OSTRAVSKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

X. SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ KONFERENCE
K 20. VÝROČÍ KATEDRY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY PDF OU.
25 LET STUDIA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY V OSTRAVĚ.
20 LET KATEDRY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Recenzovaný sborník příspěvků z konference
s mezinárodní účastí

Jana Kožárová, Patrícia Mirdaliková, Eva Nyklová (Eds.)

OSTRAVA 2022

KOŽÁROVÁ, Jana, MIRDALÍKOVÁ, Patrícia, NYKLOVÁ, Eva. *X. SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ KONFERENCE K 20. VÝROČÍ KATEDRY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY PDF OU. 25 LET STUDIA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY V OSTRAVĚ. 20 LET KATEDRY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY. Recenzovaný sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí.* Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2022. ISBN 978-80-7599-353-3

Editorky:

Mgr. Jana Kožárová, PhD.

Mgr. Patrícia Mirdaliková, PhD.

Ing. Eva Nyklová, Ph.D.

Recenzenti:

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

dr hab. Daniel Kukla, prof. UJD
Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Dlugosza w Czestochowie

© Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

ISBN (on-line): 978-80-7599-353-3

Obsah

PREDHOVOR **6**

SLOVO ÚVODEM **8**

SEKCE 1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A S POTŘEBAMI ZOHLEDŇUJÍCÍMI KOGNITIVNÍ, SENZOMOTORICKÉ, BEHAVIORÁLNÍ A JINÉ ODLIŠNOSTI **10**

EDUKAČNÝ POTENCIÁL VÝCHOVY K ZDRAVIU RÓMSKYCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA **11**
Jozef LIBA 11

DETSKÁ OBRÁZKOVÁ KNIHA V EDUKÁCII ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNEN;ÉHO PROSTREDIA V ŠKOLSKEJ INKLÚZII **20**
Bibiána HLEBOVÁ 20

MULTIDISCIPLINÁRNA SPOLUPRÁCA V PRAXI **34**
Alica PETRASOVÁ 34

KSZTAŁTOWANIE POSTAW DZIECI WOBEC NIEPEŁNOSPRAWNYCH POPRZEZ LEKTURĘ KSIĄŻEK **48**
Edyta SKOCZYLAS-KROTLA 48

POTRZEBY ROZWOJOWE DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM I MOŻLIWOŚCI ICH POZNANIA NA PODSTAWIE ANALIZY PRAC RYSUNKOWYCH **59**
Ewelina J. KONIECZNA 59

ŠPECIFICKÉ INDENTIFIKÁTORY INKLUZÍVNOSTI KURIKULA VO VYBRANÝCH KRAJINÁCH **74**
Jana KOŽÁROVÁ, Lucia MIKURČÍKOVÁ 74

SYSTEM WYCHOWANIA/RESOCJALIZACJI NIELETNICH W POLSCE **95**
Monika CZERW 95

SEKCE 2 STUDENTSKÁ SPECIÁLNĚ- PEDAGOGICKÁ SEKCE **102**

ANALÝZA STUDIA VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ **103**
Barbora HABERHAUEROVÁ 103

VPLYV INOVATÍVNYCH PRÍSTUPOV V MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI NA ÚROVEŇ TVORIVOSTI INTELEKTOVO NADANÝCH ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU **109**
Ľuboš LUKÁČ, Lucia MIKURČÍKOVÁ 109

ŽIACI SO SYNDRÓMOM ADHD AKO RIZIKOVÁ SKUPINA UŽÍVATEĽOV NÁVYKOVÝCH LÁTOK **124**
Richard ŠTURMANKIN 124

PŘEDSTAVENÍ SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO KALENDÁŘE **136**
Marie FOJTÍKOVÁ, Grażyna ZOLICH 136

KLÍMA V UČITEĽSKOM ZBORE A SYNDRÓM VYHORENIA ŠPECIÁLNYCH PEDAGÓGOV **141**
Roderik BANDY 141

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ **159**
Kateřina DUDOVÁ 159

HISTORICKÝ KONTEXT STAROSTLIVOSTI O DETI S PORUCHAMI SPRÁVANIA NA SLOVENSKU **167**
Tomáš KANDRIK 167

SEKCE 3 SOUČASNÉ VÝZVY VE VÝCHOVĚ A VE VZDĚLÁVÁNÍ HETEROGENNÍCH SKUPIN ŽÁKŮ **179**

UČITEL – PODSTATNÝ KOMPONENT INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU REALITY EDUKAČNÍ DIVERZITY **180**
Andrea CIBULKOVÁ, Miroslava BARTOŇOVÁ 180

STRATEGIE WSPIERANIA UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI NA PODSTAWIE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ DOTYCZĄCYCH DOBRYCH PRAKTYK W ZAKRESIE EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ ZLECONYCH PRZEZ MEN **191**
Dorota PRYSAK 191

PŘIPRAVENOST VERSUS KOMPETENCE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTECH ŠKOLNÍHO PORADENSTVÍ **200**
Eva NYKLOVÁ, Martin KALEJA 200

ZAČLEŇOVÁNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ DO BĚŽNÝCH VYUČOVACÍCH HODIN ZÁKLADNÍ ŠKOLY **213**
Veronika VAVRUŠKOVÁ 213

PODPORA ŽÁKŮ NADANÝCH, MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH A S DVOJÍ VÝJIMEČNOSTÍ V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ **227**
Renée GRENAROVÁ 227

DISKURZ O ŠKOLNÍM INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ: VYBRANÉ PROBLÉMY A VÝZVY PRO PEDAGOGICKÉ PRPFESIONÁLY PŮSOBÍCÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ **238**
Martin KALEJA, Jarmila ŽOLNOVÁ 238

PREDHOVOR

Vážené kolegyne, vážení kolegovia,

vážené študentky a vážení študenti,

publikovaný zborník príspevkov je výstupom z konferencie s medzinárodnou účasťou *X. SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ KONFERENCE K 20. VÝROČÍ KATEDRY: 25 let studia speciální pedagogiky v Ostravě. 20 let katedry speciální pedagogiky*, ktorá sa konala 10. 11. 2021 na pôde Pedagogickej fakulty Ostravskej univerzity.

Zborník vedeckých príspevkov vzniká ako výsledok mnohoročnej intenzívnej a nadštandardnej spolupráce Katedry špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove a Katedry speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.

Autori príspevkov reprezentujú pohľad a edukačnú realitu troch krajín (Česká republika, Poľsko a Slovensko) s dôrazom na inkluzívny prístup vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zohľadňujúc pritom ich kognitívne, senzomotorické, behaviorálne a iné odlišnosti. Súčasťou konferenčného zborníka sú tiež príspevky zo študentskej sekcie.

Na celé konferenčné podujatie, ktoré sa skladalo z celkom šiesti tematizovaných sekcií participovali kolegovia z partnerských organizácií:

- Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,
- Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydzial Nauk Spolecznych,
- Uniwersytet Opolski, Wydzial Nauk Spolecznych,
- Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydzial Nauk Spolecznych.

Varieta príspevkov v publikovanom konferenčnom zborníku akcentuje dôležitosť vzájomnej kooperácie vo vedeckovýskumnej, publikačnej, ale aj projektovej oblasti, ktorá je nevyhnutnosťou pre obohatenie špeciálnopedagogickej teórie a praxe, pre pregraduálnu prípravu budúcich (špeciálnych) pedagógov, ale aj pre podmienky zavádzania inkluzívneho prístupu v edukácii. Veríme, že sa zborník

konferenčných príspevkov stane cenným prínosom pre špeciálnu pedagogiku ako vedný odbor, ale aj pre študijné programy zamerané na učiteľstvo, výchovu a vzdelávanie, na prácu s ľuďmi rôznych vekových skupín, ako tie sociálne humanitne štúdia, do ktorých kontext inklúzia zapadá.

Zborník prezentuje iba obdržané príspevky, ktoré prešli recenzným kritickým pripomienkovaním a prípadnou autorskou úpravou. Všetky autorské príspevky tvoriace celok tejto publikácie vychádzajú z troch zo šiesti tematizovaných sekcií. Príspevok jedného hlavného prednášajúceho v konferenčnom plénu je jeho súčasťou.

Tematizované sekcie konferencie:

S1: Inkluzívne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a potrebami zohľadňujúce kognitívne, senzomotorické, behaviorálne a iné rozdiely

S2: Sekcia špeciálneho vzdelávania študentov

S3: Súčasné výzvy vo vzdelávaní a odbornej príprave heterogénnych skupín žiakov

S4: Komplexná koordinovaná medzirezortná spolupráca, jej význam a podpora jej systemizácie

S5: Špeciálno-pedagogické aspekty vo vysokom školstve v širšom a užšom kontexte

S6: Hodnotenie vzdelávacích prístupov k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a žiakom ohrozeným školským neúspechom

Za hlavného organizátora tohto vedeckého a odborného podujatia, rovnako ako aj za editorský trio tím kolegýň z Prešova a Ostravy v čele s vedúcim katedry špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Ostravskej univerzity všetkým zúčastneným kolegyniam, kolegom, študentkám a študentom ďakujeme za spoluprácu, podporu a priazeň.

Jana Kožárová a Martin Kaleja

SLOVO ÚVODEM

Konference s mezinárodní účastí, kterou Pedagogická fakulta Ostravské univerzity pořádá každé dva roky, byla již desátá v pořadí. Konference se konala v roce, který lze považovat za rok jubilejní pro katedru speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Předchozí ročníky konferencí byly zaměřeny na aktuální dění v oboru speciální pedagogika, na současné přístupy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na uskutečňování diagnostických a evaluačních aktivit ve všech subsystémech edukace včetně vzdělávání celoživotního.

Současným trendem ve všech státech Evropské unie je rozvíjet školskou politiku začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, zejména s důrazem na základní vzdělávání. Uvedené inkluzivní pojetí základního vzdělávání naráží ve více zemích na problémy nejrůznějšího druhu. Souhrnně můžeme konstatovat, že jde o proces zlepšování a zlidšťování výchovy a vzdělávání ve smyslu jejího přibližování potřebám a očekáváním jedince. Lze konstatovat, že jde o poměrně optimistickou výchovnou pozici, která věří v možnosti zdokonalování a sebezdokonalování. S inovovaným konceptem výchovy a vzdělávání, který se v České republice stal postupně převažujícím na samém konci 20. století, souzní koncepce integrace a inkluze, která se rovněž koncem 20. století stala součástí paradigmatu speciální pedagogiky. Tento koncept ve svém jádru zdůrazňuje a racionálně zdůvodňuje optimistickou výchovnou pozici také pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Předkládaný sborník obsahuje rovněž část příspěvků polských kolegů ze Slezské univerzity v Katovicích, kteří společně s námi část konference v minulých letech vždy připravovali (příspěvky jsou vesměs v polštině). Uvedené příspěvky se zaobírají problematikou vzdělávání v prostředí polského školství.

Na konferenci si organizátoři kladli za hlavní cíl přispět speciálním pedagogům, učitelům a dalším zainteresovaným pedagogickým pracovníkům k ucelenějšímu náhledu a pochopení současných změn, které ve školství probíhají a v neposlední řadě připomenout 20. výročí založení katedry speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity a rovněž skutečnost, že tzv. graduační studium speciální pedagogiky existuje v Ostravě již 25 let.

Petr Franiok

SEKCE 1
INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A S POTŘEBAMI ZOHLEDŇUJÍCÍMI KOGNITIVNÍ, SENZOMOTORICKÉ, BEHAVIORÁLNÍ A JINÉ ODLIŠNOSTI

EDUKAČNÝ POTENCIÁL VÝCHOVY K ZDRAVIU RÓMSKYCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

THE POTENTIAL OF HEALTH EDUCATION OF ROMANY PUPILS FROM A SOCIALLY DISADVANTAGED ENVIRONMENT

Jozef LIBA

Abstrakt: *Nepriaznivé ukazovatele zdravia a obsahu životného štýlu Rómov a s tým súvisiace zdravotné a sociálno–patologické problémy zistené u rómskych deti (žiakov) zo sociálne znevýhodneného prostredia sú imperatívom vo vzťahu k potrebe cieľavedomej, intencionálnej, empiricky a výskumne doloženej reflexie účinnosti výchovy k zdraviu v edukačnom pôsobení školy. Cieľom štúdie je prezentácia a konkretizácia pozície, potenciálu a perspektívy výchovy k zdraviu ako súčasti výchovného komplexu školy na primárnom stupni vzdelávania pri podpore kognitívnej, komunikačnej, motorickej a psycho-sociálnej stránky osobnosti rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia.*

Kľúčové slová: *Výchova k zdraviu. Rómsky žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia. Celodenný výchovný systém. Programy podpory zdravia.*

Abstract: *Adverse indicators of the lifestyle and health of the Romanies and the related social-pathological and health problems of Romany children (pupils) from a socially disadvantaged environment should be viewed as an imperative for a systematic and intentional research-based reflection of the efficiency of health education at schools. The paper discusses the position, potential, and prospects of health education as an integral part of the educational system at primary schools in supporting the cognitive, communication, motor, and psycho-social facets of the personality of Romany pupils from a socially disadvantaged environment.*

Keywords: *Health education. Romany pupil from a socially disadvantaged environment. All-day education system. Health promotion program.*

Úvod

Škála a frekvencia edukačných problémov rómskych žiakov a najmä rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je doložená empiricky a výskumne. Uvedený imperatív vyžaduje kontinuálnu, komplexnú, systémovú a erudovanú analýzu a evaluáciu príčin a východísk uvedenej konštatácie tak, aby reflektovala vzťahový rámec špecifík uvedených žiakov. Myslíme tým reflektovanie existujúcej psychosociálnej, kultúrnej a jazykovej deprivácie, ktorá je konkretizovaná v nedostatočnom kognitívnom, socio-afektívnom a psychomotorickom rozvoji rómskych detí (žiakov) zo sociálne znevýhodneného prostredia. V procese edukácie ide o problémy s udržaním pozornosti a disciplíny, o impulzívnosť, citovú labilitu, výbušnosť, agresivitu, nestálosť, netrpezlivosť, rýchlu unaviteľnosť a nedostatočnú vytrvalosť, o prevažujúcu konkrétnosť v myslení a pomalšie pracovné tempo, o absenciu cieľavedomej domácej prípravy, o problémy so socializáciou a dodržiavaním pravidiel a uznávaných štandardov. Celková úspešnosť edukačného pôsobenia školy pri prekonávaní formulovaných limitujúcich faktorov je tiež významne determinovaná nedostatočnou úrovňou zvládnutia štátneho jazyka s prejavom v jednoduchosti rečového prejavu, keď napr. Štrachová (2011) upozorňuje, že rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia prichádzajú do základného vzdelávania s významnou jazykovou bariérou, s takmer mizivou slovnou zásobou. Prejavom uvedeného je pomalšia adaptácia na prostredie školy, dosahovanie horších výsledkov, ťažkosti s dodržiavaním disciplíny a s rešpektovaním autority (Harčárová, 2010).

Prezentované negatívne intervenujúce premenné dokumentujú tú skutočnosť, že sociálne znevýhodnenie je jedným z významných determinantov vzdelávacej nerovnosti rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zároveň je potrebné uviesť, že ide o dynamické prostredie, v ktorom sa podmienky môžu meniť. Kovalčíková – Džuka (2014) uvádzajú, že pôsobenie znevýhodneného (znevýhodňujúceho) prostredia nemusí mať za následok trvalé a ireparabilné znevýhodnenie dieťaťa/žiaka, ktorý v danom prostredí žije.

Teoretické východiská

Štruktúra a obsah životného štýlu Rómov nekorešponduje (bez nenáležitej generalizácie) s tým, čo je považované za zdravotne vhodné, doložené a správne. Viaceré ukazovatele zdravotného stavu, zdravotnej kondície Rómov sú podľa publikovaných poznatkov a empirických skúseností (napr. Liba, 2019; Liba-Bratková, 2020) horšie ako u majoritnej populácie. Životný štýl Rómov je takmer vo všetkých ukazovateľoch reflektujúcich obsah pojmu zdravie a zdravý životný štýl negatívne ovplyvňovaný stereotypmi, ktoré sú prejavom odlišných sociálnych, kultúrnych a hodnotových prístupov. Uvedený nesúlad medzi zdravotnými návykmi a prejavmi životného štýlu Rómov a tým čo je spoločnosťou odporúčané a očakávané, má svoj negatívny priemet vo fyzickom, mentálnom a emocionálnom zaostávaní rómskych detí/žiakov. Fenomén negatívnej identifikácie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia so správaním rodičov je v prezentovanom vzťahovom rámci prejavený v nízkom zdravotnom povedomí a v odlišnej hodnotovej orientácii vo vzťahu k štruktúre a obsahu životného štýlu, keďže rómska rodina a prostredie komunity nepredstavujú zodpovedajúcu výchovnú garanciu. Veľmi nepriaznivo tu pôsobí segregované bývanie, pretrvávajúce spoliehanie na sociálnu pomoc, absencia uvedomelej perspektívy spojená s ambíciou pozitívnej zmeny a najmä nezáujem rómskej rodiny o školské výsledky detí ako prejav nedostatočnej pozície vzdelania v hodnotovom rebríčku rodičov a komunity.

Dlhodobo konštatovaný neúspech plnenia vzdelávacích a výchovných požiadaviek a cieľov u veľkej časti rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vyžaduje hľadanie a overovanie novej vzdelávacej paradigmy tak, aby akceptovala ich špecifiká, orientovala edukačné úsilie nie na dosahovanie všeobecne vyžadovanej kvantity, očakávanej normy, výkonu, ale na individuálne zlepšovanie školskej úspešnosti, na podporu individuálneho vzdelávacieho potenciálu. V intenciách uvedeného je potrebné zvýrazniť tú skutočnosť, že menší výkon rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia nie je dôsledkom nižšej mentálnej kapacity, ale odlišných podmienok formovania kognitívnych schopností spôsobených nedostatkom istého

typu podnetov, jazykovou znevýhodnenosťou, kultúrnymi rozdielmi a významne aktuálnymi životnými podmienkami (podľa Špotáková, 2011).

V oblasti výchovy k zdraviu ako súčasti komplexného edukačného pôsobenia školy konštatujeme, že rad nepriaznivých zdravotných a sociálno-patologických ukazovateľov u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia dokumentuje malú úspešnosť školskej prozdravotnej edukácie. Hľadanie možností zlepšenia a zvýšenia účinnosti výchovy k zdraviu si preto vyžaduje korektnú, cieľavedomú, intencionálnu, výskumne a empiricky podloženú reflexiu poznaného a následné redefinovanie, modifikovanie a inovovanie nezriedka stereotypne uplatňovaných edukačných stratégií a prístupov. Myslíme tým premyslené kreovanie, realizáciu a evaluáciu edukačných foriem, metód a prostriedkov, ktoré budú reflektovať a rešpektovať aktuálny kognitívny, komunikačný, psycho-sociálny a motorický potenciál rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Nepochybne platí, že v edukačných cieľoch školy je výchova k zdraviu významnou a integrálnou súčasťou výchovného komplexu, keďže škola svojim kvantitatívnym a kvalitatívnym výchovným a vzdelávacím potenciálom pozitívne usmerňuje a upravuje nezriedka málo funkčné, až dysfunkčné prozdravotné pôsobenie rodinnej výchovy. Mužíková, Mužík a Kachlík (2006) vo všeobecnosti uvádzajú, že podstatou vzdelávania v oblasti výchovy k zdraviu sú poznatky vedúce k orientácii v otázkach zdravia, k pozitívnemu spôsobu myslenia i voľbe správnych rozhodnutí v prospech zdravia, ďalej spôsobilosti umožňujúce aktívne ovplyvňovanie telesného a psychického stavu žiaka, rovnako ako skúsenosti a návyky získavané a overované v praktických situáciách ich každodenného režimu. Podľa Libu (2016) je výchova k zdraviu procesom (okrem vedomostí, zručností, návykov, etc.) zameraným na identifikovanie sa s hodnotami zdravia a na interiorizáciu zásad zdravého životného štýlu, keď je výsledkom vyvážené formovanie kognitívnej, socioafektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti prostredníctvom aktívnej starostlivosti o vlastné zdravie. Autor uvádza, že výchova k zdraviu je cieľavedomou zdravotnou a výchovnou intervenciu, ktorá reflektuje bio-psychickú a socio-kultúrnu determinovanosť osobnosti, umožňuje

primeranú reguláciu a autoreguláciu, vedie k životnej spokojnosti, k osobnej a spoločenskej zodpovednosti, k sebapoznaniu a následne sebaakceptácii.

Výchova k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ako edukačná ambícia implikuje ciele, ktoré je možné formulovať nasledovne: aby žiaci aktívne ovplyvňovali svoj fyzický, psychický a sociálny rozvoj a porozumeli potrebnosti preferencie hodnôt zdravia a zdravého životného štýlu; aby sa učili rozumieť nezriedka problémovým životným situáciám a správne sa rozhodovať v záležitostiach súvisiacich so zdravím - režim dňa, spôsob stravovania, pohybový režim, návykové látky, ekológia prostredia; aby akceptovali a dodržiavali základné pravidlá osobnej a komunálnej hygieny, aby rozumeli negatívnosti a negatívnym výstupom sociálno - patologických javov, aby sa učili spolupracovať a rozmýšľať v súvislostiach, aby vnímali pravidlá zdravotne vhodného správania a rodinného života, aby sa učili sa zvládať komunikáciu a v jej rámci používať kultúrny slovník aj v témach o zdraví, aby sa učili samostatnosti a sebakontrole.

V intenciách formulovaných cieľov uvádzame, že základom vzdelávania v oblasti výchovy k zdraviu je získavanie takých vedomostí a zručností, ktoré rómskym žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia umožnia uvedomovať si význam starostlivosti o zdravie svoje a druhých, získanie základnej orientácie v otázkach zdravia a prevencie zdravotných problémov, voľbu správnych rozhodnutí v prospech zdravia a s tým súvisiace uplatnenie návykov úspešného zvládania praktických situácií. Ide o proces aktívneho poznávania a výchovy s prejavom tak v kognitívnej stimulácii, ako aj v oblasti emocionálnej a hodnotovej.

Diskusia a odporúčania

Potreba konkretizácie edukačných stratégií a prístupov podporujúcich oblasť výchovy k zdraviu nás vedie (pri rešpektovaní aktuálnej reality v zmysle kognitívneho, komunikačného, psycho-sociálneho, motorického potenciálu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia), k prezentácií a zvýrazneniu prozdravotných možností empiricky overenej stratégie edukačného pôsobenia, ktorou je celodenný výchovný systém.

Celodenný výchovný systém nie je novou stratégiou, má svoju históriu, s tým súvisiacu stagnáciu, ale nepochybne novú perspektívu. Svojím pedagogicko-psychologickým a odborne-metodickým potenciálom saturuje edukačne overené, ale pritom dynamické a otvorené možnosti modifikácie a inovácie edukačných prístupov v procese výchovy k zdraviu. Celodenný výchovný systém implikuje komplexný edukačný priestor pre školské vzdelávanie a výchovu, ale významne aj pre záujmové aktivity. Celodenný výchovný systém dovoľuje individuálnu a pritom intenzívnu prácu so žiakmi, umožňuje citlivú diagnostiku, podporuje praktickosť edukačného procesu, stimuluje porozumenie, aktivizáciu, motiváciu, zodpovednosť, a pritom je svojou podstatou zameraný na komplexné rozvíjanie osobnosti žiaka. Celodenný výchovný systém ako premyslený „scenár" modifikuje a usmerňuje možný negatívny vplyv rodinného prostredia rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, dovoľuje modifikovať prístupy a dosiahnuť, okrem konkrétnych výsledkov v prospechu, správaní, dochádzke, etc. aj signifikantné ovplyvnenie štruktúry a obsahu režimu dňa pri sprostredkovanom pôsobení na rodičov a komunity.

Celodenný výchovný systém ako edukačná stratégia vytvára priestor pre generovanie a realizáciu prozdravotne relevantnej a účinnej formy výchovy k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorou sú školské zdravotne preventívne intervenčné programy. Teoretická reflexia a empirické skúsenosti učiteľov dovoľujú konštatovať, že uvedená forma prozdravotnej edukácie realizovaná v rámci školského vzdelávania s prepojením na mimoškolské aktivity umožňuje uplatniť inovatívne edukačné prístupy, signifikantne ovplyvňuje vnútornú motiváciu pre poznanie a porozumenie, podporuje socializáciu, zodpovednosť a samostatnosť, vytvára podmienky pre toleranciu, kooperáciu, rozvíja intuíciu, fantáziu a samostatnosť, rozvíja empatiu, zážitkovosť a tým integruje výchovné a vzdelávacie ciele výchovy k zdraviu pri rešpektovaní podmienok príslušnej školy a lokálnych špecifík. Šírka operatívnej sféry tu vytvára priestor pre premyslené, systematické a korektné uplatnenie celého radu účinných edukačných prístupov a tým pre signifikantne rozvíjanie kognitívnej, motorickej, sociálnej a komunikatívnej kompetencie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Podpora kognitívnej kompetencie

je konkretizovaná v rozvíjaní pozornosti, predstavivosti, pamäti a fantázie, keď si rómski žiaci uvedomujú a rozvíjajú schopnosť triedenia, kategorizácie, zovšeobecňovania a najmä schopnosť porozumieť a riešiť problémy v oblasti aktívnej podpory a ochrany zdravia. Rozširovanie sociálnej kompetencie podporuje rozvíjanie sebauvedomenia, sebapoznania, sebahodnotenia, sebakontroly, sebadôvery, sebaúcty, sebavýchovy a empatického cítenia vo vzťahu k iným. Podpora motorickej kompetencie smeruje k rozvíjaniu primeranej úrovne pohybových schopností a pohybových zručností v procese motorického učenia ako integrálnej súčasti rozvíjania ostatných stránok osobnosti. Rozvíjanie komunikatívnej kompetencie umožňuje využívanie osvojených a osvojovaných komunikačných spôsobilostí. Významným informatívnym a najmä formatívnym výstupom zdravotne preventívnych intervenčných programov je pozitívne ovplyvňovanie klímy triedy, školy ako sociálno-psychologickej premennej, ako sociálno-emocionálneho naladenia, ako emocionálnej odpovede žiakov, ktorá vstupuje do procesov prežívania, hodnotenia a reagovania a tým do kvality sociálnych, interpersonálnych vzťahov s výstupom vo zvyšovaní účinnosti edukácie. Zdravotne preventívne intervenčné programy umožňujú premostiť a zosieťovať formy, metódy a prostriedky edukácie implikovaním výučbových prezentácií, hier, pohybových hier, dramatizácie, kreslenia a maľovania, spevu, tajničiek, rozprávok a príbehov, ale aj testových úloh a vhodných edukačných softvérov. Osobitne pozitívne v smere motivačnej štruktúry rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia tu pôsobí práca s počítačom (ak je dostupná), kde účinne pôsobí vizualizácia obsahu konkretizovaná obrázkami, schémami, jednoduchými a pritom tvorivými úlohami a previerkami poznaného. Virtuálny priestor tak môže signifikantne prispieť k dosiahnutiu nového rozmeru emocionálnej stránky osobnosti, keďže už samotný kontakt s počítačom je pre rómskych žiakov významnou motiváciou. Vytvorenie nestresujúcej atmosféry s dostatkom času na hľadanie správnych riešení a postupov a na podporu aktivity žiaka je cestou k edukačnému úspechu.

Záver

Prezentované stratégie a edukačné formy vytvárajú dostatočnú argumentačnú bázu pre zvýraznenie nezastupiteľnej pozície učiteľa,

pedagogického asistenta učiteľa a vychovávateľa pri zvýraznení procesu štrukturovania ich profesiogramu. Pripravený a motivovaný učiteľ (pedagogický asistent učiteľa, vychovávateľ) môže systematickou a odborne doloženou diagnostikou, trpezlivosťou, toleranciou, ľudskou empatiou a pedagogickým taktom usmerňovať proces edukácie nielen v pozícii edukátora, ale aj preventistu a facilitátora. V prezentovanom vzťahovom rámci je žiaduce uviesť, že profesiogram úspešného učiteľa (pedagogického asistenta učiteľa, vychovávateľa) v oblasti výchovy k zdraviu predpokladá osobnostnú dimenziu opierajúcu sa o vnútorné stimuly a presvedčenie o potrebe efektívne realizovať výchovu k zdraviu ako súčasť výchovného komplexu školy.

Výchova, vzdelávanie a vzdelanie je určujúcim determinantom riešenia problémov rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vrátane nepriaznivých zdravotných ukazovateľov a sociálnej patológie. Aktuálnym a perspektívnym je preto erudované a cieľavedomé modifikovanie, vytváranie, realizovanie a evaluovanie takých edukačných stratégií a prístupov, ktoré implikujú existujúci participatívny a kooperatívny potenciál rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Primeranosť, praktickosť, vizuálna prepracovanosť, podpora samostatného myslenia a pozitívna motivácia vo vzťahu k zdraviu realizovateľná prostredníctvom prezentovaných stratégií a foriem je vodidlom pre vytváranie systému edukačných stimulov zohľadňujúcich konkrétnu realitu životných podmienok rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. V intenciách uvedeného chceme zdôrazniť, že všetky odporúčania a perspektívy nie sú uskutočniteľné bez dobrovoľnej a aktívnej spolupráce rómskej rodiny a komunity. Absencia vzájomnej previazanosti a obojsmernej komunikácie tak znemožňuje a znemožní naplnenie cieľov edukácie vrátane výchovy k zdraviu. Ide o permanentnú a otvorenú výzvu.

Štúdia je súčasťou riešenia projektu APVV č. 17-0075 Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (01. 08. 2018 – 31. 07.2022).

Literatúra

HARČÁROVÁ, J. (2010) Integrácia rómskych detí do vzdelávacieho procesu. In LECHTA, V. (ed.): Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej edukácie. Bratislava : EMITplus, ISBN 978-80-970623-2-3, s. 216–221.

KOVALČÍKOVÁ, I. – J. DŽUKA, 2014. Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. In Pedagogika.sk Slovenský časopis pre pedagogické vedy. Bratislava : SPN, roč. 5, č. 1, ISSN 1338-0982, s. 5–27.

LIBA, J., 2016. Výchova k zdraviu v školskej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. 243 s. ISBN 978-80-555-1612-7.

LIBA, J., BRATKOVÁ, S., 2020. Špecifiká výchovy k zdraviu rómskych žiakov na primárnom stupni vzdelávania. Prešov: Prešovská univerzita, 2020. 154 s. ISBN 978-80-555-2506-8.

MUŽÍKOVÁ, L. – V. MUŽÍK – P. KACHLÍK. 2006. Výchova ke zdraví v záměru škola a zdraví 21. In: Škola a zdraví 21 (School and Health 21). Evžen Řehulka (ed.) Brno: MU, 2006, s. 153-170. ISBN 80-210-4071-8.

ŠPOTÁKOVÁ, M. 2011. (In: Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2011, 196 s. ISBN 978-80-970143-7-7.

ŠTRACHOVÁ, K. (2011) Nejčastější překážky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. In JANSKÁ, I. – HABART, T. (eds.): Pojďte do školy! (Ne)rovné šance na vzdělá-vání znevýhodněných dětí. Praha : Člověk v tísni, ISBN 978-80-87456-19-4, s. 23–30.

Prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
Slovenská republika
e-mail: jozef.liba@unipo.sk

DETSKÁ OBRÁZKOVÁ KNIHA V EDUKÁCII ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNEN;ÉHO PROSTREDIA V ŠKOLSKEJ INKLÚZII

CHILDREN'S PICTURE BOOK IN THE EDUCATION OF STUDENTS FROM A SOCIALLY DISADVANTAGED ENVIRONMENT IN A SCHOOL INCLUSION

Bibiána HLEBOVÁ

Abstrakt: *Príspevok sa zaoberá problematikou edukácie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) v mladšom školskom veku v podmienkach inklúzie na základnej škole, a to pri práci s literárnym textom Deti Slnka od Hivešovej-Šilanovej (1996), ktorej adaptácia bola spracovaná do podoby detskej obrázkovej knihy (leporela) (Barfield, Hlebová, Cina, 2014). Súčasne prezentuje tvorbu a aplikáciu stimulačného programu na základe metodiky dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií (ACFS-cz, 2014), pri aplikácii ktorého sa vytvára pre žiakov obohacujúce zážitkové prostredie pomocou slova a obrazu (textu a ilustrácie) a podporuje rozvíjanie ich percepčných a kognitívnych funkcií, a to na základe rešpektovania individuálnych schopností každého žiaka.*

Kľúčové slová*: žiak v mladšom školskom veku, sociálne znevýhodnené prostredie, detská obrázková kniha, stimulačný program, školská inklúzia.*

Abstract: *The paper deals with the issue of education of students from socially disadvantaged backgrounds (from marginalized Roma communities) at a young school age in the conditions of inclusion in primary school, working with the literary text Children of the Sun by Hivešová-Šilanová (1996), whose adaptation was processed into children's picture book (folder) (Barfield, Hlebová, Cina, 2014). At the same time, it presents the creation and application of a stimulation program based on the methodology of dynamic assessment of cognitive functions (ACFS-cz, 2014), the application of which creates an enriching experiential environment using words and images (text and illustration) and supports the*

development of their perceptual and cognitive functions. based on respect for the individual abilities of each student.

Key words: *student at younger school age, socially disadvantaged environment, children 's picture book, stimulation program, school inclusion.*

Úvod

Problematiku stimulácie percepčných a kognitívnych funkcií žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (najmä z marginalizovaných rómskych komunít) v mladšom školskom veku, edukovaných v podmienkach školskej inklúzie na základnej škole, považujeme za mimoriadne aktuálnu, a to aj z dôvodu nevyhnutného zvyšovania úrovne ich školskej úspešnosti v porovnaní s úrovňou ich rovesníkov v škole. Ide o žiakov, u ktorých sa v dôsledku ich sociálnej, kultúrnej a psychickej deprivácii a jazykovej bariéry prejavujú výrazné deficity v percepčných a kognitívnych funkciách, čo bolo súčasťou výskumných štúdií mnohých autorov ako napr. Hlebová (2018a, 2018b), Kovalčíková (2010), Kovalčíková a kol. (2009, 2015a, 2015b, 2015c), Mertin, Krejčová (2016), Lidz, Jepsen, Krejčová (2014), Pokorná (2008, 2010).

Vzhľadom na to, že v súčasnosti sa dostávajú do popredia kognitívne intervenčné prístupy, ktoré odštartovali výskumné práce zástancov dynamického hodnotenia Feursteina, Tzuriela, Sterberga, Lidzovej, Haywooda (In: Kovalčíková, 2010), predmetom záujmu mnohých odborníkov sa stali kognitívne programy Feursteina (Štrukturálna kognitívna modifikovanosť a skúsenosť sprostredkovaného učenia), Nyborga (Model konceptuálneho vyučovania) a Buckleya (Portsmouthský systém osvojovania si jazykových zručností v ranom veku) (In: Lebeer 2006). Ide o kognitívne prístupy, ktoré už boli experimentálne overované odborníkmi po celom svete, prínosné zistenia prinášajú autori ako napr. Blagg (1991), Málková (2006, 2008). Podstata metodiky dynamického hodnotenia nespočíva v hľadaní úrovne nedostatkov, ale všetkých predpokladov, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné kognitívne napredovanie

(Feuerstein et al., 2002). Autori Feuerstein et. al. (2002, 2008) zavádzajú pojem štrukturálna kognitívna modifikovanosť (angl. structural cognitive modifitability), ktorým chápu unikátnu prednosť ľudského bytia na zmeny a schopnosť adaptovať sa týmto zmenám mozgu počas životných situácií. Metóda vychádza z teórie štrukturálnej kognitívnej modifikovanosti, skúsenosti sprostredkovaného učenia, dynamického vyšetrenia a inštrumentálneho obohacovania (Feuerstein, 2008). Aj ďalší autori uvedomujúc a rešpektujúc isté limity žiakov so zníženým intelektom v tomto kontexte vypracovali v roku 1957 program FIE (Feuersteinovo inštrumentálne obohatenie) (Feuerstein et al., 2008), ktorý rešpektuje tieto špecifiká, ale naďalej stavia na svojej filozofii kognitívnej modifikovanosti. Metóda akceleruje myslenie, zvyšuje efektivitu učenia, učí pracovať žiakov s deficitmi, prináša schopnosť vytvoriť si stratégiu na riešenie úloh, upevňuje sebadôveru, odstraňuje z práce impulzivitu a strach z chyby či neúspechu, rozvíja vyjadrovanie a rešpektovanie iných názorov a pomáha lepšie sa orientovať vo vlastnom živote (In: Pokorná, 2008). Kognitívna teória tak vyvracia zastarané hypotézy, ktoré prezentovali názor, že žiak so zníženým intelektom nedokáže rozvíjať zložité myšlienkové procesy a kognitívne funkcie. To potvrdzuje aj Sindelarová (2007), Pokorná (2008), Medina (2012), ktorí zastávajú názor, že poškodenie mozgu, ktoré sa prejaví ako znížený intelekt (podpriemerné IQ) ešte neznamená, že aj kognitívne procesy (pozornosť, vnímanie, pamäť, myslenie) musia byť podpriemerné. Naopak zdôrazňujú, že práve napr. čiastkové kognitívne funkcie predikujú a ovplyvňujú úspech žiaka v škole viac než intelekt, čo reflektuje vo svojich výskumoch aj Stanovich (1986) a Perfetti, Lesgold (1977, In: Blachman, 1991), Siegelová (1999, In: Pokorná, 2010), Wagner (1986), Wagner, Torgesen (1987), Williams (1986) (In: Pokorná, 2010), Feuerstein et al. (2002, 2008).

V príspevku prezentujeme tvorbu a aplikáciu kognitívneho stimulačného programu na základe metodiky dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií (ACFS-cz, 2014), a to pri práci s rómskou rozprávkou Deti Slnka od Hivešovej-Šilanovej (1996), ktorej adaptácia bola spracovaná do podoby detskej obrázkovej knihy (leporela) (Barfield, Hlebová, Cina, 2014). Z detskej obrázkovej knihy sme pri stimulácii percepčných a kognitívnych funkcií pre žiakov z marginalizovaných

rómskych komunít v mladšom školskom veku v podmienkach inklúzie na základnej škole využili slovo a obraz (text a ilustráciu), čím sme vytvorili pre žiakov obohacujúce a zážitkové stimulačné prostredie.

Tvorba, aplikácia a charakteristika kognitívneho stimulačného programu

Pri tvorbe kognitívneho stimulačného programu sme vychádzali z metodiky dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií žiakov podľa diagnostického nástroja ACFS-cz (2014), ktorého cieľom bolo rozvíjanie percepčných a kognitívnych funkcií (triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie). Pri tvorbe a aplikácii stimulačného programu sme pracovali s detskou obrázkovou knihou Deti Slnka (2014), v ktorej sme využili slovo a obraz (text a ilustráciu). Každému žiakovi sme zabezpečili vlastnú knihu (leporelo) a dostatok učebných pomôcok na riešenie jednotlivých úloh. Pri každej úlohe a intervencii sme žiaka neustále motivovali, pochvaľovali za snahu a povzbudzovali k výkonu. Naším cieľom bolo, aby žiak pri riešení úloh prežíval pozitívne emócie a úspech z dosiahnutých výsledkov. Zostavený kognitívny stimulačný program sme v rámci výskumu realizovali v pedagogickej praxi na základnej škole 4-krát týždenne (individuálna stimulácia = 45 min.).

Pri tvorbe kognitívneho stimulačného programu pre žiakov z marginalizovaných rómskych komunít v mladšom školskom veku sme sa zamerali na rozvíjanie percepčných a kognitívnych funkcií (triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie), ktoré považujeme za prediktor zvyšovania úrovne ich školskej úspešnosti v podmienkach inklúzie. Vychádzali sme z metodiky dynamického testovania kognitívnych funkcií detí ACFS-cz (Lidz, Jepsen, Krejčová, 2014), ktorej význam spočíva v tom, že pri aplikácii učiteľ môže pomocou kladenia otázok (intervencie) pri riešení úlohy odhaľovať potenciál učebných schopností žiakov a zároveň učiť žiakov učiť sa. V stimulačnom programe sme vychádzali aj z toho, že kognitívne schopnosti žiakov nie sú nemenné, preto sme sa orientovali na myšlienkové procesy žiakov (akým

spôsobom žiak dosiahol výkon, akú intervenciu vyžadoval). Pri stimulácii sme vytvárali pre žiaka obohacujúce prostredie, využívali sme otázky a úlohy, ktoré rozvíjali jeho myslenie a rešpektovali sme individuálny prístup ku každému žiakovi (podľa odporúčania autorov Mertin, Krejčová a kol., 2016).

Pri tvorbe stimulačného programu sme pracovali s detskou obrázkovou knihou Deti Slnka (2014), v ktorej detský protagonista (chlapec Lavutaris) pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia, z leporela sme využili slovo a obraz (text a ilustráciu). Stimulačný program na rozvíjanie kognitívnych funkcií sme zakomponovali do schémy, ktorú sme navrhli podľa jednotlivých fáz riadenia vyučovacej jednotky. Tvorila ju organizačná časť s cieľmi, pomôckami, metódami a formami stimulácie; stimulačná časť – obsahuje 6 čiastkových stimulačných programov percepčných a kognitívnych funkcií (triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie), pričom každá z nich obsahovala 5 úloh na riešenie s možnosťami intervencie pre žiaka; záverečná časť – predstavovala zhrnutie ako odporúčanú záverečnú komunikáciu učiteľa so žiakom.

V ďalšej časti príspevku prezentujeme charakteristiku kognitívneho stimulačného programu, ktorý predstavoval súbor šiestich čiastkových stimulačných programov so zameraním na stimuláciu percepčných (sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť) a kognitívnych funkcií (triedenie, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie):

1. Stimulačný program: Triedenie

Úlohy pre žiaka na rozvíjanie kognitívnej funkcie – triedenie vyžadujú určitú mieru abstrakcie, schopnosť identifikácie čiastkových charakteristík vybraných podnetov, ich vzájomnú komparáciu, systematické a komplexné spracovanie vybraných podnetov (ACFS-cz, Lidz, Jepsen, Krejčová, 2014).

