, alebo sa jedná o inú príčinu odlišnosti písania? (využite poznatky zo slovenského jazyka), 2. prečo vedenie KSS vyslovuje v ukážke obavy pred prílivom maloburžoázie, kapitalistov a ľudí z Demokratickej strany? (využite poznatky z histórie) 3. Prečo záviselo na triednej príslušnosti členov, prečo sa autori pozastavujú nad tým, že iným členom bolo venované menej než robotníkom? (využite poznatky z filozofie)

Otázky pre skupinu B: 1. Na základe skúsenosti s médiami sa pokúste interpretovať pojmy kontroverzný a prezradiť v oboch ukážkach. 2. Pokúste sa vyjadriť odlišnosť medzi bežným užitím oboch pojmov v hovorovej reči alebo v jazyku logiky, resp. matematiky. Čím sa termíny líšia, resp. aký je význam termínov, ktorý používajú médiá. Je niečím špecifický?

Otázky pre obe skupiny: museli ste na interpretáciu poznať nejaké informácie vopred? Dokázal by texty zinterpretovať človek neznalý historických a filozofických reálií, resp. človek neznalý jazyka médií? Vedel by interpretátor zinterpretovať uvedené texty bez nejakých znalostí, ktoré vopred potrebuje poznať?

Aplikačné úlohy (povinné): pokúste sa zamyslieť a interpretovať nasledovné vety od H. G. Gadamera – keďže úloha je jednoduchá a krátka, rozdelíme študentov na 4 skupiny (skupina 4 má dlhšiu a náročnejšiu úlohu, preto ju zostavím z nadaných študentov):

skupina 1 "Tu predsa len preruším svoje úvahy. Prebiehajúci rozhovor sa však nedá zastaviť. Bol by zlým heurmenuetikom ten, kto by si namýšľal, že by mohol alebo musel mať posledné slovo“ /Záver spisu Pravda a metóda/

skupina 2 „Všetky fenomény dorozumievania, rozumenia a neporozumenia, ktoré tvoria predmet takzvanej hermeneutiky, sú teda javy rečové“ /z prednášky Človek a reč/

skupina 3 „Heidegger nás naučil, čo to znamená pre myslenie bytia, že pravda sa musí získavať ako nejaká krádež práve zo skrytosti a zahalenosti vecí. Skrytosť a zahalenosť patria k sebe. Veci samé osebe sa držia v skrytosti; ako povedal Herakleitos, „povaha vecí sa rada ukrýva“. /z prednášky Čo je pravda?/

Skupina 4: Moje hermeneutické preberanie je súčasne i sebapoznaním, iba v konfrontácii s niečím, čo nie som ja (reč druhého, text, umelecké dielo) mám možnosť ukázať i svoju (nutne obmedzenú) perspektívu ktorú som dosiaľ nemohol vidieť ako takú ... Spolu s tým poznávam, že do mojej perspektívy presahuje omnoho širší horizont, (tradícia, to čím žijem ako člen konkrétneho historického celku). Tento najširší horizont svet moje rozumenie vždy premôže, aj keď len vďaka nemu môžem prijímať, nikdy ho nemôžem celé sprehľadniť.“ /z diela Pravda a metóda/

Motivačné otázky učiteľa pre skupiny: akú úlohu hrá v poznaní úsudok vopred; ako je určité predpoznanie determinované historickým kontextom; je pravda ako taká jasná alebo ju musíme odhaľovať; kde vidíte styčné body s Heideggerom (ktorý už prebratý bol podľa plánu); s čím musí nutne pracovať interpretátor textu; je interpretácia záväzná, atď.

Aplikačné úlohy (fakultatívne) – H. G. Gadamer vo svojom diele pojednával aj o tom, že síce technika by mala uľahčovať život a prácu, no v niektorých situáciách ľuďom vypadne technika a sú neschopní prevádzky

Úloha: Predstavte si nasledovnú situáciu, je rok 2002 a mladučký vysokoškolák na univerzite v Heidelbergu sa sťažuje svojmu vyučujúcemu 102 ročnému emeritnému profesorovi H. G. Gadamerovi, že mu súčasne nefunguje laptop a vypadol mu aj mobilný telefón. Súčasne má pokazený i pevný osobný počítač. Do niekoľkých dní má doniesť napísaný súťažný referát, ktorý má poslať do súťaže na inú univerzitu. Je bezradný, keďže mu vypadli pre neho bežné prostriedky. Čo by mu podľa vás poradil H. G. Gadamer, ako by mal riešiť situáciu? Ako by mu radil na základe storočnej dejinnej skúsenosti? Aké obdobné eventuálne problémy by mohol mať dnešný vysokoškolák?

Výklad: Je podporený prezentáciou v ppt s obrázkami i s niektorými Gadamerovými výrokmi v prezentácii. Ak študenti rozumejú po nemecky, a ak jestvuje časový priestor, učiteľ môže po výklade krátko pustiť ukážku Gadamerovho monológu na oživenie výkladovej časti, napr. https://www.youtube.com/watch?v=oG2fprEkLAo, alebo https://www.youtube.com/watch?v=X54ngl_ApM4

Vlastný text výkladu (15 – 20 min.):

H. G. Gadamer. Považujeme ho za zakladateľa hermeneutiky. Jeho hlavná dielo je Pravda a metóda /Wahrheit und Metode/ a napísal ho roku 1960. Hermeneutika pôvodne v práve, teológii

klasickej filológii a čiastočne aj histórii znamenala spôsob výkladu, snahu o správny výklad. Gadamer z nej urobil univerzálny princíp. Zdôrazňuje, že všetka ľudská skúsenosť sa odohráva v komunikácii o skorších poznatkoch, na popredné miesto sa dostáva jazyk.

Gadamer si uvedomuje že od osvietenstva jestvuje určitá dichotómia, určité pochopenie je viazané na vedu a filozofiu, ale pochopenie z umenia uniká. No umelecké dielo obsahuje aj nárok na pravdu. Chápanie umenia pomáha ľuďom lepšie pochopiť kto sú. Vzťah umenia a filozofie zostal ústredným bodom Gadamerovho myslenia.

Samotné dielo Pravda a metóda je pokusom o vypracovanie univerzálnej hermeneutiky ako teórie chápania. Gadamer hovorí, že význam nejakého konania, alebo textu alebo konvencie je determinovaný dvomi prvkami. Je to to čo sa má interpretovať a ten kto interpretuje. Pokiaľ sa význam snažíme pochopiť iba zo samotného textu samého činu či zvyku, je to prítomné iba potenciálne. Samotný význam je možné zistiť až interpretáciou. My nemôžeme vidieť ako je báseň myslená z nej samej. Najlepšie je požiadať o výklad autora. Je problém zinterpretovať umelecké dielo bez súvislostí. V tomto zmysle sa snaží rehabilitovať termín predsudok /Vorurteil/, ktorý má v niektorých jazykoch negatívne konotácie. Samotnú pozíciu byť proti predsudku pokladá Gadamer za osvietenský predsudok. Predsudok znamená neoverený pred- úsudok. A ten netreba odmietať. Ukazuje to na príklade autority. Jestvuje poznanie- neoverené, že autorita učiteľa vychádza z jeho vedomostí. Ak to žiak prijme, je to v poriadku, lebo sa nedá odlákať vedľajšími vecami. Aj dodržiavanie tradícií nemusí byť zlé. Ak niekto dodržiava aj nekriticky tradíciu, netreba to za každú cenu rušiť. Gadamer má k tomu dokonca iný prístup. Predsudok, predporozumenie je základnou podmienkou pre možnosť akéhokoľvek chápania. Chápanie nemôže byť oslobodené od predpokladov. Musíme si už predtým nejako porozumieť, ak chceme začať rozumieť. A práve rozhodujúcou súčasťou porozumenia je tradícia. Sám píše vo svojom hlavnom diele, že hermeneutika vychádza z toho, že osobu ktorá sa usiluje o porozumenie spája s predmetom chápania jazyk, ktorý je spojený s tradíciou. V tradícii sa odráža minulosť. Práve vďaka tradícii jestvuje toto predporozumenie. To, že porozumenie je dané nejakou predtým jasnou tradíciou nazýva Gadamer interpretačný postup.

Vo filozofickej hermeneutike má dôležitý význam to, že vedomie nie je oddelené od dejín. Dejiny sami obmedzujú vedomie, pôsobenie dejín na vedomie volá Gadamer hermeneutická situácia. Práve v zmysle dejín sa človek spoznáva ako človek, no nemôže to byť úplné.

Samotné pochopenie, porozumenie nemôže znamenať nadradenosť poznávajúceho subjektu nad objektom poznania. Chápanie musí byť pokladané stále za otvorené. Všetko chápanie je interpretáciou. Rovnako je to aj pri preklade. Preklad sa podobá prekladu ako rub a líce koberca. Dobrý prekladateľ neprekladá od slova do slova, ale ťaží z kontextu, zo situácie a tomu prispôsobuje preklad. A samo tlmočenie je vzdialené od doslovného prekladu a to je to umenie interpretácie. Podstatou interpretácie je jestvovanie tradície v jazyku ako v médiu. Verbálna interpretácia prebieha aj pri vysvetľovaní zmyslu sochy alebo hudobného diela.

Gadamer mal možnosť mnoho porovnávať dobu, veď žil 102 rokov. Pri porovnávaní doby dospel k názoru, že niekedy technika len zdanlivo uľahčuje prácu. Prišlo k degenerácii praxe na techniku. Ak niekedy vypadne technika, napr. mail, internet, počítač, niektorí ľudia prestanú

fungovať, sú úplne vedľa. Z praktickej filozofie je nutné poznamenať, že Gadamer za veľmi veľkú hodnotu pokladal zdravie človeka. Hovoril, že cez spôsob života sa máme starať o svoje zdravie. Práve táto čiastková zodpovednosť o svoje zdravie sa potom prenáša na celkovú zodpovednosť o svoje okolie. Na záver jeho výrok: Je neprirodzené si myslieť, že výroky padajú z neba že ich možno analyzovať bez predstavy prečo odzneli a na čo reagujú.

Záverečné opakovanie učiva:

Učiteľ dáva študentom otázky, ktorými preveruje ako pochopili základné vyučovacie ciele, Úlohou týchto otázok je okrem záverečnej spätnej väzby i dovysvetľovanie, resp. opakovanie tých prvkov kľúčového učiva, ktoré študenti eventuálne nepochopili.