Jednotlivé intervenčné úlohy podnecujú žiaka k triedeniu rozličných predmetov a tým rozvíjajú jeho kognitívne schopnosti. Hlavným cieľom kognitívnej stimulácie je naučiť žiaka kategorizovať predmety podľa určitej charakteristiky a vedieť ich pomenovať. Aplikácia stimulačného programu smeruje k porozumeniu triedenia predmetov do skupín podľa určitých vlastností – najprv podľa tvaru (skupina písmen, skupina číslic), potom podľa farby (skupina predmetov modrej farby, červenej farby, žltej farby, zelenej farby), ďalej podľa obrázkov z knihy (skupina obrázkov s ľudskými postavami, skupina s obrázkami prírody, skupina obrázkov s ročným obdobím jeseň a zima, skupina obrázkov so slniečkom); záverečná úloha smeruje k rozvíjaniu schopnosti žiaka vytriediť z písmen tie, pomocou ktorých môže vytvoriť názov knihy Deti Slnka.

2. Stimulačný program: Sekvenčná sluchová pamäť

Úlohy pre žiaka na rozvíjanie kognitívnej funkcie – sekvenčná sluchová pamäť vyžadujú sústredenie jeho pozornosti na počúvanie príbehu (sluchová percepcia) a schopnosť zapamätať si jednotlivé sekvencie príbehu v troch častiach – úvod, jadro, záver (ACFS-cz, Lidz, Jepsen, Krejčová, 2014).

Jednotlivé intervenčné úlohy podnecujú žiaka k sústredeniu sa na počúvanie nahrávky rozprávky a k následnému reprodukovaniu počutého príbehu. Hlavným cieľom percepčnej stimulácie je naučiť žiaka zapamätať si príbeh po častiach na základe počúvania a vedieť ho zreprodukovať. Aplikácia stimulačného programu smeruje k rozvíjaniu sluchovej percepcie – najprv vytvorením slov zo správnych slabík, ktoré sa v príbehu vyskytovali (touto úlohou sme nadviazali na kognitívnu funkciu – triedenie); potom správnym vyčleňovaním slov, ktoré sa v počúvanom príbehu vyskytovali; reprodukovaním príbehu po častiach (úvod, jadro, záver) na základe počúvania; záverečná úloha smeruje k rozvíjaniu schopnosti žiaka stručne a samostatne reprodukovať celý príbeh.

3. Stimulačný program: Krátkodobá vizuálna pamäť

Úlohy pre žiaka na rozvíjanie kognitívnej funkcie – krátkodobá vizuálna pamäť vyžadujú zapamätanie a vybavovanie informácií, ktoré

žiak vnímal svojimi zmyslami (sluchom a zrakom). Ide o rozvíjanie schopnosti vizuálnej mechanickej pamäti žiaka (ACFS-cz, Lidz, Jepsen, Krejčová, 2014).

Jednotlivé intervenčné úlohy podnecujú žiaka k zapamätaniu, udržaniu a vybaveniu si z pamäti počutého príbehu pomocou vizuálnej percepcie. Hlavným cieľom percepčnej stimulácie je naučiť žiaka zapamätať si a zreprodukovať počúvaný príbeh precvičovaním vizuálnej mechanickej pamäti. Aplikácia stimulačného programu smeruje k rozvíjaniu vizuálnej percepcie – najprv počúvaním príbehu (touto úlohou sme nadviazali na kognitívnu funkciu – sekvenčná sluchová pamäť) a súčasne čítaním obrázkov v knihe; potom vyčlenením obrázkov, ktoré nesúviseli s príbehom (touto úlohou sme nadviazali na kognitívnu funkciu – triedenie), ďalej vytvorením obrázkovej osnovy príbehu (zobrázkov v knihe), nakoniec reprodukovaním príbehu po častiach pomocou obrázkov; záverečná úloha smeruje k podrobnej reprodukcii celého príbehu samostatne pomocou obrázkovej osnovy.

4. Stimulačný program: Doplňovanie sekvenčných vzorcov

Úlohy pre žiaka na rozvíjanie kognitívnej funkcie – doplňovanie sekvenčných vzorcov vyžadujú sústredenie pozornosti na uvedomenie si sekvencií (seriality). Úlohou žiaka je zaregistrovať dôležité charakteristiky vybraných podnetov, uvedomiť si viac než jednu podstatnú charakteristiku podnetov a využiť už získané zručnosti z používania pojmov: tvar, farba, veľkosť (pri stimulácii kognitívnej funkcie triedenie) (ACFS-cz, Lidz, Jepsen, Krejčová, 2014).

Jednotlivé intervenčné úlohy podnecujú žiaka k porozumeniu doplňovania predmetov do série v správnom poradí podľa určitých pravidiel alebo vlastností. Hlavným cieľom percepčnej a kognitívnej stimulácie je naučiť žiaka porozumieť pravidlám doplňovania predmetov podľa sekvenčných vzorcov. Aplikácia stimulačného programu smeruje k rozvíjaniu vizuálnej percepcie a seriality predmetov – najprv ukladaním predmetov do série podľa určitých pravidiel; potom uplatnením týchto pravidiel pri ukladaní písmen v slove; ďalej priraďovaním správnych slov do viet podľa týchto pravidiel; napokon správnym prečítaním

vytvorených viet; záverečná úloha smeruje k vymýšľaniu nových názvov pre knihu. Úlohami sme nadviazali na stimulované kognitívne funkcie – triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť.

5. Stimulačný program: Preberanie perspektívy

Úlohy pre žiaka na rozvíjanie kognitívnej funkcie – preberanie perspektívy vyžadujú od neho empatickú schopnosť vcítenia sa do prežívania a myslenia inej osoby, schopnosť premýšľať o tom, či druhá osoba dokáže reagovať na základe jeho pokynov. Dôraz kladieme predovšetkým na verbálne a nonverbálne prejavy žiaka, ktorými sa žiak usiluje inštruovať inú osobu pri práci, čím sa môže prejaviť aj jeho schopnosť o tom, ako premýšľať o inej osobe. Pri intervencii rozvíjame metakognitívne procesy žiakov zamerané na percepciu vybranej detskej obrázkovej knihy (ACFS-cz, Lidz, Jepsen, Krejčová, 2014).

Jednotlivé intervenčné úlohy podnecujú žiaka k vcíteniu sa do roly iného človeka a podporujú rozvoj komunikačnej zručnosti hovorenie. Hlavným cieľom kognitívnej stimulácie je naučiť žiaka vciťovať sa do prežívania a myslenia iného človeka, tiež vedieť ho inštruovať v istej situácii. Aplikácia stimulačného programu smeruje k rozvíjaniu schopnosti žiaka porozumieť prežívaniu iného človeka, vedieť predvídať jeho správanie a naučiť sa inštruovať ho v istej situácii – najprv výmenou rolí žiaka a učiteľa (žiak v pozícii učiteľa); potom intervenciou pre žiaka, ako by mal postupovať pri inštrukcii v role učiteľa; napokon v opätovnej výmene rolí žiaka a učiteľa. Úlohami sme nadviazali na stimulované kognitívne funkcie – triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov.

6. Stimulačný program: Verbálne plánovanie

Úlohy pre žiakov na rozvíjanie kognitívnej funkcie – verbálne plánovanie vyžadujú schopnosť žiaka verbálne opísať postupnosť krokov pri činnosti. Istým spôsobom korešponduje s kognitívnou funkciou dopĺňanie sekvenčných vzorcov, pretože spoločným menovateľom je serialita – radenie krokov v istej postupnosti (napr. pri reprodukcii príbehu je to úvod, jadro, záver) (ACFS-cz, Lidz, Jepsen, Krejčová, 2014).

Jednotlivé intervenčné úlohy podnecujú žiaka k verbálnej komunikácii. Hlavným cieľom kognitívnej stimulácie je naučiť žiaka opísať slovami postupnosť krokov pri vymýšľaní vlastného príbehu. Aplikácia stimulačného programu smeruje k rozvíjaniu schopnosti žiaka porozumieť istým pravidlám pri tvorbe vlastného príbehu v príčinnej a logickej nadväznosti textu zodpovedajúcej kompozícii – úvod, jadro, záver. Žiak si najprv prečíta príbeh z knihy sám, pri čítaní komentuje obrázky v knihy; potom zreprodukuje príbeh v príčinnej a logickej nadväznosti textu (úvod, jadro, záver); ďalej si vymyslí svoj vlastný príbeh (alebo obmení pôvodný príbeh a názov knihy podľa vlastnej fantázie) v príčinnej a logickej nadväznosti textu (úvod, jadro, záver); napokon prerozpráva vlastný príbeh (aj s vlastnými ilustráciami) vo svojej knihe o Lavutarisovi; v záverečnej úlohe žiak vie povedať, v čom sa odlišoval jeho príbeh od pôvodného. Úlohami sme nadviazali na stimulované kognitívne funkcie – triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy.

Výsledky z intervencie pri aplikácii kognitívneho stimulačného programu

Obsahom je prezentácia výsledkov z intervencie od učiteľa počas aplikácie kognitívneho stimulačného programu, ktoré sme zaznamenali v čiastkových stimulačných programoch (triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie) u 4 prípadov žiakov z marginalizovaných rómskych komunít v 4. ročníku základnej školy v podmienkach inklúzie:

Prípad 1

Môžeme konštatovať, že žiak nemal pri aplikácii stimulačného programu žiadne závažnejšie problémy pri riešení jednotlivých úloh, vedel ich vyriešiť s minimálnou intervenciou od učiteľa. Najlepšie zvládol úlohy zamerané na percepčnú funkciu – sekvenčná sluchová pamäť, kde získal plný počet bodov (50 z celkových 50). Žiak vyžadoval najväčšiu

intervenciu pri kognitívnej funkcii – preberanie perspektívy (získal 25 bodov z celkových 40).

Prípad 2

Môžeme konštatovať, že žiak pri aplikácii stimulačného programu častejšie vyžadoval intervenciu od učiteľa, ktorá mu poskytla návod, ako vyriešiť úlohu správne. Najlepšie zvládol úlohy zamerané na percepčné a kognitívne funkcie – krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, kde získal takmer plný počet bodov (49 z celkových 50). Žiak vyžadoval najväčšiu intervenciu pri kognitívnej funkcii – preberanie perspektívy (získal 25 bodov z celkových 40) a verbálne plánovanie (získal 34 bodov z celkových 40). Žiak nezískal plný počet bodov pri riešení úloh v žiadnom čiastkovom stimulačnom programe.

Prípad 3

Môžeme konštatovať, že žiak nemal pri aplikácii stimulačného programu závažnejšie problémy pri riešení jednotlivých úloh, vyžadoval minimálnu intervenciu od učiteľa. Najlepšie zvládol úlohy zamerané na percepčné a kognitívne funkcie – krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, verbálne plánovanie, kde získal plný počet bodov. Žiak vyžadoval najväčšiu intervenciu pri kognitívnej funkcii – preberanie perspektívy, kde získal 25 bodov (z celkových 40).

Prípad 4

Môžeme konštatovať, že žiak nemal pri aplikácii stimulačného programu závažnejšie problémy pri riešení jednotlivých úloh. Najlepšie zvládol úlohy s minimálnou intervenciou od učiteľa, ktoré boli zamerané na percepčné a kognitívne funkcie – sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, verbálne plánovanie, kde získal plný počet bodov. Žiak vyžadoval najväčšiu intervenciu od učiteľa pri kognitívnej funkcii – preberanie perspektívy, kde získal 30 bodov (z celkových 40).

Na základe aplikácie zostaveného kognitívneho stimulačného programu u žiakov z marginalizovaných rómskych komunít v mladšom

školskom veku edukovaných na základnej škole v podmienkach inklúzie môžeme konštatovať, že metodika dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií (ACFS-cz, 2014) môže byť efektívna aj v edukačnom procese týchto žiakov. Jej prínos nachádzame nielen v možnosti diagnostikovania úrovne percepčných a kognitívnych funkcií žiakov, ale aj v aplikácii jej metodiky pri tvorbe cieleného kognitívneho stimulačného programu na rozvíjanie percepčných a kognitívnych funkcií žiakov, ktoré môžu podporiť ich proces učenia sa a celkovú školskú úspešnosť, ako aj vo vytvorení netradičnej pozitívnej edukačnej klímy, ktorá motivuje žiakov k učeniu i pozitívnemu správaniu sa.

Záver

V príspevku sme sa zaoberali problematikou kognitívnej stimulácie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít edukovaných v 4. ročníku základnej školy v podmienkach inklúzie. Pri jej koncipovaní sme vychádzali z aktuálnych problémov edukácie týchto žiakov, u ktorých sme sa stimuláciou percepčných a kognitívnych funkcií usilovali podporiť ich školskú úspešnosť. Špeciálnopedagogická intervencia spočívala v tvorbe a aplikácii zostaveného stimulačného programu na rozvíjanie percepčných a kognitívnych funkcií žiakov, vytvoreného na základe metodiky dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií ACFS-cz (2014). Význam aplikácie stimulačného programu spočíva v tom, že sme zaznamenali efektívnosť aplikácie zostaveného stimulačného programu v rozvoji percepčných a kognitívnych funkcií žiakov, čo považujeme za prínosné aj pre inkluzívnu pedagogickú prax.

Literatúra

Barfield, S., Hlebová, B., Cina, S. (2014). Deti Slnka/Children of the Sun/Khameskere čhave. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Blagg, N. (1991). Can We Teach Intelligence? A Comprehensive Evaluation of Feuerstein´s Instrumental Enrichment Program [online]. United States of America: Hillsdale, NJ. Dostupné na internete:

http://www.questia.com/library/7872622/can-we-teach-intelligence-a-comprehensive-evaluation.

Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Falik, L. H. et al. (2002). The dynamic assessment of cognitive modifiability. The learning propensity assessment device: theory, Instruments and techniques. Revised and expanded of the dynamic assessment of retarded performers. Israel: The ICELP press.

Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Falik, L. H. (2008). Learning Potential Assessment Device – LPAD Examiner´s Manual. Israel: The ICELP press.

Hivešová-Šilanová, D. (1996). Deti Slnka. In: Vtáčatko Koráločka/Čirikloro Mirikloro. Autorské rozprávky na motívy rómskych piesní. Bratislava: Vydavateľstvo Goldpress Publishers, s.r.o.

Hlebová, B. (2018a). Stimulation programme for development of cognitive functions of pupils from marginalized Romany communities in Slovakia. In: Asian Education Studies. Vol. 3, No. 2.

Hlebová, B. (2018b). Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Kovalčíková, I., ed. (2010). Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Kovalčíková, I. a kol. (2015a). Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Kovalčíková, I., Bobáková, M., Filičková, M., Ropovik, I., Slavkovská, M. (2015b). Terminologické minimum kognitívnej edukácie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Kovalčíková, I., Ropovik, I., Ferjenčík, J., Liptáková, Ľ., Klimovič, M., Demko, M., Bobáková, M., Slavkovská, M., Kresila, J., Prídavková, A., Brajerčík, J.

(2015c). Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Kovalčíková, I., Sternberg, R., ed. (2009). Kultúrna a kompetencie: Adaptívne schopnosti rómskych žiakov. Prešov: vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.

Lebeer, J. (2006). Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje. Praha: Portál.

Lidz, C., Jepsen, R. H., Krejčová, L. (2014). Dynamické testování kognitívních funkcí u dětí ACFS (cz). Otrokovice: Propsyco.

Málková, G. (2006). Co nedokáže Instrumentální obohacovaní Reuvena Feursteina. In: Československá psychologie. Roč. 50, č. 6, s. 543 – 556.

Málková, G. (2008). Umění zprostředkovaněh učení. Teoretická východiská a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina. Praha: TOGGA.

Medina, J. (2012). Pravidla mozgu. Nejnovější vědecké poznatky pro úspěch v práci, doma i ve škole. Brno: BizBooks.

Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2016). Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Pokorná, V. (2008). Programy rozvoje osobnosti Feuersteinovo inštrumentální obohacovaní. Učíme se učit se. O metodě. Dostupné na internete: http://www.ucime-se-ucit.cz/o-metode/.

Pokorná, V. (2010). Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. Praha: Portál.

Sindelarová, B. (2007). Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v prědškolním roce a v první třídě. Praha: Portál.

Příspěvek vznikl v rámci realizace ***projektu VEGA 1/0280/22 Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období školskej dochádzky****, realizovaného na Prešovské univerzitě v Prešově.*

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
Slovenská republika
e-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk

MULTIDISCIPLINÁRNA SPOLUPRÁCA V PRAXI

MULTIDISCIPLINARY COOPERATION IN PRACTICE

Alica PETRASOVÁ

Abstrakt: *Základná škola by mala byť inštitúciou, kde kľúčovú rolu zohráva multidisciplinárny prístup pri odstraňovaní akýchkoľvek prekážok a bariér vo vyučovaní a v učení sa žiaka. Predpokladom takto popísaného poslania školy je realizovať ozajstnú systémovú zmenu. Potreba efektívnej a cielenej edukácie založenej nmultidisciplimárnom prístupe je vítaná možnosť, ako prispieť k riešeniu každodenných výchovno-vzdelávacích problémov. Ukazuje sa, že vytváranie inkluzívneho školského prostredia je veľmi náročný, dlhodobý v podstate rozporuplný proces. Kým v posledných rokoch sa všetky štátne dokumenty, iniciatívy projekty na deklaratívnej úrovni hlásia k politike inklúzie, v školskej realite sa situácia nevyvíja žiaducim tempom deklarovaným smerom. Účelom príspevku bolo identifikovať procesy opatrenia na národnej úrovni, ktoré môžeme označiť ako inkluzívne, resp. podporujúce inkluzívne vzdelávanie na základnej škole a reflektovať skúsenosti multidisciplinárnej spolupráce v praxi. Autorka analyzuje, či posledné schválené zmeny npodporu inkluzívneho vzdelávania garantujú zavedenie inklúzie do škôl, do akej miery ide o zásadné úpravy a či v blízkej budúcnosti môžeme očakávať zlepšenie vo vzdelávaní žiakov s rozmanitými potrebami.*

Kľúčové slová: *inkluzívne vzdelávanie, multidisciplinárna spolupráca, systém poradenstva a prevencie, školský podporný tím, žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia, národné projekty.*

Abstract: *Primary school should be an institution where a multidisciplinary approach plays a key role in removing any obstacles and barriers in the teaching and learning of the student. The prerequisite for the school's mission described in this way is to implement a real systemic change. The need for effective and targeted education based on a multidisciplimary approach is a welcome opportunity to contribute to solving everyday*

educational problems. Creating an inclusive school environment is proving to be a very demanding, long-term and essentially contradictory process. While in recent years all state documents, initiatives and projects at the declarative level have committed themselves to a policy of inclusion, in the school reality the situation is not developing at the desired pace and in the declared direction. The purpose of the paper was to identify processes and measures at the national level, which can be described as inclusive, respectively. Supporting inclusive primary school education and reflecting on the experience of multidisciplinary cooperation in practice. The author analyzes whether the latest approved changes to support inclusive education guarantee the introduction of inclusion in schools, the extent to which these are fundamental adjustments and whether we can expect improvements in the education of students with diverse needs in the near future.

Key words: *inclusive education, multidisciplinary cooperation, counseling and prevention system, school support team, pupil from socially disadvantaged environment, national projects*

Úvod

8. 11. 2021 prezidentka Zuzana Čaputová podpísala novelu školského zákona. Ide o školský zákon, teda o zákon o výchove a vzdelávaní, ktorý je základným dokumentom pre základné aj stredné školy. Potom zákon o odbornom vzdelávaní, kde sa upravujú najmä stredné odborné školy. A nakoniec zákon o pedagogických a nepedagogických zamestnancoch. Minister školstva Branislav Gröhling ich predstavil ako „reformný skok“. Z nášho pohľadu ide skôr o nápravu nedostatkov z minulého obdobia a vytvorenie podmienok pre čerpanie prostriedkov z plánu obnovy. V tejto fáze nemôžeme hovoriť o systémových a koncepčných zmenách. Uvažovať o reformnom skoku budeme až vtedy, keď budú reformné zámery deklarované legislatívou sprevádzané jasným implementačným plánom a v zhode s kľúčovými aktérmi. Pri reformných zámeroch školského zákona (inklúzia a kurikulárna reformasa obávame, že zavedenie inklúzie sa zúži na vytvorenie nových pracovných miest na

školách pre podporné profesie a kurikulárna reforma sa sústredí len na reformu kurikulárnych dokumentov.

V príspevku sa budeme zaoberať návrhmi školského zákona, ktoré sa dotýkajú problematiky inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k vytváraniu školských podporných tímov a možnostiach multidisciplinárnej spolupráce na základných školách.

Reformné zámery školského zákona v oblasti multidisciplinárnej spolupráce

Oceňujeme, že spolu s definíciou inklúzie a ďalšími úpravami v zákone sa vytvára rámec pre inkluzívne vzdelávanie, ktoré je jedným z komponentov Plánu obnovy a odolnosti SR. Je pravda, že doteraz naša domáca legislatíva takúto definíciu neobsahovala. To však neznamená, že sme nemali povinnosť vzdelávať žiakov so špeciálnymi potrebami v súlade s ich potrebami a spoločne s ostatnými. Zaväzoval nás k tomu najmä Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím .

Aj podľa súčasných právnych záväzkov sme mali budovať inkluzívne školstvo, v rámci ktorého každý žiak dostáva adekvátnu podporu a zároveň nie je vyčleňované od ostatných svojich rovesníkov. Zakotvenie tohto princípu do školského zákona síce môže posilniť a zviditeľniť tento záväzok, avšak samo osebe ešte nemusí priniesť žiadnu zmenu, pretože najmä tento typ všeobecných ustanovení sa často neberie vážne. Dôležité teda bude zabezpečiť nástroje a podmienky na to, aby sa inkluzívne vzdelávanie mohlo preniesť aj priamo do každodennej školskej reality. Tomu by malo dopomôcť ďalšie opatrenie, ktorým je (vo väčšej miere, ako je v súčasnosti) zriaďovanie školského podporného tímu.

Ten by mali tvoriť školský špeciálny pedagóg a všetci odborní zamestnanci príslušnej školy (napríklad školský psychológ, sociálny pedagóg, logopéd a pod.). Jeho súčasťou je aj triedny učiteľ, učiteľ predmetu alebo aj iní pedagogickí zamestnanci, nevynímajúc zákonných zástupcov žiaka. Tento tím by mal najmä koordinovať rozvoj inkluzívneho vzdelávania na škole, spolupracovať s poradenskými zariadeniami a poskytovať metodickú podporu pedagogickým zamestnancom

a poradenstvo žiakom a ich zákonným zástupcom. Ministerstvo si od tejto legislatívnej úpravy sľubuje, že takýto podporný tím bude musieť vzniknúť na každej škole, čo by okrem iného malo viesť k lepšej a intenzívnejšej spolupráci medzi jeho členmi. Legislatíva však nič také nehovorí. Zriadiť školský podporný tím bude pre riaditeľa alebo riaditeľku len možnosť, nie povinnosť.

Zásadnou podmienkou zriadenia takéhoto tímu je totiž dostatočný počet príslušných odborníkov v škole. Analýzy však dokazujú, že odborných zamestnancov priamo v školách je nedostatok. Len na základných školách by bolo potrebných ďalších 1 897 odborníkov, čo by si vyžadovalo dodatočných 32,9 milióna eur ročne. Ministerstvo školstva zatiaľ nepredstavilo žiaden konkrétny plán na ich zabezpečenie, vrátane financovania. V rámci opatrení materiál Ministerstva financií SR konštatuje, že: „Každá škola bez ohľadu na počet žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo na počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia by mala dostať nenormatívne účelovo viazané prostriedky na vyčíslený úväzok dvoch odborných zamestnancov podľa veľkosti školy. Opatrenie predstavuje istý základ inkluzívneho prostredia, na ktorý nadväzujú navýšené normatívy na žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré umožňujú navýšiť počet odborných zamestnancov podľa počtu a potriebb znevýhodnených žiakov v škole (s. 16).

Z vyjadrenia štátnej tajomníčky S. Síthovej vyplýva, že potrebný odborný personál by v školách mohol byť až v roku 2030. Dovtedy by v školách bez týchto odborníkov mali podporné tímy tvoriť súčasní výchovní poradcovia a školskí koordinátori vo výchove a vzdelávaní (najmä koordinátori prevencie). Problém spočíva v tom, že ľudia na týchto pozíciách nemajú potrebnú expertízu na zabezpečenie odborných činností, ktoré sa od podporných tímov budú vyžadovať. Nehovoriac o tom, že v porovnaní so súčasnosťou by v týchto prípadoch fakticky nešlo o žiadnu zmenu. Školské podporné tímy by mali byť súčasťou reformy poradenského systému, ktorú tiež zakotvuje prijatá legislatíva (www.dennikn.sk).

Za komplexnú a užitočnú možno považovať vyššie spomínanú úpravu systému poradenstva a prevencie, ktorý dostal jasné kontúry. Podľa novej úpravy útvary, ktoré majú poskytovať služby, ich na rozdiel od minulosti budú poskytovať komplexne, budú musieť spĺňať náročnejšie personálne podmienky. A čo je veľmi dôležité, služby budú poskytované štandardizovaným spôsobom prostredníctvom definovaných piatich stupňov podporných úrovní. V rámci nej, prvé dve úrovne - menej náročné podporné činnosti, bude zabezpečovať priamo základná škola (školský podporný tím) a tie zložitejšie zase poradenské zariadenia. Hoci ide o návrh, ktorý by mohol byť krokom vpred, bez zabezpečenia potrebných odborných kapacít (vrátane vyškolenia súčasných pedagogických a odborných zamestnancov) sa nič nezmení. Plán obnovy na tento účel finančné prostriedky neposkytuje.

Ministerstvo plánuje optimalizovať sieť poradenských zariadení, ktorá by mala garantovať, že náročnejšia podpora bude dostupná pre všetkých žiakov. Pritom vieme, že súčasná sieť poradenských zariadení nie je dostatočná. V niektorých okresoch sa napríklad nenachádza žiadne špeciálne poradenské zariadenie (7 okresov) alebo sa v nich nachádza iba neštátne špeciálne poradenské zariadenie (16 okresov). Doterajšie dva typy poradní sa majú spojiť do jedného spoločného pracoviska pre všetkých. To by mohlo rodičov odbremeniť od rozhodovania, aký typ poradne je pre ich dieťa vhodný. Zvýši sa aj minimálny počet pracovníkov poradne z troch na päť, pričom vyhláška bude stanovovať aj ich špecializáciu. To by mohlo viesť k tomu, že v poradniach bude prítomný personál s komplexnejšou odbornosťou. V súčasnosti sa v poradenských zariadeniach pilotne overujú procesné štandardy v systéme výchovného poradenstva a prevencie a na ne nadväzujúce obsahové, výkonové a materiálno-technické štandardy, podľa ktorých sa bude uskutočňovať odborná činnosť v poradniach, ako aj školách. Štandardy majú viesť k záruke, že žiaci s rozmanitými potrebami a ich rodiny, dostanú na celom Slovensku rovnako kvalitnú starostlivosť zakotvenú v multidisciplinárnom prístupe.

Očakávaný prínos realizácie NP Štandardy je v týchto oblastiach:

- Efektívne fungujúci systém VPaP so zapojením multidisciplinárnych tímov v prospech inklúzie vo vzdelávaní eliminujúcej predčasné ukončenie povinnej školskej dochádzky.
- Dieťa/žiak je v centre pozornosti kľúčových odborníkov v súlade s princípmi inklúzie a multidisciplinárnym prístupom k riešeniu životných situácii dieťaťa.
- Garantovaný štandardizovaný postup pomáhajúci znižovať riziká nesprávnej diagnostiky a/alebo oneskorenej intervencie.
- Garantovaný individualizovaný multidisciplinárny prístup.
- Zlepšené odborné kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení – školských zariadení systému poradenstva a prevencie, špeciálnych výchovných zariadení v multidisciplinárnom prístupe k dieťaťu/žiakovi a jeho rodine.
- Zlepšené odborné kompetencie zamestnancov štátnej správy a samosprávy v multidisciplinárnom prístupe k dieťaťu/žiakovi a jeho rodine, OZ a PZ realizujú poradenskú činnosť v priestoroch zodpovedajúcim inovovaným
- štandardom (adekvátnym, vhodným) na individualizovanú odbornú starostlivosť vzhľadom na potreby dieťaťa/ žiaka a jeho rodiny a využívajú pomôcky nevyhnutné pre kompenzáciu rôznorodých problémov dieťaťa/ žiaka.
- Zvýšený záujem rodičov o význam vzdelania ako dôsledok cielenej podpory rozvíjania kompetencií rodičov v oblasti výchovy a vzdelávania.
- Kariérová výchova a kariérové poradenstvo sú neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacieho a poradenského procesu pre deti od predškolského veku.
- Vplyvom kvalitného a efektívneho systému VPaP sa zvyšuje predpoklad dieťaťa/žiaka na získanie plnohodnotného vzdelania potrebného pre uplatnenie sa na trhu práce a v spoločnosti.
- Zvýšený model uplatňovania inkluzívneho vzdelávania v školách. (https://vudpap.sk)

Realita multidisciplinárnej spolupráce na základných školách – analýza prieskumu

Tímová spolupráca medzi rôznymi vednými disciplínami umožňuje nachádzať spoločné črty v pracovných postupoch uplatňovaných v rôznych profesiách, ktoré sú od seba navzájom izolované. Pre tento prístup je charakteristické, že profesionáli, ktorí ho uplatňujú, prichádzajú k záverom spoločne s inými odborníkmi. Veľký význam pritom zohráva reflexia všetkých zúčastnených osôb. Ich spolupráca je spoločnou zodpovednosťou všetkých, ktorí sa podieľajú na riešení problému.

V rámci školských podporných tímov na základnej škole ide o multidisciplinárnu spoluprácu pedagogických a odborných zamestnancov. Medziodborová spolupráca ponúka komplexné využitie služieb odborníkov oproti nekoordinovanej starostlivosti, kedy sa jedinec a jeho rodina často ocitá uprostred protichodných očakávaní a požiadaviek. Jednotliví členovia tímu by nemali pracovať každý samostatne na riešení svojich vlastných priorít, namiesto toho je potrebné spoločné pochopenie a zdieľanie výsledkov, ktoré chcú dosiahnuť u každého žiaka, a stanovenie spôsobu, ako spoločne využiť odbornú a osobnostnú synergiu.

Autorka v tejto časti príspevku prezentuje výsledky prieskumu - hĺbkového štruktúrovaného rozhovoru s riaditeľmi základných škôl zapojených do vzdelávacieho programu Spolupráca pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v systéme inkluzívnej podpory žiakov v rámci národného projektu Škola otvorená všetkým.

Metodológia prieskumu

Hlavným cieľom prieskumu bolo zistiť a analyzovať efekty vzdelávacieho programu Spolupráca pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v systéme inkluzívnej podpory žiakov v oblasti multidisciplinárnej spolupráce pedagogických a odborných zamestnancov v rámci národného projektu Škola otvorená všetkým (ďalej ŠOV). Pre tento účel sme realizovali hĺbkové štruktúrované rozhovory

s riaditeľmi základných škôl (ďalej ZŠ), ktoré sa uskutočnili v mesiacoch marec a apríl 2019.

Hĺbkového štruktúrovaného rozhovoru sa zúčastnilo 10 riaditeľov ZŠ, na ktorých sa národný projekt ŠOV realizoval v období 2016 - 2019. Charakteristiku základných škôl, kde riaditelia pracovali, prezentujeme v tabuľke 1. Na všetkých základných školách sa v súčasnosti realizuje aj grantový projekt APVV Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorý koordinuje Pedagogická fakulta PU v Prešove.

Tabuľka 1: *Charakteristika pracoviska respondentov hĺbkového štruktúrovaného rozhovoru – riaditelia základných škôl*

Kraj	**Položka: Charakteristika základných škôl**	
	Percentuálny podiel žiakov z MRK	Počet pedagogických asistentov/odborní zamestnanci – počet, pozícia
Prešovský	32%	3/1 školský psychológ, 1 sociálny pedagóg
Prešovský	87%	2/1 školský špeciálny pedagóg, 1 školský logopéd, 1školský psychológ
Prešovský	25%	1/1 školský psychológ, 1 sociálny pedagóg
Prešovský	89%	4/1 liečebný pedagóg, 1 sociálny pedagóg
Prešovský	72%	5/1 školský špeciálny pedagóg, 1 sociálny pedagóg
Košický	78%	4/1 školský psychológ, 1 sociálny pedagóg

Kraj	Percentuálny podiel žiakov z MRK	Počet pedagogických asistentov/odborní zamestnanci – počet, pozícia
Košický	43%	4/1 školský špeciálny pedagóg, 1 sociálny pedagóg
Košický	28%	4/1 školský špeciálny pedagóg, 1 sociálny pedagóg
Košický	83%	8/1 školský psychológ, 2 sociálni pedagógovia, 1 školský logopéd
Košický	45%	3/1 školský špeciálny pedagóg, 2 sociálni pedagógovia

(zdroj: vlastné spracovanie)

Na základných školách, ktoré sa zapojili do národného projektu ŠOV, pracovali škol-ské podporné tímy v zložení 3 – 6 členov. Početnosť zloženia tímu súvisela najmä s veľkosťou školy a mala odzrkadľovať potreby žiakov, ktorí ju navštevujú. Avšak v obciach a menších mestách bol problém najmä s obsadením miest kvalifikovaných školských psychológov či špe-ciálnych pedagógov. Minimum odborných zamestnancov na škole zastupovali školskí logopé-di.

Práca každého odborníka má svoje špecifiká. Školský podporný tím tvoria ľudia rôz-nych profesií, na výkon ktorých sa roky pripravovali. Niektorí si svoje vedomosti a zručnosti ďalej rozvíjajú v rámci programov kontinuálneho vzdelávania. Je preto prirodzené, že k mno-hým otázkam a problémom dokážu zaujať kompetentnejšie stanovisko, nájsť efektívnejšie rie-šenie. Niekedy je vzácne i to, že vedia do diskusie priniesť nový rozmer a narušiť stereotypy uvažovania.

Efektívnosť multidisciplinárnej spolupráce vo veľkej miere závisí aj od schopnosti triedneho učiteľa, pedagogického asistenta a odborných zamestnancov spolupracovať s rodičmi žiakov z marginalizovaných

rómskych komunít (ďalej MRK). Nadväzovanie a udržiava-nie spolupráce a partnerského vzťahu medzi školou a rodinou však nie je v súčasnosti jednoduché. Spolupráca učiteľa a školského špeciálneho pedagóga je prínosná hlavne u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zvlášť pri poruchách učenia. Ich pomoc je vítaná pri príprave týchto žiakov na vyučovanie. Cenná pre učiteľa ZŠ je pomoc školského špeciálneho pedagóga pri zvládaní adaptačných ťažkostí žiakov pri vstupe do školy, či pomoc pri tvorbe individuálnych výchovno-vzdelávacích programov. Školský psychológ môže žiakovi výrazne pomôcť v riešení rôznych výchovno-vzdelávacích problémov a pri eliminácii nárastu sociálno-patologických javov. V jeho náplni práce je tiež realizácia preventívnych programov, a to ideálne práve v multidisciplinárnych tímoch. Prítomnosť sociálnych pedagógov umožňuje hlavne triednym učiteľom preniesť kompetencie súvisiace s terénnou prácou na odborníkov. V ich spôsobilosti je tiež komunikácia so zákonnými zástupcami žiakov, návštevy rodín a kontaktovanie sa s inými inštitúciami. Sociálni pracovníci v krajinách, kde je sociálna práca v školskom prostredí považovaná za bežnú súčasť školského systému, pracujú ako členovia mul-tidisciplinárneho školského podporného tímu. Primárnym cieľom sociálnej práce v školskom prostredí je prevencia a intervencia v oblasti problémového správania detí, posilňovanie rodiny pri riešení sociálnych problémov a zabezpečovanie otvorenej komunikácie medzi školou a rodinou žiaka.

Hodnotenie efektov vzdelávacieho programu zameraného na multidisciplinárnu spoluprácu

Tvorba a realizácia vzdelávacieho programu kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov Spolupráca pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v systéme inkluzívnej podpory žiakov vyplývala z potrieb národného projektu Škola otvorená všetkým , konkrétne z podaktivity 3.1.1 Tvorba aktualizačného programu kontinuálneho vzdelávania. Program zohľadňoval a priamo vychádzal z realizácie a zistení inkluzívneho stavu škôl pri implementácii predchádzajúcich národných projektov: „Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzií marginalizovaných rómskych komunít“ (MRK 1), „Inkluzívny model

vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy“ (MRK 2), a „Projekt inkluzívnej edukácie“ (PRINED).

V prípade hodnotenia aktualizačného vzdelávacieho programu Spolupráca pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v systéme inkluzívnej podpory žiakov, ide o tzv. sumatívne hodnotenie, teda také, ktoré sa realizuje po skončení intervencie. Zvyčajným účelom sumatívneho hodnotenia je skúmať výsledky intervencie, zhrnúť ponaučenia, ktoré z intervencie plynú a umožniť rozhodnutia o tom, či v danej intervencii pokračovať, replikovať ju, či rozšíriť. Sumatívne hodnotenie je dôležité z hľadiska hospodárnosti pri využívaní verejných zdrojov.

Aktualizačný vzdelávací program Spolupráca pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v systéme inkluzívnej podpory žiakov mal pedagogických a odborných zamestnancov pripraviť na účinnú a otvorenú multidisciplinárnu komunikáciu a spoluprácu, aby v základných školách čo najlepšie realizovali praktickú adaptáciu inkluzívneho modelu vzdelávania. Jeho hlavným cieľom bolo aktualizovať profesijné kompetencie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, prehĺbiť a rozvíjať ich pedagogické a odborné vedomosti a zručnosti v oblasti vzájomnej spolupráce.

Kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov škôl je procesom sústavného nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí, ktorými si účastník ďalšieho vzdelávania doplňuje, rozširuje a obnovuje kvalifikáciu ako predpoklad na výkon pedagogic-kej praxe a odbornej činnosti. Absolvovaním kontinuálneho vzdelávania pedagogický a od-borný zamestnanec splní požiadavky na zaradenie do príslušného kariérového stupňa alebo kariérovej pozície, alebo si aktualizuje alebo inovuje svoje profesijné kompetencie (www.minedu.sk). Kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov môžu v regionálnom školstve realizovať rôzne inštitúcie. Najväčším poskytovateľom je Metodicko-pedagogické centrum (MPC), ktoré má v súčasnom systéme zvýhodnené postavenie medzi ostatnými poskytovateľmi, a to vďaka jeho priamemu financovaniu zo štátneho rozpočtu.

V realizovaných rozhovoroch sa vedúci zamestnanci zhodli, že účasť pedagogických a odborných zamestnancov základnej školy a ich preškolenie v jednej oblasti (spolupráca pedagogických a odborných zamestnancov) je prínosná pri vytváraní celkového rozvoja školy, pri tvorbe/úpravách školského vzdelávacieho programu a vytváraní vlastných vzdelávacích cieľov a priorít. Prezentovali, že spoločné vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov sa ukazuje ako výrazný prvok na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu. Ani jeden z účastníkov rozhovorov však nevedel preukázať, či sa vďaka účasti pedagogických a odborných zamestnancov na vzdelávacom programe reálne zvýšila účinná a otvorená multidisciplinárna komunikácia a spolupráca členov tímu.

Diskusia

V § 5 ods. 2 zákona o štátnej správe v školstve je ustanovené, že školu riadi riaditeľ, pričom zákon taxatívne ustanovuje, za čo zodpovedá. Okrem iného je zodpovedný aj za vypracovanie a dodržiavanie ročného plánu ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov, každoročné hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov a úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy alebo školského zariadenia. V ďalších odsekoch § 5 ods. 3, 4 zákon ustanovuje, že riaditeľ vykonáva štátnu správu v prvom stupni a rozhoduje o individuálnom vzdelávaní žiaka a o umožnení štúdia žiaka podľa individuálneho učebného plánu (Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve). Z rozhovorov s riaditeľmi základných škôl vyplynulo, že im často nezostáva priestor na riadenie ľudských zdrojov v súvislosti s procesom tvorby, realizácie a hodnotenia individuálnych vzdelávacích programov.

Z prieskumu vyplynulo nedostatočné vytváranie kľúčových podmienok účinného vnútorného fungovania členov školského podporného tímu (napríklad vhodné stratégie vedenia, komunikatívne zručnosti a zručnosti na riešenie konfliktov). Absentuje tvorba spoločných stratégií a dostatok času a priestoru na ich vykonávanie a využívanie spoločných zdrojov a informácií o žiakoch s ktorými pracujú, aby mohli využiť výhody zosúladenej podpory. Ďalej, že pri plnení si iných povinností, zväčša finančného charakteru, absentuje cieľavedomé

prepojenie potrieb rozvoja školy s potrebami a vzdelávaním pedagógov a odborných zamestnancov. Riaditelia sa zhodli na tom, že cielená intervencia u žiakov je účinnejšia, pokiaľ ju vykonávajú efektívne multidisciplinárne tímy na školách a/alebo sa do školy pozvú externí odborníci a zapoja sa všetci, ktorí majú na žiakov významný vplyv, či už ide o členov rodiny, súrodencov, dobrovoľníkov atď.

Je potrebné seriózne uvažovať o zabezpečení funkčnej autonómii škôl, ktoré sú nositeľmi regionálnej vzdelávacej politiky a dokážu zabezpečiť adresnosť vzdelávacieho systému. Vytváranie efektívnych a cielených školských podporných tímov na základných školách je vítaná možnosť, ako prispieť k riešeniu každodenných výchovno-vzdelávacích problémov pri práci so žiakmi, vrátane tých, ktoré v rozhovore uvádzali riaditelia základných škôl: nezáujem žiaka o vyučovanie, nepripravenosť na vyučovanie, absencia domácich úloh a pomôcok; problémy s dochádzkou; nevhodné správanie; nesprávne hygienické/stravovacie návyky žiakov a nedostatočná spolupráca s rodinou žiaka.

Jedným z najväčších prekážok vytvárania efektívnej multidisciplinárnej spolupráce v rámci školských podporných tímov na bežných základných školách je nedostatok asistentov učiteľa a odborných zamestnancov – školských psychológov, školských špeciálnych pedagógov, liečebných a sociálnych pedagógov a logopédov. Školského psychológa má na Slovensku len každá štrnásta základná škola a len na každej piatej základnej škole pôsobí školský špeciálny pedagóg. V prípade materských a stredných škôl sú tieto počty ešte omnoho nižšie. Okrem nedostatočných počtov odborných zamestnancov je však potrebné zdôrazniť, že pri začleňovaní žiakov s rôznorodými potrebami školy potrebujú komplexnejšiu podporu, počnúc vzdelávaním pedagogických a dborných pracovníkov cez zadefinovanie štandardov a náplní práce jednotlivých členov tímu až po kvalitnú a dostupnú externú poradenskú podporu (Hapalová, 2018).

Záver

Vzdelávanie je kľúčom k inklúzii, sociálnej spravodlivosti a rovnému občianstvu a rozhoduje o príležitostiach každej ľudskej bytosti. Vzdelanie

pre všetkých je úzko prepojené s inkluzívnym vzdelávaním. Pre mnohých ľudí s postihnutím a ich rodičom je to dodnes výzva a nesplnené prianie. Aby sa vzdelávanie realizovalo inkluzívnym spôsobom, je potrebná oddanosť myšlienke inklúzie a bohatstva rozmanitosti. Inkluzívne vzdelávanie predstavuje nový pohľad na edukáciu a vyžaduje si komplexné a premyslené systémové zmeny. Vďaka nim budú mať žiaci šancu učiť sa v prirodzenom prostredí rôznorodosti a zároveň napĺňať svoj potenciál nielen v škole, ale aj v systéme flexibilných podporných služieb, ktoré stoja mimo nej. Požiadavka mobilizácie všetkých relevantných subjektov otvára aj otázku zodpovednosti jednotlivých aktérov.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu APVV–17–0075 Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Literatúra

HAPALOVÁ, M., 2018. Inklúzia ako filozofia, ktorá ovplyvňuje každé dieťa. Dostupné na: https://www.ucn.sk/.

Denník N 4. novembra 2021, https://dennikn.sk/2598975/skolsky-tyzden-schvalene-zmeny-na-podporu- inkluzivneho-vzdelavania-negarantuju-jeho-zavedenie-do-skol/

Zákon č. 245/2008, Z. z., o výchove a vzdelávaní (tzv. školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online] [cit.2019-11-30] Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
Slovenská republika
e-mail: alica.petrasova@unipo.sk

KSZTAŁTOWANIE POSTAW DZIECI WOBEC NIEPEŁNOSPRAWNYCH POPRZEZ LEKTURĘ KSIĄŻEK

SHAPING CHILDREN'S ATTITUDES TOWARDS THE DISABLED THROUGH THE READING OF BOOKS

Edyta SKOCZYLAS-KROTLA

Abstrakt: *Literatura dla najmłodszych odbiorców ma bardzo duży wpływ na ich rozwój i wychowanie. Czytanie książek działa wychowawczo. Kształtuje wartościowe społecznie cechy osobowości. Poznawanie książek uczy postaw życzliwości i zrozumienia wobec koleżanek i kolegów z niepełnosprawnością. Należą tu lektury: Spotkanie nad morzem, Heidi, Tajemniczy ogród, Dziewczynka spoza szyby. Książki te wywołują wzruszenie, pokazują wartości moralne takie jak dobro, przyjaźń, pomoc, wspólną zabawę, współpracę, pokonywanie trudności, miłość. Uczą jak pokonywać bariery i rozmawiać z rówieśnikami z niepełnosprawnością.*

Kluczowe słowa: *literatura dla najmłodszych, wartości moralne, przyjaźń, dzieci niepełnosprawne.*

Abstract: *Literature for the youngest readers has a great influence on their development and upbringing. Reading books is educative. It shapes socially valuable personality traits. Getting to know books teaches kindness and understanding towards colleagues with disabilities. Readings are: Meeting by the Sea, Heidi, The Secret Garden, The Girl Behind the Glass. These books evoke emotion, show moral values such as good, friendship, help, having fun together, cooperation, overcoming difficulties, love. They teach how to overcome barriers and talk to peers with disabilities.*

Key words: *literature for the youngest, moral values, frienship, children with disabilities.*

Literatura skierowana do najmłodszych odbiorców ma bardzo duży wpływ na ich rozwój i wychowanie. Dzieci obcując z lekturą, nabierają przekonania, że książka jest czymś miłym, przyjaznym, pomocnym w różnych sytuacjach życiowych, że jest ona tak ważna, jak jedzenie, ubranie, kolega oraz że jest źródłem radości i kompensacji. Z rozwojem procesów poznawczych i emocjonalnych ściśle związany jest wzrost poziomu kultury językowej – dziecko czytając, zdobywa różnorodne wiadomości o kraju, świecie, człowieku, ludzkości w takim zakresie, do jakiego nie mogłoby dojść własnymi, bezpośrednimi doświadczeniami. Czytanie stanowi także ważną dziedzinę oddziaływania wychowawczego – kształtuje wartościowe społecznie cechy osobowości .

Jednym z podstawowych założeń edukacji literackiej jest kształtowanie postaw moralnych, zaangażowania i gotowości do urzeczywistnienia wartości w różnych sytuacjach życiowych człowieka na bazie określonych dziedzin wiedzy występujących w treści tekstów i kontekstów literatury. Od najmłodszych lat dziecka należy kształtować w nim wrażliwość na otaczający świat, budzić życzliwość wobec ludzi, tolerancję dla odmienności rówieśnika, narodu, społeczeństwa i państwa. Jednym z bardzo aktualnych ważnych zadań kształcenia i wychowania jest budowanie postaw życzliwości i zrozumienia wobec koleżanek i kolegów z niepełnosprawnościami.

Wiele książek prezentuje obraz świata i daje młodemu czytelnikowi możliwość poznania realiów z życia dziecka chorego. Dzięki lekturze czytelnik można porównać własne realne życie z codzienną rzeczywistością dziecka z niepełnosprawnością. Umożliwia to książka Spotkanie nad morzem . Występuje w niej niewidoma Elza. Dziewczynka jest sierotą, przygarniętą we wczesnym dzieciństwie przez małżeństwo Budziszów. Są oni mieszkańcami małej wioski rybackiej w okolicach Władysławowa,. Na twarzy Elzy widać często smutek i przygnębienie. Dziewczynka nie dopuszcza do siebie niemal nikogo i prawie zawsze jest sama. Jej życie zmienia się, kiedy nad morze przyjeżdża Danusia Gawlikówna, jedynaczka mieszkająca z rodzicami w Toruniu. Z uwagi na przebytą chorobę, lekarz zalecił Danusi wakacyjny wyjazd nad morze. Dziewczynki zaprzyjaźniają się i miło spędzają czas na wspólnych posiłkach i na wyprawach nad morze i do lasu. Pewnego dnia Danusia

postanawia obdarować przyjaciółkę książką, wprawia ją tym jednak w spore zakłopotanie. Elza wyjawia wówczas, że jest niewidoma, co bardzo zaskakuje towarzyszkę. Niewidoma koleżanka jest pomimo niepełnosprawności bardzo samodzielna. Okazuje się znakomitą towarzyszką zabaw – potrafi odnaleźć drogę w środku lasu za pomocą badania układu mchu, odznacza się wielką fantazją w wymyślaniu kolejnych gier. Kiedy pojawia się mama Danusi, by spędzić z córką ostatni tydzień wakacji. następuje przełom w życiu dziewczynek. Elza ma zostać adoptowana przez panią Rudzką, która podejmie starania, aby wysłać dziecko na operację oczu do Torunia.

Niewidome dziecko pojawia sie także w Katarynce Bolesława Prusa. Dziewczynka to ośmiolatka, dwa lata wcześniej w wyniku ciężkiej choroby straciła wzrok. Początkowo przechowywała w pamięci świeże wspomnienia wrażeń wzrokowych, stopniowo jednak zapomina barw, które ostatecznie stały się kształtem i fakturą:

"Czerwona wiśnia stała się dla niej wiśnią gładką, okrągłą i miękką, błyszczący pieniądz był twardym i dźwięcznym krążkiem, na którym znajdowały się jakieś znaki w płaskorzeźbie. Wiedziała, że pokój jest większy od niej, dom większy od pokoju, ulica od domu. Ale wszystko to jakoś- skróciło się w jej wyobraźni.”

Funkcję wzroku przejęły u dziecka zmysły dotyku, powonienia i słuchu: zjawiska odległe oddziaływały na nią tylko przez słuch: "Wiedziała, kiedy jedzie z drzewem chłopski wózek drabiniasty, kiedy-dorożka, a kiedy-kary wywożące śmiecie. Najmniejszy szelest, zapach, oziębienie się albo rozgrzanie powietrza nie uszło jej uwagi."

Ośmiolatka jest dobrym, spokojnym dzieckiem. Poddała się losowi, cierpi z powodu utraty wzroku. Tęskni za światem barw, chciałaby zobaczyć mamę, swoją ulubioną lalkę, własne odbicie w lustrze i rzeczy z najbliższej rzeczywistości. Często wpatruje się w słońce, gdyż pod wpływem jego jaskrawych promieni wydaje się jej, że widzi cienie i zarysy kształtów. Dziewczynka jest wrażliwa, tańczy, głośno klaszcze i płacze, kiedy słyszy katarynkę. Nie ma okazji słuchać pięknych koncertów, ale dostrzega piękno ukochanej muzyki nawet w fałszywej melodii

wydawanej przez instrument. Bohaterka ma nadzieję na to, że odzyska wzrok, ale znosi swoje kalectwo z podziwu godną cierpliwością. Przeżywa lęk i niepokój. Musi na nowo poznawać świat, jest uparta, z trudem pokonuje trudności. Na podstawie noweli czytelnik może poznać przeżycia wewnętrzne niewidomych ludzi, którzy odznaczają się wyjątkową wrażliwością, czułością, delikatnością, poczuciem piękna, potrafią rozpoznawać świat za pomocą dotyku, słuchu, węchu.

Bohater książek to często dziecko niepełnosprawne ruchowo, najczęściej poruszające się na wózku. Występuje ono m.in. w książce Heidi Joanny Spyri. Postać tytułowa to pięcioletnia sierota Heidi, którą opiekuje się mieszkający w szwajcarskich Alpach dziadek, uznawany przez okolicznych mieszkańców za gbura, odludka i dziwaka. Pogodna, mądra i wrażliwa dziewczynka szybko podbija serce zgorzkniałego starca, nawiązuje liczne przyjaźnie i żyje szczęśliwie wśród pięknej, alpejskiej przyrody. Pewnego dnia zostaje zabrana do Frankfurtu, aby tam dotrzymywać towarzystwa sparaliżowanej córce zamożnego przedsiębiorcy. "Klara, chora córeczka pana Sesemanna z Frankfurtu, siedziała cały dzień w wygodnym wózku, który przetaczano z pokoju do pokoju. Istotnie w pokoju tym Klara spędzała przeważną część dnia. Wielka szafa (...) nadawała miano temu pokojowi, gdzie sparaliżowana córka bogatego Sesemanna pobierała codziennie naukę." Pomimo różnic w wyglądzie i charakterze dziewczynki potrafią ze sobą rozmawiać, bawić się, a co najważniejsze pomagać sobie w trudnych momentach.

Niepełnosprawny jest też Colin Craven z Tajemniczego ogrodu. Dorośli ciągle się bali, że ”ma slaby krzyż, ciągle się z nim cackali, kazali mu leżeć, nie pozwalali chodzić. Potem kazali mu nosić jakąś maszynkę do prostego trzymania się, ale go to tak męczyło, że się rozchorował.” Dzięki kontaktom z kuzynką Mary Lanonox oraz Dickiem Sowerby chłopiec zmienia się, obcuje z przyrodą, którą poznaje w tajemniczym ogrodzie. Jest on symbolem lekarstwa - na nudę, na chorobę, na smutek, brak chęci do życia. Utwór zachęca do serdecznego i życzliwego odnoszenia się do siebie nawzajem i do współdziałania. Cała gromadka udowadnia czytelnikom, że warto być życzliwym dla innych, współdziałać ze sobą, wspierać się oraz nieść pomoc w potrzebie.

Dziewczynka spoza szyby to kolejna niepełnosprawna bohaterka książkowa. Elżbietka Janicka ma 10 lat. W dzieciństwie chorowała na haine-medina, konsekwencją której stał się bezwład. Elżunia ma porażone nerwy, nie chodzi, nie może się samodzielnie ubrać, nie może sama jeść. Dziecko bardzo cierpi, tęskni za rówieśnikami. Szczęśliwie spotyka się z dziećmi, co wpływa na jej nastrój i spojrzenie na świat. Nabiera ochoty do walki z niepełnosprawnością, podejmuje trud ćwiczeń, prowadzących do większej sprawności, dużo czasu spełnia na świeżym powietrzu, w kontakcie z naturą. To podnosi jej kondycję i prowadzi do sukcesu, jakim jest samodzielne przejście o kulach kilku kroków.

Przedstawione przykłady literackie dostarczają wzorów postępowania i ideałów osobowych, wskazują na to, co jest ważne w ludziach. Pokazują najmłodszym czytelnikom, że ich rówieśnicy choć inni od nich z uwagi na chorobę czy kalectwo, są tacy sami jeśli chodzi o emocje, marzenia, tęsknoty, potrzebę przyjaźni. Utwory literackie inspirują sytuacje do rozmów na tematy choroby, cierpienia, trudów związanych z niepełnosprawnością, wpływają na kształtowanie zachowań uczniowskich wobec kolegów i koleżanek. Pozytywny wpływ na czytelnika może mieć identyfikacja z pokrzywionym, schorowanym, cierpiącym bohaterem czy próba naśladowania bohatera, który imponuje swą postawą. Bardzo ważną funkcją dzieła literackiego jest zatem funkcja wychowawcza, która polega na oddziaływaniu utworu na ideową i moralną świadomość odbiorcy, wpływa na kształtowanie jego przekonań oraz wyrabia określone postawy i nawyki. Podkreśla się "konieczność „wzmacniania" osobowego rozwoju jednostki wobec współczesnego racjonalizmu i załamywania się ustalonych systemów kulturowych i moralnych, konieczność sygnalizowaną przez zbiorową profilaktykę broniącą przed nerwicami i schorzeniami psychicznymi."

Poznawanie literatury, która ukazuje obrazy solidarności i współdziałania, powoduje wystąpienie u dziecka uczuć życzliwości, sympatii, współczucia dla przedstawianych w nich postaci ludzi i zwierząt, oburzenie i protest przeciw krzywdzie wyrządzonej bohaterom. Książki uwrażliwiają dziecko na krzywdy osobiste rówieśników, jak również na niesprawiedliwość, wyzysk, dyskryminację określonych grup społecznych. Ukazywanie w książkach zróżnicowanych

zachowań ludzi, daje dzieciom szansę odróżnienia dobra od zła, piękna od brzydoty, zachowań pozytywnych od negatywnych, pożądanych od niepożądanych .

W odpowiednio dobranej literaturze dla młodych czytelników, można doszukać się pouczających wartości, które są celowo dobrane do poziomu rozwoju dzieci. Takimi właśnie wartościami poruszającymi istotne problemy wychowawcze są: rozwijanie szacunku do ludzi, rozwijanie wrażliwości na piękno, mobilizowanie do odkrywania świata, rozwijanie umiejętności odróżniania dobra od zła oraz równego traktowania, rozwijanie tolerancji na odmienność, przyjaźń oraz współpraca, rozwijanie potrzeby niesienia pomocy innym, potrzebującym. Książki niosą takie pozytywne wartości jak dobroć, przyjaźń, miłość oraz to, że bycie dobrym dla innych niesie realną nagrodę, którą nie są skarby, ale ludzka miłość i przyjaźń . Uczą właściwych postaw w stosunku do osób odbiegających od ogólnie przyjętych wzorców, uczą współpracy i chęci niesienia pomocy innym. Właściwa interpretacja zachowań bohaterów może służyć kształtowaniu postawy tolerancji oraz właściwego stosunku do odmienności. W tym celu wykorzystać można pozycję Duże sprawy w małych głowach. Książka składa się z pięciu części, z których każda opowiada z perspektywy dzieci o różnych rodzajach niepełnosprawności: autyzmie, niepełnosprawności sensorycznej, ruchowej, intelektualnej oraz o wcześniactwie i epilepsji. W części rozdziałów znajdują się zabawy edukacyjne, w których wykonaniu muszą pomóc dzieciom dorośli – ich zadaniem jest wprowadzenie dziecka zdrowego w świat osób niepełnosprawnych. Te „zadania praktyczne" dają namacalną szansę, by zetknąć się z trudnościami, których codziennie doświadczają niepełnosprawne dzieci. Dodatkowo książka zawiera ilustracje podstawowych znaków z języka migowego, elementy komunikacji alternatywnej oraz wkładkę z alfabetem Braille'a.

Każda historia wypowiadana przez kolejne dzieci jest zwyczajna i prosta, inna, oryginalna, nietypowa. Ukazuje życie bohatera „po swojemu". Jest ono czasem trudne, niekiedy śmieszne, czasem niełatwe do zrozumienia. Opowiadane jest w taki sposób, że dziecko akceptuje bohaterów historii, uczy się poszanowania i tolerancji wobec innych, oswaja się ze sprawami niezwykle poważnymi i trudnymi nawet

w dorosłym już życiu. Pozwala zrozumieć “tę drugą stronę”, punkt widzenia dziecka z niepełnosprawnością. Książka posiada sporo pozytywnych wartości, które warto przekazać dzieciom. Jest to też pierwsza książka w Polsce przełożona w całości na język migowy!

”Literatura ma zatem korzystny wpływ na poziom socjalizacji dzieci. Dzieje się tak za sprawą dużego oddziaływania treści książki na sferę emocjonalną dzieci . Odpowiednio dobrana pozycja literacka jest w stanie wywołać wzruszenie, a przez to stymulować dziecko do rozpoznawania i nazywania uczuć towarzyszącym bohaterom, a także identyfikowania ich z uczuciami własnymi. To z kolei jest podstawą zrozumienia własnej osoby oraz uwrażliwienia na innego człowieka. Dzieci odnajdują w książkach odpowiedzi i rozwiązania trapiących je problemów. Bohaterowie nie podsuwają gotowych rad, pozwala natomiast samodzielnie ocenić sytuację, postawy bohaterów, odnaleźć przyczyny i skutki oraz wyciągnąć wnioski, promują wartości moralne takie jak dobro, miłość, sprawiedliwość, pracowitość, solidarność . Doświadczenia zdobyte w toku percepcji literatury wpływają na uspołecznienie dziecka. Wchodzi ono bowiem w krąg danego społeczeństwa. Słuchając opowieści dziecko identyfikuje się z postaciami bohaterów (...) wychodzi poza ciasny egocentryzm i wczuwa się w sytuacje innych ludzi .

Opisane powyżej utwory literackie są przykładem na to, że książka ma duże znaczenie w kształtowaniu cech społecznych, a co za tym idzie umiejętności międzyosobowych dzieci. "Treści książki dziecięcej są wzorem umiejętności życia i działania wśród ludzi. Książka ukazuje bowiem przykłady właściwego współdziałania z otoczeniem, likwidowania konfliktów, roztaczania opieki nad słabszymi oraz chętnego podporządkowania się prawu panującemu w zespole. Treści literatury dziecięcej kształtują poczucie odpowiedzialności, namawiają do wesołej, zgodnej zabawy z rówieśnikami oraz nawołują do zaufania, przywiązania i szacunku dla dorosłych .

Książki odgrywają ogromną rolę w kształtowaniu języka małych czytelników i przygotowują językowo do obcowania z niepełnosprawnymi i rozmawiania z nimi. Jak zauważyła Marta Wróbel, ambasadorka dobrego życia z niepełnosprawnościami , Polacy wciąż mają

problem z mówieniem o niepełnosprawności. Jak podkreśliła, dla osób niepełnosprawnych używanie umiejętnie dobranych określeń ich dotyczących ma kluczowe znaczenie. Stąd tak ważne jest, aby od najmłodszych lat uczyć dzieci prawidłowej komunikacji i naturalności w rozmowach z rówieśnikami z niepełnosprawnością. Prezes Fundacji TAKpełnosprawni Agata Robińska powiedziała, że w relacjach z osobą z niepełnosprawnością warto zawsze „stosować język włączający, który odnosi się do ludzi z szacunkiem", należy też pamiętać, że osoba z niepełnosprawnością to przede wszystkim człowiek.

Informacje o tym, jak mówić o niepełnosprawności i osobach niepełnosprawnych można znaleźć m.in. poradniku Słowa mają moc! Jak pisać (i mówić) o osobach z niepełnosprawnościami, przygotowanym przez poznańską fundację TAKpełnosprawni. W poradnik znaleźć można cenne wskazówki dotyczące przedstawiania osób z niepełnosprawnościami „w sposób wyważony, pełen szacunku, językiem precyzyjnym, neutralnym i obiektywnym". W publikacji przypomniano m.in., że zamiast używać określenia: „niepełnosprawny", lepiej mówić o osobie z niepełnosprawnością; zamiast „osoba przykuta do wózka inwalidzkiego", lepiej powiedzieć: „osoba korzystająca z wózka".

Agata Robińska stwierdza, że osoba nie jest niepełnosprawna, osoba ma niepełnosprawność. Właśnie dlatego należy używać języka, który stawia osobę na pierwszym miejscu – powiedziała Robińska. Niepełnosprawność to tylko jedna z cech człowieka. Nie sprawia, że jest on +jakiś+. Jest faktem z życia, ale niekoniecznie chorobą. Podkreśliła, że głównymi przeszkodami we właściwych relacjach z osobami z niepełnosprawnościami są bariery mentalne, brak wiedzy i świadomości oraz stereotypy.

Książki ukazujące bohatera z niepełnosprawnościami, borykającego sie z trudami codzienności, mogą skłonić do dyskusji na temat zachowań wobec koleżanek i kolegów dotkniętych chorobami i niesprawnościami. Dobrą ku temu okazją mogą być: Europejski dzień walki z dyskryminacją osób niepełnosprawnych (obchodzony 5 maja) oraz, Międzynarodowy Dzień Osób z Niepełnosprawnościami (obchodzony 3 grudnia) . Celem obchodów jest przybliżenie społeczeństwu problemów osób

z niepełnosprawnościami oraz pomoc we włączeniu tej grupy w pełne życie społeczne. Ważną tematyką obchodów jest integracja osób niepełnosprawnych w każdym aspekcie życia politycznego, społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Może ona obejmować rozmowę dzieci z bliskimi lub nauczycielami o tych trudnych tematach, które są przecież częścią życia i warto o nich rozmawiać, Dziecko, stawiając każde pytanie, również tak niezręczne dla dorosłego jak: „dlaczego on nie chodzi/mówi/słyszy?", chce zawsze tego samego – poznać i zrozumieć świat. A kiedy otrzyma spokojną, rzeczową odpowiedź, przyjmuje do wiadomości, że świat jest różnorodny, a ludzie mogą być odmienni. Bezcenne jest zatem czytanie książek, w których dziecko odnajduje dzieci niewidome, niechodzące, dotknięte niepełnosprawnością. lektury takie pomogą czytelnikom dostrzec, że osoby niepełnosprawne nie składają się tylko z tej swojej odmienności, choroby. A zatem nie potrzebują tylko współczucia, jak mówi jedna z bohaterek, niewidoma Ania: „Denerwuje mnie, gdy ludzie mi współczują. Nie trzeba mi współczuć – przecież jestem zdrowa, nikt mi nie umarł i nic mnie nie boli."

Rozmowa z dziećmi dotycząca bohaterów przedstawionych książek może stanowić impuls do rozważań i przekonań najmłodszych, na co zwraca uwagę współczesna autorka, Agnieszka Kossowska, pisząc: „Moim celem było opowiedzenie dzieciom w książce, czym jest niepełnosprawność. Chciałam pokazać, że niepełnosprawność to inne odczuwanie, widzenie, a czasem także inne rozumienie świata. Dzieci w sposób naturalny są otwarte na inność, chciałabym w nich tę otwartość podtrzymać i sprawić, by niepełnosprawność nie była tematem tabu w ich środowisku. Tą publikacją chciałam również obalić kilka stereotypów i sprawić, aby dzieci zdrowe przestały się bać dzieci niepełnosprawnych."

Kształtowanie właściwych postaw wobec rówieśników z niepełnosprawnością może i powinno odbywać się z wykorzystaniem literatury dla dzieci. Warto o tym pamiętać i prezentować czytelnikom książki, które pomogą im uwolnić się od wielu stereotypowych zachowań i przyczynią się do tego, że dzieciom niepełnosprawnym będzie żyło się dużo łatwiej. Stale trzeba przekazywać czytelnikom niezależnie od ich wieku wartościowe ponadczasowe przesłania: potrzebę akceptacji, zrozumienia, docenienia wysiłku, wolę walki z przeciwnościami losu.

Bibliografia

Burnett F.H., *Tajemniczy* ogród, Kraków 2007.

Charlewska J.R., *Dziewczynka spoza szyby*, Krąków 1976.

Dyka F, *Bajki w edukacji początkowej, "Edukacja i Dialog*" 1999, nr 6.

Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M., *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym,* Warszawa 1999.

Grzegorska E., *Lektura w procesie socjalizacji, „Życie szkoły*" 1994, nr 2.

Jakubowicz A., Lenartowska K., Plenkiewicz M., *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Bydgoszcz 1999.

Kamysz – Figa D., *Bajka w życiu współczesnego dziecka, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*" 2004, nr 10.

Korczakowska J., *Spotkanie nad morzem*, Warszawa 2002.

Kossowska A., *Duże sprawy w małych głowach*, Warszawa 2018.

Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania, red. A. Przecławska, Warszawa 1978.

Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.

Skowrońska A., *Wartości zabawy inscenizowanej w przedszkolu, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*" 2006, nr 1. Spyri J., Heidi, Warszawa 1990.

Starzec H., *Kultura literacka – wychowanie literackie*, Warszawa 1981.

Waloszek D., *Baśnie uczą odpowiedzialności*, „*Wychowanie w Przedszkolu*" 2004, nr 6.

Webstrony:

- *lubimyczytac.pl/ksiazka/4823079/duze-sprawy-w-malych-glowach*
- *www.niepelnosprawni.pl*
- *www.fron.org.pl/komunikaty-z-regionu*

Dr Edyta Skoczylas-Krotla
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Nauk Społecznych
Katedra Pedagogiki
ul. J. Waszyngtona 4/8
42-200 Częstochowa
Polska
E-mail: e.skoczylas-krotla@ujd.edu.pl

POTRZEBY ROZWOJOWE DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM I MOŻLIWOŚCI ICH POZNANIA NA PODSTAWIE ANALIZY PRAC RYSUNKOWYCH

THE DEVELOPMENTAL NEEDS OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE AND THE POSSIBILITIES GETTING TO KNOW THEM ON THE BASIS OF THE ANALYSIS OF DRAWING WORKS

Ewelina J. KONIECZNA

Abstrakt: *Prawidłowy rozwój dzieci ma związek z realizacją zadań oraz zaspokajaniem potrzeb rozwojowych. Poznanie i zrozumienie tych potrzeb umożliwia rodzicom ich właściwe zaspokajanie. Rysunek będący naturalną formą aktywności dzieci może stanowić źródło wiedzy o ich potrzebach rozwojowych. Artykuł zawiera opis projektu badawczego dotyczącego rysunków dzieci w młodszym wieku szkolnym.*

Kluczowe słowa: *potrzeby rozwojowe, zadania rozwojowe, młodszy wiek szkolny, analiza rysunku dziecka.*

Abstract: *The proper development of children is related to the fulfilment of tasks and the satisfaction of developmental needs. Knowing and understanding these needs will enable parents to meet them appropriately. Drawing as a natural form of children's activity can be a source of knowledge about their developmental needs. This article contains a description of a research project on the drawings of children at younger school ages.*

Key words: *developmental needs, developmental tasks, younger school age, analysis of the child's drawing.*

Wprowadzenie

Edukacja szkolna jest okresem ważnych przemian w życiu dziecka, przyczyniających się do przekształcania i akomodacji rodzących się potrzeb. Ich stopień nasilenia oraz sposób realizacji zależny będzie od wzajemnie oddziałujących na siebie czynników obecnych w jego środowisku. Głównym źródłem zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka w młodszym wieku szkolnym będzie prawidłowo funkcjonująca rodzina. Nie bez znaczenia jest też środowisko szkolne, które zobowiązane jest do uwzględniania, wspomagania oraz rozpoznania potrzeb rozwojowych uczniów (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, poz. 1575, s. 3, 4b.) Oznacza to, że równie ważną rolę w tym procesie odgrywają nauczyciele, a ich wiedza i doświadczenie w pracy z uczniami mogą okazać się szczególnie przydane w zapobieganiu deficytów w obrębie wspomnianych potrzeb. Jednak, aby potrzeby mogły zostać prawidłowo zaspokojone przez rodziców i nauczycieli konieczne jest ich poznanie.

Potrzeby rozwojowe dzieci w młodszym wieku szkolnym

Potrzeba jest stanem, któremu towarzyszy silna motywacja do jej zaspokojenia i wywołania poczucia zadowolenia i dobrostanu organizmu. Nie każda potrzeba wynika jedynie z samej natury człowieka, ale ukształtowana zostaje w drodze uczenia się i kontaktu ze środowiskiem społecznym. Należy ją więc traktować jako pośrednią przyczynę ludzkiej aktywności, której źródłem jest zarówno świat zewnętrzny, jaki i wewnętrzne stany organizmu (por. Lester, 2013, s. 15). Według Anny I. Brzezińskiej i innych można wyróżnić dwie grupy potrzeb dziecka związanych z jego edukacją. Pierwsze z nich to specyficzne potrzeby edukacyjne „związane z konkretnym momentem w niepowtarzalnej ścieżce rozwoju człowieka, która została ukształtowana zarówno przez indywidualne doświadczenia życiowe, jak i uniwersalne zmiany rozwojowe, warunkowane czynnikami biologicznymi oraz oddziaływaniami otoczenia społecznego" (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014, s. 37). Drugim rodzajem są specjalne potrzeby edukacyjne spowodowane deficytami występującymi w różnych sferach

(somatycznej, psychicznej i społecznej) i na różnych etapach rozwoju dziecka. Wspomniani wyżej autorzy wyróżniają jeszcze trzeci rodzaj potrzeb. Ponieważ znacząco różnią się one od potrzeb edukacyjnych będących „warunkami niezbędnymi do osiągnięcia przez człowieka poczucia dobrostanu" (ibidem, s. 41), autorzy proponują nazywanie ich potrzebami rozwojowymi. Prawidłowy rozwój polega na aktualizowaniu uwarunkowanego genetycznie potencjału jednostki, poddawanej wpływom środowiska społecznego, który umożliwia jej zaspokojenie podstawowych potrzeb. Potrzeby rozwojowe oznaczają „dążenie jednostki do osiągnięcia stanu zaspokojenia przez działania specyficzne dla danego etapu rozwojowego" (ibidem) i są wynikiem ciągłych zmian zachodzących w młodym organizmie. Ich efektem jest konflikt pomiędzy potrzebami uformowanymi na poprzednim etapie rozwojowym, a nowymi, powstałymi w wyniku doświadczeń nabytych w trakcie rozwoju jednostki.

W okresie młodszego wieku szkolnego wyróżnia się charakterystyczne zamiany zachodzące w rozwoju dziecka. Pierwsza z nich dotyczy jego aktywności, która ulega przekształceniu ze spontanicznej, opartej na zabawie w kierunku aktywności usystematyzowanej przez nowe zadania, obwiązki i normy społeczne. Postępuje też dalszy rozwój funkcji psychicznych wynikający z podjęcia się roli ucznia. W tym okresie przebiega także integracja wspominanych funkcji, pozwalająca dziecku na zaadoptowanie się w odmiennej rzeczywistości, głównie szkolnej, stawiającej przed nim nowe wymagania i obowiązki. Kolejny rodzaj zmian jest także ściśle związany ze szkołą, będącą zarówno instytucją oświatową, jak i miejscem spotkania z rówieśnikami (Harwas- Napierała, Trempała, 2004, s. 130). I to właśnie na tle szerokich wpływów społecznych dochodzi do znaczącej ewolucji w życiu dziecka, mającej odzwierciedlenie w sposobie jego funkcjonowania, a także w indywidualnym systemie potrzeb.

Tomasz Polkowski wyróżnił 5 kategorii potrzeb dziecka, wymieniając wśród nich potrzeby rozwojowe, do których zaliczył m.in. poczucie własnej wartości, wzmacnianie samooceny (Polkowski, 2002, s. 22-23). Nieco innego opisu potrzeb rozwojowych dokonała Maria Tyszkowa. Według autorki są to takie potrzeby jednostki, których „zaspokojenie jest

szczególnie niezbędne z punktu widzenia wypełniania przez nią zadań rozwojowych przypadających na kolejne okresy życia" (Tyszkowa,1992, s. 194). Wymienia ona trzy rodzaje warunków/cech, od jakich zależne jest ich kształtowanie się. Po pierwsze, są one uwarunkowane etapem rozwoju, na jakim aktualnie znajduje się dziecko.

Potrzeby rozwojowe dzieci w młodszym wieku szkolnym (od 6/7 do 12 roku życia) związane są przede wszystkim z edukacją. Nadrzędną w tym okresie jest potrzeba osiągania sukcesów, powodzenia w nauce, otrzymywania pozytywnych informacji zwrotnych ze strony nauczycieli, wsparcia rodziców w sytuacji stresu wywołanego warunkami szkolnymi. Potrzeba sukcesu ma ścisły związek z motywacją, a jej deprywacja powoduje zaburzenia w obrębie rozwoju poznawczego, co w dalszej perspektywie wpływa na przebieg aktywności szkolnej i zawodowej. Dzieci w tym wieku żywo interesują się własną przeszłością (np. dotyczącą sytuacji porodu, okresem niemowlęctwa itp.) oraz pochodzeniem rodziny. Jest to przejaw wyodrębniania się własnej, indywidualnej tożsamości, intensywnie kształtującej się w okresie dojrzewania (M. Tyszkowa, 1992, s. 197). Warto w tym miejscu dodawać, że Peter Blos nie uważa młodszego wieku szkolnego za jednolity, homogeniczny okres w życiu jednostki. Obejmuje on trzy podokresy, tj. schyłek okresu zabawy (do 8 roku życia), preadolescencję (9- 11 rok życia) i wczesną adolescencję (10-12 rok życia) (za: Grzesiak, Zinkiewicz, 2011, s. 12). Po czasie swobodnej aktywności skoncentrowanej na rozrywce i doświadczaniu świata, w drugim podokresie do głosu dochodzą potrzeby związane z dojrzewaniem fizycznym i narastaniem napięć popędowych. Ma to wpływ na zachowanie i stosunek (w tym agresywny) do innych. Natomiast w okresie wczesnej adolescencji dziecko będzie dążyć do zintensyfikowania procesu separacji od rodziców, wynikające z potrzeby izolacji oraz skłonności do preferowania w tym okresie relacji rówieśniczych. Każdy z tych podokresów ma też charakterystyczne dla siebie lęki związane z dążeniem do realizacji nowo powstałych potrzeb.

Drugim z wymienionych przez Tyszkową czynników, od których zależne są potrzeby rozwojowe jest stopień wypełnienia zadań rozwojowych charakterystyczny dla poprzednich faz. W swoich

wyjaśnieniach autorka odwołała się do teorii Roberta Havighurst'a (Tyszkowa, 1992, s. 194), jednak dla zrozumienia mechanizmów rozwojowych przydatna będzie również ośmiostopniowa teoria rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona. Według Philip'a R. Newman'a i Barbary M. Newman połączenie obu teorii pozwala na głębsze rozumienie zadań rozwojowych i postrzeganie ich w kontekście kryzysów, które zmuszają jednostkę do wykorzystania niedawno opanowanych umiejętności rozwojowych (1978, s. 5). Podobieństwo obu teorii polega na sposobie postrzegania życia jednostki jako procesu podzielonego na kryzysy lub okresy.

Rozwojem w znaczeniu ericksonowskiej teorii jest pokonywanie kryzysów i trudności z nimi związanych oraz adaptacja jednostki do warunków środowiska. Dzieci w okresie wczesnoszkolnym znajdują się w czwartej fazie rozwojowej. Jest to czas przeżywania kryzysu wynikającego ze ścierania się pracowitości z poczuciem niższości. Ta pierwsza rozumiana jest jako „kompetentne działanie, dostosowane do praw świata narzędzi oraz zasad współpracy wymaganych w przypadku przedsięwzięć realizowanych planów i w oparciu o harmonogram" (Erikson, 2002, s. 94). W tym znaczeniu będzie to produktywność stanowiąca antytezę dla poczucia niższości, którą autor traktuje jako podstawową patologię tego stadium rozwoju, i której objawy dostrzega w nadmiernym współzawodnictwie. Antonimem pracowitości jest inercja, polegająca w okresie szkolnym na poddawaniu się czynnikom zewnętrznym, niezdarności, niechęci do działania, lenistwie. Bazową siłą rozwijającą się w tym momencie życia będzie poczucie kompetencji (Erikson, 2002, s. 68-69).

Havighurst z kolei przyjął, że jednostka na przestrzeni swojego całego życia przechodzi przez szereg etapów i związanych z nimi specyficznych zadań rozwojowych. Autor zdefiniował je jako zadania powstające „w pewnym okresie życia lub w pewnym indywidualnym momencie, których pomyślne osiągnięcie pozwala uzyskać szczęście i sukces w realizacji późniejszych zadań, podczas gdy porażka prowadzi do nieszczęścia jednostki, jej dezaprobaty przez społeczeństwo i trudności z wypełnieniem późniejszych zadań" (za: Manning, 2002, s. 72). Podczas obserwacji dziecka pod kątem jego rozwoju, należy uwzględnić znaczenie

wpływu środowiska i naciski związane z rodzimą kulturą oraz wewnętrzne czynniki (biologiczne). Na dalszych etapach rozwoju istotne będą także indywidualnie preferencje, wartości i aspiracje jednostki. Można też przyjąć, że zadania rozwojowe łączą się z zestawem pewnych specyficznych umiejętności i kompetencji, które nabyte przez jednostkę na każdym etapie rozwoju, zwiększają jej możliwości kontroli nad warunkami środowiska. Mają one odzwierciedlenie w funkcjonowaniu fizycznym, społecznym i emocjonalnym.

Według Havighursta zadania rozwojowe dzieci w młodszy wieku szkolnym, oprócz kształtowania podstawowych umiejętności związanych z nauką (np. pisania, czytania itp.), obejmują również specyficzne dla tego okresu budowanie zdrowych postaw wobec siebie jako zmieniającej się osoby i uczenie się odpowiednich ról związanych z płcią. Za takie zadanie Havighurst uznał też naukę porozumiewania się z rówieśnikami oraz rozwijanie koncepcji i pojęć niezbędnych w codziennym życiu. Intensywne w tym czasie będzie rozwijanie sumienia, moralności i systemu wartości, osiągnięcie niezależności osobistej oraz rozwijanie postaw wobec grup społecznych i instytucji (za: Manning, 2002, s. 72). Według Wilfried'a Griebel'a i Dagmar Berwanger zadania rozwojowe dotyczą trzech poziomów – indywidualnego, interakcyjnego, kontekstualnego (środowiskowego). W odniesieniu do sytuacji szkolnej poziom indywidualny związany jest ze zmianą tożsamości i radzeniem sobie z trudnymi emocjami (np. lękiem, utratą poczucia bezpieczeństwa). Poziom interakcyjny obejmuje budowanie relacji z rówieśnikami i nauczycielami oraz zmiany w rodzinnych relacjach (np. odczuwanie presji związanej z nauką). Na poziomie kontekstualnym autorzy wymieniają natomiast konieczność integracji oczekiwań, jakie płyną z dwóch różnych środowisk (domowego i szkolnego), uczenia się określonych treści w sposób narzucony przez instytucję oraz rozwijanie umiejętności radzenia sobie w nowych sytuacjach (za: Kienig, 2009, s. 92-93).

Jak wynika z przytoczonego wcześniej cytatu realizacja zadań rozwojowych ma znaczenia dla poczucia szczęścia i powodzenia kolejnych zadań. Havighurst dostrzegał wymierną korzyść z opanowania specyficznych dla wieku zadań rozwojowych, co wydaje się istotne

z punktu widzenia praktyki pedagogicznej. Jednak późniejsze badania dotyczące tego zagadnienia, nie wykazały takiej zależności, dlatego według Inge Seiffge- Krenke i Tim'a Gelhaar'a realizacja specyficznych zadań rozwojowych nie powinna być traktowana jako predykator poczucia szczęścia na kolejnych etapach rozwoju. Ważnym wnioskiem według autorów są też zaobserwowane różnice w obrębie ram czasowych dotyczących realizacji specyficznych dla danego etapu zadań (2008, s. 33-52). Wynikają one z faktu, że rozwój dziecka ma indywidualny charakter, a obserwowane przesunięcia dotyczące czasu wypełniania typowych dla danego etapu zadań rozwojowych są swoistą cechą tego procesu.

Ostatnim rodzajem cech, od jakich zależne jest kształtowanie się potrzeb rozwojowych, są według Tyszkowej indywidualne i biologiczne dyspozycje dziecka, warunkujące kombinacje określonych predylekcji (Tyszkowa, 1992, s. 194). Kierunek ich rozwoju uzależniony będzie od specyficznych cech środowiska wychowawczego (np. jego responsywności), transmisji wzorców kulturowych, doświadczanych relacji itp.