Otázky učiteľa: Aké je ústredné médium, v ktorom sa odohráva komunikácia, poznanie a interpretácia? Čo je potrebné na pochopenie textu? Čo determinuje v zmysle predporozumenia samotnú interpretáciu? Ako vysvetľujete termín die Vorurteil predsudok u Gadamera? Uveďte príklad, ako predporozumenie určuje vlastné porozumenie situácii, alebo textu. Ako historická situácia vplýva na porozumenie textu? Čo je to dobrý preklad, doslovný kalk alebo interpretácia? Prečo nemožno výroky chápať bez širšieho, i dobového kontextu?

Energizér: fakultatívna časť bloku, ktorá prináša určité oživenie, napr. hra Telefón – učiteľ zašepká žiakovi do ucha nejakú vetu, v tomto prípade asi náročnejšiu a ten ju potom prešepne ďalšiemu spolužiakovi. Takto veta koluje z ucha do ucha a žiaci sú nútení dobre počúvať a správne interpretovať. Posledný študent povie vetu nahlas a tým ju porovná so zadanou. Často vznikajú smiešne skomoleniny.

ZÁVER

Hans Georg Gadamer predstavuje jedného zo základných filozofov XX. storočia. Je zakladateľom hermeneutiky, čerpajúc z Diltheya, je ovplyvnený svojím učiteľom M. Heideggerom. Obnovuje pojem hermeneutický kruh, pričom hermeneutiku preberá od Heideggera. Usiluje sa eliminovať negatívne konotácie termínu predsudok, pokladá ho za conditio sine qua non porozumeniu a interpretácii. Porozumenie je pritom možné až z určitého horizontu, napriek úsilie o stotožnenie je pri hermeneutike potrebný časový odstup, istá dištancia. „Gadamer vychádza z tézy o dejinnom a jazykovom/rečovom charaktere procesu rozumenia, ktorý je založený na tzv. dialektike pravdy a omylu. Oproti ideálu vedeckej metódy vyzdvihuje filozofická hermeneutika – Gadamer ju považuje za základnú disciplínu – tie spôsoby skúsenosti, ktoré „existujú mimo vedy“ (je to najmä skúsenosť filozofie, umenia a dejín), čo znamená, že nie sú postihnuteľné exaktnými vedami a nemôžu byť preto verifikované jej metodickými prostriedkami“ (Sucharek, 2012, s. 78). Gadamer vníma za dôležitý aspekt dejín dejiny pôsobenia, t. j. udalosť, čin alebo dokument ovplyvňujú ďalšie dejiny. Na otázku čo je pravda usiluje sa Gadamer neuznávať ani večnú objektívnu pravdu, no nie je ani zástancom relativizmu. Uvedomuje si, že máme spoločný

svet, spoločnú historickú situáciu, kde môžeme dosiahnuť prelínanie horizontov, samozrejme v obmedzenom zmysle. Ide o zrastanie starého, reprezentované historickou tradíciou s novým.

Aplikáciu VEU na vyučovanie filozofie pokladáme okrem úsilia prispieť ku skvalitneniu výučby aj za prostriedok napomáhajúci inkluzívnej klíme v triede. Spoločné aktivity v triede v skupinách akiste napomôžu k rozvoju osobných vzťahov v triede. Pri rozmanitosti členov rôznych triednych kolektívov tým dané vyučovanie napomôže k priaznivým vzájomným vzťahom, pretože samotné vyučovanie pôsobí integrálne. Ak keď aplikovať VEU a ITV musíme pri vyučovaní filozofie opatrne, myslíme si že správne používanie pedagogických zásad Susan Kovalikovej v didaktike filozofie tam, kde sa to hodí môže jedine prispieť k skvalitneniu jej výučby.

LITERATÚRA

ČIŽMÁROVÁ, L. 2014. Vyučovanie anglického jazyka netradičnou metódou. In *Sociálne posolstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet Univerzita ako miesto dialógu*. Ružomberok, 2014. ISBN 978-80-561-0151-3.

GONDOVÁ, A. 2014. Kompetencie učiteľa filozofie, In *Sociálne posolstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet Univerzita ako miesto dialógu.* Ružomberok, 2014. ISBN 978-80-561-0151-3.

HEJNÝ, M. – KUŘINA, F. 2009. *Dítě, škola a matematika*. Praha, 2009. ISBN 978-80-7367-397-0.

KOLCÚNOVÁ, M. – SVIENTA, S. 2014. *Vysoko efektívne učenie – Integrované tematické vyučovanie, Integrované blky, aplikačné úlohy*. Poprad, 2014.

KOVALIKOVÁ, S. – OLSENOVÁ, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie - Model*. Bratislava : Faber, 1996. 350 s. ISBN 80-967492-6-9.

OLENÍKOVÁ, S. 2013. Prieskum rozvíjania vyšších mozgových funkcií. In *Sociálne posolstvo Jána Pavla II.* Ružomberok : Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2013. ISBN 978-80-561-0030-1.

RÉVESZOVÁ, L. 2014. Inovácie výučby informatiky na vysokej škole. In *DidInfo.* Banská Bystrica : UMB, 2014. ISBN 978-80-557-0698-6.

SUCHAREK, P. 2012. *Súčasná filozofia : Instantné dejiny kontinentálnej filozofie 20. storočia*, Prešov : PU, 2012. ISBN 978-80-555-0642-5.