Poznanie potrzeb rozwojowych dzieci w młodszym wieku szkolnym na podstawie analizy ich prac rysunkowych

Realizacja potrzeb rozwojowych jest niezbędna dla prawidłowego funkcjonowania dziecka, a ich deprywacja może znacząco zaburzyć jego przebieg. Z tego też powodu celem opisanego poniżej projektu badawczego było opracowanie procedury mającej umożliwić nauczycielom i rodzicom poznanie podstawowych potrzeb rozwojowych dziecka w młodszym wieku szkolnym na podstawie jego rysunków (Konieczna, 2018, s. 251-263). Motywacją do jej opracowania były własne doświadczenia. Obserwacja prowadzona z perspektywy rodzica uświadomiła mi trudności w identyfikacji potrzeb dziecka, a dostrzeżone przez mnie niedostatki zrodziły osobistą potrzebę w tym zakresie. Jako badacz rozumiejący znaczenie tego procesu zadałam siebie pytanie o możliwości rozpoznania bieżących potrzeb dziecka. Podczas poszukiwań odpowiednich narzędzie odwołałam do moich naukowych doświadczeń i skierowałam uwagę w stronę rysunku. Przekonanie o jego poznawczych walorach wynika z funkcji, jakie rysunek pełni w życiu

dziecka. Nie tylko pozwala mu na komunikowanie się z otaczającą rzeczywistością, ale także na przeżywanie emocji związanych z doświadczaniem świata i przekształcaniem tego, co już zastane (Alford 2015, s. 45-62). Dlatego też podstawą opracowanej przez mnie procedury stało się założenie, że poznanie potrzeb rozwojowych jest możliwe dzięki szczegółowej analizie kierowanej twórczości plastycznej dziecka, która może odzwierciedlać jego aktualne stany wewnętrzne.

Argumentem przemawiającym za wykorzystaniem aktywności plastycznej w celach badawczych jest wspomniany wyżej związek rysunku z poznawczo-emocjonalnym rozwojem dziecka. Dziecięca twórczość jest naturalną formą ekspresji, co sprawia, że obserwacja i poznanie potrzeb za jej pomocą pozwala zapobiec sztuczność związanej z sytuacją badania. Dzięki tym cechom rysunek stanowi cenne źródło wiedzy o wewnętrznym świecie rysującego, dostarczającym istotnych treści na temat badanych potrzeb. Powyższe walory rysunku czynią go wartościowym narzędziem poznania dziecka, co znajduje swoje odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu (Chermet- Carroy, 2008; Fleck- Bangert, 2001; Farokhi, Hashemi, 2011, s. 2219-2224; Braun-Gałkowska, 2016, s. 40-65; Alford 2015, s. 45-62; Talu, 2019, s. 763-779).

Badane potrzeby rozwojowe zdefiniowałam jako „dążenie jednostki do osiągnięcia stanu zaspokojenia przez działania specyficzne dla danego etapu rozwojowego" (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014, s. 41). Ich źródłem są wewnątrzosobowe zmiany, wynikające z naturalnej i indywidulanej dymniki rozwoju jednostki, jej udziału w sytuacjach społecznych o zróżnicowanej amplitudzie oraz doświadczanie kryzysów, wywołanych konkurującymi ze sobą potrzebami. Przyjęta przeze mnie typologia potrzeb rozwojowych dzieci w młodszym wieku szkolnym opracowana została w oparciu o teorie kilku autorów (Maslow, 2006; Siek, Grochowska, 2001; Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014; Ryan, Deci, 2019). Podczas badań skoncentrowałam się na trzech potrzebach rozwojowych, które uszczegółowiałam (Tabela 1). Jak już wyżej wspomniałam, narzędziem do badania dziecięcych potrzeb rozwojowych stały się rysunki, a konkretnie dyspozycje do ich wykonania.

Tabela 1: *Rodzaje i opis badanych potrzeb rozwojowych oraz przyporządkowane do nich tytuły prac rysunkowych wraz z treścią dyspozycji do ich wykonania*

Rodzaj badanej potrzeby głównej	**Rodzaj i opis badanej potrzeby szczegółowej**	**Tytuł pracy rysunkowej**	**Polecenie kierowane do badanego dziecka**
-	-	Rysunek na dowolny temat	Narysuj to, co chcesz
Potrzeba bezpieczeństwa	Potrzeba unikania urazów: dążenie do unikania ran fizycznych (np. skaleczenia); potrzeba unikania niebezpiecznych sytuacji (np. burzy, przemocy fizycznej); potrzeba unikania przedmiotów lub sytuacji wywołujących lęk (np. ostrych przedmiotów, ciemności); potrzeba unikania kontaktu z obcymi osobami; niechęć do nowych, nieznanych sytuacji; opór przed zmianą.	Tego się boje, tego nie lubię	Narysuj to, czego się boisz, czego nie lubisz
	Potrzeba posiadania granic: dążenie do poznania własnych granic i fizycznych możliwości; potrzeba zrozumienia konsekwencji własnego postępowania; chęć poznania granic innych osób i konsekwencji ich przekroczenia; potrzeba zrozumienia obowiązujących norm i zasad; potrzeba ochrony	Ogród otoczony płotem	Narysuj ogród otoczony płotem

	przed ekspansją innych osób; dążenie do intymności (np. posiadania tajemnic); chęć fizycznej separacji od innych.		
Potrzeba relacji	Potrzeba bliskiego kontaktu emocjonalnego: potrzeba okazywania uczuć i zapewniania o nich ze strony bliskich osób; potrzeba kontaktu fizycznego z bliskimi osobami (np. przytulania); potrzeba spędzania czasu z członkami rodziny, dzielenia się z nimi swoimi przeżyciami, troskami; potrzeba posiadania „korzeni", bliskich więzi rodzinnych, poznania własnego pochodzenia.	Rodzina	Narysuj rodzinę
	Potrzeba przynależności do grupy rówieśniczej: potrzeba stałych kontaktów z rówieśnikami; potrzeba przynależności mentalnej do grupy rówieśniczej (np. zgodność wartości i sądów); dążenie do przynależności fizycznej do grupy rówieśniczej (np. włączenia do zabawy, zadania itp.); potrzeba identyfikacji wizualnej (np. pod względem wyglądu, ubioru); potrzeba doświadczania i pełnienia różnych ról społecznych w grupie.	Ja wśród innych osób	Narysuj siebie wśród innych osób
Potrzeba	Potrzeba dodatniej samooceny: potrzeba bezwarunkowej akceptacji, aprobaty dla własnego zachowania, wyglądu itp.; dążenia do znaczenia i ważności dla innych osób; potrzeba poszanowania dla odmienności, uznania indywidualności i niepowtarzalności.	Jaki jestem, jaki chciałbym być	Po lewej stronie narysuj siebie, jaki jesteś a po prawej siebie, jaki chciałbyś być

kompetencji	Potrzeba dominacji i uznania: dążenie do sukcesów i prestiżu w grupie; potrzeba pochwał, wyróżniania się na tle innych; potrzeba osiągania pozytywnych rezultatów; chęć występowania w roli lidera w grupie, zarzadzania innymi; potrzeba decydowania o sobie i innych; potrzeba rywalizacji z innymi (np. w sporcie).	Król, rycerz, poddany	Narysuj albo króla/królową albo rycerza/księżniczkę albo poddanego/poddaną

(Źródło: opracowanie własne)

Opisywany w artykule projekt badawczy ma charakter jakościowy i realizowany jest od 2014 roku. Na chwilę obecną zgromadziłam 224 zestawy prac dzieci w wieku od 6 do 12 roku życia . Każdy z rysunków wymienionych w Tabeli 1. tworzy zestaw prac poddawanych analizie. Odbywa się ona w oparciu o kryteria oceny formalnej i nieformalnej (treści). W zależności od tematu rysunku znaczenie interpretacyjne ma przynajmniej kilka jego cech, takich jak: kolorystyka pracy, rozmieszczenie na kartce, rodzaj kreski lub kształtów obecnych na rysunku, jego przejrzystość, proporcje w stosunku do rozmiaru kartki, wykorzystanie przestrzeni, typ rysunku, motyw powtarzający się (tzw. sygnowanie), usytuowanie postaci na rysunku, cechy postaci itp. (por. Farokhi, Hashemi, 2011). Interpretacji poddawana jest treść narysowanego przez dziecko symbolu. W porównaniu do cech formalnych nie posiada on uniwersalnej wymowy i wymaga od interpretatora zarówno znajomości znaczenia symboliki, jak również kontekstu, w jakim został on przedstawiony. Największą trudność w tym procesie stanowi wieloznaczność cech i symboli prac plastycznych oraz zróżnicowany system ich oceny.

Dotychczasowym efektem prowadzonych badań jest opracowanie procedury postępowania, obejmującej zestaw narzędzi oraz kryteria do analizy i interpretacji rysunków (zob. Konieczna, 2018, s. 251-263). Dokonałam również opisu ponad dwustu zestawów dziecięcych rysunków, zawierających szczegółową analizę i interpretację. Niektóre

z nich przedstawiłam rodzicom badanych dzieci. W celu lepszego poznania potrzeb rozwojowych badanych dzieci opracowałam bazę cech poszczególnych rysunków poddawanych ocenie. Pozwala ona na dokonywanie porównań wewnątrz badanej grupy i w odniesieniu do konkretnego dziecka. Niektóre dane z bazy zostały również wykorzystane w międzykulturowych badaniach porównawczych nad symboliką lęku dzieci polskich i dzieci tureckich (Konieczna, Talu, 2021, s. 172–185).

Podsumowanie

Prawidłowo przebiegający proces kształtowania się potrzeb rozwojowych dzieci w młodszym wieku szkolnym prowadzi do rozwoju jednostki wyposażonej w możliwości budowania trwałych i satysfakcjonujących więzi międzyludzkich. Jest on istotny zarówno dla jej wzrostu społecznego, jaki i kompetencji osobistych, pozwalających na realizację zdań rozwojowych okresu dorastania i dorosłości. W odniesieniu do potrzeb dziecka, ich rozwój uzależniony jest od czynników biologicznych oraz środowiska wychowawczego i warunków, w jakich dziecko wzrasta. Potrzeby charakterystyczne dla określonych cykli rozwojowych mogą przenikać się między sobą, w szczególności wtedy, gdy dziecko znajduje się na styku dwóch okresów. Zaspokojenia najsilniej domagają te potrzeby, które związane są z jego biologicznym przetrwaniem. Jednak do głosu dochodzą też inne, których niezaspokojenie przynosi niekorzystne konsekwencje dla psychicznego rozwoju młodego człowieka.

Refleksje, jakie nasuwają się na tym etapie opisanych wyżej badań są zróżnicowane. Na podstawie rozmów z rodzicami, w oparciu o przygotowane przeze mnie opisy można przypuszczać, że rysunki pozwalają pogłębić wiedzę na temat potrzeb badanego dziecka. Uzyskane opisy stały się też postawą do wnikliwszej analizy sytuacji dziecka, co umożliwiło rodzicom jej lepsze zrozumienie. Wadą procedury jest jej czasochłonność i konieczność posiadania wiedzy, umiejętności i doświadczenia w pracy z dziecięcym rysunkiem. Początkowo przyjęte przez mnie założenie, że będzie ona praktycznym i nieskomplikowanym narzędziem w pracy nauczyciela nie potwierdziło się. W sytuacji i tak dużego obciążenia obowiązkami nauczyciel nie są zainteresowani

stosowaniem tak rozbudowanego postępowania diagnostycznego. Nie oznacza to jednak, że opracowana procedura nie znajdzie swojego zastosowania. Ponieważ jest ona przeznaczona do pracy indywidualnej z dzieckiem i jego rodzicem może być wykorzystany w instytucjach wspierających rodzinę (np. w poradniach, świetlicach itp.).

Bibliografia

Alford Ch. (2015). Drawing. The Universal Language of Children. New Zealand Journal of Teachers' Work, 12(1), 45-62.

Braun- Gałkowska M. (2016). Różnorodność rysunków dziecięcych. Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 3, 40-65.

Brzezińska A. I., Jabłoński S., Ziółkowska B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne, Edukacja, 2, 37-52.

Chermet- Carroy S. (2008). Zrozumieć rysunek dziecka czyli jak interpretować rysunki małych dzieci. Łódź: Wydawnictwo Ravi.

Erikson E.H. (2002). Dopełniony cykl życia, Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis".

Farokhi M., Hashemi M. (2011). The analysis of children's drawings: social, emotional, physical, and psychological aspects, Social and Behavioral Sciences, 30, 2219–2224.

Fleck- Bangert R. (2001). O czym mówią rysunki dzieci: dostrzeganie i rozumienie zawartych w nich znaków: poradnik dla rodziców i pedagogów. Kielce: Wydawnictwo "Jedność".

Grzesiak K., Zinkiewicz B. (2011). Kim zostanie moje dziecko? Poradnik z serii „Wybór Zawodu", Ministerstwo Edukacji Narodowej. Kraków.

Harwas- Napierała B., Trempała J. (2004). Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kienig A. (2009). Początek nauki w szkole- przejście rozwojowe i edukacyjne. Edukacja. Studia. Badania. Innowacje, 3, 89-95.

Konieczna E.J. (2018). Drawnigs as a source of knowledge about the basic developmental needs of children at a younger school age. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika = Pedagogy, Wyższa Szkoła Humanitas, 17, 251-263.

Konieczna, E. Talu. (2021). Symbols of Fear in the Studies of Drawings by Polish and Turkish Children, Kultura i Edukacja, No. 2 (132), 172–185.

Lester D. (2013). Measuring Maslow's hierarchy of needs, „Psychological Reports: Mental & Physical Health", 113, vol. 1, 15-17.

Manning M.L. (2002). Havighurst's developmental tasks, young adolescents, and diversity. Clearing House, 76 (2), 75-78.

Maslow A. (2006). Motywacja i osobowość, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Newman P. R, Newman B. M. (1978). The implications of psychosocial theory for personal growth in the family, (Paper presented at the World Congress of Sociology), 5, 1-17 https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED191557.pdf, dostęp: 10.01.2020.

Polkowski T. (2002). Indywidualny plan pracy z dzieckiem i rodziną w instytucji opiekuńczo-wychowawczej, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 3, 17-30.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, poz. 1575, s. 3, 4b.

Ryan R.M., Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, American Psychologist, 55 (1), 68-78.

Seiffge-Krenke I., Gelhaar T. (2008), Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks? A test of Havighurst's (1948) theses, Journal of Adolescence, 31(1), 33-52.

Siek S., Grochowska A. (2001). Wybrane metody badań osobowości, tom 2, Warszawa: Uniwersytet Kardynała S. Wyszyńskiego.

Talu E. (2019). Reflections of fears of children to drawings European Journal of Educational Research", 8(3), 763 – 779.

Tyszkowa M. (1992). Potrzeby rozwojowe dzieciństwa a warunki wychowania w środowisku zakładowym, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 5-6, 193-200.

Dr Ewelina Konieczna
Uniwersytet Opolski, Instytut Nauk Pedagogicznych
Katedra Nauk Socjologicznych i Pracy Socjalnej
Ul. Olesk 48, 45-052 Opole
Polska
E-mail: ekonieczna@uni.opole.pl

ŠPECIFICKÉ INDENTIFIKÁTORY INKLUZÍVNOSTI KURIKULA VO VYBRANÝCH KRAJINÁCH

SPECIFIC IDENTIFICATIONS OF CURRICULUM INCLUSIVENESS IN SELECTED COUNTRIES

Jana KOŽÁROVÁ, Lucia MIKURČÍKOVÁ

Abstrakt: *Transformácia spoločnosti a postojov voči osobám so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami priniesla trend inkluzívneho vzdelávania, ktorý je nevyhnutným predpokladom progresívnej spoločnosti. Najväčšou bariérou pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania je celková neinformovanosť a nepochopenie konceptu inklúzie. Väčšina škôl ešte stále funguje v tradičnom modeli, ktorý stojí na vzdelávaní „bežných" žiakov v hlavnom vzdelávacom prúde a oddelenom vzdelávaní všetkých, ktorí sa do „tabuľky normálnosti" z rôznych dôvodov nedostali. Dôležitým determinantom úspešnej inkuluzívnej edukácie je vytvorenie kurikula, z ktorého budú profitovať všetci žiaci bez ohľadu na ich špeciálne potreby, príp. výnimočnosť, či odlišnosť. Predkladaná prehľadová štúdia analyzuje štyri základné typy kurikúl a na príklade piatich krajín uvádza možnosti zostavenia kurikula, ktoré bude benefitné pre všetkých participantov edukačného procesu.*

Kľúčové slová: *Kurikulum. Inklúzia. Inkluzívnosť. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.*

Abstract: *The transformation of society and attitudes towards people with special educational needs has brought about a trend towards inclusive education, which is a prerequisite for a progressive society. The biggest barrier to the introduction of inclusive education is the general lack of awareness and understanding of the concept of inclusion. Most schools still operate in the traditional model, which is based on educating 'normal' pupils in the mainstream and segregating all those who, for various reasons, have not made it onto the 'normality table'. An important determinant of successful inclusive education is the creation of a curriculum that benefits*

all pupils, regardless of their special needs, exceptionality, or difference. The present review study analyses four basic types of curricula and uses the example of five countries to present the possibilities of designing a curriculum that will benefit all participants in the educational process.

Key words: *Curriculum. Inclusion. Inclusiveness. Special Educational Needs.*

Úvod

V kurikulárnej oblasti OECD apeluje na to, aby kurikulá 21. storočia vo všetkých krajinách boli plne inkluzívne (OECD, 2021), nenechávajúc žiadneho žiaka mimo edukačný proces. Niektoré krajiny sa zameriavajú na rovnosť, tzn. ponúkajú rovnaké príležitosti všetkým žiakom (napr. minimum kurikulárnych štandardov, alebo len základné kľúčové kurikulum). Iné krajiny sa zase prikláňajú prístupu zameranému na spravodlivosť vo vzdelávaní, tzn. zabezpečenie rôznej podpory pre žiakov, ktorá vychádza z ich individuálnych potrieb (napr. remediálne učenie – remedial learning, obdobné ako rozvoj špecifických funkcií u individuálne začlenených žiakov na Slovensku). Iné krajiny plne akceptujú diverzitu a zavádzajú inklúziu ako jeden zo základných princípov tvorby a implementácie kurikula (tj. odstraňovanie systémových bariér v edukačnom procese, a tak sa každý žiak môže učiť spôsobom jemu prirodzeným bez nejak špecifickej podpory; napr. sprístupnenie učebných materiálov v online podobe žiakom, ktorí sú dlhodobo hospitalizovaní).

Vzdelávacie inštitúcie naprieč všetkými krajinami sveta, ktoré sú momentálne zapájané do analýz OECD (OECD, 2020, 2021) a EURYDICE (2021) navrhujú istú typológiu kurikúl, hoci žiadna z participujúcich krajín nereprezentuje úplne a konzistentne len jeden typ kurikula, dá sa povedať, že sú krajiny (ktoré budú aj predmetom analýzy v tomto príspevku), ktoré vo svojom kurikule kladú na konkrétny typ najväčší dôraz. Typológia je nasledovná: *(1) digitálne kurikulum, (2) personalizované kurikulum, (3) medzipredmetové a na kompetenciách založené kurikulum, a tiež (4) flexibilné kurikulum*. Zámerom tohto

analytického materiálu je komparovať jednotlivé typy kurikula, a zamerať sa na to, ako môže byť adaptované tak, aby žiaden žiak, a obzvlášť tí najzraniteľnejší, nebol postavený mimo edukačný proces.

Vymedzenie typov kurikúl

Digitálne kurikulum

Tento typ kurikula, ktorý ešte v žiadnej krajine nie je úplne zavedený, avšak je čiastočne zapracovaný do kurikulárnych dokumentov napr. na Islande alebo v Taliansku, je reakciou na digitalizáciu kurikula s cieľom podpory žiakov na dosiahnutie ich edukačných cieľov. Okrem digitálneho obsahu môže mať v sebe tiež zahrnuté organizačné doplnky a formáty, ktoré sú využívané na formuláciu učebných osnov, ako napríklad e-učebnice, online materiály a archívy, a iné technologické nástroje na sprostredkovanie obsahu učiva. Jeho súčasťou môže byť softvér, rôzne aplikácie ako Youtube, umelá inteligencia, a rôzne digitálne platformy. Definícia tohto typu kurikula sa rôzni naprieč krajinami/jurisdikciami a vyvíja sa najmä v dôsledku experimentovania škôl s čoraz väčším počtom digitálnych aplikácií (OECD, 2021).

Digitálne kurikulum (OECD, 2021) má potenciál redukovať nerovnosť najmä vďaka tomu, že:

- umožňuje žiakom pokračovať vo výučbe aj mimo formálneho školského prostredia, alebo v odľahlých a vidieckych oblastiach (napr. žiaci, ktorí sú v nemocnici zo zdravotných dôvodov, žiaci, ktorí zanechali štúdium, učiaci sa z domu, žiaci v utečeneckých táboroch), pokiaľ je zabezpečený prístup k zariadeniam a internetovému pripojeniu;
- umožňuje tiež pokračovanie vo výučbe počas prírodných pohrôm, alebo pandémií (v prípade úplne zatvorenia školy);
- odstraňuje niektoré (najmä architektonické) prekážky pre žiakov s telesným postihnutím vďaka asistenčným technológiám;

- motivuje žiakov, ktorí sa zdajú byť neangažovaní v učení, pomocou hier a interaktívnych nástrojov;
- umožňuje žiakom z radov migrantov väčší prístup k digitálnym slovníkom a preloženým učebným materiálom;
- umožňuje žiakom, ktorí majú problémy s učením, poskytovaním spätnej väzby v reálnom čase prostredníctvom tútorov s umelou inteligenciou s ich učiteľmi, aby mohli napredovať vlastným tempom na základe svojich predchádzajúcich vedomostí, schopností úrovne a vzdelávacích potrieb.

Personalizované kurikulum

Tento typ kurikula je známy tiež ako individualizované kurikulum, diferencované kurikulum, alebo „na mieru šité“ kurikulum a reaguje na prístup, ktorý v sebe ponúka individualizované inštrukcie žiakom. Personalizované učenie má mnoho definícií a konotácií, no jeho hlavným zámerom je zabezpečenie rovnosti a inklúzie ušitím inštrukcií na mieru žiakom, ktorí majú špeciálne potreby, schopnosti, alebo záujmy. Aj napriek tomu, že personalizované kurikulum nie je nevyhnutne založené na využívaní technológií, súčasné prístupy v edukácii nás nútia tieto technológie využívať aj pri personalizovanom type kurikula (OECD, 2021). Kurikulum, ktoré je personalizované je implementované napr. v Českej republike.

Tradičné kurikulum je často navrhnuté tak, aby učitelia učili rovnaký obsah všetkých žiakov v rovnakom čase a prostredníctvom rovnakých inštrukcií. Tento prístup je náročný najmä pre zraniteľných žiakov, prehliadajúc rozdiely v úrovni znalostí, predchádzajúcich vedomostiach a zručnostiach, ako aj v potrebách a stratégiách učenia. Personalizované/individualizované kurikulum, ak je správne implementované, má potenciál zmeniť štruktúru kurikula z lineárneho modelu učebného postupu, ktorý vyhovuje všetkým, na diferencovaný, nelineárny model učebnej trajektórie, z ktorého môžu profitovať všetci žiaci (OECD, 2021).

Personalizované kurikulum umožňuje žiakom určitú mieru voľby obsahu, tempa učenia, vzdelávacích aktivít a hodnotenia. Hodnotenie môže byť napríklad prispôsobené tak, aby podporovalo žiakov pri stanovovaní ich individuálnych vzdelávacích cieľov, poskytovalo častejšiu a podstatnejšiu spätnú väzbu o pokroku a diagnostikovalo potenciálne ťažkosti pri učení. Tento prístup im umožňuje uvedomiť si svoje osobné záujmy a nadanie, pochopiť, prečo sa učia, a vytvoriť si súvislosti medzi školským životom a vlastným sociálnym a kultúrnym prostredím (OECD, 2021).

Medzipredmetové a na kompetenciách založené kurikulum

Ide o kurikulum založenom na prekonávaní hraníc medzi jednotlivými predmetmi. Takýto typ kurikula zdôrazňuje potrebu multidisciplinárneho poznania a ponúka medzipredmetový obsah, ktorý umožňuje žiakom prepojiť poznanie naprieč jednotlivými disciplínami. Je implementovaný napr. v Španielsku. Niektoré generické kompetencie, ako napríklad kritické myslenie a kreativita, sú podľa niektorých zástancov tohto typu kurikula najlepšie rozvíjané práve prostredníctvom medzikurikulárneho prístupu, pretože v sebe spájajú záujmy a potreby žiaka, a napomáhajú mu tak stať sa zodpovedným občanom v technológiami riadenom globalizovanom svete (OECD, 2021).

Tento typ kurikula môže potenciálne prispieť k spravodlivosti vo vzdelávaní tým, že ponúkne pútavejšie, praktickejšie a náročnejšie učebné skúsenosti pre všetkých žiakov, a tým im umožní posilniť ich postavenie. Môže pomôcť pripraviť žiakov na správne občianstvo, vzťah ku vlastnému zdraviu a pre pracovný trh. Zraniteľní žiaci, najmä žiaci z rodín s nízkymi príjmami a žiaci z menšín, budú mať pravdepodobne prospech z integrovaného učenia a učenia založeného na skúmaní, napr. učenie sa prírodných vied spolu s gramotnosťou, argumentáciou a vytváraním poznatkov; spoločné učenie sa prírodných vied a matematiky v reálnom prostredí a prostredníctvom spolupráce medzi žiakmi Je dôležité uznať, že rôzne pedagogické postupy fungujú pre rôznych žiakov s rôznymi cieľmi; metaanalýza vykonaná organizáciou OECD (OECD, 2021) ukázala,

že explicitné vyučovanie[1] môže byť účinnou stratégiou výučby pri vyučovaní zručností kritického myslenia.

Flexibilné kurikulum

Ako je uvedené v správe OECD (OECD, 2021), tento typ kurikula odkazuje na schopnosť školy a učiteľov robiť lokálne rozhodnutia v ich kurikule. Je uplatňovaným v Portugalsku, Dánsku, Estónsku, a do veľkej miery aj v Škótsku. Flexibilné kurikulum dáva školám a učiteľom určitú mieru slobody v robení špecifických rozhodnutí, ktoré sa týkajú obsahu a cieľov vzdelávania, pedagogického hodnotenia, a času a miesta výučby. Napríklad, keď sa v osnovách nachádza téma trvalo udržateľného rozvoja, učitelia a žiaci sa môžu rozhodnúť, že sa idú do hĺbky venovať environmentálnym problémom, ktoré majú dosah na ich komunitu (napr. diverzita života v oceáne v pobrežných oblastiach). Flexibilné kurikulum víta príležitosti na kontextuálne učenie. Vo vzťahu k problematike inkluzívneho vzdelávania – vedenie školy a učitelia sú povzbudzovaní hľadať vlastné spôsoby pre adaptovanie kurikula, obzvlášť pre žiakov, ktorí majú horší prospech, iný jazyk alebo národnosť, majú zdravotné znevýhodnenie, a to z nich robí vulnerabilných v edukačnom procese. Tento typ kurikula tak dáva týmto žiakom pocit, že vzdelávanie a jeho obsah má pre nich zmysel, že sú informovaní o možnostiach a voľbách a že sami rozhodujú o svojom učení sa a jeho obsahu. Jedna z najväčších výziev/dilem tohto typu kurikula, podobne, ako pri personalizovanom kurikule je, ako vyrovnať rozdiely medzi učením a jeho obsahom (tj. flexibilný obsah, rôzny čas na osvojenie si učiva, rôzne hodnotenie, apod.) a národnými/regionálnymi štandardmi (OECD, 2021).

Flexibilné kurikulum je podobné personalizovanému v tom, že umožňuje žiakom učiť sa inak, napr. prispôsobovať obsah, čas učenia, pedagogické postupy a hodnotenie v súlade s ich potrebami. Flexibilita je

---

[1] Explicitné vyučovanie je spôsob priameho a štruktúrovaného vyučovania, kedy učitelia používajú explicitné inštrukcie, robia vyučovanie krištáľovo jasným. Ukazujú žiakom, ako začať a uspieť pri riešení úlohy. Zároveň žiakom poskytujú dostatok spätnej väzby a príležitostí na precvičovanie. Výskumy ukázali, že explicitné vyučovacie postupy mnohým žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pomáhajú najmä pri osvojovaní si nových vedomostí a zručností (Rozvadský Gugová, 2017).

napríklad v hodnotení (napr. formatívne hodnotenie), ako aj čas a miesto učenia (v spojení s digitálnym učebnými osnovami) sľubuje rozšírenie prístupu a zlepšenie kvality vzdelávania pre všetkých, napr. pre žiakov, ktorí sa učia v nemocniciach, vzdialených oblastiach, utečeneckých táboroch, v zahraničí atď. (OECD, 2021).

Flexibilné kurikulum však môže mať neúmyselne negatívny vplyv na výsledky žiakov a môže dokonca viesť k zvýšeniu rozdielov v rovnosti medzi skupinami žiakov. Medzi ďalšie výzvy tohto typu kurikula patria regionálne a miestne rozdiely v spôsobe ich využívania, ako aj rozdiely v investíciách do vyučovania a učiteľov, ktoré môžu neúmyselne zvýšiť rozdiely v rovnosti. Niektoré krajiny sa v snahe obmedziť takéto riziká snažia vyhradiť flexibilné kurikulum pre špecifické skupiny žiakov, ako sú žiaci z inojazyčného prostredia a slaboprosperujúci žiaci. Iné krajiny podporujú školy, aby boli flexibilné a aktívne v podpore žiakov zo znevýhodneného prostredia, napr. prostredníctvom individuálnych vzdelávacích plánov. Preto sa o flexibilnom kurikule diskutuje v kontexte autonómie učebných plánov, delegovania zodpovednosti na miestne subjekty, aby mohli prijímať informované rozhodnutia, pričom musia byť informovaní o skutočnostiach týkajúcich sa žiakov (OECD, 2021).

Inklúzia v tvorbe kurikula

Môže byť definovaná ako ponúknutie všetkým žiakom vysoko kvalitné kurikulum, ktoré im umožňuje dosiahnuť ich maximálny potenciál ich vlastnou cestou, rešpektujúc pritom ich diverzitu, odlišné vlastnosti, potreby, schopnosti a očakávania, ale aj odstránením štrukturálnych a kultúrnych bariér, zahŕňajúc tiež diskrimináciu a zaujatosť. Inkluzívne kurikulum by teda malo byť kurikulom, ktoré rozoznáva a váži si odlišnosť každého žiaka, akceptuje diverzitu, a tak môžu všetci žiaci zažiť obohacujúci školský život (OECD, 2020).

V inkluzívnom kurikule je každý žiak oceňovaný a vážený taký, aký je, a teda ide o zmenu systému tak, aby vyhovoval žiakovi, nie o zmenu žiaka tak, aby vyhovoval systému (UNICEF, 2014; OECD, 2020). Inkluzívne kurikulum nepredpokladá rovnaké štandardy pre všetkých žiakov, ale rešpektuje a oceňuje ich jedinečné potreby, talent, ašpirácie a očakávania.

Snaží sa pritom vytvárať vzdelávacie prostredie, v ktorom sa oslavujú širšie spoločenské a vzdelávacie ciele inklúzie, a odstraňovať prekážky brániace účasti určitých skupín žiakov, vrátane tých, ktoré vytvárajú nevyjadrené školské normy, hodnoty a presvedčenia označované ako "skryté kurikulum" (Sally Power, 2018; Apple, 2019).

Autentická inklúzia nastáva vtedy, keď prestávajú existovať hranice medzi bežnými a menšinovými žiakmi, všetci žiaci sa učia jeden s druhým a jeden od druhého a môžu dosiahnuť svoj plný vzdelávací potenciál. Zatiaľ čo prístup založený na spravodlivosti (napr. príprava dodatočných alebo odlišných učebných osnov pre tých, ktorí to potrebujú) môže neúmyselne nabádať k stigmatizácii, (napr. žiaci v "špeciálnych triedach" môžu byť považovaní za slabých žiakov), cieľom inkluzívneho kurikula je vštepiť žiakom pozitívny pocit sebaúcty a sebahodnoty, ako aj pocit spolupatričnosti v škole a v spoločnosti (OECD, 2020). Z tohto dôvodu má inkluzívne kurikulum potenciál explicitnejšie podporovať nielen učenie, ale aj blaho všetkých žiakov a zároveň podporovať spoločenské hodnoty rozmanitosti.

V predkladanej štúdii je bližšie rozoberaných päť krajín, a to Česká republika, Nórsko, Portugalsko, Spojené štáty smerické a Škótsko. Česká republika bola vybraná pre analýzu z dôvodu najbližšieho susedstva, ešte donedávna aj spoločného kurikula, porovnateľného počtu účastníkov edukácie so špeciálnymi potrebami, ale najmä preto, že vo svojom revidovanom kurikule reprezentuje príklad personalizovaného kurikula. Nórsko je medzi európskymi krajinami považované za priekopníka v implementovaní princípov inklúzie do kurikula, a tiež je reprezentantom flexibilného kurikula, podobne ako ďalšie analyzované krajiny Portugalsko a Škótsko. Portugalsko je atraktívnym pre analýzu tiež z dôvodu, že už realizovaná kurikulárna reforma v tejto krajine je nezávislými pozorovateľmi považovaná za veľmi pokrokovú najmä preto, že pracuje s Medzinárodnou klasifikáciou funkčnej schopnosti dizability a zdravia (ICF-CY, 2015), čím skutočne deklaruje flexibilný prístup ku edukácii, no aj extinkciu stigmatizácie účastníkov edukácie na základe ich diagnózy. Podobne, Škótsko, ktoré má len jedno kľúčové kurikulum, *Curriculum for Excellence,* ktoré je následne flexibilne modifikované podľa potrieb žiakov so zdravotným znevýhodnením, resp. nadaním a takmer

všetci žiaci sú edukovaní v štandardných školách hlavného vzdelávacieho prúdu.

Analýza kurikula vo vybraných krajinách

Česká republika

Socio-ekonomické a kultúrne podmienky Českej republiky môžeme považovať za podobné so Slovenskou republikou. Prevalencia účastníkov edukácie so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je porovnateľná v oboch krajinách. Česká republika má Rámcové vzdelávacie programy (RVP). Podobne ako na Slovensku, ide o dvojúrovňový model kurikula, a teda štátom daný rámec a priestor na modifikáciu/doplnenie zo strany školy.

RVP stanovujú konkrétne ciele, formy, dĺžku a povinný obsah vzdelávania, a to všeobecného a odborného podľa zamerania daného odboru vzdelania, jeho organizačné usporiadanie, profesný profil, podmienky priebehu a ukončovania vzdelávania a zásady pre tvorbu školských vzdelávacích programov. RVP tiež vymedzuje podmienky pre vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a nevyhnutné materiálne, personálne a organizačné podmienky. Na základe RVP a pravidiel v nich stanovených si jednotlivé školy vytvárajú svoje realizačné programové dokumenty – školské vzdelávacie programy, ktoré musia byť v súlade s týmto RVP. Obsah vzdelávania môže byť v školskom vzdelávacom programe usporiadaný do predmetov alebo iných ucelených častí učiva (modulov napríklad). Pre školský vzdelávací program tiež platí, že stanovuje konkrétne ciele, dĺžku, formy, obsah a časový plán vzdelávania. Taktiež určuje podmienky prijímania uchádzačov, priebehu a ukončovania vzdelávania, vrátane podmienok pre vzdelávanie žiakov so ŠVVP (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021).

Rámcový vzdelávací program musí umožňovať modifikáciu vzdelávacieho obsahu a podmienok pre vzdelávanie žiakov so ŠVVP, ako aj žiakov so všeobecným intelektovým nadaním (VIN). Na úrovni obsahu je možnosť prispôsobiť vzdelávacie oblasti možnostiam týchto žiakov

a zaradiť do edukačného procesu predmety, ktoré majú charakter špeciálnopedagogickej podpory (napr. logopedická starostlivosť, rečová výchova, priestorová orientácie a samostatný pohyb pre osoby so zmyslovým postihnutím, rozvoj sociálnych zručností, apod.). Povinnou súčasťou učebného plánu všetkých platných rámcových vzdelávacích programov je tiež výučba informačných a komunikačných technológií (IKT) a práca s nimi, a to na všetkých úrovniach vzdelania. V školách v Českej republike je umožnené a vítané prepojenie vzdelávania žiakov v štandardných triedach a v triedach samostatne zriadených pre dané skupiny žiakov so znevýhodnením na všetkých úrovniach vzdelávania.

Žiaci so znevýhodnením (až na výnimky uvedené nižšie) sa na školách vo všetkých stupňoch (MŠ, ZŠ, SŠ, OŠ a konzervatória) vzdelávajú podľa rámcových vzdelávacích programov. Žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím sa na úrovni predprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania vzdelávajú podľa štandardných rámcových vzdelávacích programov s právom na prispôsobenie obsahu vzdelávania v rámci individuálneho vzdelávacieho plánu v súlade s odporúčaním školského poradenského zariadenia. Zároveň hlavne pre nich RVP definuje aj tzv. “minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření", ktoré možno vnímať ako akceptovateľný odklon pre žiakov so ŠVVP od všeobecne platných vzdelávacích štandardov (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021).

Žiaci so stredne ťažkým, ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím, so súbežným postihnutím, viacnásobným postihnutím a s autizmom sa na úrovni predprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania vzdelávajú podľa adaptovaného Rámcového vzdelávacieho programu. Na úrovni základného vzdelávania ide o Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Väčšina žiakov s ťažkým/hlbokým mentálnym postihnutím sa vzdeláva podľa individuálneho vzdelávacieho plánu, ktorý vychádza z príslušného rámcového a školského vzdelávacieho programu.

Na úrovni školského vzdelávacieho programu sú v triedach, príp. školách zriadených pre žiakov vybraných skupín znevýhodnenia zahŕňa okrem štandardných vyučovacích predmetov tiež:

- Špecifické vyučovacie predmety
- Predmety špeciálnopedagogickej starostlivosti
- Špecifické intervencie (napr. znakový jazyk, logopedická starostlivosť, hra na hudobný nástroj, rehabilitačná telesná výchova, komunikačné zručnosti, sociálne zručnosti, doplnková pedagogická intervencia či doučovanie, apod.)

Tieto predmety sú vyučované v rozsahu 1 – 4 hodiny týždenne. Výučba predmetov špeciálnopedagogickej starostlivosti, resp. realizácia doplnkovej pedagogickej intervencie je súčasťou povinného učebného plánu školy a u žiakov vzdelávaných v inkluzívnych podmienkach je súčasťou ich individuálneho vzdelávacieho plánu.

Postup do vyššieho ročníka prebieha na základe hodnotenia. Hodnotenie žiakov so ŠVVP prebieha ako u ostatných žiakov. Pri hodnotení (vrátane klasifikácie) sa prihliada na charakter znevýhodnenia na základe odporúčania školského poradenského zariadenia. Hodnotenie výsledkov vzdelávania vykonáva učiteľ daného predmetu. Hodnotenie posudzuje mieru dosiahnutého výstupu pre jednotlivé predmety školského vzdelávacieho programu (alebo individuálneho vzdelávacieho plánu), a tým súčasne sleduje dosiahnutú úroveň stanovených cieľov vzdelávania v kontexte očakávaných výstupov a kľúčových kompetencií daným príslušným RVP.

Postup do vyššieho ročníka je podmienený rovnakými pravidlami ako u žiakov bez ŠVVP. Do vyššieho ročníka postupuje žiak, ktorý na konci daného ročníka prospel zo všetkých povinných predmetov s výnimkou predmetov výchovného zamerania. Do vyššieho ročníka automaticky postupuje tiež žiak, ktorý už raz ročník daného stupňa vzdelávania opakoval. Opakovanie ročníka ako špecifické pedagogické opatrenie k dosiahnutiu očakávaných kľúčových kompetencií žiaka je umožnené na úrovni povinného i postobligatórneho vzdelávania. Opakovať ročník je možné v rámci daného stupňa vzdelávania len raz. Umožnený je tiež prechod žiaka zo segregovaného do inkluzívneho vzdelávania s nastavením vhodných podporných opatrení, ale aj naopak. Taktiež je kodifikovaná možnosť akcelerovaného postupu pre žiakov s VIN.

Nórsko

Nórsko, sa ako jedna z prvých európskych krajín rozhodla nastaviť svoj vzdelávací systém pro-inkluzívne. Samotní Nóri však tvrdia, že to bolo skôr ekonomické rozhodnutie, ktoré súviselo s rozlohou krajiny a hustotou obyvateľstva, ako so samotnou filozofiou inklúzie (Ogden, 2014). V krajine je len jedna štátna špeciálna škola, a tá je určená žiakom s kongenitálnou hluchoslepotou a niekoľko lokálnych špeciálnych škôl, ktoré sú určené žiakom so zrakovým alebo sluchovým postihnutím.

Pri rozprave o špeciálnej a inkluzívnej edukácii v tejto severskej krajine je kľúčové vyhlásenie zakotvené aj legislatívnych dokumentoch, a to, že dieťaťu je priznaná špeciálnopedagogická potreba na základe toho, že nebenefituje zo štandardnej edukácie, a preto potrebuje adaptovať a modifikovať kurikulum, a nie preto, že má oficiálnu diagnózu. Používanie znakového jazyka nie je v Nórsku považované za špeciálnopedagogickú podporu, nakoľko je to jeden z úradných jazykov v krajine. Právo na špeciálnopedagogickú podporu je tiež zakotvené v Zákone o vzdelávaní, v sekcii 5 (Utdannings direktoratet, 2020).

V Nórsku je jedno oficiálne kľúčové kurikulum (*Læreplanverket/Core curriculum*), ktoré definuje päť základných zručností, a to čítanie, písanie, počítanie, komunikačné schopnosti a digitálne schopnosti. Tieto zručností sú súčasťou kompetencií pre jednotlivé predmety a osvojenie si obsahu jednotlivých predmetov. Pre primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie je implementované kurikulum *The National Curriculum for the Knowledge Promotion.* Predmety v ňom sú: nórsky jazyk; matematika; spoločenské vedy; kresťanská, náboženská a etická výchova; umenie a ručné práce; prírodné vedy; cudzí jazyk anglický; ďalší cudzí jazyk; výživa a zdravie; hudobná výchova; telesná výchova; práca pre komunitu; a voliteľný predmet (Utdannings direktoratet, 2017) .

Žiaci, ktorí majú priznané ŠVVP a je im poskytovaná podpora, spravidla majú rovnaký počet hodín, ako ich spolužiaci bez ŠVVP. Kurikulum je modifikované podľa rozsahu a povahy znevýhodnenia do podoby individualizovaného programu, ktorý je vytvorený v škole, ktorú dieťa navštevuje, no nevyhnute musí byť konzultovaný s odborníkmi

z poradenského zariadenia. Kurikulum ešte pracuje s pojmom *„diferencované inštrukcie“* vo vzťahu k žiakom so ŠVVP, edukačnému procesu, ale aj spôsobu hodnotenia.

Presný typ hodnotenia žiakov so ŠVVP uvedený nie je. Štandardne títo žiaci postupujú do vyšších ročníkov, po splnení podmienok, ktorými je osvojenie si kompetencií v predmetoch obsiahnutých v kurikule. Nie je však uvedené, či ide o všetky predmety, alebo o sumu niektorých. Opäť je tam odvolanie sa na právomoc školy, ktorá rozhodne, či dieťa postupuje do vyššieho ročníka. Nakoľko povinné je vzdelávanie do 15 rokov, v prípade, že dieťa nemá osvojené kompetencie v niektorom ročníku, odporúča sa navýšiť mu počet hodín a intenzitu podpory. A teda aj revíziu individualizovaného programu. Žiaci, u ktorých nie je ani napriek snahe a podpore vidieť zlepšenie v učení, vypracováva sa aj plán prechodu na vyšší stupeň vzdelania, avšak, ako je vyššie uvedené, vzdelanie po 15. roku je dobrovoľné, a teda tento plán prechodu je využívaný veľmi zriedkavo.

Portugalsko

V roku 2017 Portugalsko kodifikovalo, čo majú žiaci dosiahnuť na konci povinnej školskej dochádzky, v dokumente *Profil žiaka do konca povinnej školskej dochádzky*. V dokumente sa opisuje profil, ktorý by mali mať žiaci, potrebné opatrenia pre učiteľov a záväzok, ktorý by mali školy prijať. Dokument stanovuje víziu vzdelávania, ako aj zásady, hodnoty a oblasti kompetencií, ktoré umožnia žiakom tejto globálnej generácie prosperovať a prispievať ku kultúre a krajine, ktorá je humanistická, vedecká a umelecká. Pri tvorbe profilu žiaka sa konzultovali medzinárodné referenčné dokumenty o vyučovaní a učení z Európskej únie (EÚ), Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) a Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru (UNESCO). Okrem toho sa *profil žiaka do konca povinnej školskej dochádzky* prezentuje ako referenčný dokument pre organizáciu celého systému vzdelávania. Rozoberá najmä rôzne dimenzie tvorby kurikula. Zámerom tohto dokumentu je prispieť k organizácii a riadeniu učebných osnov. Jeho cieľom je tiež definovať stratégie, metodiky a pedagogicko-didaktické postupy, ktoré sa majú používať vo vyučovacej praxi.

Šírka cieľov uvedených v *profile žiaka* ho robí inkluzívnym a rešpektujúcim rozmanitosť portugalských škôl. *Profil* sa riadi jednoznačnými zásadami, hodnotami a víziou - všetky boli vytvorené na základe spoločenského konsenzu. Tieto aspekty sa vzťahujú na všetky typy škôl. Prierezovosť je pre profil žiaka kľúčová a vychádza z predpokladu, že každá oblasť kurikula prispieva k rozvoju všetkých oblastí kompetencií. Z tohto dôvodu nie sú kompetenčné oblasti striktne rozdelené do konkrétnych zložiek a oblastí kurikula. Rozsah a prierezovosť opísané v dokumente zdôrazňujú trvalý a strategický charakter reforiem. Cieľom je, aby sa obsah a ciele vymedzené v profile žiaka neustále odvolávali na školy (Directorate General of Education/ Ministry of Education Portugal (2017).

V roku 2017 portugalská vláda iniciovala diskusiu o revízii nového zákona o inklúzii, ktorý by zahŕňal aj žiakov so špeciálnymi potrebami. Hlavným cieľom zákona je prechod od vylúčenia k integrácii, pre ktorú sa za najvyššiu prioritu považuje prístupný učebný plán. V tejto súvislosti sa *profil žiaka do konca povinnej školskej dochádzky* stal jedným z kľúčových nástrojov na uskutočnenie inklúzie.

V roku 2018 Portugalsko zaviedlo nové kurikulum, ktoré má ambíciu stať sa flexibilným a jediným kľúčovým kurikulom pre krajinu, vzhľadom k tomu, že len 1% školopovinných detí navštevuje špeciálne školy, a to podnietilo diskusiu k tvorbe jedného univerzálneho dizajnu kurikula pre všetkých žiakov. Tento model vychádza z princípov Medzinárodnej klasifikácie funkčnej schopnosti, dizability a zdravia pre deti a mládež (ICF-CY, 2015), a teda je tu uplatňovaný dynamický model zostavovania individualizovaných plánov, ktorý vychádza z aktuálnej úrovne žiaka, nie zo statickej diagnózy.

Pre žiakov so ŠVVP je vytváraný individualizovaný vzdelávací plán, ktorého súčasťou je prvom rade určenie rozsahu podpory, následne je táto podpora delená na tri stupne, a to všeobecné opatrenia, selektívne opatrenia, a dodatočné opatrenia. Tieto sú definované aj v zákone (Decree-Law no 54/2012).

Hodnotenie žiakov a postup do vyššieho ročníka, ako aj stupňa vzdelávania je vysoko formálny. Na konci každého školského roka musia žiaci poznať dátum, čas, rozsah a spôsob hodnotenia. U žiakov so ŠVVP sa tri roky pred koncom povinného vzdelávania vypracuváva plán prechodu na vyšší stupeň. V rámci vypracovania plánu prechodu na vyšší stupeň je potrebné zdôrazniť, že je plne v kompetencii školy, poradenského zariadenia a zákonných zástupcov žiaka. Je na ich kritickom zvážení odporúčanie, resp. neodporúčanie konkrétneho typu/študijného odboru, avšak opäť sa tu odvoláva na ICF-CY, čo znamená, že *Medzinárodná klasifikácia funkčnej schopnosti, dizability a zdravia pre deti a mládež (ICF-CY, 2015)* definuje schopnosti a možnosti žiaka v rámci jeho edukačnej trajektórie.

Spojené štáty americké

Vzdelávací systém v Spojených štátoch je decentralizovaný a v kompetencií jednotlivých štátov. Od roku 1990 mal každý štát svoje vlastné štátne vzdelávacie štandardy, ktoré od roku 2000 aj špecifikovali, čo by mal vedieť študent po ukončení základnej a strednej školy. Každý štát mal taktiež svoju vlastnú definíciu úrovne odbornosti. Táto nedostatočná štandardizácia v rámci jednotlivých štátov bola aj jedným z dôvodom vytvorenia tzv. spoločných základných štátnych štandardov (Common Core State Standards) v roku 2009. Kritickú rolu v procese ich tvorby zohrávali dlhoročné skúsenosti učiteľov Proces ich tvorby výrazne závisel od

Väčšina štátov (41 štátov okrem Texasu, Oklahomy, Floridy, Južnej Karolíny, Virgínie, Indiany, Nebrasky. Minnesota si adaptovala len časť z týchto štandardov), District of Columbia a 4 teritórií (Hawai, Guam, American Samoan Islands, US Virgin Islands, Northern Mariana Islands) si v roku 2010 adaptovalo tzv. Common Core State Standards Curriculum vzhľadom na ich existujúce vzdelávacie štandardy. Pričom každý štát má stále možnosť si pridať alebo zmeniť nejaký akademický štandard, aby čo najlepšie uspokojil potreby svojich študentov. Preto každý z federálnych štátov môže mať špecificky upravené akademické štandardy, ktoré vychádzajú z Common Core State Standards (Common Core State Standards Initiative, 2022).

Škótsko

Škótsko, ktoré je súčasťou Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska, má svoje vlastné kurikulum, a to *Curriculum for Excellence* (Education Scotland, 2019).

Škótska legislatíva pracuje s termínom *additional support needs/dodatočné podporné potreby* (OECD, 2016), ktorými tak označuje potreby žiakov so zdravotným znevýhodnením, ale aj VIN v edukačnom procese. Pomerne provokatívne vyznieva vyhlásenie Škótskeho ministerstva školstva, ktoré aj keď razí inkluzívnu filozofiu, stále tvrdí, že pre žiakov so ŠVVP ponúka pestrú varietu opatrení. No prízvukuje, že tieto opatrenia môžu byť najlepšie poskytované v špeciálnych školách, triedach, alebo skupinách. Ministerstvo však zaväzuje každú špeciálnu školu k vytvoreniu stratégie, vďaka ktorej zapojí všetkých žiakov do interakcie s komunitou alebo najbližšou školou hlavného prúdu. Špeciálne školy v Škótsku navštevujú prevažne deti so zmyslovým postihnutím, alebo telesným postihnutím. Ostatné kategórie žiakov so ŠVVP, vrátane žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím, sú začlenené do hlavného vzdelávacieho prúdu.

Vyššie spomínané Curriculum for Excellence je univerzálnym kurikulom a pre žiakov so ŠVVP, príp. VIN nie je vytvorené vlastné kurikulum, avšak berie do úvahy povahu a rozsah špeciálnych potrieb jednotlivých žiakov. Predmety/resp. okruhy, ktoré sú obsiahnuté v kurikule sú nasledovné: expresívne umenie, zdravie a výchova k zdraviu, jazyky, matematika, náboženstvo a etická výchova, prírodné vedy, spoločenské vedy a technické vedy. V kurikule je zdôraznené, že oblasti týkajúce sa čitateľskej gramotnosti, matematickej gramotnosti a výchovy k zdraviu sú považované za obzvlášť dôležité, a preto by mali byť súčasťou každého vyučovacieho predmetu a každý učiteľ by ich mal inkorporovať do svojich príprav. V škótskych dokumentoch nie je explicitne uvedený žiaden predmet týkajúci sa vyslovene žiakov so ŠVVP. Odvolávajú sa na to, že školy hlavného vzdelávacieho prúdu majú vo svojej kompetencii identifikáciu charakteru a rozsahu špeciálnych potrieb jednotlivých žiakov, a teda majú slobodu v modifikácii kurikula tak, aby zabezpečili podporu a prostriedky, vďaka ktorým títo žiaci dostanú

spravodlivé príležitosti na rozvoj svojho potenciálu. Školy hlavného prúdu vytvárajú pre žiakov so ŠVVP individuálne vzdelávacie programy. Existuje niekoľko inštitúcií, ktoré majú vzorové individualizované programy, príp. aplikácie a softvér pre konkrétne typy zdravotného znevýhodnenia a kam sa môžu učitelia, v role zostavovateľa individualizovaného programu, obrátiť.

Princípy hodnotenia žiakov so ŠVVP sú opäť uvedené pomerne obšírne. V dokumente, ktorý sa zaoberá hodnotením v rámci primárneho vzdelávania je uvedené, že progres všetkých žiakov sa hodnotí, aj tých so ŠVVP. Avšak s ohľadom na ich možnosti. Preto je tu apel na priebežné formatívne hodnotenie (hodnotenie cieľov stanovených v individualizovaných programoch), ale aj požiadavka zapájania žiakov so ŠVVP do štandardizovaných testovaní.

Čo sa týka prechodu na vyšší stupeň vzdelávania, Curriculum for Ecellence opäť jednoznačne neurčuje podmienky prechodu na vyšší stupeň. Dokonca na prvom stupni idú deti automaticky z ročníka do ročníka. Prechod na druhý stupeň je taktiež automatický. Iba odporúča žiakom so ŠVVP, aby v prípade nenaplnenia cieľov v ich individualizovanom programe zotrvali v ročníku o rok dlhšie, prípadne zvážili prechod do špeciálnej triedy/školy. Odvoláva sa však na dokument zvaný „*Additional Support for Learning*" (Scottish Government, 2017), v ktorom sú presne vymedzené kategórie ŠVVP, spôsob vytvárania individualizovaných programov, zainteresované osoby do podpory, a spôsob hodnotenia individualizovaných plánov, a teda aj progresu v učení.

Zhrnutie dôležitých princípov pri tvorbe inkluzívneho kurikula

Kurikulum uplatňujúce princíp rovnoprávnosti by malo byť schopné poskytnúť všetkým žiakom také školské skúsenosti, ktoré im umožnia, aby boli sociálne mobilní a mali možnosť uspieť v živote bez ohľadu na ich osobné a sociálne prostredia (Muller a Young, 2019). Pri inovácii kurikula je potrebné brať do úvahy aj otázky spojené s princípom rovnoprávanosti v edukácii. Je potrebné, aby sa darilo všetkým žiakom, a aby bolo kurikulum prospešné pre všetkých. Rodičia napríklad nemusia privítať

také kurikulum, ktorým sa neprimerane znižujú štandardy pre ich deti; podobne, zaujatosť učiteľov môže neúmyselne vrhnúť tieň nízkych očakávaní, čo môžu žiaci dosiahnuť.

Dôležitá je tiež aktualizácia všetkých relevantných aspektov ekosystému, napr. pro-inkluzívne kurikulum by malo zmeniť štruktúru, obsah a poskytovanie pedagogických postupov, hodnotenia, digitálnych učebníc, poradenských materiálov a vzdelávania učiteľov, očakávaní rodičov, správania súkromných poskytovateľov vzdelávacích služieb atď. Vyžaduje si to celospoločenský prístup, aby sa kurikulum stalo hlavným prúdom inovácií tak, aby z neho mali prospech všetky deti a žiaci.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0684/19 Evalvácia behaviorálnych intervencií v edukácii detí a žiakov s poruchami autistického spektra a inými vývinovými poruchami

Literatúra

APPLE, M. (2019), *Ideology and Curriculum*, Routledge: New York, ISBN 978-0-367-02300-3.

BORMAN, G. et al. (2004), "Comprehensive School Reform and Achievement: a Meta-analysis", in *Putting the Pieces together: Lessons from comprehensive school reform research.*

Directorate General of Education/ Ministry of Education Portugal (2017), Students' Profile by the End of Compulsory Schooling.

EDUCATION SCOTLAND (2019). *Curriculum for Excellence.*

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR (2008). *Rámcové vzdělávací programy pro speciální vzdělávání*

MULLER, J. and M. YOUNG(2019), *"Knowledge, power and powerful knowledge re-visited", The Curriculum Journal, Vol. 30/2, pp. 196-214, http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292.*

NORWEGIAN DIRECTORATE FOR EDUCATION AND TRAINING (2020). *Act relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act).* Retrieved from: https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6

NORWEGIAN DIRECTORATE FOR EDUCATION AND TRAINING, (2013). *Framework for basic skills*. Retrieved from http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/_english/Framework-for-Basic-Skills/

NORWEGIAN DIRECTORATE FOR EDUCATION AND TRAINING, (2011). *Core curriculum and the quality framework*. Retrieved from http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Core-Curriculum-in-five-languages/

OECD (2021), *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/6b49e118-en*.

OECD (2020), *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs,* OECD Publishing, Paris,

OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2016-73-en.

OECD (2015) Skills Strategy Diagnostic Report, Portugal http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf.

OGDEN, T. (2014), Special Education Past, Present, and Future: Perspectives from the Field

Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Volume 27, 213_238. https:// doi:10.1108/S0735-004X20140000027012.

ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. (2017), *Čo vieme a nevieme o poruchách učenia.* Praha: E-knihy jedou.

SALLY POWER, M. (2018), "How child-centred education favours some learners more than others", Review of Education. British Educational Research Association, Vol. 7/3, pp. 570-592, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rev3.3137.

SCOTTICH GOVERNMENT (2017). *Additional Support for Learning.*

UNICEF (2014), Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission, https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf.

UTDANNINGS DIREKTORATET (2017). *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education.*

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2015). International classification of functioning, disability and health: children and youth version: ICF-CY. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/43737.

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 27. 2. 2021.

Mgr. Jana Kožárová, PhD., univer. docent
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky,
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
Slovenská republika.
E-mail: jana.kozarova@unipo.sk.

PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
Slovenská republika
E-mail: lucia.mikurcikova@unipo.sk

SYSTEM WYCHOWANIA/RESOCJALIZACJI NIELETNICH W POLSCE

SYSTEM OF UPBRINGING/REHABILITATION OF YOUTH IN POLAND

Monika CZERW

Abstrakt: *Artykuł zawiera krótką charakterystykę wybranych placówek dla młodzieży zdemoralizowanej, nastręczającej trudności wychowawczych. I tak, w Polsce system postępowania z nieletnim niedostosowanymi społecznie reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. Rozporządzenie wyodrębnia rodzaje i szczegółowe zasady działania publicznych placówek, do których kierowani są niedostosowani nieletni, warunki pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach, wysokość i zasady odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w placówkach czy warunki i zasady działania wolontariuszy.*

Kluczowe słowa: *System wychovania. System rosocjalizajci. Młodzież zdemoralizowana.*

Abstract: *The article contains a brief description of selected institutions for demoralised juveniles with behavioural difficulties. Thus, in Poland, the system of dealing with socially maladjusted minors is regulated by the Regulation of the Minister of National Education of 11 August 2017. The ordinance distinguishes types and detailed principles of operation of public institutions to which maladjusted minors are sent, conditions of stay of children and youth in these institutions, amount and principles of payment made by parents for the stay of their children in the institutions or conditions and principles of operation of volunteers.*

Key words: *Educational systeem. Resocialization sytem. Juvenile deliquency.*

Wprowadzenie

Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży to obecnie narastający problem współczesnego świata, stanowiący poważne zagrożenie. Eskalacja tego zjawiska oraz różnorodność przejawów dysfunkcjonalności skłania specjalistów do pracy nad poprawą efektywności w zakresie pracy wychowawczej czy działalności profilaktycznej. Poszukiwanie rozwiązań, które ograniczałby skalę niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży uznać należy za priorytetowe z perspektywy funkcjonowania całego społeczeństwa. Istotna role odgrywa tu obowiązujący na terenie każdego kraju system postępowania z nieletnimi przejawiającymi nieprzystosowanie społeczne.

Placówki dla młodzieży zagrożonej demoralizacją/zdemoralizowanej w Polsce

Niniejszy artykuł zawiera krótką charakterystykę wybranych placówek dla młodzieży zdemoralizowanej, nastręczającej trudności wychowawczych. I tak, w Polsce system postępowania z nieletnim niedostosowanymi społecznie reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. Rozporządzenie wyodrębnia rodzaje i szczegółowe zasady działania publicznych placówek, do których kierowani są niedostosowani nieletni, warunki pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach, wysokość i zasady odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w placówkach czy warunki i zasady działania wolontariuszy.

W oddziaływaniach o charakterze resocjalizacyjnym istotną rolę odgrywają również zakłady poprawcze. Te specjalne placówki wychowawcze za główny cel przyjmują optymalne przygotowanie do życia w społeczeństwie zdemoralizowanych nieletnich. Funkcjonowanie zakładów poprawczych reguluje z kolei Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Dokonując zestawienia placówek wyodrębnionych z tych dwóch aktach normatywnych wskazać by

należało, iż zakłady poprawcze są placówkami pobytu młodzieży dopuszczającej się zachowań/czynów o tzw. cięższego kalibru.

Wskazane w artykule jako pierwsze Rozporządzenie Ministra Edukacji wskazuje na możliwość kierowania dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie do: (1) placówek oświatowo-wychowawczych, gdzie wyodrębnić należy placówki wychowania pozaszkolnego tj. pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, międzyszkolne ośrodki sportowe, ogniska pracy pozaszkolnej, ogrody jordanowskie i pozaszkolne placówki specjalistyczne oraz szkolne schroniska młodzieżowe – całoroczne i sezonowe; (2) młodzieżowych ośrodków wychowawczych (tzw. MOWy); (3) młodzieżowych ośrodków socjoterapii (tzw. MOSy); (4) specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych; (5) specjalnych ośrodków wychowawczych; (6) ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych; (7) placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania.

I tak na potrzeby niniejszego opracowania pokrótce scharakteryzowane zostaną Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze (MOWy) oraz Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapeutyczne (MOSy), a w dalszej części zakłady poprawcze.

Do Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych kierowane są dzieci i młodzież niedostosowana społecznie wymagająca stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania. Funkcjonują jako placówki resocjalizacyjno-wychowawcze, a dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jako resocjalizacyjno-rewalidacyjne. Ich głównym celem jest eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego oraz przygotowanie wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi. Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze przeznaczone są wyłącznie dla młodzieży, wobec której Wydziały Rodzinne i Nieletnich Sądów Rejonowych zastosowały (w trybie Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich) środek wychowawczy w postaci umieszczenia w MOW.

Dane pochodzące z ostatniego raportu Najwyższej Izby Kontroli (NIK) z 2017 r. wskazują, iż w tym czasie na terenie Polski funkcjonowało ogółem 96 młodzieżowych ośrodków wychowawczych w tym: 76 MOW typu resocjalizacyjno-wychowawczego (44 dla chłopców, 23 dla dziewcząt, dziewięć koedukacyjnych); 16 MOW typu resocjalizacyjno-wychowawczego oraz resocjalizacyjno-rewalidacyjnego (10 dla chłopców, 6 dla dziewcząt); 4 MOW typu resocjalizacyjno-rewalidacyjnego (dla chłopców).

Niestety raport NIK wylicza liczne przeszkody ograniczające efektywne eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego nieletnich. Są to np.: brak adekwatnej do potrzeb wychowanków opieki psychologiczno-pedagogicznej, brak skutecznego wykorzystywania potencjału jakim jest indywidualizacja edukacji, terapii i usamodzielniania (wymagane prawem Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne tzw. IPE-Ty są opracowywane schematycznie), brak uregulowań prawnych umożliwiających przeprowadzanie bezpośrednio przez pracowników MOW (w uzasadnionych przypadkach) kontroli rzeczy osobistych, czy też wstępnych testów na obecność alkoholu lub innych środków odurzających. A ponadto przekroczenia dopuszczalnej liczby wychowanków w grupach wychowawczych oraz uczniów w oddziałach szkolnych czy brak monitorowania przez MOW losów byłych Wychowanków.

Z kolei Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii to placówki adresowane dla dzieci i młodzieży, która na skutek zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym zagrożona jest niedostosowaniem społecznym i wymaga stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i socjoterapii. Za główny cel przyjmuje się tu eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń zachowania. Ponadto odgrywają również kluczową rolę w zakresie przygotowania wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi. O pobyt w MOSach wnioskować mogą rodzice/prawni opiekunowie dzieci, które posiadają orzeczenie Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej o potrzebie kształcenia specjalnego.

Zakłady poprawcze to placówki przyjmujące nieletnich, którzy ukończyli 13 lat i mogą tam przebywać do momentu ukończenia 21 roku życia, jeżeli po ukończeniu 17 roku życia nie zostali skazani na karę pozbawienia wolności. Ich głównym celem jest realizacja oddziaływań resocjalizacyjnych zmierzających do korygowania postaw tak, by były one zbieżne z postawami społecznie akceptowanymi. Dodatkowo nacisk się tu kładzie na kształtowanie pozytywnych zainteresowań, motywacji oraz właściwego systemu wartości. Realizacja wskazanych celów możliwa jest dzięki realizowaniu działań wychowawczych tj. nauczanie, wychowanie, przygotowanie do zawodu czy organizacja wolnego czasu.

W toku postępowania wobec nieletnich stosuje się środki o charakterze izolacyjnym w postaci umieszczenia w zakładzie poprawczym lub w schronisku dla nieletnich. I tak zakłady poprawcze dzielą się na: resocjalizacyjne (otwarte – młodzieżowe ośrodki adaptacji społecznej i półotwarte; zamknięte – przeznaczone dla jednostek, które wielokrotnie dopuściły się ucieczki z zakładu otwartego lub półotwartego; o wzmożonym nadzorze wychowawczym – przeznaczone dla jednostek wysoce zdemoralizowane), resocjalizacyjno-rewalidacyjne, resocjalizacyjno-terapeutyczne (przeznaczone dla jednostek z zaburzeniami psychicznymi/osobowości; uzależnionych od środków odurzających, psychotropowych i alkoholu; nosicieli wirusa HIV). Natomiast schroniska dla nieletnich dzielimy na tzw. schroniska dla nieletnich zwykłe i interwencyjne.

Na łamach serwisu Rzeczpospolitej Polskiej www.gov.pl odnajdujemy informacje o ilości placówek typu zakład poprawczy i schronisko funkcjonujących w strukturze resortu sprawiedliwości. Są to: 31 placówki dla nieletnich, w tym 4 dla dziewcząt, tj. 27 zakładów poprawczych i 14 schronisk dla nieletnich. Dysponują one 1729 miejscami, w tym 1539 dla chłopców oraz 190 dla dziewcząt.

Zakłady poprawcze podlegają kontroli podobnie jak placówki MOW czy MOS. Ostatni dostępny raport z kontroli w tym zakresie opublikowano w 2009 r. Najwyższa Izba Kontroli alarmowała o wysokich kosztach utrzymania wychowanków oraz o niskiej skuteczności w zakresie resocjalizacji. W raporcie wskazano, iż prawie 60 proc. wychowanków

wraca na drogę przestępstwa, a przebywający w zakładach są coraz bardziej brutalni. Winny jest brak spójnego systemu resocjalizacji, przepełnienie panujące w placówkach oraz nieprawidłowe wypełnianie zadań.

Podsumowanie

Zaprezentowane rozważania odnośnie niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży stanowią asumpt do poddania dogłębnej analizie skuteczności podejmowanych oddziaływań. W obliczu skali zjawiska niedostosowania oraz doniesień z raportów o licznych barierach zasadne wydaje się być wprowadzenie działań naprawczych. Dyskusja nad kształtem polskiego systemu resocjalizacji toczy się już od lat 90tych XX wieku i jej kontynuacja nadal zdaje się być zasadna. Być może m.in. brak konsensusu ogranicza wypracowanie efektywnych rozwiązań. Warto zatem pochylić się nad rozwiązaniami funkcjonującymi w innych krajach.

Bibliografia:

Działalność Resocjalizacyjna Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych. Informacja o wynikach kontroli, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2017 r.

Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2017 r.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, na podstawie (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949).

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, na podstawie art. 95 § 3 ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 2016 r. poz. 1654).

https://www.ore.edu.pl/2015/04/mlodziezowe-osrodki-wychowawcze/, stan na dzień 15.04.2022 r.

https://www.ore.edu.pl/2015/04/mlodziezowe-osrodki-socjoterapii/, stan na dzień 15.04.2022 r.

https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/zaklady-poprawcze-i-schroniska-dla-nieletnich, stan na dzień 13.04.2022 r.

Dr Monika Czerw
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Nauk Społecznych
Katedra Pedagogiki
ul. J. Waszyngtona 4/8
42-200 Częstochowa
Polska
*E-mail:*m.czerw@ujd.edu.pl

SEKCE 2
STUDENTSKÁ SPECIÁLNĚ-PEDAGOGICKÁ SEKCE

ANALÝZA STUDIA VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

ANALYSIS OF STUDY OF UNIVERSITY STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

Barbora HABERHAUEROVÁ

Abstrakt: *Předložený příspěvek poukazuje na problematiku specifických poruch učení v průběhu terciárního vzdělávání. Pomocí dotazníkové metody byly poodhaleny potíže, se kterými se studenti se specifickými poruchami učení při studiu na VŠ potýkají, ale také učební strategie, které jsou jim během studia nápomocné.*

Klíčová slova: *Specifické poruchy učení. Terciární vzdělávání. Potíže při studiu, kompenzační mechanismy. Učební strategie.*

Abstract: *The presented paper points out the issue of specific learning disabilities during tertiary education. Using the questionnaire method, the difficulties that students with specific learning disabilities face while studying at university were revealed, but also the learning strategies that help them during their studies.*

Key words: *Specific Learning Disabilities. Tertiary Education, Study Difficulties. Compensatory Mechanisms. Learning Strategies.*

Úvod

Dítě se nejdříve učí mluvit, později se učí číst a psát. Tyto dovednosti jsou bránou ke vzdělání, zprostředkovávají nám kontakt se světem. Každému jedinci umožní aktivně využívat a rozšiřovat nabyté vědomosti.

V dorozumění se s jinými lidmi nám pomůže mluvená řeč. Psaná podoba jazyka zachytí přesnější a trvalejší obsah řeči. Nezbytné informace k našemu životu i práci získáme pomocí četby. Ta nás dále kultivuje, vzdělává, poskytuje zábavu, poučení, obohacuje a inspiruje naše myšlení a prožívání. Trivium představuje nezbytnou součást lidské existence. Pro zvládnutí trivia jsou nepostradatelné motorické, auditivní, vizuální a jazykové schopnosti a dovednosti. Tyto schopnosti a dovednosti se vyvíjejí již v předškolním věku a mají vliv na pozdější úspěšnosti ve čtení a psaní. (Bartoňová, 2019)

S rostoucím zájmem o problematiku specifických poruch učení se zároveň rozšiřuje i věková skupina, u které můžeme o specifických poruchách učení hovořit. V popředí nadále zůstává období mladšího

školního věku, kdy jsou specifické poruchy učení většinou diagnostikovány a kdy je nutná následná podpora a reedukace v procesu učení. V dnešní době se stále více ukazuje důležitost podpory i u dalších věkových skupin, jakými jsou žáci škol středních a studenti škol vysokých.

Terciární (VOŠ, 1. st. a 2. st. vysokoškolského studia) vzdělávání navazuje na sekundární (středoškolské) vzdělávání, které představuje nejvyšší stupeň vzdělávání v České republice je určeno absolventům maturitních ročníků. (Průcha a kol., 2013). Nejdůležitějším legislativním dokumentem zaměřeným na vysokoškolské vzdělávání je zákon č. 111/1998 Sb., ve znění pozdějších platných předpisů – Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (Zákon o vysokých školách), ve znění účinném od 1. 1. 2021. „Vysoké školy jako nejvyšší článek vzdělávací soustavy jsou vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti a mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti.“ (Zákon o vysokých školách, 1998).

Kromě známých projevů specifických poruch učení, mezi které řadíme obtíže se čtením, psaním, pravopisem a počítáním, se setkáváme s problémy v oblasti koncentrace pozornosti, krátkodobé paměti, laterality, organizování a plánování učení, jemné motoriky, rozvržení času na studijní povinnosti, socio-emocionálních dopadů, systematičnost aj.

Specifické poruchy učení zahrnují velikou škálu problémů, postihují celou osobnost, sebepojetí socializaci jedince. Zelinková (2003, s. 187) nevidí hlavní problém ve snížené schopnosti nebo neschopnosti číst. Problém vidí v ukládání informací z textu do paměti, s jejich získáváním a zpracováním, s nedostatečnou orientací v prostoru a čase a s problémy s organizací vlastních aktivit.

Někteří jedinci se specifickou poruchou učení zvládají na úrovni primárního sekundárního vzdělávání své problémy kompenzovat. S přechodem na terciární vzdělávání se u nich mohou objevit problémy nové. Aby byl takový jedinec na vysoké škole úspěšný, musí znát své silné a slabé stránky, vědět, jak studovat. Popřípadě musí vědět, na koho se obrátit s žádostí o pomoc, pokud si sám neví rady. Abychom lépe pochopili problémy studentů se specifickou poruchou učení, musíme znát podstatu problému, mít s ním určitou zkušenost a velkou míru empatie. (Zezulková, Novohradská, Kovářová, Kaleja, 2013).

Hlavní potíže při studiu u vysokoškolských studentů se spu

Největší potíže zaznamenávají studenti se specifickými poruchami učení ve studiu cizích jazyků. Jako další oblasti uvádí zvládání stresu; pravopis/gramatiku; organizaci studia a prezentaci před třídou/ studijní skupinou. U jedinců se SPU bychom se neměli zaměřovat pouze na obtíže spojené se čtením a psaním. Jsou tu i další obtíže, které mohou být přímými či nepřímými důsledky nejen problémů se čtením a psaním, ale zásadních kognitivních obtíží (např. paměťové schopnosti, které podchycují rozvoj dovedností).

V odpovědi na otázku, které předměty činí studentům největší potíže, se opět shodli, že nejtěžší je studium cizích jazyků, konkrétně anglického jazyka. Znovu se utvrzujeme v tom, že cizí jazyky působí studentům se SPU značné potíže. Většina studentů se SPU má velký problém se zvládnutím svého mateřského jazyka, natož pak s jazykem cizím. I když studenti se SPU mají v určitých oblastech problémy, ty jim ale většinou nebrání naučit se alespoň základům cizojazyčné komunikace a jazyka samotného. Můžeme předpokládat, že si studenti nevybrali anglický jazyk náhodně.

Ten bývá velmi často prosazován jako první cizí jazyk. Studium odborných předmětů nečiní studentům takové potíže jako studium cizích jazyků.

Studium na VŠ je pro studenty se SPU daleko obtížnější, jelikož stoupají nároky ve studiu. V získaných odpovědích se studenti shodli, že pociťují celkové potíže ve studiu. Proto je velice důležité je, aby si studenti vytvořili vhodné učební strategie, které by jim ve studiu pomohly. Nápomocný může být i posudek z funkční diagnostiky, který zajistí vhodnou modifikaci v průběhu studia. Jako nejčastější důvod potíží při studiu uvádí, že si neumí dostatečně zorganizovat čas. Studentům by ulehčilo situaci, kdyby si vytvořili harmonogram, který by jim jasně udával, co, kdy a do kdy mají splnit. Jeho barevné vyznačení jednotlivých částí by jim usnadnilo orientaci v celém harmonogramu. Problém může nastat při jeho plánování, se kterým mají studenti také velké obtíže. Mohli by tudíž oslovit např. spolužáky, kteří by jim při jeho výrobě pomohli.

Zaměříme-li se na oblast přípravy, uvádí studenti velké problémy v oblasti pozornosti, kdy se dokáží soustředit jen krátkodobě. Studentům by v soustředění mohlo pomoci zařazování relaxačních chvilek nebo využívat při přípravě. Důvodem nesoustředění může být také rušivé prostředí, které na studenta působí, již výše zmiňované plánování, problémy s časovou organizací a stres.

Studenti také uvedli, že se v době semestru připravují jen do některých předmětů. Ve zkouškovém období se připravují 5 – 8 hodin/denně. Zkouškové období představuje pro všechny studenty období, kdy tráví téměř veškerý svůj čas studiem a přípravou na zkoušky. Důležité je, aby měli studenti vytvořené učební strategie, které by jim v přípravě mohly pomoci, a tudíž čas, který přípravě věnují, dokázali kvalitně využít. Zde by se opět kladně využil harmonogram, který by studentům usnadnil organizaci času a plánování.

Preferované učební strategie u studentů se SPU na VŠ

Nejvíce preferovanou učební strategií při studiu je u studentů opakované čtení textu. Jako další nejčastěji využívanou strategii uvádí studenti zvýrazňování důležitých pasáží v textu/klíčových slov. Třetí

nejvíce využívanou strategií je u studentů patří vytváření výpisků, přepisování učiva. Domnívám se, že by studentům se SPU velmi pomohlo i opakování, přeříkávání učiva či diskutování o látce s druhou osobou. Učivo se jim lépe vryje do paměti, jelikož by si ho mohli při zkoušení propojit se zažitou zkušeností, kterou díky diskutování s druhou osobou získají. Přitom mohou postupně odbourávat strach z mluvení či prezentace před třídou. Studenti také sdělují, že se jejich strategie dle jednotlivých předmětů liší. Můžeme se domnívat, že je to způsobeno rozdílem v náročnosti studia jednotlivých předmětů a osobním zájmem o dané předměty.

Sdílení a vzájemná podpora mezi spolužáky je běžnou součástí studia. Studenti se pohybují ve stejném prostředí, většinou se potýkají se stejnými problémy, které vysokoškolské studium přináší, a řeší stejné nebo obdobné požadavky od vyučujících. Mohou si vzájemně vyměňovat zápisy z přednášek, inspirovat se vypracovanými úkoly, seminárními pracemi. Pomoc může spočívat i při vypracovávání otázek do různých předmětů, ve vzájemném opakování učiva, diskutováním o dané látce atp.

Závěr

Jelikož se specifické poruchy učení manifestují především v mladším školním věku, bylo pro toto období, v souvislosti se specifickými poruchami učení, sepsáno mnoho odborné literatury. Zaměříme-li se na období terciárního vzdělávání, setkáme se s odbornou literaturou, v souvislosti se specifickými poruchami učení, velmi zřídka. Z tohoto důvodu jsem realizovala výzkum, jehož cílem byla analýza problematiky vysokoškolského studia u studentů se specifickými poruchami učení. Tento cíl byl dále konkretizován do dílčích cílů. Dva z nich jsem se vám snažila prostřednictvím tohoto příspěvku přiblížit. Závěrem se tedy pokusme zamyslet nad tím, jak by se dal u studentů se SPU, odbourat pocit méněcennosti, který je provázán s jejich negativními zkušenostmi, jež získali během sekundárního vzdělávání a setkávají se s ním (občas) i na vysoké škole, či nepochopením u vyučujících, a jak tyto studenty motivovat a podporovat u nich zdravé sebevědomí?

Literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování: text k distančnímu vzdělávání*. Opava, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN8071788007.

ZEZULKOVÁ, Eva, NOVOHRADSKÁ, Hana, KOVÁŘOVÁ, Renata, KALEJA, Martin. *Studenti se specifickými vzdělávacími potřebami na vysoké škole*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-276-0.

Zákon o vysokých školách, 1998. Msmt [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach

Mgr. et Mgr. et Mgr. Barbora Haberhauerová
zástupce ředitele
Mateřská škola, Karla Čapka 12a,
Krnov, okres Bruntál,
příspěvková organizace
E-mail: barcamada@centrum.cz

VPLYV INOVATÍVNYCH PRÍSTUPOV V MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI NA ÚROVEŇ TVORIVOSTI INTELEKTOVO NADANÝCH ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

INFLUENCE OF INNOVATIVE APPROACHES IN AFTER SCHOOL ATIVITIES ON THE CREATIVITY LEVEL OF INTELECTUALLY GIFTED STUDENTS OF YOUNGER SCHOOL AGE

Ľuboš LUKÁČ, Lucia MIKURČÍKOVÁ

Abstrakt: *Príspevok sa zaoberá problematikou mimoškolskej edukácie vo vzťahu k tvorivosti žiakov s intelektovým nadaním mladšieho školského veku. Poukazuje možnosti vzdelávania intelektovo nadaných žiakov využitia inovatívnych metód v edukácii nadaných žiakov. Cieľom výskumu bolo overenie vplyvu inovatívneho mimoškolského vzdelávania na úroveň tvorivosti nadaných žiakov v mladšom školskom veku. K dosiahnutiu cieľa bola použitá kvantitatívna metóda použitím Urbanovho figurálneho testu v oblasti tvorivosti. Hlavným výberovým súborom bolo 50 žiakov so všeobecným intelektovým nadaním druhého, tretieho, štvrtého ročníka v primárnom stupni vzdelávania na základnej škole. Štatisticky významný rozdiel medzi porovnávanými skupinami žiakov z hľadiska ich zapojenia do mimoškolskej činnosti autori zistili len v 5 zo 14 kritérií Urbanovho figurálneho testu v oblasti tvorivosti.*

Kľúčové slová: *Intelektové nadanie. Žiak s intelektovým nadaním. Mimoškolská edukácia. Tvorivosť. Primárne vzdelávanie.*

Abstract: *The paper deals with the issue of extracurricular education in relation to the creativity of students with intellectual talents of younger school age. It points out the possibilities of educating intellectually gifted students and the use of innovative methods in the education of the gifted students. The aim of the research was to verify the impact of innovative after school education on the level of creativity of gifted primary aged students. To achive the goal, a quatitative method Urban´s figural test of creativity*

was used. The testing sample was 50 students with general intellectual talent of the second, third, and fourth year in primary school. The authors found a statistically significant difference between the compared groups of students in terms of their involment in extracurricular activities in only 5 of the 14 criteria´s of Urban ´s figural test in the field of creativity.

Key words: *Intellectual Talent. A Student with Intellectual Talent. Extracurricular Education. Creativity. Primary Education.*

Úvod

Rozvoj nadaných žiakov vo vzdelávacom prostredí je aktuálnou dôležitou témou. Nadaní žiaci sú súčasťou vzdelávacieho systému, rovnako ako ostatným žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, aj im má byť umožnené právo na rešpektovanie vzdelávacích potrieb. Vzdelávací systém osobná zanietenosť učiteľov vytvárajú jedinečné možnosti práce s intelektovo nadaným žiakom, ktoré je potrebné uplatňovať počas celého procesu vzdelávania, to aj v rámci mimoškolskej činnosti. Nadaní žiaci majú svoje špecifiká pri vhodnom použití inovatívnych metód foriem práce v edukácii sú obohatením vzdelávacieho procesu. Pripraviť realizovať efektívny program rozvoja nadaného žiaka závisí častokrát od profesionálnych schopností učiteľa. Zárukou úspechu je správne nastavený program doplnený o mimoškolskú činnosť pre intelektovo nadaných žiakov. Problematika vzdelávania intelektovo nadaných žiakov na prvom stupni v základných školách spočíva v identifikácii nadaných žiakov, rešpektovaním ich špecifických potrieb, v rozvoji nadania každého žiaka zabezpečení celodennej starostlivosti pre intelektovo nadaných žiakov, teda aj mimoškolského vzdelávania. V rámci identifikácie nadaných žiakov mladšieho školského veku sa naša pozornosť zameriava na napr. neobvykle bohatú slovnú zásobu dieťaťa, dobré pozorovateľské schopnosti, chápanie vzťahov medzi pojmami javmi, či odmietaniu rutinných činností vyhľadávaniu náročných úloh. Dôležitou súčasťou edukácie nadaných je vplyv mimoškolskej činnosti na tvorivosť nadaného dieťaťa samotná aplikácia celodennej starostlivosti o nadané deti.