ZELINA, M. 1994. *Stratégie rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava : Iris, 1994.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Marián Ambrozy, PhD.
Pracovisko: Súkromné gymnázium
Adresa: Rovná 597/15, 058 01 Poprad, Slovensko
E mail: ambrozy.marian@gmail.com

PODPORA INKLÚZIE V INŠTITÚCIÁCH ZABEZPEČUJÚCICH VÝCHOVU VO VOĽNOM ČASE

THE SUPPORT OF INCLUSION IN THE INSTITUTIONS PROVIDING LEISURE EDUCATION

Veronika Hašková

Abstrakt

Príspevok analyzuje možnosti podpory inklúzie vo vybraných inštitúciách zabezpečujúcich výchovu vo voľnom čase. Približuje možnosti výchovy k inklúzii prostredníctvom foriem edukácie záujmového vzdelávania, ako sú záujmové útvary, peer programy, detské tábory a i.

Abstract

The paper analyzes the possibilities of the support of inclusion in selected institutions providing the education in the leisure time. It clarifies the possibilities of education towards inclusion by forms of education of leisure education, such as leisure time facilities, peer programs, children´s camps i.e.

Kľúčové slová

Inkluzívna edukácia. Výchova vo voľnom čase. Peer programy. Detské tábory.

Key words

Inclusive education. Leisure Education. Peer programs. Children´s Camps.

ÚVOD

O inklúzii sa hovorí prevažne v spojitosti so školou. Presadzovanie inklúzie u detí a žiakov však nekončí v triedach. Inklúzia sa musí týkať všetkých činností, aj trávenia voľného času. Aj keď sa za posledných dvadsať rokov zvýšil počet osôb s postihnutím, ktoré môžeme vidieť v inštitúciách pre výchovu vo voľnom čase, stále nie sú dostatočne zapájané a prijímané do kvalitných plnohodnotných spôsobov trávenia voľného času. Deti s postihnutím, či zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, potrebujú príležitosť k rekreačným, záujmovým a oddychovým činnostiam realizovaným spoločne s ostatnými deťmi rovnakého veku.

1 VÝCHOVA VO VOĽNOM ČASE A INKLÚZIA

V Dohovore o právach osôb so zdravotným postihnutím v článku 30 je uvedená požiadavka na vytvorenie opatrení, aby deti so zdravotným postihnutím mali rovnaký prístup k účasti na hrách, rekreačných, záujmových a športových aktivitách ako ostatné deti. Veď všetky deti, teda aj deti s postihnutím či deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, potrebujú záujmové a rekreačné činnosti trávené s ostatnými deťmi rovnakého veku. Ako uvádza Kováčova (2008), práve **aktivity vo voľnom čase** sú jedným z mnohých spôsobov, ako možno eliminovať rozdiel medzi kvalitou života ľudí s postihnutím a kvalitou života majoritnej spoločnosti. Problémom však je, že deti s postihnutím sa často samy nedostanú k organizovaným činnostiam s intaktnými rovesníkmi. Mnohokrát býva potrebná organizačná pomoc, ktorú musia zaistiť vo väčšine prípadov samotní rodičia.

Podľa autorov Marková, Krump a Jonáš (2000) ľudia, ktorí potrebujú viac času na zaistenie svojich potrieb, majú z tohto pohľadu voľného času menej. Na druhej strane môžu byť často bez zamestnania a zrazu majú veľa času, ktorý je voľný, avšak len v tom negatívnom zmysle slova. Aby mohol človek pristupovať k voľnému času aktívne a slobodne, musí mať skutočne možnosť vlastného výberu a možnosť nakladať s ním podľa vlastného uváženia, čo môže byť pre osoby s postihnutím veľkým problémom.

Ako uvádza Kerrová (1997), voľnočasové záujmové činnosti sa často stanú "vstupenkou" do sveta ostatných, dávajú deťom kvalitnú príležitosť na zoznámenie sa s ďalšími ľuďmi a profesiami. Rovnako niektoré aktivity môžu napomáhať k lepšiemu vyrovnaniu sa s postihnutím. Pridávame, že sú tiež možnosťou k rozvoju kľúčových kompetencií. Zahraničné výskumy (napr. Henderson a kol., 2007; Mulvihill – Cotton – Gyaben, 2004) potvrdili, že účasť detí s postihnutím na voľnočasových činnostiach, aktivitách a hrách s rovesníkmi zameranými na zábavu a hru v mimoškolskom prostredí je obzvlášť účinná pri rozvíjaní sociálnych, komunikačných zručností, sebavedomia a sociálnej akceptácie.

Je potrebné **vytvárať podmienky**, aby každé dieťa bez rozdielu, či ide o dieťa postihnuté alebo nie, prípadne rozdielnej rasy, etnickej a národnostnej príslušnosti, náboženstva, sociálneho statusu a pod., bolo v inštitúciách zabezpečujúcich výchovu vo voľnom čase prijímané, akceptované a malo právo na rovnakú kvalitu výchovy ako ostatní jeho rovesníci. Avšak musíme zdôrazniť to, čo uvádza Bizová (2013), že pokiaľ v konkrétnom zariadení nebudú vytvorené inkluzívne podmienky, skúsenosti detí môžu byť negatívne, až traumatizujúce.