Mimoškolské vzdelávanie intelektovo nadaných žiakov

V oblasti edukácie žiakov s intelektovým nadaním nájdeme v slovenskej odbornej literatúre (Dočkal, 1986, 2005; Dočkal, Musil, Palkovič kol., 1987; Jurášková, 2003; Laznibatová, 2003, 2012a, 2012b; Portešová, 2004; Machů, 2006; Kupcová, Šedá, Tomek, Topinková, Zelendová, 2010; Havigerová, 2011, 2013; Cihelková, 2017; Dočkal, Duchovičová, 2017; Jurášková, Mátychová, 2017; Fořtík, Fořtíková 2007; Nedělková, 2018; Stehlíková, 2016, 2018 ďalší), ale i zahraničnej literatúre (Cohen, Amrose, 1993; Freemanová, 1998; Campbell, 2001; Mőnks, Ypenburg, 2002; Renzulli, 2005; Laniado, 2004 ďalší) viacero autorov zaoberajúcich sa touto problematikou. Viacerí z autorov sa v rámci programov pre rozvoj intelektovo nadaného žiaka dotýkajú aj otázok dôležitosti ich mimoškolskej edukácie.

Nedělková (2018) uvádza, že vyhľadávanie mimoškolských aktivít pre nadané deti je plne v réžii rodičov dieťaťa. Mönks Ypenburg (2002) uvádzajú potrebu ponuky mimoškolských, ktoré nadanie podporujú. Cihelková (2017) spomína potrebu ponuky záujmových útvarov, ktoré vyhovujú nadaným deťom. Záujmové útvary môžu byť podľa nej organizované školou riadené aj externými lektormi. Laznibatová (2012a) sa pri hodnotení Projektu alternatívnej starostlivosti o nadané deti venuje zvlášť špecifikám výchovnej práce – krúžkom, ktoré sú súčasťou celodennej starostlivosti o nadané deti. Medzi obľúbené medzi nadanými žiakmi patria počítačový, úspešným je šachový záujem ja aj o žurnalistický krúžok. Vynikajúce výsledky má fotografický krúžok špecifickú ponuku dopĺňajú platené krúžky vedené odborníkmi, to hra na flautu klavír. Škola pre mimoriadne nadané deti v Bratislave disponuje širokou ponukou krúžkov, napr. anglická konverzácia, logika, ekológia, literárny, dejepisný, zemepisný, šachový, žurnalistický, fotografický, výtvarný, animovaného filmu keramický, jaskyniarsky, šikovné ruky – origami, atď. Podľa Dočkala (2017) môže byť hlavným problémom obohacujúcich aktivít častá nejasnosť cieľa, ku ktorému obohatená výučba smeruje. Obohacujúci efekt môžu mať aktivity, ako napr. výlety, sobotné programy (priestor na stretávanie s intelektuálnymi vrstovníkmi), letné programy (workshopy pre talentované deti), mentoring (spolupráca s odborníkmi). Záujmové aktivity pre nadaných, cenné rady skúsenosti rodičov nadaných detí

poskytujú aj rôzne združenia. Organizujú pobyty počas prázdnin, mimoškolské súťaže aktivity pre nadané deti. Jednou z najznámejších organizácií je nezisková organizácia združujúca nadpriemerne inteligentných ľudí (Nedělková, 2018).

Prehľad výskumov v oblasti mimoškolskej edukácie intelektovo nadaných žiakov

Otázkami vplyvu inovatívnych metód prístupov na kvalitu edukácie žiakov s intelektovým nadaním sa zaoberali viaceré výskumné štúdie (Vaugh, Feldhusen, Asher, 1991; Sak, 2004; Renzulli, 2005; Reid, Horváthová, 2016 a iné). Sak (2004) sa vo svojom príspevku zaoberá kreativitou, nadaním učením nadaných žiakov v triede. Realizoval sedem pološtrukturovaných dve otvorené pozorovania v školskej triede ako aj dva rozhovory v rámci šiestich mesiacov s učiteľkou z triedy pre nadaných žiakov, ktorá mala aj bohaté skúsenosti s mimoškolským vzdelávaním nadaných žiakov. Z kvalitatívneho výskumu okrem iného vyplynulo, že dôležitým prvkom rozvoja kreativity u nadaných žiakov je vhodné vzdelávacie prostredie, nutnosť vzdelávať kreatívnym spôsobom, obohatenie vzdelávacieho obsahu cez kreatívne písanie čítanie atď. VanTassel-Baska Stambaugh (2014) taktiež upozorňujú na prekážky, ktoré sťažujú učiteľom diferencovane pristupovať ku nadaným žiakom v bežných triedach. Podľa nich ide najmä o nedostatočné vedomosti o nadaní, organizácii triedy, modifikácie učiva, postoje učiteľov, nedostatočné zručnosti využívať rozličné zdroje, plánovať čas, či podpora od vedúcich pracovníkov škôl. Ako ďalej naznačuje VanTassel-Baska (2014) do programov služieb pre nadaných žiakov je potrebné implementovať vhodné diferencované kurikulum, metódy vzdelávania, rozšírených zdrojov techniky vzdelávania, spôsoby hodnotenia edukačného procesu kolaboratívny prístup medzi školou domácim prostredím v rozvoji špecifického nadania žiaka. Menej autorov sa venuje vplyvu mimoškolskej edukácie intelektovo nadaných žiakov na ich školskú úspešnosť, či tvorivosť, prípadne ide o staršie zdroje. Fashola (1998) upozorňuje na to, že pri výskume efektivity mimoškolských programov je potrebné zohľadňovať skutočnosť, že ide o programy, ktoré sú zväčša dobrovoľné navštevujú ich pravdepodobne vysoko motivované deti. Vaugh, Feldhusen Asher (1991) pri meta-analýze výskumných štúdií

zistili, že špeciálne upravené programy v edukácii nadaných študentov majú signifikantný efekt na školskú úspešnosť, tvorivosť kritické myslenie.

Klub nadaných detí v mimoškolskej edukácii nadaných žiakov

Klub nadaných detí (KND) vznikol v roku 2013 v Prešove ako prvý klub združujúci intelektovo nadané deti na Slovensku. Stretnutia s intelektovo nadanými deťmi sú organizované spravidla jedenkrát do týždňa. KND je určený žiakom 1. stupňa ZŠ, aktuálne ho navštevujú aj žiaci 2. stupňa, ktorí zastávajú pozície tútorov pre žiakov 1. stupňa tzv. pomocníkov vedúcich klubu. Je určený pre diagnostikou potvrdené intelektovo nadané deti. Projekt mimoškolského vzdelávania vychádza z potreby zabezpečenia rozmanitosti detských záujmov, rešpektovanie bezpečného prostredia špecifík vzdelávania intelektovo nadaných žiakov. Hlavnou náplňou aktivít Klubu nadaných detí je zábavná herná činnosť zameraná na rozvoj intelektových predpokladov u detí, ďalej tímové hry, exkurzie, logické sústredenia, experimentovanie i bádanie. Pre dosahovanie požadovaných výsledkov v oblasti mimoškolskej edukácie nadaných žiakov realizujú aktivity vedúci Klubu nadaných detí s ukončeným vzdelávaním *Edukácia intelektovo nadaných žiakov v základnej škole* a *Špeciálnopedagogická starostlivosť o intelektovo nadaných žiakov* vo Výskumnom ústave detskej psychológie patopsychológie v Bratislave.

Rozvoj tvorivosti prostredníctvom edukačných aktivít v Klube nadaných detí

Mimoškolské vzdelávanie v KND Prešov je založené najmä na podpore rozvoja tvorivosti intelektovo nadaných žiakov. Podľa Juráškovej (2003) bol vzťah tvorivosti inteligencie súčasťou niekoľkých výskumov psychológov. Avšak, mnohé z nich sa rôznia. Fábik (2019) uvádza, že nadané deti prejavujú v priemere obyčajne vyššiu tvorivosť. Sú známe výskumné práce z tejto oblasti (2012, Szobiová, Boleková, In: Fábik, 2019; 2006, Szobiová, Šuplatová, In: Fábik, 2019), porovnateľné výsledky poukazujú zahraničné výskumy (2017, Kettler, Bower, 2015, Salari, Jenaabada, In: Fábik 2019). Vzťah medzi tvorivosťou inteligenciou je

podľa Fábika nelineárny. Laznibatová (2012a) uvádza, že nadaný, tvorivý jedinec prináša nové myšlienky, obohacuje svet okolo nás. Väčšina edukačných metód vhodných pre nadaných žiakov sú podľa Colemana, Crossa (2005, In: Laznibatová, 2012a) variáciou tém kreativity riešenia problémov.

Rozvoj nadania tvorivosti v mimoškolskom vzdelávaní má byť súčasťou celodennej starostlivosti o nadaných žiakov. Kratochvílová (2010, In: Novotná, 2017) uvádza, že je vhodné prihliadať na potreby záujmy detí, dokázať motivovať – formovať aktívny spôsob života, rozvíjať individuálne dispozície vo využití voľného času. Vzdelávanie intelektovo nadaných žiakov v KND Prešov je založené na využívaní metód foriem výuky vhodných podľa Stehlíkovej (2017) vo vyučovaní nadaných: (1) činnostné učenie, (2) projektové vyučovanie, (3) skupinová práca, (4) individuálna práca, (5) neviditeľná pedagogika, (6) problémové vyučovanie, (7) prezentácia, (8) prepájanie školy so svetom, (9) aktuálnosť tém problémov. Dôležité sú metódy, ktoré vytvárajú poskytujú podnety vzbudzujúce adekvátnu kognitívnu aktivitu (Jurášková, 2003), patria medzi ne metódy: (1) objavujúce, (2) viacpodnetné, (3) metódy samostatnej práce, ale aj efektívne metódy práce s nadanými podľa Laznibatovej (2012a) heuristické, problémové metódy (1) hľadania, objavovania, experimentovania, (2) rozvíjania kritického, logického strategického myslenia, (3) individuálnej práce, (4) tímovej práce, (5) tvorivého riešenia problémov, (6) dialógu, diskusie, argumentácie, (7) integračné, (8) s použitím emocionálnej zainteresovanosti voči problému, (9) s aplikáciou humoru, situácií zážitkov bežného života. Program stretnutí Klubu nadaných detí v Prešove je preto štruktúrovaný do rozličných tém aktivít: napr. Dinosaury, Umenie kaligrafie, Čaro fotografie, Šifrovanie tajných správ, Pokusy experimenty, Animované filmy, Robotické hračky, Skrytý svet Príšerákov, Detská zvedavosť ukrytá v bájkach, Velikáni dejín, Po stopách Sherlocka Holmesa, Tvorivé písanie, Rozvoj komunikačných schopností, Tréma stres, Malý princ, Školské časy Chrobákov, Základy lezenia, Podvodný svet, Let vesmírom, Mušky molekulárna biológia ďalšie.

Cieľ výskumu, stanovenie hypotézy

Cieľom výskumu je analyzovať vplyv mimoškolskej činnosti na primárnom stupni vzdelávania na úroveň tvorivosti žiakov so všeobecným intelektovým nadaním.

Hypotéza: Úroveň tvorivosti u žiakov s intelektovým nadaním v mladšom školskom veku zapojených do mimoškolského vzdelávania Klube nadaných detí bude štatisticky významne pozitívne ovplyvnená v komparácii s úrovňou tvorivosti u žiakov s intelektovým nadaním v mladšom školskom veku, ktorí nie sú zapojení do mimoškolského vzdelávania nadaných žiakov.

Nezávislou premennou v tomto prípade bola účasť na mimoškolskom vzdelávaní v Klube nadaných detí. Závislou premennou bola úroveň tvorivosti v sledovanej skupine žiakov s intelektovým nadaním.

Metodika výskumu

Na vyhodnotenie stanoveného cieľa hypotézy výskumu bol použitý skríningový nástroj TSD-Z Urbanov test tvorivosti – Figurálny test tvorivého myslenia. Slúži ako prostriedok identifikácie vysokých tvorivých schopností, tiež odhalenie jednotlivcov s podpriemerne rozvinutými schopnosťami tvorivosti, ktoré je možné rozvíjať. Testovací hárok pozostáva z figurálnych fragmentov, ktoré treba dokresliť podľa ľubovôle. Na základe 14 kritérií sa hodnotí výsledný produkt kreslenia. TSD-Z zohľadňuje (aj) kvalitatívne znaky tvorivých výkonov. Test pozostáva z formy A formy B, je použiteľný individuálne aj skupinovo pre osoby od 4 do 95 rokov. Testová práca trvá cca 15 minút pre jednu formu. Vyhodnocovanie testu sme realizovali v spolupráci so psychologičkou Centra pedagogicko-psychologického poradenstva prevencie.

Charakteristika výskumného súboru

Analytickou jednotkou bol žiak so všeobecným intelektovým nadaním. Výberovým súborom boli žiaci so všeobecným intelektovým nadaním, ktorý tvorilo 50 žiakov druhého, tretieho, štvrtého ročníka v primárnom

stupni vzdelávania na základnej škole vo veku 7 až 10 rokov s priemerným vekom 8,24 rokov. Výskumný úbor bol vybratý príležitostným spôsobom výberu na základných školách v Prešove. V súbore boli obsiahnuté triedy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním intelektovo nadaní žiaci vzdelávaní formou školskej integrácie v bežnej triede, to všetko od 2. ročníka, tak aby každý z respondentov absolvoval minimálne 1 rok vzdelávania podľa špeciálneho programu pre vzdelávanie intelektovo nadaných žiakov.

Do testovania bolo zaradených 38 žiakov navštevujúcich triedu pre intelektovo nadaných žiakov 12 intelektovo nadaných žiakov, ktorí sú začlenení do bežného edukačného procesu v bežnej triede. Z hľadiska veku išlo o žiakov od 7 do 10 rokov v oboch skupinách.

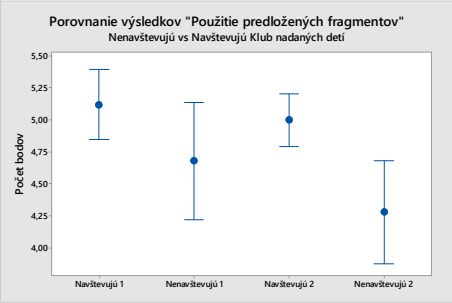
Vo výskumnom súbore bolo zastúpených 16 dievčat (32 %) a 34 chlapcov (68 %). Počet intelektovo nadaných dievčat navštevujúcich triedu pre intelektovo nadaných žiakov v primárnom stupni vzdelávania na základnej škole tvorí 23,68 % (N=9) počet intelektovo nadaných chlapcov 76,32 % (N=29).

Z hľadiska zapojenia žiakov výberového súboru do mimoškolskej činnosti, výberový súbor tvorilo 25 intelektovo nadaných žiakov, ktorí navštevovali Klub nadaných detí rovnako 25 intelektovo nadaných žiakov, ktorí Klub nadaných detí nenavštevovali. Priemerný vek žiakov v oboch skupinách bol 8,2 roka. V skupine žiakov, ktorí navštevovali Klub nadaných detí bol priemerný vek žiakov 7,8 rokov.

Výsledky výskumu

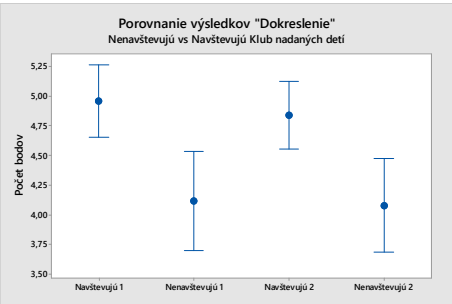
Úroveň tvorivosti u žiakov s intelektovým nadaním v mladšom školskom veku zapojených do mimoškolského vzdelávania žiakov – Klubu nadaných detí bola štatisticky významne pozitívne vyhodnotená len v niektorých kategóriách Urbanovho testu tvorivosti: V kategóriách: Wf – Použitie predložených fragmentov (2. test), Eg – Dokreslenie (v oboch testovaniach), Ne – Nové prvky (2. test), Hu – Humor, resp. afektivita, emocionalita, expresívna sila kresby, Ukd – Nekonvenčnosť, nestereotypné použitie fragmentov/figúr. Vzhľadom k tomu, že

štatisticky významný rozdiel medzi porovnávanými skupinami žiakov z hľadiska ich zapojenia do mimoškolskej činnosti v Klube nadaných detí sme zistili len v 5 zo 14 kritérií Urbanovho figurálneho testu v oblasti tvorivosti môžeme konštatovať, že na danom výberovom súbore žiakov nami stanovená hypotéza H1 nebola potvrdená (graf 1-5).



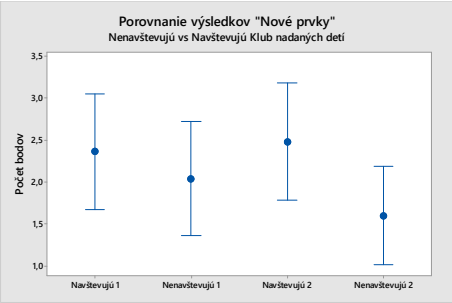
Graf 1:

Porovnanie výsledkov z hľadiska použitia predložených fragmentov – žiaci nenavštevujú vs. navštevujú Klub nadaných detí (zdroj: vlastné spracovanie)



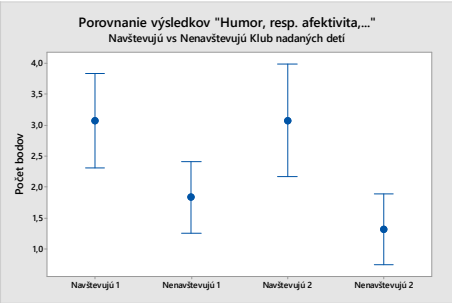
Graf 2:

Porovnanie výsledkov z hľadiska dokreslenia – žiaci nenavštevujú vs. navštevujú Klub nadaných detí (zdroj: vlastné spracovanie)



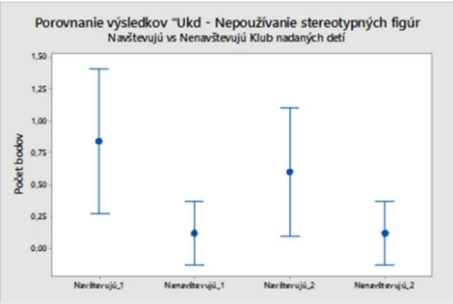
Graf 3:

Porovnanie výsledkov z hľadiska nových prvkov – žiaci nenavštevujú vs. navštevujú Klub nadaných detí (zdroj: vlastné spracovanie)



Graf 4:

Porovnanie výsledkov z hľadiska humoru, resp. afektivity, emocionality, expresívnej sile kresby – žiaci navštevujú vs. nenavštevujú Klub nadaných detí (zdroj: vlastné spracovanie)



Graf 5:

Porovnanie výsledkov z hľadiska Ukd – nestereotypné použite fragmentov/figúr - žiaci navštevujú vs. nenavštevujú Klub nadaných detí (zdroj: vlastné spracovanie)

Diskusia

Z uvedeného vyplýva, že tak ako konštatuje Jurášková (2003) neexistuje priamy vzťah medzi výškou inteligencie tvorivosti, čo môže byť podmienené aj podľa Cropley (2001, In: Jurášková, 2003) stratou súvislosti medzi inteligenciou tvorivosťou u ľudí nad hranicou vyššieho IQ (okolo IQ 130). Korelácia IQ tvorivosti sa podľa MacKimona Halla (1972, In: Jurášková, 2003) stráca nad určitou hranicou (okolo IQ 120). Na druhej strane sú badateľné štatisticky významné niektoré z kategórií, čo potvrdzujú viaceré výskumné práce slovenských výskumníkov (Szobiová, Boleková, 2012, Szobiová, Šuplatová, 2006 In: Fábik, 2019). Tieto výskumné práce poukazujú na vyššiu originalitu nadaných žiakov, a schopnosť zapájania do procesu riešenia väčší počet prvkov. Inteligenciu tvorivosť ako relatívne nezávislé hodnotí aj metaanalýza Kima (2005, In: Fábik 2019), uskutočnenú so súborom 21 štúdií, jej výsledkom bola korelácia inteligencie tvorivosti s veľkosťou korelácie pri malom vzťahu – 0,17. V súvislosti s tvorivosťou sme zaznamenali pozitívnu koreláciu s motiváciou, vo výskumnej práci Czaja-Chudyba (2019).

Cropley (2001, In: Jurášková 2003) tvrdí, že nad určitou hranicou (okolo 130) sa stráca súvislosť medzi inteligenciou tvorivosťou. Vzťah medzi inteligenciou tvorivosťou nie je celkom jasný, čo podnecuje k ďalšiemu výskumu v tejto oblasti, napr. aj porovnaním vzťahu inteligencie tvorivosti za predpokladu realizácie inovatívnych prístupov v mimoškolskej edukácii intelektovo nadaných žiakov mladšieho školského veku. Preto štatisticky významné hodnoty v niektorých kategóriách testu tvorivosti vnímame ako povzbudzujúce pre ďalšiu činnosť realizáciu mimoškolského vzdelávania nadaných žiakov. Porovnanie úrovne tvorivosti medzi intelektovo nadanými žiakmi inovatívnym prístupom v mimoškolskej edukácii v Klube nadaných detí intelektovo nadanými žiakmi bez účasti v mimoškolskom vzdelávaní v Klube nadaných detí poukazuje na rozdiely v niektorých kritériách, čo je možné zlepšiť pravidelnejšou realizáciou mimoškolského vzdelávania pre nadaných žiakov.

Literatúra

CAMPBELL, J. R., 2001. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-516-4.

CIHELKOVÁ, J., 2017. *Nadané dítě ve škole. Náměty do výuky pro celou třídu.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1248-5.

COHEN, L. M., AMROSE, D. C., 1993. Theories and Practices for Differentiated Education for the Gifted and Talented. In HELLER, K.A., MÖNKS, F.J., PASSOW, A.H. (Eds.) International *Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, Pergamon, s. 339-365.

DOČKAL, V., 1986. *Talent nie je dar.* Bratislava: SÚV SZM.

DOČKAL, V., MUSIL, M., PALKOVIČ, V., MIKLOVÁ, J., 1987. *Psychológia nadania.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

DOČKAL, V., 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý.* Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3.

DOČKAL, V., DUCHOVIČOVÁ, J., 2017. *Talent v škole. Metodický materiál pre riaditeľov učiteľov ZŠ na edukáciu nadaných žiakov.* Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko. ISBN 978-80-8140-267-8.

FÁBIK, D., 2019. *Psychológia intelektovo nadaných žiakov.* Bratislava: EQUILIBRIA. ISBN 978-80-8143-252-1.

FASHOLA O. S., 1998. *Review of Extended-Day and After-School Programs and Their Effectiveness. Report No. 24.* Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, John Hopkins University and Howard University.

FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J., 2007. *Nadané dítě rozvoj jeho schopností.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.

FREEMANOVÁ, J., 1998. *Educating the very able*. OFSTED Reviews of Research, Stationery Office. ISBN 978-01-1350-100-7.

HAVIGEROVÁ, J. M., 2011. *Pět pohledů na nadání.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3857-4.

HAVIGEROVÁ, J. M., 2013. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5150-4.

JURÁŠKOVÁ, J., 2003. *Základy pedagogiky nadaných.* Pezinok: Formát, ISBN 80-89005-11-X.

JURÁŠKOVÁ, J., MÁTYCHOVÁ, M., 2017. Bezpečné vzdelávanie pre intelektovo nadaných: prečo-kedy-ako-kde-pre koho. In *Bezpečná škola ako východisko vzdelávania (nielen) nadaných: zborník*. Bratislava: EDOPTIM. ISBN 978-80-971304-2-8.

KUPCOVÁ, M., ŠEDÁ, S., TOMEK, K., TOPINKOVÁ, R., ZELENDOVÁ, E., 2010. *Vzdělávaní nadaných dětí žáku*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

LANIADO, M., 2004. *Jak odmalička rozvíjet inteligenci dětí.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-870-8.

LAZNIBATOVÁ, J., 2003. Definícia nadania, výskyt nadaných v populácii In OSTATNÍKOVÁ, D., JURÁŠKOVÁ, J. (Eds.) *Spoznajte nadané dieťa*. Bratislava: Asklepios. ISBN 80-7167-068-5.

LAZNIBATOVÁ, J., 2012a. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie podporovanie.* Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-99-0.

LAZNIBATOVÁ, J., 2012b. *Nadaný žiak na základnej, strednej vysokej škole*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-87-7.

LUKÁČ, Ľ., 2014. Rozhovor s docentom Vladimírom Dočkalom In *Špeciálny pedagóg*, roč. 3, č. 1, s. 61-66.

LUKÁČ, Ľ., 2015. Rozhovor s Janou Juráškovou In *Špeciálny pedagóg*, roč. 4, č. 1, s. 77-86.

MACHŮ, E., 2006. *Rozpoznávání vzdělávání rozumově nadaných detí v běžné třídě základní školy*. Brno. MU. ISBN 80-210-3979-5.

MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H., 2002. *Nadané dítě.* Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0445-5.

NEDĚLKOVÁ, M., 2018. Osoba s výnimočným nadaním. In HUČÍK, J., MIKURČÍKOVÁ L. (Eds.) *Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie II.* Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 200-216. ISBN 978-80-555-2171-8.

NOVOTNÁ, E., 2017. *Pedagogika voľného času.* Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-58-0.

PORTEŠOVÁ, Š., 2004. Možnosti práce s nadanými dětmi ve škole In *Učitelské listy*, 26.8.2004, s. 1-2. ISSN 1210-6313.

REID, E., HORVÁTHOVÁ, B., 2016. Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. In *Journal of Teacher Education for Sustainability*, Vol. 18, No. 2, 66-74.

RENZULLI, J., 2005. Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. In *Theory into Practice*, Vol. 44, No. 2, 80-89.

SAK, U., 2004. About Creativity, Giftedness, and Teaching the Creatively Gifted in the Classroom. In *Roeper Review*, Vol. 26, No. 4, 216-222.

STEHLÍKOVÁ, M., 2016. *Život s vysokou inteligencí.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0101-6.

STEHLÍKOVÁ, M., 2018. *Nadané dítě*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0512-0.

VANTASSEL-BASKA, J., 2014. Gifted Programs and Services: What Are the Nonnegotiables? In *Theory into Practice*, Vol. 44, No. 2, 90-97.

VANTASSEL-BASKA, J., STAMBAUGH, T., 2014. Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. In *Theory into Practice*, Vol. 44, No. 3, 211-217.

VAUGH, V. L., FELDHUSEN, J. F., ASHER, J. W., 1991. Meta-Analysis and Review of Research on Pull-Out Programs in Gifted Education In *Gifted Child Quarterly*, Vol. 35, No. 2, 92-98.

PaedDr. Ľuboš Lukáč
interný doktorand,
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
Slovenská republika
E-mail: lubos.lukac@smail.unipo.sk

PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov
Slovenská republika
E-mail: lucia.mikurcikova@unipo.sk

ŽIACI SO SYNDRÓMOM ADHD AKO RIZIKOVÁ SKUPINA UŽÍVATEĽOV NÁVYKOVÝCH LÁTOK

STUDENTS WITH ADHD SYNDROME AT RISK GROUP OF ADDICTIVE SUBSTANCE USERS

Richard ŠTURMANKIN

Abstrakt: *Príspevok sa zaoberá špecifikami syndrómu ADHD ako potencionálneho faktoru zvýšenia rizika užívania návykových a psychotropných látok. Komparuje viacero výsledkov publikovaných výskumných zistení na Slovensku a v zahraničí, ktoré reflektujú problematiku žiakov so syndrómom ADHD v školskom prostredí. Opisuje aktuálnu situáciu a mieru prevencie užívania návykových látok v základných školách. Zároveň upozorňuje na nedostatočnú efektivitu pro-zdravotných prevenčných programov a rastúcu potrebu aplikovať vhodné metódy prevencie aj pre žiakov so syndrómom ADHD na základných školách.*

Kľúčové slová: *Syndróm ADHD. Návykové látky. Základné školy. Prevencia*

Abstract: *The article discusses the specifics of ADHD syndrome as a potential risk factor for increased risk of substance abuse. It compares several results of published research findings in Slovakia and abroad, which reflect the issue of pupils with ADHD syndrome in the school environment. It describes the current situation and the extent of substance abuse prevention in primary schools. It also highlights the lack of effectiveness of pro-health prevention programmes and the growing need to apply appropriate prevention methods also for pupils with ADHD in primary schools.*

Key words: *ADHD syndrome. Addictive substance. Primary schools. Prevention*

ŠPECIFIKÁ SYNDRÓMU ADHD AKO RIZIKOVÝ FAKTOR UŽÍVANIA NÁVYKOVÝCH LÁTOK

Syndróm ADHD - poruchy pozornosti spojeného s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) ďalej len ADHD je neurovývinová porucha a geneticky podmienená dispozícia na nepokojné, impulzívne a nepredvídateľné správanie, ktorá je často spájaná s poruchami koncentrácie pozornosti (Kvašná 2015). Jucovičová a Žáčková (2010) vo svojej publikácií uvádzajú dva termíny označujúce hyperkatívne deti. Označenia vychádzajú z 10.revízie Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH-10-SK-2016) a Svetovej zdravotníckej organizácie a Americkej psychiatrickej asociácie (DSM-5, 2013). Medzinárodná klasifikácia chorôb Svetovej zdravotníckej organizácie uvádza termín hyperkinetická porucha, ktorý definovali ako skupinu porúch charakterizovaným skorým vznikom (zvyčajne v prvých piatich rokoch života), neschopnosťou vydržať pri činnosti vyžadujúcej kognitívnu účasť, tendenciou prechádzať z jednej činnosti na druhú bez ich dokončenia a dezorganizovanou, nedostatočne regulovanou a nadmernou aktivitou. Z terminológie Americkej psychiatrickej asociácie je označenie ADHD označenie pre syndróm deficity pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADHD) a syndróm deficitu pozornosti bez prítomnosti hyperaktivity (ADD). Na základe získaných a publikovaných výsledkov výskumu uvádzajú Elliot a Place (2002) že deti, ktoré spĺňajú kritéria poruchy môžeme rozdeliť na dve skupiny, prvú skupinu tvoria deti u ktorých sa problémy objavili v rannej fáze života a druhú skupinu tvoria deti, u ktorých sa problémy prejavili až pri nástupe do školy. Pri definícií syndrómu ADHD musíme brať na vedomie že hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti nie je choroba, je to určitý stav a spôsob fungovania mozgu. Mozog je z rôznych príčin nastavený na nadmernú aktivitu a chýbajú mu tlmivé procesy, ktoré by dokázali zabrzdiť zvýšenú motorickú činnosť.

Syndróm ADHD zahŕňa široký koncept a konkrétne prejavy medzi jedincami sa môžu líšiť. Podľa klasifikácie psychických porúch DSM IV je 14 príznakov ADHD z ktorých musí byť u dieťaťa v predškolskom veku prítomných aspoň 10, u deti mladšieho školského veku 8 a u detí staršieho školského veku aspoň 6 prítomných príznakov. Jucovičová

a Žáčková (2010) rozdelili ADHD podľa závažnosti na 3 typy: mierny typ, stredný typ a vážny typ. Pri miernom type syndróm dieťaťu nespôsobuje výrazné problému v škole alebo v kolektíve a je u neho prítomných len málo symptómov potrebných na stanovenie diagnózy, sú prítomné poruchy koncentrácie a kolísanie pozornosti, ktoré je však zvládnuté bez špeciálnej starostlivosti. Pri strednom type dieťa potrebuje okrem špeciálnej starostlivosti aj individuálny prístup, keďže mu syndróm spôsobuje vážnejšie problémy v školskom prostredí. Vážny typ sa vyznačuje výrazným nepokojom dieťaťa so sklonmi k rizikovému správaniu, problémy sa vyskytujú v školskej činnosti ale aj v kolektíve. Paclt (2007) zaradil medzi hlavné príznaky symptómu ADHD nepozornosť, hyperaktivitu a impulzivitu. Na uvedené tri primárne príznaky nadväzujú príznaky ako poruchy spánku, zneužívanie drog, alkohol, depresie, úzkosť, nízke sebavedomie, zdravotné problémy a ďalšie psychické poruchy. Často vyskytujúce sú aj poruchy správania v podobe klamstiev, záškoláctva a agresívnych prejavov. Závažnosť symptómu ADHD sa líši práve od prítomností pridružených príznakov. Pokorná (2001) označuje špecifickosť poruchy ako narušenie v oblasti emocionálnej, motoricko-percepčnej a problémom v nedostatočnom rozvoji kognitívnych funkcií. V rámci poruchy rozlišujeme 3 hlavné podtypy:

- prevažne hyperaktívno-impulzívny typ, kde prevažujú symptómy hyperaktivity a impulzivity, aj keď môžu byť do určitej miery prítomné poruchy pozornosti
- typ prevažne s poruchou pozornosti, aj keď do určite miery môžu byť prítomné poruchy aktivity
- typ kombinovaný, kde sú vyvážené prítomné prejavy hyperaktivity, impulzivity aj poruchy pozornosti. U detí s ADHD prevažuje práve tento typ

Príčinami vzniku syndrómu ADHD sa zaoberajú mnohí odborníci, ktorí sa zhodujú na tom že sa nedá určiť jednoznačná príčina vzniku poruchy. Drtílková (2007) uvádza, že na vznik tohto ochorenia vplýva viac faktorov, medzi ktorými vo vzájomnom prelínaní sa prevažujú genetické príčiny a faktor dedičnosti, pričom dedičnosť choroby po mužskej línií je päťkrát vyššia než u žien. Hutyrová a kol. (2019) zase pripisuje príčiny vzniku

ADHD oslabeniu vo funkciách a schopnostiach, ktoré sú zodpovedné za riadenie, reguláciu a integráciu správania. V popredí sú najmä neurologické a genetické faktory, a nie vplyvy prostredia. Medzi príčiny vzniku ADHD zaraďujú zdravotné komplikácie (v prenatálnom, perinatálnom a postnatálnom vývine), konzumáciou alkoholu a fajčenie matky v tehotenstve, predčasné a komplikované pôrody. Podľa dostupnej literatúry a publikovaných výskumov môžeme konštatovať genetické faktory ako jednu z hlavných príčin vzniku, keďže 30% rodičov detí s ADHD má tiež túto poruchu. Ďalej to sú príčiny organické, ako ľahké poškodenie mozgu alebo alkoholizmus a pôsobenie psychoaktívnych látok počas tehotenstva. Medzi príčiny môžeme zaradiť aj infekčné choroby prekonané v gravidite alebo nesprávnu výživu.

Deti so syndrómom ADHD bývajú často emočne labilné a citovo nevypočítateľné. Za túto nestabilitu v emočnom prežívaní môže nezrelosť nervovej sústavy, ktorá zasahuje aj kognitívne funkcie. To sa na základe nesprávneho vyhodnocovania situácií môže ukázať ako správanie nepriateľské, často sprevádzané agresiou. Deti s ADHD sa často dostávajú do situácií kedy cítia zvýšenú potrebu brániť sa. Impulzivita týchto detí spojená s reaktívnymi poruchami môže predstavovať nebezpečné správanie prejavované verbálnou alebo fyzickou agresivitou. Ak je miera agresivity u dieťaťa vysoká, pri pretrvávajúcich vplyvoch prostredia môže byť porucha základom pre vývin asociálneho správania. Jucovičová a Žáčková (2010) uvádzajú že disociálne, asociálne a antisociálne správanie sa vyskytuje u detí s ADHD pomerne často. Paclt (2007) u detí s ADHD opisuje aj častejší výskyt ďalších zdravotných problémov, ako sú chronické ochorenia dýchacích ciest, nočné pomočovanie v rannom veku, poruchy spánku, úzkosť, depresia alebo epilepsia. Z dôvodu hyperaktivity a neschopnosti utlmiť motorický nepokoj sa u týchto detí častejšie vyskytujú rôzne úrazy, ako zlomeniny, poranenia hlavy, popáleniny a pod.. Poruchy správania sú ďalším sprievodným javom pri syndróme ADHD a v kombinácií s poruchami správania, Paclt (2007) uvádza výrazne vyššie riziko drogových závislostí. Stúpa aj riziko závislostí na tabaku, alkohole a marihuane, závisí však od intenzity príznakov ADHD a prítomnej poruchy správania. Doktorka Groenman, Doktor Oosterlaan a doktor Janssen (2017) vo svojom výskume „Psychické poruchy v detstve ako rizikový faktor pre užívanie návykových látok“ uvádzajú že deti so

syndrómom ADHD majú zvýšené riziko vzniku porúch súvisiacich s užívaním návykových látok. Upozorňujú aj na potrebu včasnej detekcie, intervencie a prevencie porúch súvisiacimi s užívaním návykových látok.

Užívanie návykových látok u osôb so syndrómom ADHD

Zahraniční autori vo svojich publikovaných výskumných zisteniach potvrdili, že osoby so syndrómom ADHD sú náchylnejšie a patria do skupiny rizikových užívateľov návykových a psychotropných látok. Výskyt užívania návykových látok je u nich častejšia ako u všeobecnej populácie, no závisí to aj od závažnosti vyskytujúcich sa symptómov syndrómu ADHD. Uvádzame skutočnosti, ktorí vyplývajú z výsledkov výskumov zahraničných autorov (Romo 2018, Ohlmeier 2007, Carton 2019, Adorjan 2019, Paclt 2007, Lazaratou 2017, Berlin 2012):

- Výsledky ukazujú že osoby so syndrómom ADHD trpia závislosťou na alkohole a ešte väčší počet osôb vykazuje nadmernú závislosť od nikotínu, ktorého zvýšenú spotrebu pripisujú patofyziologickým súvislostiam ako napríklad, lepšej schopnosti koncentrácie, zlepšeniu pozornosti a kontroly impulzov u osôb s ADHD. Zvýšené užívanie návykových látok je tiež spojené so skorým začatím užívania látky, následným rozvojom ťažkej závislosti a zníženou účinnosťou liečby
- Ďalšie prezentované zistenia uvádzajú, že jeden z hlavných príznakov ADHD – impulzivita, je jednou z hlavných príčin vzniku závislosti na návykových látkach. Čím je impulzivita u osôb vyššia, tým závažnejšie sú príznaky závislosti. Abnormality neurotransmiterov boli zistené tak u pacientov so závislosťou, ako aj u pacientov so zvýšenou mierou príznakov impulzivity
- Výskumné zistenia jasne podčiarkujú veľký význam včasnej a adekvátnej diagnostiky a následných terapií osôb so syndrómom ADHD, aby sa predišlo vzniku závislosti na návykových látkach. Rovnako je potrebné pri osobách s ADHD a pri ich liečbe, posúdiť mieru ich impulzivity a preskúmať možnú súvislosť s inými pridruženými problémami psychického zdravia, v ktorých môže impulzivita zohrávať úlohu.

Výskumné zistenia, ktoré sa týkajú prevalencie užívania návykových látok u osôb so syndrómom ADHD a u osôb všeobecnej populácie dokumentujú dynamické zistenia. Paclt (2007) opisuje že na problematiku užívania návykových látok u osôb s ADHD bolo často zabúdané, hlavne kvôli faktu, že detský pacient s ADHD, ktorý sa v dospelosti stane závislým na alkohole či drogách je automaticky zaradený do skupiny ľudí s asociálnym správaním, namiesto toho aby sa to reflektovalo ako neriešené prejavy syndrómu ADHD, ktoré si osoby prenášajú až do dospelosti. V štúdiách Kramera a kol. (1978) sa uvádza výraznejší kontakt a miera vzniku závislostí na alkohole u detí s ADHD. Tieto výskumné zistenia potvrdzujú aj výsledky výskumu Wooda a kol. (1983), ktorý uvádza, že 33% mužov alkoholikov spĺňa kritériá ADHD. Podobné údaje uvádza niekoľko ďalších autorov, no overovaním výsledkov sa prišlo na fakt, že prepojenie medzi detskou hyperaktivitou a závislosťou na alkohole či drogách sa v dospelosti javí ako nedostatočne preukázateľné.

Po analýze výsledkov výskumných zistení nemôžeme vyvrátiť ani potvrdiť súvislosť hyperaktivity v detstve a zvýšenému riziku vzniku závislosti na návykových látkach v dospelosti, je tam však možný a dokázateľný vzťah.

ŽIAK SO SYNDRÓMOM ADHD NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE A PREVENCIA PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI

Proces výchovy a vzdelávania v škole je jedným z najdôležitejších faktorov pozitívneho rozvoja osobnosti dieťaťa, platí to aj pre žiakov so syndrómom ADHD, ktorí sú integrovaní do podmienok škôl všeobecnej populácie. Veľkou dôležitosťou sa vyznačuje forma spolupráce so žiakom s ADHD, najlepšou cestou je forma individuálneho prístupu ku žiakovi a nastavenie adekvátnych výchovných postupov v škole, ale aj v rodine. Z nášho pohľadu je žiak s ADHD, dieťa, ktoré nevie ovládať, kam nasmeruje a ako dlho svoju pozornosť udrží, má problém sedieť celú vyučovaciu hodinu bez pohybu a má problém pripraviť sa na nasledujúcu hodinu. Keď majú rodičia podozrenie na ADHD u svojho dieťaťa už pred nástupom do školy, je dôležité aby zvážili niektoré otázky týkajúce sa umiestnenia do vhodného prostredia a to napríklad:

- aký je školský program pre žiakov s ADHD
- koľko detí bude v triede
- či sú učitelia dostatočne informovaní o syndróme ADHD a práci s deťmi trpiacim týmto syndrómom
- či sú na škole k dispozícií odborní asistenti učiteľov a školský podporný tím

Odhalenie príznakov syndrómu ADHD začína u učiteľa, ktorý má za úlohu odpozorovať žiaka počas vyučovania, aj počas voľného času v kolektíve triedy. Goetz (2009) uvádza, že problémy dieťaťa s ADHD začínajú v škole tým, že sa nevie začleniť do kolektívu, vyžaduje väčšiu pozornosť, neustále narúša vyučovací proces, nevie rešpektovať pravidlá, samovoľne rozpráva a nedokáže sedieť na svojom mieste celú vyučovaciu hodinu. To sú prvotné indikátory syndrómu ADHD, ktoré by si mal učiteľ na žiakoch všímať. Hasilová (2013) zdôrazňuje že inteligencia detí trpiacich syndrómom ADHD nie je zvyčajne znížená, napriek tomu sú ich školské výkony nestabilné. Na školskú neúspešnosť žiaka vplývajú niektoré z prejavov syndrómu ADHD, patria k nim nepozornosť, potreba konať impulzívne, rýchla vyčerpateľnosť, netrpezlivosť, rýchla rezignácia, strata vnútornej motivácie a neschopnosť dokončiť úlohu, či dosiahnuť cieľ. Žiaci sa môžu prejavovať aj nerešpektovaním autorít, problémom s dodržiavaním školských pravidiel, či agresivitou alebo opozičným správaním. Podľa Šebeka (1993) sa školák s ADHD neustále nachádza v konflikte so školským poriadkom i so všetkými autoritami, ktoré zaujmú pozíciu učiteľa. Pri výchove a vzdelávaní žiaka s ADHD je potrebné dávať pozor na príliš veľké nároky kladené na žiaka zo strany učiteľa, ale aj rodičov, podľa Antala (2013) tým u dieťaťa vytvárame odpor k učeniu a celkový nezáujem o školu. Munden a Arcelus (2008) vo svojej publikácií uvádzajú niekoľko opatrení a stratégií, ktoré by mohli byť učiteľovi nápomocné pri výchovno-vzdelávacom procese:

- dieťa by malo sedieť v blízkosti učiteľa, najmä kvôli algoritmizácií úloh
- v prípade že učiteľ zaznamená u žiaka stratu energie alebo únavu zo stereotypnej činnosti, mal by ho zamestnať inou aktivitou, prípadne priamo zapojiť do vyučovacieho procesu

- učiteľ by mal žiaka chváliť aj za čiastočné úspechy a čiastočne zvládnutú úlohu, na základe pochvaly posilňuje motiváciu žiaka
- učiteľ by mal kooperovať s rodičmi
- podporovať žiaka v aktivitách v ktorých zažíva pocit úspechu a ktoré mu môžu pomôcť zvýšiť sebavedomie

V súvislosti s úlohou učiteľa Lechta (2005) hovorí o modelovaní metakognitívneho myslenia, ktoré vedie k dokončeniu zadaní, alebo k vyriešeniu problémov. Najmä z dôvodu že žiaci s ADHD nevedia samostatne regulovať svoju pozornosť alebo odlíšiť podstatnú informáciu od menej významnej.

Prevencia problémov s užívaním návykových látok na základných školách všeobecného typu

Prevencia užívania návykových látok v sebe zahŕňa aktivity smerujúce k predchádzaniu užívania návykových látok pre osoby, ktoré ešte neprišli do kontaktu s drogou. Liba (2016) prevenciu opisuje ako neoddeliteľnú súčasť prozdravotnej výchovno-vzdelávacej funkcie školy. Vychádzajúc z výsledkov publikovaných prieskumov TAD1 (tabak,alkohol,drogy), ktoré dokumentujú znepokojivý vývoj nárastu užívateľov návykových látok detí mladšieho a staršieho školského veku, a stále nízku hranicu prvého kontaktu s návykovou látkou, ktorá sa konštantne pohybuje na úrovni jedenástich rokov. Dominantnú úlohu v procese prevencie zohráva rodina s rastúcim podielom zodpovednosti školy, aktuálne je na Slovensku používaných niekoľko zdravotno-preventívnych programov, ktoré sú však zamerané na intaktnú populáciu (napr. Zdravie hrou, Zober loptu, nie drogy). No menšiu mieru intervencie a prevencie dostáva skupina žiakov, ktorá je podstatne rizikovejšia k náchylnosti užívania návykových látok – žiaci mentálne postihnutí, žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a žiaci so syndrómom ADHD. Liba, Mirdalíková (2021) uvádzajú, že preventívne pôsobenie sa musí prelínať celou politikou školy. Dôraz má byť kladený na kompetenčný prístup pri vzdelávaní, doplnený cielenými preventívnymi aktivitami školy.

Tomková (2000) uvádza, že súčasný systém prevencie drogových závislostí sa v školstve realizuje v nasledujúcich rovinách:

- vo výchovno-vzdelávacom procese sú deťom poskytované cielené informácie (etická výchova, občianska náuka, náuka o spoločnosti)
- školy a školské zariadenia uplatňujú projekty zamerané na špecifickú a nešpecifickú primárnu prevenciu
- rozširujú sa možnosť aktívneho prežívania voľného času
- dôraz sa kladie na vzdelávanie koordinátorov prevencie a preventívne aktivity sa uskutočňujú aj v centrách pedagogicko-psychologickej prevencie CPPP

Školský preventívny program má podľa Libu (2016) spĺňať viaceré podmienky ako napríklad aktivity vychádzajúce priamo z potrieb a možností školy, realizácia prevencie ako integrálnej súčasti žiackej edukácie, kontinuálne monitorovanie životného štýlu a životnej situácie žiakov, výchove žiakov k osobnej zodpovednosti ale aj preferovať komplexný pozitívny vplyv zdravého životného štýlu. Diagnostika a poznanie žiaka, ktorý patrí do rizikovej skupiny užívateľov návykových látok, môže podporiť účinnosť prevencie, prostredníctvom individuálneho prístupu v zmysle špecifickej prevencie.

DISKUSIA A ZÁVER

Uvedené zistenia a formulované výsledky výskumných zistení domácich i zahraničných autorov poukazujú, že skupina žiakov so syndrómom ADHD a celkovo syndróm ADHD môže priamo súvisieť so zvýšeným rizikom vzniku problémov s návykovými látkami. Na základe výsledkov výskumov autori zdôrazňujú potrebu včasnej intervencie a aplikovanie účinných metód prevencie v základných školách všeobecnej populácie. Množstvo zverejnených výskumov však nemá jednoznačné výsledky, či syndróm ADHD u detskej populácie priamo ovplyvňuje vznik závislosti u dospelých jedincov. Štúdie Blouina a kol. (1978) v ktorých výskumníci porovnávali žiakov so syndrómom ADHD a žiakov všeobecnej populácie v požívaní alkoholu sa ukázalo, že žiaci s hyperaktivitou požívali alkohol vo väčšom množstve ako žiaci všeobecnej populácie, nie však v takej miere aby sa dalo hovoriť o závislosti alebo zneužívaní návykovej látky. Feldman a kol. (1979) vo svojich štúdiách skúmal mladých dospelých ľudí u ktorých bol zistený syndróm ADHD v mladšom školskom veku. Na základe zistení sa ukázalo že mladí dospelí so

syndrómom ADHD v detstve vykazovali vyššie percento zneužívania návykových látok, ako sú marihuana a alkohol, ako ich rovesníci v kontrolnej skupine u ktorých v detstve neboli zistené symptómy syndrómu. Aktuálnejšie výskumné zistenia viacerých zahraničných výskumníkov dokazujú že symptómy ADHD majú vplyv na zvýšené riziko užívania návykových látok, ako uvádza Berlin (2012) vo svojom výskume o závislosti na tabakových výrobkoch u osôb všeobecnej populácie a u osôb s pretrvávajúcimi príznakmi syndrómu ADHD. Výsledky interpretujú včasnejší a silnejší výskyt abstinenčných príznakov u osôb s ADHD ako u osôb, ktorým príznaky syndrómu neboli zistené. Lazaratou (2017) uvádza, že symptómy syndrómu ako napríklad impulzivita, majú priamy vplyv na zvýšené riziko užívania návykových látok u detskej populácie. Aktuálne však nie je možná komparácia zahraničných a slovenských výsledkov výskumu, hlavne kvôli nedostačujúcim a chýbajúcim informáciám aktuálnej situácie na základných školách v problematike užívania návykových látok u žiakov so syndrómom ADHD. Rovnako prevalencia užívania návykových látok, u žiakov so syndrómom ADHD a u žiakov všeobecnej populácie nie je dostupná. Pre ďalšie napredovanie v problematike je potrebné zistiť, aká je informovanosť žiakov so syndrómom ADHD o rizikách užívania návykových látok, a aká je miera ich skúseností s nimi. Tieto informácie by mohli zlepšiť efektivitu prozdravotných preventívnych programov zameraných na užívanie návykových látok na základných školách.

Literatúra

AMERICKÁ PSYCHIATRICKÁ SPOLOČNOSŤ, 2013. *Diagnostický a štatistický manuál duševných porúch DSM-5. V texte uvedené pod skratkou DSM-5*, 2013.

GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P., 2009. *Porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné děti*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.

HAMADE, J., JANECHOVÁ, H. a A. NOCIAR, 2012. Zhodnotenie trendov v užívaní drog na základe prieskumov TAD (tabak, alkohol, drogy) u žiakov ZŠ a študentov SŠ. In: J. Jurkovičová a Z. Štefániková: *Životné*

podmienky a zdravie. Bratislava: Úrad verejného zdravotníctva, s. 239 – 246. ISBN 978-80-7159-211-2

HUČÍKOVÁ, A., HUČÍK, J., 2010. *Metodické minimum pre pedagóga o ADHD, ADD, ŠPU*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-351-0

HUTYROVÁ, M. a kol., 2019. *Děti a problémy v chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.

JUCOVIČOVÁ, D., H. ŽÁČKOVÁ, 2015. *Máme dítě s ADHD. Rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5347-8.

JUCOVIČOVÁ, D. a H. ŽÁČKOVÁ, 2010. *Neklidné a nesoustredené díťe ve škole a v rodine.* Praha: Grada. ISBN 9788024726977

LIBA, J., 2016. *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1612-7

LIBA, J., MIRDALÍKOVÁ, P., 2021. *Edukačná podpora prevencie problémov s návykovými látkami u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.* Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-2838-0 (print)

MAČUROVÁ, Ľ. a A. PAVÚK, 2007. *Školská hygiena a primárna prevencia drogových závislostí.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodovedných vied. ISBN 978-80-8068-655-0

MUNDEN, A. – ARCELUS, J.: *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha, Portál, s.r.o. 2006. ISBN 9788073674304

MUNDEN, A., ARCELUS, J., 2008. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál. ISBN 978-80- 7367-430-4

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

POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruchy učení a chování*. Praha, Portál, s.r.o., 2001. ISBN 9788073678173

TRAIN, A.: *Nejčastejší poruchy chování dětí*. Praha, Portál s.r.o., 2001. ISBN 8071785032

VANCÁKOVÁ, S., 2018. *Stačilo! Učiteľ a vzdelávanie žiakov s ADHD*. Košice: EQUILIBRIA. ISBN 978- 80-8143-242-2.

Vzdelávací program pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, 2017. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb a pridružených zdravotných problémov MKN-10. V texte uvedené pod skratkou: MKCH-10-SK-2016.

Mgr. Richard Šturmankin
Interný doktorand
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
17.novembra 15, 080 01 Prešov
Slovenská republika
Email: richard.sturmankin@smail.unipo.sk

PŘEDSTAVENÍ SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO KALENDÁŘE

INTRODUCTION OF THE SPECIAL EDUCATION CALENDAR

Marie FOJTÍKOVÁ, Grażyna ZOLICH

Abstrakt: *Kalendář vznikl jako připomínka významných událostí, dnů a osobností, které přispěly, nebo stále přispívají k rovnému zacházení a přístupu osob se zdravotním postižením a ke zlepšování kvality jejich života. Naší snahou je upozornit na téma zdravotního postižení, zejména pak na skutečnosti, že i studenti se specifickými potřebami mohou studovat vysokou školu. Kalendář má sloužit nejen studentům oboru speciální pedagogiky, ale i k přiblížení této problematiky celé široké veřejnosti.*

Klíčová slova: *speciální pedagogika, kalendář, významní osobnosti, významní udalosti.*

Abstract: *The calendar was created to commemorate important events, days and personalities that have contributed or continue to contribute to equal treatment and access for people with disabilities and to improving their quality of life. Our aim is to draw attention to the subject of disability, and to the fact that students with specific needs can also attend university. The calendar is intended to serve not only special education students, but also to bring this issue closer to the general public.*

Key words: *special education, calendar, significant persons, significant events.*

Kdo za celým projektem stojí?

Jsme velmi rády, že všem můžeme konečně představit projekt, na kterém jsme poslední měsíce pracovaly. Hlavní vizí bylo vytvořit kalendář,

který by obsahoval důležitá data, osvětové dny a výročí narození významných osobností oboru speciální pedagogiky, a to všechno pohromadě na jednom místě. Za vznikem tohoto kalendáře ale samozřejmě nestojíme jen my, a tak je určitě na místě zmínit i další členy našeho týmu, bez kterých by tento projekt nevznikl.

Poprosily jsme všechny členy týmu o krátké medailonky.

Mgr. Edita Satinská, Ph.D. – autorka nápadu, odborná spolupráce

„Proč speciální pedagogika? Práce s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami mě vždy vedla k tomu dívat se na věci jinak. Zároveň mě naučila překonávat zaběhnuté stereotypy, jít o krok dál, myslet kreativně, přizpůsobovat se celé řadě nových a často složitých situací. Lidé jejichž osudy jsou náročné, a přesto se snaží najít si svou životní cestu a radost, jsou pro mne nevyčerpatelným zdrojem inspirace. Speciální pedagogika mě oslovila už v době, kdy jsem se rozhodla ji studovat a pořád je pro mě tou největší výzvou a smysluplnou prací. V praxi jsem se orientovala na poradenství rodinám a školám, od roku 2020 působím na Katedře speciální pedagogiky Ostravské Univerzity a současně spolupracuji s Centrem Pyramida.

A proč kalendář? Historie speciální pedagogiky představuje pro řadu studentů mechanicky naučená data a události. Chtěla jsem jim ukázat, že se tato klíčová oblast dá učit i jinak. A tak díky organizačním schopnostem a ochotě Kateřiny Žvakové, kreativitě Leonarda Kramára a mravenčí práci studentek Marie Fojtíkové a Grażyny Zolich se nám podařilo vytvořit tento multifunkční kalendář. Věřím, že si v něm každý najde své využití a poslání. Děkuji všem, kteří se na realizaci kalendáře podíleli.“

Ing. Kateřina Žvaková – odborná spolupráce

„Pomoc lidem a empatie mi byla vždy velmi blízká. Práce, kterou dělám pro mě musí mít vždy hlubší smysl. A i když mám technické vzdělání, tak s prací s lidmi mám mnoho zkušeností. Dlouhodobě působím v neziskovém sektoru jako mentorka a lektorka pro osoby ohrožené na trhu práce a mám více než desetiletou praxi v oblasti personalistiky a firemního vzdělávání.

V současné době působím na Ostravské univerzitě jako referentka pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami pod hlavičkou Centra Pyramida.

Kromě konzultační činnosti, poradenství, mapování bezbariérovosti a adaptaci a digitalizaci studijních materiálů, mám na starosti také organizaci vzdělávacích a osvětových aktivit. Jsem proto ráda, že jsem se mohla podílet na tvorbě tohoto krásného kalendáře, a doufám, že splní své poslání.“

BcA. Leonard Kramár – grafická úprava

„Rád pracujem na projektoch, ktoré sú pre mňa výzvou a kde som donútený informovať sa o danej tématike s ním spojenou. Aktuálne som študentom 2. ročníku nadväzujúceho magisterského štúdia na odbore knižní design a animace na Ostravskej univerzite. Okrem toho pracujem ako študentský ambassador za fakultu umění pre Poradenské centrum a okrem grafiky ma baví práca s ľuďmi. Práve preto mi bolo sympatické, keď ma pani Ing. Žvaková oslovila na spoluprácu pri tvorbe tohto kalendára. Verím že výsledok našej práce splní svoje poslanie.“

Marie Fojtíková – text

"Práce na tomto kalendáři pro mě byla příjemnou výzvou, ale hlavně novou zkušeností a věřím, že splní svůj smysl. Na Ostravské univerzitě momentálně studuji 2. ročník bakalářského studia speciální pedagogiky a v budoucnu bych si v tomto oboru přála určitě i pracovat. A ačkoliv to není práce, kterou jsem si jako malá vysnila, tak myslím, že mohu jistě říct, že je to práce, kterou jako můj sen vnímám dnes."

Grażyna Zolich – text

“Tvorba kalendáře byla mojí první výzvou, na které jsem se mohla podílet. Tento projekt mě obohatil, protože jsem získala nové zkušenosti a dozvěděla jsem se spousta nových informací z oblasti historie speciální pedagogiky. Jsem studentkou 2. ročníku prezenčního, bakalářského studia oboru speciální pedagogiky na Ostravské univerzitě. Obor speciální

pedagogika nebyl pro mě první volbou po maturitě, ale dnes už vím, že vidím v tom smysl. Baví mě práce s lidmi a ráda pomáhám ostatním. Doufám, že tento kalendář splní svůj účel a bude o něho zájem."

Je kalendář v něčem speciální?

Jako hlavní inspirační zdroj, který celý projekt odstartoval, posloužil kalendář pro nevidomé a slabozraké. Na základě tohoto grafického podnětu byl například zvětšen černotisk. Za povšimnutí stojí ale také další prvky. Obal kalendáře je tvořen pauzovacím papírem, který má evokovat zhoršené vidění. Když se papír rozevře, jde jasně vidět celkový kontrast, který použitím tohoto prvku vzniká. Na titulní straně můžeme dále v názvu vidět ukázku Braillova písma, které čtenář vnímá pomocí hmatu. Písmo funguje na principu plastických bodů, které byly pomocí Pichtova psacího stroje vyraženy do papíru. Dalším speciálním prvkem je využití žlutého papíru. Ten je na přebalu použit pro lepší kontrast písma a zlehčuje tak vidění pro slabozraké. Stejně tak volba velkého tiskacího písma u zkratek jednotlivých měsíců a dnů v týdnu. Další prvek je inspirován optotypy, se kterými se můžeme setkat při měření zraku u lékaře. V našem kalendáři se konkrétně jedná o zmenšující se čísla a písmo, které se snaží přiblížit odlišnosti vidění osob se zrakovým postižením. Sám o sobě ale nemá diagnostickou funkci a jedná se tedy pouze o designový prvek, jelikož nesplňuje dané lékařské normy. Kalendář dále obsahuje méně obrázků a celkově i méně rušivých vjemů, které by mohly dělat problém osobám se zrakovým postižením. Toto minimalistické pojetí nám tedy pomáhá eliminovat veškeré rozptylující prvky. A v neposlední řadě je určitě na místě zmínit i ekologičnost celého projektu. Je kladen důraz na šetření materiálu, a proto byl pro tisk kalendáře zvolen právě formát A4, kterým vzniká minimální ořez.

Jak vypadá kalendář uvnitř?

Každému měsíci je věnována samostatná dvojstránka, kde se na pravé půlce nachází výpis všech dnů v daném měsíci a je zde vytvořen prostor pro vlastní poznámky. Na levé půlce je potom již zmiňovaný prvek připomínající optotyp s názvem měsíce. V druhé půlce kalendáře se nachází teoretické informace, které jsou opět přehledně rozděleny podle

jednotlivých měsíců. Nalezneme zde data narození významných osobností oboru a základní údaje ke každému z nich. Dále se zde nachází i výpis osvětových dnů v daném měsíci a poučení, co v takové dny dělat, abychom podpořili osoby se zdravotním postižením a šířili povědomí o této problematice mezi širokou veřejnost. Tento kalendář tedy obsahuje krom speciálních prvků, které nám mohou přiblížit skutečnosti života osob se zrakovým postižením, i spoustu teoretických informací.

A co dál?

S největší pravděpodobností bude projekt probíhat formou sbírky. Zapečetěná kasička by se pak měla nacházet buďto v Univerzitní knihovně Ostravské univerzity, anebo přímo v prostorách Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Všichni pevně věříme, že kalendář splní své poslání a naším přáním je, aby byl výtěžek z jeho prodeje příspěvkem pro organizace podporující právě osoby se zdravotním postižením.

Marie Fojtíková,
studentka 2. ročníku Bc. speciální pedagogiky,
Ostravská univerzita,
E-mail: fojtikova.99@seznam.cz

Grażyna Zolich,
studentka 2. ročníku Bc. speciální pedagogiky,
Ostravská univerzita,
E-mail: grazyna.zolich@seznam.cz

KLÍMA V UČITEĽSKOM ZBORE A SYNDRÓM VYHORENIA ŠPECIÁLNYCH PEDAGÓGOV

WORK CLIMATE OF TEACHING PERSONNEL AND BURNOUT SYNDROME IN SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Roderik BANDY

Abstrakt: *Učiteľstvo je povolanie, ktoré do veľkej miery ovplyvňuje mladé generácie a súčasne je táto profesia vo všeobecnosti považovaná za jednu z najrizikovejších pre vznik syndrómu vyhorenia. Neriešený stav, ktorým je burnout môže mať za následok fatálne zlyhanie človeka nielen v pracovnej sfére života. Je dôležité podchytiť už prvotné príznaky, v ideálnom prípade sa tomuto stavu vyhnúť najmä vedieť, čo ho zapríčiňuje, pretože pedagóg, ako hlavný aktér procesov výchovy vzdelávania môže svojou nevhodnou interakciou so žiakmi spôsobiť problémy. Tento príspevok je náhľadom do bakalárskej práce, ktorá bola zostavená z dvoch tém sledovala ich prepojenie. Prvou témou bol syndróm vyhorenia druhou klíma pedagogického zboru. Súčasne bolo naším zámerom načrtnúť možnosti preventívnych aktivít, ktoré slúžia k obmedzeniu nežiadúcich javov v kolektíve zamestnancov, eliminácii záťaže a posilneniu celkovej odolnosti voči záťaži, ktorej sú špeciálni pedagógovia častokrát vystavení vyplývajúc taktiež z podstaty ich práce. V prieskumnej časti bolo naším cieľom zmapovať mieru vyhorenia u pedagogických zamestnancov na dvoch vybraných špeciálnych školách a následne ju vyhodnotiť v kontexte pracovnej klímy. Prieskumné zistenia poukázali na priamo úmerný súvis medzi autoritatívnosťou riaditeľa emocionálnym vyčerpaním odpovedajúcich pedagógov.*

Kľúčové slová: *Syndróm vyhorenia. Špeciálny pedagóg. Klíma učiteľského zboru. Burnout. Prieskum.*

***Abstract**: The profession of a teacher has a great influence on young generations, and, at the same time, this profession is generally considered to be one of the most risky for the development of burnout syndrome. An unresolved condition of burnout can result in a fatal failure of a person, not only in the work sphere of life. It is important to capture the initial symptoms, ideally to avoid this state, and especially to find out what is the cause, because teachers, as the main protagonists in the processes of education, can cause problems through their inappropriate interaction with students. This paper is an insight into the bachelor's thesis which was composed of two topics and followed their studies interconnection. The first issue is burnout syndrome and the second is work climate of teaching personnel. Our intention was also to outline specific preventive activities that serve to reduce adverse events among the personnel, to eliminate burden and to strengthen the overall resilience to burden, which special education teachers are often exposed to, due to the nature of their work. In the empirical part, our objective was to map the burnout rate in teaching personnel at two selected special schools and subsequently to evaluate it in the context of the work climate. The survey results pointed to a directly proportional relationship between the head teacher's authority and the emotional exhaustion of the teachers involved in the survey.*

***Key words:** Burnout Syndrome. Special Education Teacher. Work Climate of Teaching Personnel. Burnout. Survey.*

Úvod

Motiváciou k zaoberaniu sa touto problematikou bola snaha pripraviť sa v teoretickej rovine, čo najlepšie na vykonávanie tohto povolania. Po sedemročnom pozorovaní počas realizácie mojej pedagogickej praxe som sa stretol s učiteľmi, u ktorých som pozoroval príznaky syndrómu vyhorenia, čo vyvolávalo stresové situácie nie len u detí, ale aj u praktikantov. Z uvedených dôvodov bolo hlavným zámerom tohto článku poukázať na mieru vyhorenia u špeciálnopedagogických pracovníkov v súvislosti s klímou pedagogického zboru na možnosti prevencie tohto javu. Viacerí autori citovaní v tomto príspevku sa zhodujú

v názore, že učiteľská profesia je pre výskyt burnoutu riziková, nakoľko je spätá s vynaložením veľkého množstva energie, veľkou záťažou a často slabou spätnou väzbou, čo je v praxi špeciálneho pedagóga len umocnené vyplývajúc zo samotnej podstaty tohto povolania. Tieto tvrdenia potvrdzujú taktiež výsledky viacerých prieskumov, ktoré ako uvádza Čechová kol. (2006) poukazujú na vysoký stupeň vyhorenia u 15 – 20% pedagógov, pričom výskyt je najčastejší u učiteľov základných škôl s vysokým počtom problémových žiakov pedagógov špeciálnych škôl. Odborníci sa zároveň zaoberajú určitými faktormi, ktoré syndróm vyhorenia môžu vyvolať, pričom vzťahy s kolegami nadriadenými sú v súčasnosti zvyčajne na vrchole týchto vymedzení. Učitelia sa pri svojej práci totiž nevyhnú interakcii s kolegami šéfmi, čo definuje určitú kvalitu vzťahov medzi týmito pracovníkmi, tie následne atmosféru pracovného kolektívu, ktorá má vo všeobecnosti významný vplyv na syndróm vyhorenia, ktorý môže ovplyvniť pracovný výkon.

O strese následnom vyhorení hovorí drvivá väčšina odborníkov jedným dychom. Keď sa vysloví slovo stres, mnoho ľudí ho chápe negatívne. So stresom je to však ako s ohňom. Ak je nám zima potrebujeme si ohriať ruky, trochu ohňa nám môže pomôcť. Avšak pokiaľ zhorí celý les, je to pohroma. Machač Machačová (1991) uvádzajú, že aj keď istá forma pozitívneho krátkodobého stresu (eustres, trvajúci niekoľko minút, hodín) môže poslúžiť ako podnet pre podanie lepšieho výkonu, výrazné nebezpečenstvo nastáva práve pri dlhodobom tlaku (týždne, mesiace). Dlhotrvajúci negatívny stres (distres) dokáže zraniť naše psyché. Je zrejmé, že každý človek oplýva rozličnou povahou, výchovou životnými skúsenosťami. Reagovať na napätie bude pravdepodobne rozdielne melancholik inak flegmatik. Každopádne pridlhý vývoj určitého diania, ktoré pociťujeme ako bremeno, môže viesť až k syndrómu vyhorenia u každej ľudskej bytosti, aj keď stres samotný nie je jedinou príčinou.

Burnout syndróm, v slovenskom jazyku pomenovaný ako syndróm vyhorenia je jav, ktorý medzi prvými podrobnejšie opísal Herbert Freudenberger to v druhej polovici 20. storočia. Uvedený autor tento pojem neskôr definoval poukázal na to, že burnout je konečným štádiom procesu, pri ktorom ľudia, ktorí sa hlboko emocionálne niečím zaoberajú, strácajú svoje pôvodné nadšenie svoju motiváciu v zmysle úbytku svojich

hnacích síl (in Křivohlavý, 2012, s. 81). Syndróm vyhorenia sa v nedávnej dobe stal oficiálnou medicínskou diagnózou (Prior, 2019). Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) pozmenila jeho postavenie v rámci Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH), pričom táto zmena by mala vstúpiť globálne do platnosti v januári roku 2022 (Chatterjee Wroth, 2019). Aktuálna definícia vyhorenie spája s chronickým stresom na pracovisku, ktorý sa nepodarilo úspešne zvládnuť začleňuje ho medzi choroby z povolania (WHO, 2020).

Elaine Cheung (in Chatterjee Wroth, 2019) poukazuje na výsledky štúdií, ktoré upozorňujú na skutočnosť, že určité aspekty kultúry pracoviska môžu významne zvýšiť riziko vyhorenia. Kultúru alebo klímu pracoviska nedefinujú len technické organizačné inovácie inštitúcie, ale nezanedbateľný vplyv majú aj samotní pracovníci vedenie školy, ktorí v rámci sociálnej interakcie vytvárajú vzťahy, a tým prispievajú k tvorbe celkovej klímy školy. Uvedená doktorka ďalej objasňuje, že práve zamestnávatelia zamestnanci svojim správaním zohrávajú významnú úlohu v kontexte syndrómu vyhorenia, nakoľko ich povinnosťou je okrem iného venovať pozornosť tomu, či vzájomne svojim správaním prispievajú k dobrej komunite v práci, silným sociálnym vzťahom, srdečnému kolegiálnemu prostrediu a nie príliš veľkej psychickej, pracovnej a emočnej záťaži. Chatterjee a Wroth (2019) ďalej uvádzajú, že samotná WHO oznámila plány na vypracovanie jasne formulovaných usmernení o duševnej pohode na pracovisku, ktoré majú byť založené na relevantných dôkazoch.

Urbánek Chvál (2012) uvádzajú, že pedagóg svojím pôsobením intenzívne prepája všetky články existencie školy, keď komunikuje s rodičmi, organizuje deti v triede (ovplyvňuje klímu triedy), pričom spôsob komunikácie zainteresovaných môže byť relatívny vzhľadom k vnímaniu prestíže učiteľského povolania v danej spoločnosti. Za zásadné faktory klímy považujú medziľudské vzťahy v zbore v zmysle vzájomnej spolupráce učiteľov spôsob riadenia zamestnancov zahŕňajúc jasnosť formulovaných úloh. Beebe Masterson (2015) považujú za zásadný determinant atmosféry pracoviska práve to, akým spôsobom jedinci komunikujú. Aktívne počúvanie, empatia, slušnosť, ochota a rešpekt významné vplývajú na vznik suportívneho alebo defenzívneho

správania zamestnancov. Efektom podporujúcej komunikácie je vznik celkovo dobrej sociálnej klímy na pracovisku, čoho výsledkom je zvýšená produktivita zamestnancov, sprevádzaná pocitom subjektívnej spokojnosti daných členov organizácie absenciou konfliktov.

Gibb (in Beebe Masterson, 2015) odpozoroval, že pri arogantnej nepriateľsky ladenej komunikácií v rámci organizácie dochádza k defenzívnemu postoju zamestnancov celkovo zlej pracovnej klíme. Táto situácia je z pohľadu efektivity práce kontraproduktívna. V daných pomeroch jednotlivci strácali čas premýšľaním, ako sa brániť voči uvedenému správaniu dosahovanie profesijných cieľov malo klesajúcu tendenciu. Citovaný autor taktiež odsledoval, že v prípade stavu, ktorým je zlá atmosféra na pracovisku, u zamestnancov často dochádza k zvýšenému výskytu syndrómu vyhorenia.

Metodika prieskumu

Náš prieskum bol zameraný na zmapovanie miery výskytu syndrómu vyhorenia a charakteristiky klímy pedagogického zboru dvoch špeciálnych spojených škôl so sídlom v meste Prešov a Košice. Zacielenie tohto prieskumu vyplýva taktiež z prečítanivedeckých odborných publikácií, ktoré boli použité v bakalárskej práci, a v ktorých autori súčasne považujú vzťahy medzi ľuďmi na pracovisku, resp. atmosféru pracoviska, ktorá je daná najmä úrovňou kolegiálnych vzťahov, či námietkami voči vedeniu školy, zo subjektívneho pohľadu pedagogických pracovníkov, za jeden z kľúčových determinantov podmieňujúci vznik vyhorenia, prípadne prežívanej miery burnout syndrómu.

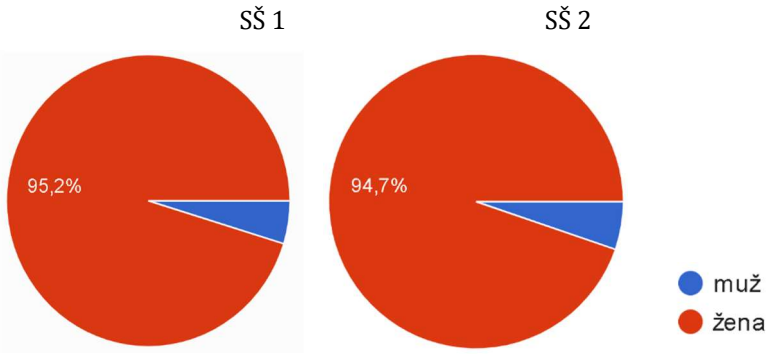
Toto prepojenie podporujú aj tvrdenia Hučkovej (in Hrebeňárová kol., 2013), podľa ktorej má spôsob riadenia školy najvyšší podiel pri vzniku vyhorenia v emočnej oblasti učiteľov. Hrebeňárová kol. (2013) súčasne realizovali výskum, v ktorom sa zamerali na koreláciu medzi burnoutom vekom, či dĺžkou praxe, pričom tieto premenné sa nepreukázali, ako štatisticky významné pri analýze miery vyhorenia špeciálnych pedagógov vzdelávajúcich žiakov variantu C.

Cieľom prieskumu bolo zistiť mieru vyhorenia u pedagogických pracovníkov v daných dimenziách MBI dotazníka (Maslach Burnout Inventory). Ďalej zistiť kvalitu medziľudských vzťahov, na základe subdimenzií upraveného dotazníka OCDQ-RS (The Organizational Description Questionnaire for Secondary Schools) pre slovenské edukačné prostredie, ktoré vyjadrujú celkový index otvorenosti daných škôl. Následne, v rámci prieskumu vyhodnotiť zmapovanú mieru vyhorenia v kontexte pracovnej klímy u špeciálnopedagogických zamestnancov dvoch pracovísk porovnaním výsledkov medzi týmito školami.

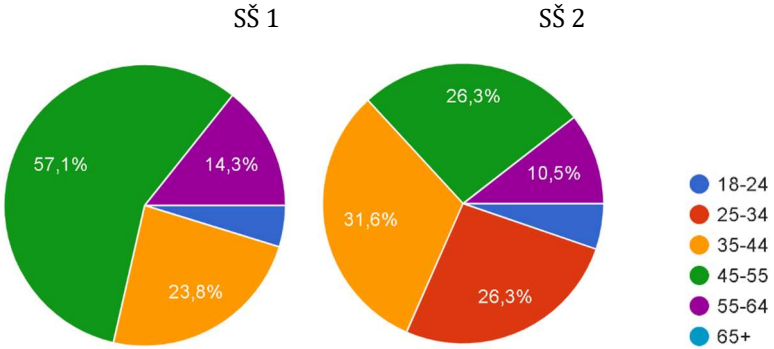
Náš realizovaný prieskum nemá charakter vedeckého výskumu, pre ktorý je príznačná dlhotrvajúca realizácia, ktorého závery sú ucelene formulované na základe objektívnych faktov, hypotéz a metód, a ktoré je následne možné zostaviť do všeobecne platných teórií (Gavora, 2012). Nakoľko prieskum považujeme za prvotné štádium prípadného ďalšieho výskumu, je možné nazerať naň skôr ako na počiatočné získavanie vhľadu do danej problematiky.

Prieskumný súbor

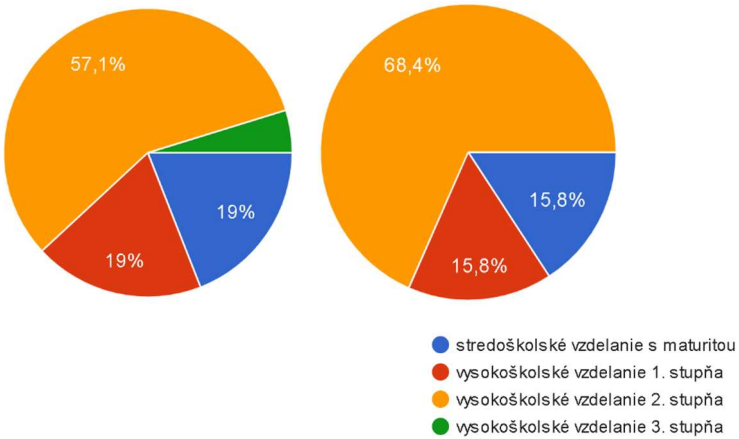
Prieskumný súbor pozostával z pedagogických zamestnancov, konkrétne sme sa zamerali na špeciálnych pedagógov, ktorí pôsobia na špeciálnych spojených školách. Nášho prieskumu sa dokopy zúčastnilo 40 respondentov. Prvú skupinu respondentov tvoril pedagogický kolektív Spojenej školy internátnej v meste Prešov na Masarykovej ulici (SŠ 1), počet respondentov bol 21. Druhá skupina pozostávala z pedagogického zboru Spojenej školy na Vojenskej ulici v Košiciach (SŠ 2) s počtom respondentov 19. Pre prehľad sociálno-demografických údajov respondentov SŠ 1 SŠ 2 sme vytvorili Graf 1, 2, 3 a 4, ktoré kontinuálne vyjadrujú získané informácie o pohlaví, vekovej kategórii, najvyššom dosiahnutom vzdelaní dĺžky špeciálnopedagogickej praxe odpovedajúcich učiteľov.



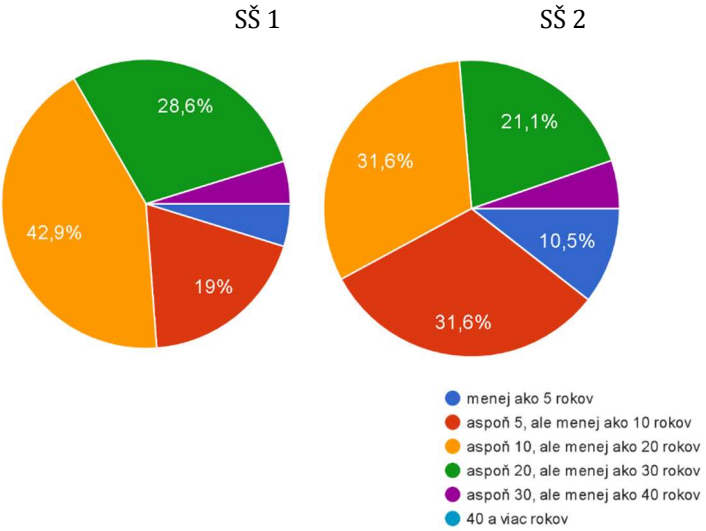
Graf 1: *Pomer respondentov podľa pohlavia (zdroj: vlastné spracovanie)*



Graf 2: *Pomer respondentov podľa vekovej kategórie (zdroj: vlastné spracovanie)*



Graf 3: *Pomer respondentov podľa stupňa najvyššie dosiahnutého vzdelania (zdroj: vlastné spracovanie)*



Graf 4: Dĺžka špeciálnopedagogickej praxe respondentov *(zdroj: vlastné spracovanie)*

Výsledky prieskumu

V druhej časti skonštruovaného dotazníka sme zisťovali mieru vyhorenia pedagogických zamestnancov SŠ 1 SŠ 2. V Tabuľke 1 uvádzame dosiahnuté hrubé skóre SŠ 1, v rámci jednotlivých dimenzií MBI dotazníka, taktiež aritmetické priemery prislúchajúce k daným subškálam.

Tabuľka 1: *Hrubé skóre jednotlivých dimenzií MBI dotazníka SŠ 1*

Dimenzia vyhorenia	Počet respondentov	Hrubé skóre	Aritmetický priemer
Emocionálne vyčerpanie (EE)	21	395	18,80
Depersonalizácia (DP)	21	164	7,80
Osobné uspokojenie (PA)	21	830	39,52

(zdroj: vlastné spracovanie)

Aritmetické priemery výsledkov SŠ 1 je možné verbálne priradiť k referenčným stupňom jednotlivých dimenzií. Každý respondent SŠ 1 získal v rámci dimenzie EE priemerne 18,80 bodov, čo vyjadruje mierny stupeň emočného vyčerpania. V oblasti depersonalizácie značí zisk 7,80 bodu taktiež mierny stupeň vyhorenia a 39,52 bodov faktoru PA stanovuje mieru vyhorenia tejto oblasti na nízku.

Konkrétne výsledky respondentov SŠ 1 priradené k stupňom vyhorenia daných oblastí uvádzame v Tabuľke 2.

Tabuľka 2: *Konkrétne výsledky respondentov SŠ 1 priradené k stupňom vyhorenia daných oblastí*

Stupne vyhorenia	**Emočné vyčerpanie (EE)**		**Depersonalizácia (DP)**		**Osobné uspokojenie (PA)**	
	Počet respon-dentov	%	Počet respon-dentov	%	Počet respon-dentov	%
Nízky	10	47,62	10	47,62	12	57,14
Mierny	5	23,81	7	33,3	7	33,3
Vysoký	6	28,57	4	19,05	2	9,52
Spolu	21	100	21	100	21	100

(zdroj: vlastné spracovanie)

Z výsledkov vyplýva, že emocionálne vyčerpanie je nízke u 47,62% pedagógov naopak vysoké hodnoty boli namerané u 28,57% odpovedajúcich učiteľov. V rámci depersonalizácie je opäť takmer polovica (47,62%) na nízkom stupni vyhorenia, pričom bezmála pätina (19,05%) učiteľov je vysoko ohrozená. Osobné uspokojenie z práce je u väčšiny (57,14%) vysoké, čo znamená nízku mieru vyhorenia v tejto oblasti. Taktiež hrubé skóre aritmetické priemery, avšak výsledkov SŠ 2, ktoré asociujeme so stupňami vyhorenia dimenzií MBI uvádzame v Tabuľke 3.