Na vytváranie vhodného prostredia nestačí vytvoriť potrebné priestorové a materiálne predpoklady, ale hlavne odstrániť sociálne bariéry a zabezpečiť inkluzívnu klímu.

Napriek viacerým predpisom a odporúčaniam o právach detí hrať sa, zahrňujúc aj deti so zdravotným postihnutím, stále existuje mnoho prekážok. Ide o bariéry sociálne a bariéry prostredia. Bariéry prostredia je ľahšie zmeniť. Sociálne bariéry, ako strach, rozpaky a diskriminačné postoje je potrebné riešiť, pretože dieťa a jeho rodina sa pri hre a trávení voľného času musia cítiť príjemne.

Podľa zistení Britského projektu KIDS Playwork Inclusion Project a Children's Play Information Service (Scott, 2009) sa stanovili tieto **bariéry inkluzívnej hry vo voľnom čase**:

- **prístup** – je problémom pre deti na invalidných vozíkoch a pre deti s problémami s mobilitou. Patrí tu aj problém s prepravou do voľnočasového zariadenia alebo na podujatie. Prekážkami v prístupe k zapojeniu sa do voľnočasových činností môže byť jazyk a komunikácia.
- **informácie** – rodičia sa nedozvedia o projektoch, informácie sú roztrieštené, nie sú v prístupnej forme, ale v jazyku menšiny.
- **financie** – sú identifikované ako hlavná prekážka, čiastočne ide o problém finančných prostriedkov na dopravu a zamestnancov.
- **postoje** – postoje vychovávateľov, keď sú opatrní pri práci s postihnutými deťmi v dôsledku chýbajúcich skúseností alebo strachu z neznáma. Rovnakou prekážkou sú postoje ostatných detí a obavy rodičov. Hlavne na začiatku majú rodičia postihnutých detí obavu, či vychovávatelia zvládnu prácu s ich dieťaťom.

Výskumy ukázali, že **najväčšou prekážkou inklúzie** pri hre sú **postoje** zúčastnených (detí, rodičov a personálu) (Scott, 2009). Preto je veľmi dôležité u detí už od najútlejšieho veku **formovať inkluzívne postoje**. Stotožňujeme sa s tvrdením Javorskej (2012), že voľný čas ponúka priestor, v ktorom sa žiaci môžu pripraviť na príchod žiaka s postihnutím, a tak uľahčiť jeho adaptáciu, aj samotnú inklúziu.

Pre realizácii inkluzívnej hry a edukácie v inštitúciách pre výchovu vo voľnom čase je dôležité identifikovať bariéry inklúzie a stanoviť, aké kroky môžu byť prijaté na ich odstránenie. Pri tom je potrebné zabezpečiť, aby boli brané do úvahy potreby všetkých detí, aby z hľadiska priestoru, politiky inštitúcie, programu či personálu nevznikalo vylučovanie žiadnych detí. Podľa Scott (2009) hlbšie vedomosti vychovávateľov o špecifikách postihnutia nie sú potrebné. Dôležité je chcieť inklúziu a veriť v to, že je možná a prospešná. Na základe britských skúseností a výskumu autor odporúča, že inklúzia najlepšie funguje: ak poskytovatelia majú záväzok k inklúzii (inklúzia má byť podporovaná a propagovaná), ak poskytovateľ voľnočasových činností je pozitívny, príjemný, víta všetkých a prezentuje prístup, že všetci sa môžu zúčastniť. Vtedy budú bariéry inklúzie ľahšie prekonané.

Kľúčom k prekonaniu najväčšej prekážky, postojov je tréning, počas ktorého vychovávatelia spoznajú a prehodnotia svoje postoje a názory na prácu s rôznymi deťmi. Vychovávatelia sú totiž najdôležitejším zdrojom inklúzie. Dôležitá je spolupráca vychovávateľov s rodičmi a ostatnými zamestnancami a rozvíjanie vzťahov úcty.

Deti so zdravotným postihnutím v niektorých prípadoch musia mať osobného asistenta, ale nie stále je to najvhodnejšie, pretože tým vzniká tendencia posilňujúca presvedčenie, že dieťa je problém. Ak je potrebný asistent, lepšie je mať pedagogického asistenta, ktorý má všeobecné úlohy a venuje sa všetkým (resp. aj ostatným) deťom.

Z hľadiska komunikácie je dôležité, aby vychovávateľ mal prístup zameraný na dieťa, aby sa deti pýtal, čo rady robia a čo by chceli robiť a podľa toho interaktívne upravil činnosť. Činnosť má zahŕňať aj konzultácie s deťmi a mladými ľuďmi.

Aktivity by mali predstavovať spektrum možností, aby boli čo najviac vhodné pre každého. Vychovávateľ by mal diskutovať s deťmi a ostatnými pedagógmi, ako čo najlepšie zapojiť do činností všetky deti, avšak nie všetky deti sa budú môcť zúčastniť všetkých činností, preto je dobré, aby bol flexibilný a kreatívny. Súčasťou programu by mali byť pripravené a riadené aktivity aj voľné hry detí. Účastníkov programov netreba nútiť do činností (pri výchove vo voľnom čase by mala byť dodržiavaná zásada dobrovoľnosti), majú mať možnosť slobodne si vybrať (Scott, 2009).

Voľnočasové aktivity predstavujú možnosť spolupráce špeciálnych škôl, skupín zdravotne postihnutých, občianskych združení a dobrovoľníckych organizácií (Scott, 2009).

Najčastejšou možnosťou spoločne tráveného voľného času intaktných detí a detí s postihnutím navštevujúcich školy hlavného prúdu je pri navštevovaní školských výchovno-vzdelávacích zariadení, hlavne školských klubov detí (ŠKD) a záujmových útvarov fungujúcich pri danej škole.

Práve ŠKD je najnavštevovanejším voľnočasovým zariadením na Slovensku, kde deti trávia najviac času. Program inkluzívnej výchovy v ŠKD na Slovensku navrhla Javorská (2012) a dosiahla ním pozitívne výsledky. Aj ďalšie inštitúcie a ich formy edukácie predstavujú obrovský potenciál pre výchovu k inklúzii.

2 MOŽNOSTI INKLÚZIE VO VYBRANÝCH ORGANIZAČNÝCH FORMÁCH VÝCHOVY VO VOĽNOM ČASE

2.1 Záujmový útvar

Záujmový útvar je súčasné pomenovanie pre označenie organizačnej formy výchovy v čase mimo vyučovania, ktorá v staršej odbornej literatúre a často aj v súčasnom prejave verejnosti je nazývaná **krúžok**.

Najväčší záujem znevýhodnenej populácie je o esteticko-výchovné a športové záujmové činnosti. Dokazujú to výsledky výskumu, ktoré uvádza Kováčová (2008). Umenie vo voľnom čase umožňuje jednotlivcovi stimulovať estetické vnímanie, prežívať príjemné aj stresové emócie. Medzi najzákladnejšie esteticko-výchovné činnosti detí so ŠVVP patria dramatické, výtvarné a nešpecifické záujmové útvary. K najviac preferovaným športovým činnostiam detí so ŠVVP patria pohybové loptové hry, gymnastika a pohybové činnosti rekreačného charakteru. Záujmové útvary esteticko-výchovného charakteru pokrývajú určitú oblasť individuálnych požiadaviek detí so znevýhodnením (Kováčová, 2008).

Záujmové činnosti vytvárajú možnosť pre rýchlejšie prijatie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami kolektívom. Spoločný záujem a cieľ, zaujímavá a pútavá činnosť umožnia rýchlejšie vytvoriť medzi účastníkmi kamarátske vzťahy. Zvlášť pri činnosti v tímovom duchu a kooperatívnej atmosfére sa zlepší ich spolunažívanie. Pri správne zvolenej záujmovej činnosti má dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami možnosť dosahovať rovnaký úspech ako intaktné deti, alebo dokonca zažiariť.

Najnovšie výskumy (Gajdošová, 2013) ukázali, že stále platí, že mladí ľudia z rodín z najnižšej socioekonomickej triedy (s nižším vzdelaním) navštevujú záujmové útvary významne menej často

ako deti z rodín zo strednej a vyššej triedy. Pritom plánovaná telesná a duševná činnosť, ako aj aktívny životný štýl zvyšujú kvalitu života (Bystrá, 2013).

2.2 Detské tábory

Deti s postihnutím a inými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami účasťou na detských táboroch môžu mať podobné skúsenosti a zážitky z letných prázdnin ako ich rovesníci. Zvyčajne príslušné občianske združenia a rôzne charitatívne organizácie organizujú pre telesne alebo mentálne postihnuté deti špeciálne tábory, kde sú ako účastníci iba takéto deti, prípadne s ich rodinnými príslušníkmi. Postupne sa stále viac realizujú aj tábory v inkluzívnom duchu.

V Amerike bol vytvorený program Let´s ALL Play, ktorý počas letných prázdnin realizoval prímestské tábory (v súčasnosti nazývané aj denné tábory)[1], na ktorých bola vytvorená veľmi silná inkluzívna klíma. Deti so zdravotným postihnutím boli schopné komunikovať so svojimi rovesníkmi a podieľali sa na činnostiach, ktoré boli predtým pre ne nedostupné (Siperstein – Pociask – Barnes, 2009).

Na základe našich skúseností považujeme za dôležité uviesť, že dobrovoľný a činnostný charakter programu, priestor pre odpočinok, táborová motivácia, hravosť, zábava, rôzny a diferencovaný obsah činností, spontánnosť, uvoľnená a veselá atmosféra vytvárajú z detského tábora špecifické výchovné prostredie a špeciálne podmienky pre výchovu. Pri dobrom zorganizovaní programu a práce má animátor dostatok času aj na osobný prístup ku každému účastníkovi. Môže využiť celý deň, od rána až do večera, dokonca aj noc (okrem prímestských táborov). Tieto výnimočné podmienky v detských táboroch rýchlejšie búrajú bariéry medzi deťmi, a tak vytvárajú podmienky pre inklúziu a možnosť na prirodzené zameranie programu na výchovu k inkluzívnym hodnotám. V detských táboroch sú deti rozdelené do skupín (oddielov), vďaka čomu sa vhodnými činnosťami ľahšie buduje spolupatričnosť medzi členmi skupiny. Podľa Lehenovej (2012) je spolupatričnosť cieľom a predpokladom efektívneho inkluzívneho procesu.

Preto je dôležité už od prvých dňoch tábora je dôležité vytvárať kooperatívnu klímu, atmosféru dôvery, bezpečia, akceptácie, empatie, podpory. K tomu je potrebné budovať a upevňovať pozitívne vzťahy, avšak aj zvyšovať zdravé sebavedomie detí, čo je možné aj jednoduchými, nekonfrontačnými a zábavnými hrami a aktivitami.

Avšak, aby inklúzia bola úspešná, začlenenie detí s postihnutím do detských táborov si vyžaduje urobiť určité zmeny oproti tradičnému programu tak, aby skutočne všetky deti sa mohli zapojiť na rovnakej úrovni. Podľa trojice autorov Siperstein – Pociask – Barnes (2009) je dobré vytvoriť jasnú a každý deň rovnakú hlavnú štruktúru programu, pretože deti s postihnutím väčšinou potrebujú jasnú štruktúru, aby sa cítili pohodlne a zapojili sa do nových aktivít. Spomenutí autori ďalej odporúčajú využívať **inkluzívne hry** (inclusive games). Sú to hry na spoluprácu posilňujúce kooperáciu, kladúce dôraz na osobný úspech a sociálne vzťahy. Tradičné táborové hry zamerané na súťaživosť a vylučovanie vyradeného hráča nie vždy poskytujú deťom rovnaké šance na účasť.

[1] Prímestské tábory sú druhom detského tábora, ktorý sa robí formou denných výletov. Každý býva doma, je dohodnuté presné miesto, čas, spôsob príchodu a odchodu, aj čo budú deti na daný deň potrebovať.

Príliš súťaživé hry je možné realizovať v oddieloch na základe schopností detí. Dôležité je pripraviť na realizáciu inkluzívnych hier animátorov a táborových vedúcich, pretože oni zohrávajú kľúčovú úlohu pri vytváraní súdržného táborového prostredia. Pri organizovaní každej činnosti je potrebné pamätať, že najdôležitejšie je, aby každé dieťa malo šancu hrať sa, učiť a baviť spoločne (Siperstein – Pociask – Barnes, 2009).

2.3 Peer programy

Peer výchova je výsledkom poznatkov získaných na celom svete i súčasťou vzrastajúceho trendu podpory duševného i fyzického zdravia, v ktorom je občanom aj verejnosti daná príležitosť prevziať kontrolu nad vlastným zdravím. Jedná sa o nový prístup, ktorý kontrastuje s tradičným prístupom „experta“ k laikom a presadzuje právo mladých ľudí na prístup k informáciám. Programy postavené na tejto metóde boli pôvodne zamerané na proces výučby v skupine vrstovníkov a postupne sa zmenili na metódu emocionálneho a spoločenského ovplyvňovania chovania (Stupák, 2007).

Peer programy, tiež známe ako **rovesnícke programy**, predstavujú špecifickú formu pôsobenia dobrovoľníka medzi vrstovníkmi v skupinách rovesníkov. Sú formou edukácie výchovných inštitúcií (Hašková, 2011). Ich primárnym znakom je, že do aktívnej dobrovoľníckej činnosti v prospech rovesníkov sú zapájaní vopred odborne pripravení aktivisti, ideálne o jeden až dva roky starší ako účastníci (Janíková, 2007). Ich východiskom je fakt, že mladý človek sa skôr stotožní s rovesníkmi, teda osobami blízkymi rolou, záujmami, prípadne sociálnym zázemím ako s dospelou osobou. (Viac o peer programoch pozri: Hašková, 2011; Janíková, 2007; Liberčanová, 2011; Riháková, 2000 a iné.)

Na ich efektivitu pri podpore inklúzie na základe výsledkov viacerých zahraničných výskumov poukázala Bizová. (2012) Autorka vidí optimálne podmienky pre ich aplikáciu v školských kluboch detí, kde podľa nášho názoru sa dajú implementovať iba pri najstarších deťoch alebo v podobe „peer tutoring“ (rovesníckeho túторstva, napr. pri pomoci doučovaním). Efektívnejšie možnosti ich využitia vidíme na druhom stupni základných škôl a v stredných školách ako samostatné školské mimotriedne formy edukácie. Stotožňujeme sa so spomenutou autorkou (Bizová, 2012), že ich uplatňovanie v súvislosti s inklúziou je žiaduce a perspektívne.

LITERATÚRA

BIZOVÁ, N. 2012. Podpora inklúzie v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. In *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. 2. vyd. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-82-2. s. 146-153.

BIZOVÁ, N. 2013. Inkluzívna edukácia v školských kluboch detí. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2013, roč. 61, č. 7-8, s. 16-21.

BYSTRÁ, M. 2013. Processus didactique specialize du domaine de formation Homme et Valeurs : Special Didactics Educational Programme Individual and Values. In *Vision dansl´éducation des éléves handicaps mantaux. Visions in Education of Mentally Handicapped Pupils*. Fribourg-Suisse : Association international Sciences, Éducation, Cultures, Traditions, 2013. ISBN 978-2-9700892-6-1. p. 247-260.

GAJDOŠOVÁ, M. (zost.) 2013. *Chcete zvýšiť kvalitu svojho života? Zmeňte svoj voľný čas*. Bratislava : IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, 2013. 19 s. ISBN 978-80-8072-133-6.

HAŠKOVÁ,V. 2011. Peer programy ako forma prevencie agresie u stredoškolskej mládeže. In *Sociálno-pedagogické aspekty agresie stredoškolákov a jej prevencie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0481-0. s. 114-119.

HENDERSON, K. a kol. 2007. Summer Camp Experiences. In *Journal of Family,* 2007, roč. 28, č. 8, s. 987-1007.

JANÍKOVÁ, K. 2007. Nová forma voľnočasových a mimoškolských aktivít – peer dobrovoľníctvo. In *Mládež a spoločnosť*. ISSN 1335-1109, roč. 13, č. 2, 2007, s. 21-33.

JAVORSKÁ, V. 2012. *Program inkluzívnej výchovy v školskom klube detí*. [online]. [cit. 15.3.2014]. Dostupné na internete: <http://pdf.truni.sk/download?actafp/2012/d/subory/03-javorska.pdf>.

KERROVÁ, S. 1997. *Díte se speciálnimi potrebami*. Praha : Portál, 1997. 165 s. ISBN 80-7178-147-9.

KNAPP, J. – MADERIZT, C. – HIRSH, A. 2013. An Inclusive Summer Treatment/Camp Program for Children with High-Functioning Autism. In *Camping Magazine*. [online]. 2013, roč. 86, č. 4, s. 48-55. Dostupné na internete: <http://acacamps.info/ACA_JULY_2013/index.html#/2/>.

KOVÁČOVÁ, B. 2008. Perspektíva voľnočasových aktivít prostredníctvom determinantov v inkluzívnej spoločnosti. In *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Trnava : PDF TU, 2008. ISBN 978-80-8082. s. 127-132.

LEHENOVÁ, A. 2012. Spolupatričnosť ako výchovný cieľ a predpoklad efektivity inkluzívneho procesu v školskom prostredí. In *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. 2. vyd. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-82-2. s. 85-96.

LIBERČANOVÁ, K. 2011. Využitie fenoménu peer v prevencii sociálno-patologických javov v činnosti nízkoprahových zariadení záujmového charakteru. In *Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie „Nízkoprahové a záujmové centrá ako možnosť eliminácie sociálnej patológie detí a mládeže“ konanej v dňoch 22. a 23. februára 2011 v Malackách a ďalších príspevkov*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2011. [citované 20.10.2011]. s. 132-147. Dostupné na internete: <http://www.centrum.levare.sk/wp-content/uploads/zbornik-nizkoprahove-a-zaujmove.pdf> ISBN 978-80-223-2994-1.

MARKOVÁ, K. – KRUMP, L. – JONÁŠ, M. 2000. *Pruvodce : Rodina, škola, volný čas a integrace mladých lidí s telesným postižením.* [online]. Praha : Užitečný život, 2000. 51 s. [cit. 12. 4. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.uzitecny-zivot.cz/dokumenty/pruvodce.pdf>.

MULVIHILL, B. A. – COTTON, J. N. – GYABEN, S. L. 2004. Best practices for inclusive child and adolescent out-to-school care. In *Family & Community Health*, 2004, roč. 27, č. 1, s. 52-64. Podľa SIPERSTEIN, G. N. – POCIASK, S. – BARNES, K. 2009. Let's ALL Play : Helping to Make Inclusion in Summer Camps a Success. In *Camping Magazine*. [online]. roč. 82, č. 6, 2009, s. 48-53. Dostupné na internete: <http://digital.ibj.com/Olive/ODE/CPCAMP/Default.aspx?href=CPCAMP%2F2009%2F11%2F02&pageno=1&view=document>.

RIHÁKOVÁ, E. 2000. *Rovesnícke programy pre starších žiakov*. Bratislava : IUVENTA, 2000. 45 s. ISBN 80-88893-59-3.

SCOTT, R. 2009. *No.8 Inclusive Play*. [online]. London : NCB; Children's Play Information Service, 2009. [cit. 4.8.2014]. 12 s. Dostupné na internete: <http://www.ncb.org.uk/media/124854/no.8_inclusive_play.pdf>.

SIPERSTEIN, G. N. – POCIASK, S. – BARNES, K. 2009. Let's ALL Play: Helping to Make Inclusion in Summer Camps a Success. In *Camping Magazine*. [online]. roč. 82, č. 6, 2009, s. 48-53. Dostupné na internete: <http://digital.ibj.com/Olive/ODE/CPCAMP/Default.aspx?href=CPCAMP%2F2009%2F11%2F02&pageno=1&view=document>.

STUPÁK, B. 2007 Združenie Mladí ľudia a život – peer aktivity a prevencia založená na pocitoch „Môžeš to zmeniť“. In *Týždeň európskej vedy na PF KU v Ružomberku : Zborník prednášok z týždňa európskej vedy, Ružomberok 12. – 18. 11 2007.* Ružomberok : PF KU, 2007. ISBN 978-80-8084-242-0. s. 104-111.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Veronika Hašková, PhD.
Pracovisko: Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
Adresa: Bottova 15, 054 01 Levoča, Slovensko
E mail: veronika.haskova@ku.sk

Inkluzívna klíma ako výzva a poslanie

Editorky: doc. PhDr. Helena Kuberová, PhD.
Mgr. Veronika Hašková, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Marta Horňáková, PhD.
Mgr. Pavol Janoško, PhD.

Vydavateľ: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok
http://uv.ku.sk, verbum@ku.sk

Rok vydanie: 2014

Rozsah: 320 s.

Zborník neprešiel jazykovou úpravou

ISBN 978-80-561-0176-6