Tabuľka 3: *Hrubé skóre jednotlivých dimenzií MBI SŠ 2*

Dimenzia vyhorenia	**Počet respondentov**	**Hrubé skóre**	**Aritmetický priemer**
Emocionálne vyčerpanie (EE)	19	323	17
Depersonalizácia (DP)	19	156	8,21
Osobné uspokojenie (PA)	19	735	38,68

(zdroj: vlastné spracovanie)

Výsledky zisťovaní úrovne emocionálneho vyčerpania vypovedajú v priemere o miernom stupni vyhorenia respondentov, aj keď sa jedná o dolnú hranicu tohto stupňa. Priemerný zisk 8,21 bodu v dimenzií depersonalizácie znamená rovnako mierny stupeň burnoutu v tejto oblasti. Osobné uspokojenie s 39 bodmi spadá do nízkeho stupňa vyhorenia.

V Tabuľke 4 taktiež uvádzame konkrétne počty odpovedí pedagógov SŠ 2 podľa stupňov miery vyhorenia MBI dimenzií.

Tabuľka 4: *Počty odpovedí respondentov SŠ 2 priradené k stupňom vyhorenia daných oblastí*

Stupne vyhorenia	**Emočné vyčerpanie (EE)**		**Depersonalizácia (DP)**		**Osobné uspokojenie (PA)**	
	Počet respon-dentov	%	Počet respon-dentov	%	Počet respon-dentov	%
Nízky	11	57,89	7	36,84	9	47,37

Stupne vyhorenia	**Emočné vyčerpanie (EE)**		**Depersonalizácia (DP)**		**Osobné uspokojenie (PA)**	
	Počet respon- dentov	%	Počet respon- dentov	%	Počet respon- dentov	%
Mierny	6	31,58	8	42,10	9	47,37
Vysoký	2	10,53	4	21,05	1	5,26
Spolu	19	100	19	100	19	100

(zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe odpovedí respondentov SŠ 2 sme zistili, že viac ako polovica (57,89%) odpovedajúcich má nízky stupeň vyhorenia, pričom vysoký stupeň burnoutu bol zaznamenaný u 10,53% učiteľov. V oblasti depersonalizácie je na nízkom stupni 36,84% respondentov, väčšinová časť (42,10%) je na úrovni mierneho stupňa vyhorenia, takmer štvrtina (21,05%) má vysokú depersonalizáciu. Vysoké osobné uspokojenie z práce, teda nízku mieru vyhorenia v tejto oblasti pociťuje 47,37% učiteľov, rovnaký počet bol zaznamenaný v rámci mierneho stupňa vyhorenia.

V poslednej časti nášho skonštruovaného dotazníka sme zisťovali klímu pedagogických zborov SŠ 1 SŠ 2 v rámci jednotlivých, vyššie uvedených dimenzií. Získané priemerné výsledky uvádzame v Tabuľke 5.

Tabuľka 5: *Priemerné hodnoty v dotazníku klímy OCDQ-RS SŠ 1 SŠ 2*

Ško-la	Počet responden-tov	ANG	ÚSTR	DIR	FRUS	SOC	IO
SŠ 1	21	33,52	23,38	22,71	12,38	11,05	21,81
SŠ 2	19	32,68	21,32	20,32	10,42	9,42	23,26

(zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe výsledkov uvedených v Tabuľke 8 sme zistili, že namerané hodnoty SŠ 1 SŠ 2 sa od seba výrazne neodlišujú. Verbálne možno skonštatovať, že mierne je celkovo otvorenejšia klíma na pracovisku v SŠ 2, k čomu prispela nižšia hodnota dimenzií, ktoré vypovedajú o direktívnosti riaditeľa frustrácii učiteľov. Z výsledkov je pravdepodobné, že riaditeľ tejto školy je podľa vyjadrení respondentov v porovnaní s riaditeľom SŠ 1 o niečo menej autoritársky, pracovné porady na škole nie sú až také dlhé, či nudné a riaditeľ dozerá na plnenie povinností učiteľov menej prísne. Namerané hodnoty v dimenzií FRUS naznačujú, že záťaž v podobe administratívnych povinností je o niečo vyššia na prvej SŠ, pričom riaditeľ tejto školy dáva svoju nespokojnosť najavo častejšie hnevom, než vedúci pracovník na druhej SŠ. Preto je zaujímavé zistenie, že angažovanosť učiteľov je aj napriek uvedenému mierne vyššia v SŠ 1. Gavora Braunová (2012) tvrdia, že takáto situácia môže nastať z dôvodu, že aj keď sú pedagógovia tejto školy o niečo viac frustrovaní, súčasne ich riaditeľ svojím správaním k angažovanosti tlačí, aj keď súvislosti môžu byť iné. Aj napriek tomu, že tento vedúci pracovník je viac direktívny, zároveň podľa výsledkov dimenzie ÚSTR možno zistiť, že prácu svojich podriadených častejšie oceňuje, konštruktívnejšie kritizuje je ochotný častejšie konzultovať situácie mimo svojej pracovnej doby, než riaditeľ SŠ 2. Odpovede pedagógov oboch škôl naznačujú, že usilovnosť tvrdá práca riaditeľov je na podobne vysokej úrovni, čo pravdepodobne znamená, že majú vysoké nároky vo vzťahu k podriadeným zároveň aj k sebe samým. Posledná dimenzia SOC napovedá, že pedagógovia SŠ 2 sa stretávajú mimo školy menej často,

usporadúvajú pre seba menej spoločenských posedení, teda ich vzájomná sociálna blízkosť je nižšia, ako u učiteľov prvej školy.

Diskusia

Na prieskumnej vzorke pedagógov prvej SŠ sme zistili vysoké emočné vyhorenie takmer u jednej tretiny učiteľov, pričom po sčítaní s hodnotou mierneho stupňa vyčerpania môžeme konštatovať, že sa jedná o nadpolovičnú väčšinu. Na tejto škole zároveň riaditeľ preferuje autoritatívnejší štýl vedenia, než vedúci pracovník na druhej SŠ, v ktorej pociťuje spoločne vysoké aj mierne emočné vyčerpanie menej učiteľov. V porovnaní s pedagógmi prvej SŠ prekračuje pokles emočného vyhorenia dohromady na týchto stupňoch hodnotu o viac ako desať percent. Na základe uvedených výsledkov je možné postrehnúť, že čím je riaditeľ menej autoritatívny, priamo úmerne klesá aj hodnota emočného vyčerpania respondentov, čo je zrejmé po analýze syntéze výsledkov týchto dvoch škôl. Starší skúsenejší učitelia si totiž príkazy zo strany vedenia môžu interpretovať, ako nedôveru v ich schopnosti znevažovanie ich úsudku v rámci pracovných rozhodnutí, čo môže mať za následok pocit dehonestácie ich osoby, ktorý vedie k emocionálnemu vyčerpaniu. Verbálne možno zhodnotiť, že správnosť týchto súvislostí naznačujú aj vyššie uvedené grafy, ktoré ukazujú, že respondenti prvej SŠ sú starší a skúsenejší, než odpovedajúci druhej SŠ, aj keď pre potvrdenie tejto interpretácie by bolo potrebné túto koreláciu verifikovať multivariačnou štatistickou analýzou a celkovo zohľadniť viacero premenných. Nízku depersonalizáciu sme zistili u bezmála polovice respondentov SŠ 1, čo v porovnaní s odpovedajúcimi SŠ 2, u ktorých bol na nízkom stupni zaznamenaný pokles o takmer dvanásť percent znamená, že v rámci tejto dimenzie zaznamenali lepší výsledok učitelia prvej školy. Príznakom depersonalizácie je strata empatie, ktorá vedie k zhoršeniu vzťahov s ľuďmi, čo môže mať za následok, že vzájomná sociálna blízkosť kolegov poklesne. Toto tvrdenie potvrdzujú aj výsledky nameraných hodnôt v dotazníkoch klímy. Vyššia miera depersonalizácie druhej školy sa podľa našich očakávaní premietla aj v sociálnej blízkosti učiteľov, ktorá by mala byť logicky nižšia oproti prvej škole, čo teda potvrdil výsledok nameranej hodnoty, teda pedagógovia SŠ 1 s lepším výsledkom oblasti depersonalizácie majú aj lepší výsledok zložky SOC – majú viac priateľské

vzťahy a častejšie sa stretávajú aj mimo pracoviska v porovnaní s respondentmi SŠ 2. Zároveň je logické, že zvýšená miera depersonalizácie vedie k zníženiu výkonnosti, teda k celkovému zníženiu osobného uspokojenia z práce. V rámci tejto oblasti burnoutu je na optimálnej úrovni, teda nízkom stupni vyhorenia menej, ako polovica respondentov SŠ 2, pričom taktiež na nízkom stupni vyhorenia tejto dimenzie je naopak nadpolovičná väčšina odpovedajúcich prvej SŠ. Ako sme uviedli, k hlbšej interpretácii výsledkov by bolo potrebné zohľadniť aj viacero premenných (pohlavie, vek, dĺžku praxe riaditeľa vo funkcii zároveň dĺžku špeciálnopedagogickej praxe učiteľov, či ďalšie údaje), taktiež rozšíriť prieskumnú vzorku respondentov, prípadne viesť rozhovory s odpovedajúcimi učiteľmi riaditeľmi škôl pre komplexnejší pohľad , čo môže byť výzvou do budúcnosti.

Zaznamenané výsledky naznačujú opodstatnenosť uplatnenia preventívnych aktivít. V rámci odporúčaní pre prax si teda myslíme, že najvhodnejšie je aplikovať všeobecné preventívne kroky pre posilnenie dobrej klímy pracoviska, teda častejšie organizovať spoločenské posedenia, kultúrne akcie pre pracovníkov, riaditeľ by mal dbať na konštruktívnu kritiku, zvážiť najvhodnejší štýl vedenia podriadených, viesť porady vecne stručne, čo vo väčšine prípadov kritizovali aj respondenti svojimi odpoveďami v jednotlivých položkách dotazníkov. Samotní učitelia by si mali vyhradiť dostatok voľného času na osobnostný rozvoj, relaxáciu, teda zvoliť vhodné aktivity, ktoré zároveň budú pôsobiť preventívne proti syndrómu vyhorenia. Vo všeobecnosti je totiž cieľom týchto aktivít, aby jedinec zvýšil svoju odolnosť voči záťaži, a teda bol v dobrej mentálnej aj emočnej kondícii, dbal na pokrytie všetkých životných potrieb, socializáciu a vytvoril si osobný časový manažment. Kašparů (2013) odporúča vybrať také činnosti, ktoré sú protipólne vzhľadom k profesii, ktorú jedinec vykonáva. Ak pedagóg v rámci voľna zobral svoje deti na hlučné miesto, ktorým sú detské zábavné centrá, pravdepodobne si neoddýchol. Uvedené informácie vyplývajú taktiež z návrhov konkrétnych činností podľa autorov Švamberk Šauerová (2018), Růžičková kol. (2018), Kucharská kol. (2013), Vašíčková Fülöpová (2014) Stock (2010), ktoré sú podrobnejšie špecifikované v tretej kapitole našej bakalárskej práce s rovnomenným názvom príspevku.

Pokiaľ všetky formy prevencie zlyhali, navrhujeme riadiť sa Demokritovým odporúčaním, ktoré uvádza Kondáš (1977, s. 346) *„poznaj seba prekonaj sa.“*

Záver

Tento príspevok poukazuje na spojitosť medzi atmosférou pracoviska vyhorením. Možno konštatovať, že zásadným elementom takéhoto kolosu je riaditeľ školy, ktorý zodpovedá za vhodný výber zamestnancov následne za spôsob ich vedenia. Taktiež výsledky nášho prieskumu naznačili, že príliš prísne zásadové riadenie si môžu najmä skúsenejší zamestnanci vysvetliť, ako nedôveru v ich schopnosti, teda je na riaditeľovi, aby s prihliadnutím na situáciu zvolil najvhodnejší postup manažovania jednotlivých podriadených, teda bol v tomto smere viac flexibilný. Domnievame sa, že vyššie uvedené je s určitosťou významnou súčasťou problému odborne nazývaného syndróm vyhorenia, aj keď vplyv zohráva celé spektrum faktorov. Týmito faktormi sú aj často nezmyslená byrokracia, špecifiká spolupráce s rodičmi žiakov, ale aj subjektívne činitele, ako osobnostné predispozície na vykonávanie tohto povolania. Závažným faktorom, ktorým sa výskumníci zaoberajú pomerne zriedka je spoločenská situácia vplývajúca na klímu pracoviska a burnout. Je otázne, do akej miery má dosah na uvedené samotný stav školstva zahŕňajúc finančné ohodnotenie, ktorého zahrnutie by mohlo byť výzvou do ďalšieho smerovania prieskumu.

Myslíme si, že na vykonávanie tohto povolania je potrebná nie len kvalitná profesijná príprava, ale aj práca na osobnostnom raste. Je totiž zrejmé, že rôznorodým stresujúcim situáciám sa učiteľ v rámci svojej profesie nevyhne, no dôležité je vedieť zachovať správny postoj vedieť, ako problémy vyriešiť. V prípadne dobrej psychickej odolnosti sa riziko vyhorenia znižuje, k čomu môžu napomôcť jednak preventívne aktivity podrobnejšie špecifikované v bakalárskej práci súčasne samotné pochopenie problematiky syndrómu vyhorenia.

Literatúra

BEEBE, A. Steven and John T. MASTERSON, 2015. *Communicating in Small Groups*. Boston: Pearson Education, Inc. ISBN 978-0-205-98083-3.

ČECHOVÁ, Daniela kol., 2006. *Integrácia žiakov v podmienkach základných špeciálnych základných škôl*. Prešov: Rokus, s.r.o. ISBN 80-89055-64-8.

GAVORA, Peter, 2012. *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10023-53-0.

GAVORA, Peter Jarmila BRAUNOVÁ, 2010. *Adaptácia dotazníka organizačnej klímy školy*. In: Pedagogická orientace. Roč. 20, č. 1, s. 39-59. ISSN 1805-9511.

HREBEŇÁROVÁ, Lucia kol., 2013. *Syndróm vyhorenia u učiteľov žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na Slovensku* [online]. [cit.2021-03-08]. ISSN 1338-1415. Dostupné z: https://www.prohuman.sk/psychologia/syndrom-vyhorenia-u-ucitelov-ziakov-s-tazkym-a-hlbokym-mentalnym-postihnutim-v-sr

CHATTERJEE, Rhitu and Carmel WROTH, 2019. *WHO Redefines Burnout As A 'Syndrome' Linked to Chronic Stress At Work* [online]. [cit. 2020-12-07] Dostupné z: https://www.npr.org/sections/health-shots/2019/05/28/727637944/who-redefines-burnout-as-a-syndrome-linked-to-chronic-stress-at-work?t=1559127763753&t=1611677205119

KAŠPARŮ, Max, 2019. *Záchranné koleso kňaza psychiatra Maxa Kašparů*. Piešťany: BeneMedia, s.r.o. 978-80-99907-05-9.

KONDÁŠ, Ondrej, 1977. *Klinická psychológia*. Martin: Osveta, n. p. ISBN 70-026-80.

KUCHARSKÁ, Anna, 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-0497-8.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012. *Horieť, ale nevyhorieť*. Bratislava: Karmelitánske nakladateľstvo, s.r.o. ISBN 978-80-8135-003-0.

MACHAČ, Miloš Helena MACHAČOVÁ, 1991. *Psychické rezervy výkonnosti: Stres, hypnosugesce, autoregulace*. Praha: Univerzita Karlova Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-7066-485-1.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika kol., 2018. *Speciální pedagog jako profese*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5468-9.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, 2018. *Techniky osobnostního rozvoje duševní hygieny pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-0470-3.

URBÁNEK, Petr Martin CHVÁL, 2012. *Klima učitelského sboru*. *Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdelávaní. ISBN 978-80-87063-59-0.

VAŠIČKOVÁ, Soňa Eva FÜLUPÖPOVÁ, 2014. *Klíma pedagogického zboru*. In: Učiteľské noviny. Roč. LXI, č. 56, s. 4. ISSN 0139-5718.

Bc. Roderik Bandy
Študent 2. ročníka magisterského štúdia,
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky,
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov,
Slovenská republika.
E-mail: roderik.jan.bandy@smail.unipo.sk

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

SCHOOL EDUCATION OF ROMA STUDENT

Kateřina DUDOVÁ

Abstrakt: *Předložený příspěvek poukazuje na problematiku školního vzdělávání romských žáků. Ve výzkumu byly použity rozhovory, pozorování, sběr a analýza sesbíraných dat. Během rozhovorů s pedagogy romských žáků i rodičů romských žáků, pozorování romských žáků v edukačním i rodinném prostředí a analýzy shromážděných dat byly zjištěny potíže, se kterými se potýkají pedagogové romských žáků, rodiče romských žáků a v neposlední řadě i žák samotný. Jako jsou například špatná školní docházka, nevhodné chování nebo špatné ekonomické podmínky romských žáků.*

Klíčová slova: *Školní edukace. Romský žák. Rodiče romského žáka. Pedagog romského žáka. Spolupráce mezi školou a rodiči.*

Abstract: The submitted paper highlights the issue of school *education for Roma pupils. The research used interviews, observations, collection and analysis of the collected data. During interviews with teachers of Roma pupils and parents of Roma pupils,observation of Roma pupils in educational and family environments and analysis of the collected data, difficulties encountered by roma pupils' teachers, parents of Roma pupils and, last but not least, the pupil himself were identified. Such as poor schooling, inappropriate behaviour or poor economic conditions for Roma pupils.*

Key words: *School education. Roma pupil. Parents of a Roma pupil. Teacher of a Roma pupil. Cooperation between school and parents.*

Úvod

Vzdělání a sebevzdělání by mělo být důležitou vnitřní hodnotou každého jedince. Vzdělávání romských dětí je dnes a denně pod palbou kritiky především ze strany laické společnosti. Při práci vedoucího zájmových kroužků a příměstských táborů jsem pracovala s romskými dětmi a zjistila jsem, že v jejich životě nehraje vzdělání až tak velkou prioritu, jakou by mělo mít. Proto jsem se rozhodla tomuto tématu věnovat a zmapovat toto téma v kontextu školní edukace (jak velký je vliv edukačního prostředí školy a pedagoga na romského žáka) s vlivy rodičů romských žáků a jejich socio-ekonomického prostředí.

Cíl a dílčí otázky výzkumu

Cílem výzkumu bylo zmapovat a následně analyzovat edukaci vybraných romských žáků na základních školách, jako výchovně vzdělávací instituci. K dosažení cíle jsem si stanovila tyto Dílčí úkoly:

1. Analyzovat oblast docházky – zda žáci plní řádně povinnou školní docházku nebo dochází k záškoláctví.
2. Analyzovat oblast projevů chování ve školním prostředí (pedagogové, spolužáci) i domácím prostředí (rodiče, sourozenci).
3. Analyzovat oblast domácí přípravy – zda se rodiče žáka podílí na domácí přípravě nebo je žák při domácí přípravě odkázán jen sám na sebe. Jestli vybraní žáci potřebují doučování a pokud ano jak toto doučování probíhá.
4. Analyzovat oblast podmínek socio-ekonomického prostředí – zda je rodina dostatečně ekonomicky zajištěna a může si finančně dovolit podporovat vzdělání svých dětí. Jaký je vliv na vzdělávání nejbližšího sociálního okolí (rodina, kamarádi).

Metody a podmínky výzkumu

Ve svém výzkumu jsem použila kvalitativní metody: Polostrukturované rozhovory s otevřenými otázkami, pozorování

a obsahovou analýzu sesbíraných dat z třídní knihy, žákovské knížky a katalogových listů.

Podmínky výzkumu: Informanti museli dát souhlas s rozhovorem a sběrem dat, informanti pedagogové vyučovali romské žáky a měli přímou vazbu na informanty ze strany rodičů

Do výzkumného vzorku bylo zapojeno: 5 pedagogů ze základních škol, které jsou na území města Ostravy a mají přímé vazby na rodiče romských žáků a 5 rodičů romských žáků, kteří dali souhlas s anonymním zpracováním údajů.

Oslovených informantů bylo samozřejmě víc, ale ne všichni informanti splňovali podmínky výzkumu. Rozhovory byli různé, neboť jsem zohlednila časovou náročnost rozhovorů, ochotu a vstřícnost informantů.

Stručná charakteristika informantů

Informant P1. – paní učitelka momentálně vyučuje na 1. stupni základní školy. Nsoučasné škole pracuje s romskými žáky již 18 let, ale její celková praxe ve školství je 26 let. Čas, který tráví mimo školu z velké míry věnuje sebevzdělávání.

Informant P2. – Paní učitelka celou svou pracovní karieru pracovala na základní škole, kterou navštěvovali majoritně romští žáci. Po 39 letech odešla nzasloužený odpočinek. Příležitostně se však do školy vrací. Práce s romskými žáky jí naplňovala a obohacovala.

Informant P3. – Jako učitelka pracuje na základní škole 10 let, ale romským žákům se věnuje poslední 2 roky. Je to velmi krátký úsek na hodnoceni, ale rozhodla se pro doplnění vzdělání oblasti etopedie.

Informant P4. – Paní učitelka začínala ve školství jako asistent pedagoga. Po 5 letech si doplnila vzdělání pro učitele a nyní 4 roky učí na Základní škole.

Informant P5. – Pracuje jako pedagog asi 6 let, ale v nejbližší době hodlá svou nynější školu opustit a uvažuje o úplně jiné profesi. Práce s romskými žáky je, jak sám uvedl, nad jeho síly.

Informant R1. – První informant ze strany rodičů pracuje jako správce ubytovny. Má 1dítě. Má dokončené základní vzdělání na. Po dlouhé době bez zaměstnání (2 roky) prošel velmi úspěšně rekvalifikačním kurzem na údržbáře. O vzdělání svého dítěte se aktivně zajímá.

Informant R2. – Druhý informant je žena bez zaměstnání a zcela závislá na sociálních dávkách. Má 3 děti. Její vzdělání je neúplné. Základní vzdělávání ukončila v 7. ročníku. O další sebevzdělávání nemá zájem a neuchází se ani o žádnou práci. Její rodina žije v sociálně vyloučené lokalitě. O vzdělání svých dětí nejeví zájem. Myslí si, že vzdělání není potřeba. Preferuje školu ulice.

Informant R3. – Třetí informant má nejvyšší dosažené vzdělání z dotazovaných informantů ze strany rodičů. Vystudoval Ostravskou Univerzitu a nyní pracuje v bezpečnostních složkách. Má 1dítě. Vzdělání bere jako prioritu č.1.

Informant R4. – Čtvrtý informant má momentálně dokončené základní vzdělání, ale již 7 let pracuje v automobilovém průmyslu. Má 2 děti. Ve svém nynějším zaměstnání prochází různými kurzy semináři. Zvažuje dálkové dokončení středoškolského vzdělání, aby se zvýšili jeho šance na profesní růst. Vzdělání považuje za klíčové i když tomu tak vždy nebylo.

Informant R5. – Pátý informant je žena, která nedokončila základní vzdělání. Má 4 děti a momentálně s nimi žije na ubytovně pro matky s dětmi, kterou spravuje Charita Ostrava. O vzdělání svých dětí nejeví aktivní zájem, ale díky ubytování posílá děti do školy pravidelně.

Romští žáci (edukant)

Edukant 1 - Edukant plní řádně povinnou školní docházku. Nepřítomnost otec vždy řádně omluví. Ve školním prostředí se edukant projevuje naprosto bezproblémově. Své pedagogy respektuje a ctí. Mezi

spolužáky má spoustu kamarádů, kteří jej mají rádi pro upřímnost, přátelskost, laskavost. I doma s otcem dobře vychází. Mezi kamarády z ubytovny se chování edukanta trochu mění, ale tato změna není nijak patologická. Edukant se doma připravuje sám za pomocí školních učebnic a internetu. Otec podle svého tvrzení nemá dostatečnou trpělivost. Podle pedagoga je domácí příprava svědomitá a odpovídají tomu i školní výsledky. Otec se o vzdělání aktivně zajímá, pravidelně do školy dochází a komunikuje s třídní učitelkou. Ekonomické zajištění je v rodině dostatečné na to, aby otec mohl pořídit edukantovi vše, co potřebuje. Bytové podmínky nejsou nejlepší (služební byt 1+1 na ubytovně), ale momentálně si z finančních důvodů nemůžou pořídit jiné bydlení. Vliv sociálního prostředí, ve kterém edukant vyrůstá, je na vzdělávání edukanta minimální.

Edukant 2 - Edukant neplní řádně školní docházku. Rodiče tolerují záškoláctví. Neomluvené hodiny dodatečně omlouvají, ale i přes tyto omluvenky je počet neomluvených hodin značný. Pro špatnou školní morálku byla rodina nahlášena na přestupkové oddělení Magistrátu a OSPOD. Ve školním prostředí se edukant projevuje agresivně, arogantně bez sebemenší úcty jak k pedagogům, tak i spolužákům. Ze strany školy došlo k odeslání edukanta do PPP pro poruchy chování, ale rodiče nikdy poradnu nenavštívili a ani to nemají v plánu. V domácím prostředí se chování mění, ale jen v důsledku strachu z otce. Ve skupině kamarádu je opět chování stejné 163odič e škole. Příprava do školy není žádná a je to znát i na školních výsledcích. Edukant používá do všech předmětů 2 sešity. Ani jeden z rodičů se o vzdělání svého dítěte nezajímá. Ve škole se neúčastní ani třídních schůzek i když si je třídní učitelka již několikrát zvala. Doučování edukanta je velmi potřebné, ale ani edukant ani jeho rodiče nejeví o doučování zájem. Ekonomické zajištění rodiny je nedostačující. Oba rodiče pobírají sociální dávky. Ani bytové podmínky nejsou dobré. Rodina bydlí v sociálně vyloučené oblasti. Špatný vliv sociálního prostředí na vzdělávání je velký a rodina edukanta se jeho vlivu, naprosto podřídila.

Edukant3 - Edukant plní řádně povinnou školní docházku. Nepřítomnost rodiče vždy řádně omluví. Ve školním prostředí se edukant projevuje naprosto bezproblémově. Své pedagogy respektuje a ctí. Mezi

spolužáky má spoustu kamarádů, se kterými se stýká i ve volném čase. V domácím prostředí edukanta je na každém kroku cítit láska jak rodičů k dítěti, tak i opačně. Rodiče mají doma přirozenou autoritu a dítěti není ubírána jeho spontánnost, bezprostřednost, hravost. Edukant se doma připravuje sám za pomocí školních učebnic a internetu, ale to vše pod dohledem rodičů. Podle pedagoga je domácí příprava precizní a svědomitá a odpovídají tomu i školní výsledky. Oba 164odič ese velmi aktivně o vzdělání zajímají. S třídní učitelkou jsou v kontaktu alespoň 1x měsíčně. Doučování jako takové není potřebné. Rodiče edukanta, ale uvažují o zvýšení jazykových a počítačových dovedností. Ekonomické zajištění je v rodině velmi dobré. Oba rodiče jsou zaměstnaní. Rodiče si mohou dovolit plnit i nadstandartní potřeby svého dítěte. (kurzy, tábory, různé pomůcky). Bytové podmínky jsou také velmi dobré. Edukant má vlastní pokoj kde si hraje a učí. Celé sociální prostředí je velmi milující a motivující. Edukant má velký sen, stát se policistou jako táta.

Edukant 4 - Školní docházka edukanta je v pořádku, ale jen z důvodů, že se matka obává sankcí ze strany azylového domu. Kdyby matka s dětmi bydlela kdekoliv jinde, jak sama uvádí, bylo by jí jedno zda její dítě do školy chodí nebo ne. Ve školním prostředí se edukant projevuje naprosto bezproblémově. Své pedagogy respektuje a ctí. Mezi spolužáky má kamarády, ale mimo školu se s nimi moc nestýká, protože si to matka nepřeje. Chování v domácím prostředí je bázlivé, zakřiknuté. Domácí příprava probíhá zásadně samostatně. O vzdělání edukanta matka neprojevuje sebemenší zájem. Edukant má k domácí přípravě jen velmi omezené zdroje informací. Co edukant nenajde ve školních materiálech nemá kde jinde najít. Matka edukanta, zásadně nepodporuje vyhledávání potřebných informací na internetu, i když je sama velkou fanynkou sociálních sítí. Doučování edukanta není potřebné, jeho školní výsledky jsou sice lehce podprůměrné, ale kdyby byla podpora ze strany matky, shodly jsme se s pedagogem, že by školní výsledky mohly být mnohem lepší. Finanční zajištění rodiny je nevyhovující. Matka pobírá sociální dávky a o zaměstnání má zájem, jak sama řekla „ jen na oko.´´ Bydlení edukanta se nedá hodnotit, protože je jen dočasné, ale na druhou stranu se dá říct, že polovojenský režim azylového domu, matku edukanta nutí dodržovat, alespoň nějaká základní pravidla společnosti.

Edukant 5 - Edukant plní řádně povinnou školní docházku. Nepřítomnost na výuce rodiče vždy řádně omluví. Ve školním prostředí se edukant projevuje s mírnými poruchami chování, ale podle třídního pedagoga jsou tyto projevy spíše projevem temperamentu než patologie. Pedagogy edukant respektuje, ale musí v nich vidět vůdčí osobnosti. Edukant nemá rád nespravedlnost a pokud si myslí, že byla spáchána křivda neváhá se ozvat a bít za nápravu. A to nejen za sebe, ale i své spolužáky. Což se u některých pedagogů projevuje nelibostí. Díky této vlastnosti měl již několikrát napomenutí ředitele školy. Edukant se doma připravuje na vyučování sám za pomocí školních učebnic a internetu. Rodiče při vzdělávání edukanta podporují i když sami mají jen základní vzdělání. Otec edukanta mi řekl, že prioritu vzdělávání přehodnotil až po tom, co on sám uspěl na trhu práce. Práci našel v automobilovém průmyslu a v pracovním kolektivu se cítí velmi dobře. I on sám zvažuje zvýšení své kvalifikace, aby se ještě lépe mohl pracovně uplatnit. Doučování edukanta není nutné. Jeho školní výsledky jsou dobré, ale kdyby někdy bylo doučování nutné, rodiče by s doučováním souhlasili. Ekonomické zajištění je v rodině dobré. Rodiče si mohou dovolit edukantovi kopit vše, co pro svůj dobrý vývoj potřebuje. Rodina sice bydlí v sociálně vyloučené lokalitě, ale jejich bytové podmínky jsou velmi dobré. Vliv sociálního prostředí, ve kterém edukant vyrůstá, je na vzdělávání edukanta minimální.

Závěr

Je třeba bourat předsudky o romských dětech a musíme pochopit specifika romské komunity a naučit se s nimi vhodně pracovat. Školní docházka byla v pořádku, pouze u 1 romského žáka byl problém se záškoláctvím, které rodiče tolerovali. Chování bylo bez jakýchkoliv známe patologií až na 1romského žáka, který své chování mírnil pouze v domácím prostředí. Školní příprava byla podporována u rodičů, kteří uspěli na trhu práce. Rodiče závislí na sociálních dávkách vzdělávání u svých dětí nepodporovali. Finanční gramotnost měla na informanty velký vliv. Pokud informanti byli pracovně úspěšní a mohli si dovolit investovat do školních pomůcek, tak to bez váhání dělali. Pokud byla ale

v rodině špatná finanční situace, vzdělání romských žáků bylo postaveno na vedlejší kolej.

Kateřina Dudová
Studentka 2. ročníku bakalářského studia,
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky,
Fráni Šrámka 3, Ostrava
Česká republika.

HISTORICKÝ KONTEXT STAROSTLIVOSTI O DETI S PORUCHAMI SPRÁVANIA NA SLOVENSKU

HISTORICAL CONTEXT OF CARE FOR CHILDREN WITH BEHAVIORAL DISORDERS IN SLOVAKIA

Tomáš KANDRIK

Abstrakt: *Príspevok je analýzou záverečnej bakalárskej práce ktorej cieľom bolo analyzovať dokumenty, poznatky vybraných aspektov života v jednotlivých reedukačných centrách na Slovensku v historickom kontexte od roku 1989. Zachytáva ich vývoj, podstatné zmeny v oblasti obsahovej aj organizačnej. Zaoberá sa príčinami prijímania detí do reedukačných centier, vysvetľuje pojmy súvisiace s prevýchovou, predstavuje aktuálny systém starostlivosti v reedukačných centrách, zameriava sa na historický exkurz vývinu v reedukačných centrách od roku 1989. Prezentujeme metodológiu prieskumu. predkladáme výsledky analýz z jednotlivých reedukačných zariadení na Slovensku. Výstupom je komplexný obraz vývinu reedukačných centier na Slovensku po roku 1989 a zároveň analýza ich aktuálneho stavu.*

Kľúčové slová: *Reedukačné centrum. Poruchy správania. Resocializácia. Reedukácia. Špeciálne výchovné zariadenia. Prevýchova.*

Abstract: *The contribution is analyzing the final bachelor thesis aimed at analyzing documents, knowledge of selected aspects of life in individual reeducation centers in Slovakia in the historical context since 1989. Captures their development, substantial changes in both content and organizational. It deals with the causes of taking children into reeducation centers, explains the concepts related to the prevalent, is a current care system in reeducation centers, focusing on historical excursion development*

in reeducation centers since 1989. We present a survey methodology. We present the results of analysis from individual reeducation facilities in Slovakia. The output is a comprehensive image of the development of reeducation centers in Slovakia after 1989 and at the same time analyzing their current state.

Key words: *Reeducation Center. Behavioral Disorders. Resocialization. Reeducation. Special Educational Facilities. Re-education.*

Úvod

Reedukačné centrá sú špeciálne výchovné zariadenia v ktorých sa nachádzajú deti a mládež, ktoré sa spravidla nedarí zvládnuť v domácom či školskom prostredí, ktorých správanie sa dlhodobo vymyká norme, deti ktoré už predtým opakovane dostali možnosť zmeniť svoje správanie, prešli cez pokusy rodičov, starých rodičov, učiteľov, výchovných poradcov, pedagogicko-psychologickej poradne, psychológov, niektorí i psychiatrov. Práca v týchto zariadeniach je mimoriadne náročná a vyžaduje si odborne spôsobilých pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí im majú pomôcť začleniť sa do spoločnosti a dosiahnuť čo najvyšší možný stupeň socializácie. Verejnosť má málo informácii o živote detí, mládeže a zamestnancov v týchto zariadeniach. Veľa ľudí ich ešte stále pozná pod názvom „polepšovňa“. Cieľom práce je podať analýzu vývoja jednotlivých reedukačných centier po roku 1989 až po súčasnosť.

Vymedzenie pojmu porucha správania

Do špeciálnych výchovno-vzdelávacích zaradení sa umiestňujú deti s poruchami správania, u ktorých ambulantná starostlivosť zlyhala a nepriniesla očakávanú nápravu. Pojem poruchy správania je veľmi široký a nejednotný či už na základe terminológie alebo klasifikácie. Z medicínskeho hľadiska sú typické tzv. gnozeologické klasifikácie, najpoužívanejšími sú MKCH 10 (Medzinárodná klasifikácia chorôb Svetovej zdravotníckej organizácie 1992, 10. revízia) a klasifikácia

Americkej psychiatrickej asociácie DSM-V-TR (Diagnostic and Statistical Manual of MentalDisorder, 2013). Na druhej strane, empirické klasifikácie vychádzajú zo skúseností a pozorovania, sú charakteristické pre pedagogický a psychologický prístup. Interdisciplinárny rozdiel je pravdepodobne zapríčinený tým, že psychológovia, pedagógovia a sociálni pracovníci sa v praxi stretávajú s oveľa širším spektrom správania, ktoré ešte nemusí spĺňať kritéria medicínskej diagnózy, ale už zapríčiňuje vážne problémy v socializačnom procese. Vtom prípade je žiadúca odborná intervencia. Z tohto dôvodu sa viac používa pojem problémové správanie, ktoré je natoľko závažné, že si vyžaduje odbornú intervenciu, ale nedosahuje ešte patologický charakter porúch správania (Labáth 2008). Poruchy správania sú podľa MKCH-10 opakované, agresívne, asociálne alebo vyzývavé konanie, ktoré je hodnotené ako záväznejšie správanie dieťaťa ako je štandardná detská puberta a má charakter trvalého správania (aspoň šesť mesiacov). K správaniu, ktoré je podkladom tejto diagnózy, patria predovšetkým prejavy bitkárstva, agresivita voči iným ľudom a zvieratám, ničenie a poškodzovanie majetku, podpaľačstvo, opakované klamstvo, krádeže, záškoláctvo, úteky z domu a zlosť a neposlušnosť (Dubayová 2016).

Reedukácia detí s poruchami správania v reedukačnom centre

Reedukáciu chápeme ako systém prevýchovy realizovaný v reedukačnom centre. Predstavuje súbor špeciálnopedagogických metód zameraných na rozvoj narušenej funkcie. Ide o zlepšenie činností, ktoré ovplyvňujú celú osobnosť, čo v konečnom dôsledku pôsobí aj na zlepšenie funkcie, ktorá je predmetom reedukácie. Reedukáciou sa ovplyvňujú tri aspekty. Je to predovšetkým východiskový stav správania a konania dieťaťa, predchádzajúce skúsenosti zo subkultúr, metodické zručnosti pedagogických zamestnancov a spoločenská klíma v reedukačných centrách (Žolnová a kol. 2015).

Ide teda o tzv. celý proces starostlivosti o deti s poruchami správania od jeho príchodu do reedukačného centra až po ukončenie ústavnej, resp. ochrannej výchovy. Významným faktorom je spolupráca s rodičom resp. zákonným zástupcom dieťaťa, správna diagnostika a následne vyhodnotenia.

Prieskum historického kontextu od roku 1989 až po súčasnosť

Cieľom práce je podať analýzu vývoja jednotlivých reedukačných centier od roku 1989 až po súčasnosť. Hlavnou metódou bola analýza dokumentov, literatúry, webových zdrojov – webové stránky školy, správy o výchovno-vzdelávacej činnosti, štatistických ukazovateľov z Centra vedecko – technických informácii (CVTI) SR Ministerstva školstva a legislatívnych zdrojov. Štatistické údaje CVTI ponúkajú rôzne kvantitatívne ukazovatele. Zisťovali sme počty žiakov od roku 2003 až po rok 2020 za všetky RC a od roku 2013 za každé RC zvlášť. Rok 2013 sme si vybrali ako ukazovateľ, pre zistenie stúpajúceho alebo klesajúceho trendu zaraďovania detí a mládeže do systému prevýchovy (Graf 2). Na webových stránkach RC sme získavali informácie o historickom vývine od ich vzniku, ale aj informácie o organizačných zložkách, priestorovom a materiálnom vývine jednotlivých RC. Ďalšou metódou prieskumu bol štruktúrovaný dotazník (Tabuľka 3) , ktorý mal priniesť informácie a čiastkových cieľoch analýzy. Pozostával z 13 častí, ktoré nám mali poskytnúť kvantitatívne ukazovatele – počty detí, organizačných zložiek, učebných odborov a zamestnancov. Okrem kvantitatívnych ukazovateľov sme chceli dotazníkom získať identické ukazovatele v oblasti personálnej, obsahu vzdelávania a legislatívnych zmien, ktoré sa v historickom kontexte týkali konkrétneho zariadenia, preto sme dotazník zaslali riaditeľom RC. Poslednou otázkou v dotazníku bolo napísať, aké zmeny sú žiadúce pre skvalitnenie života všetkých zúčastnených v reedukačnom centre. Prieskumnou vzorkou bolo všetkých 14 reedukačných centier na Slovensku. Aktuálne je zaradených v sieti 13 štátnych zariadení a jedno cirkevné. V dvoch RC sú oddelenia pre matky s deťmi. Prieskum sme realizovali od októbra 2020 do marca 2021. Návratnosť bola stopercentná.

Na Slovensku máme reedukačné zariadenia pre dievčatá, pre chlapcov a pre zmiešané skupiny chlapcov a dievčat. Niektoré RC majú pre žiakov s intelektom v norme základné školy a stredné školy, niektoré majú pre deti s mentálnym postihnutím aj základné špeciálne školy a odborné učilištia. Vyhláška č. 323/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky o špeciálnych výchovných zariadeniach prináša do špeciálnych výchovných zariadení výrazné zmeny. Znižuje počty detí v skupinách a

následne na to, nastavuje odporúčaný počet zamestnancov v špeciálnych výchovných zariadeniach.

Graf 1:

Počet žiakov v RC od roku 2003 do roku 2012 (zdroj: vlastné spracovanie)

Graf 2:

Počet žiakov v RC od roku 2013 do roku 2021 (zdroj: vlastné spracovanie)

Z grafického znázornenia vidíme, že počet žiakov neklesol výrazne po roku 2008, ale až v roku 2013. Dotazníková metóda nám priniesla množstvo informácii o jednotlivých zariadeniach, ktoré nám odpovedali na čiastkové ciele. Je možné, že ak by sme neoslovili riaditeľov zariadení, len ťažko by sme sa k niektorým údajom dostali, pretože webové stránky niektorých zariadení sú ako keby „utajené“ – nevýpovedné. Sledovali sme aj ponuku mimoškolských aktivít a krúžkov. Niektoré vychádzali z prostredia RC, z priestorových možností, niektoré krúžky boli bežné (športový, šikovné ruky a pod.). Boli aj zariadenia, ktoré ponúkali

atraktívne, netradičné krúžky. V každom zariadení sú bohaté príležitostné aktivity, tradície, účasti na iných súťažiach. Z dotazníka vyplynulo, že RC ktoré majú stredné školy a odborné učilištia majú málo atraktívne učebné odbory. Niekde ich ani raz nezmenili, niektoré ich zredukovali. Za 20 rokov nebola urobená v tejto oblasti v niektorých RC ani raz nejaká zmena. Predpokladáme, že mladí ľudia sa viac zaujímajú o štúdium, ak je pre nich atraktívne. V niektorých zariadeniach nemajú ani možnosť výberu (pokiaľ im nie je umožnené študovať v mieste sídla mimo zariadenia), pretože je tam iba jeden alebo dva odbory. Takúto prípravu pre budúce povolanie rizikovej skupiny mladých nepovažujeme za efektívnu a je len malá pravdepodobnosť, že by sa v tomto odbore mohli zamestnať a začleniť sa tak do spoločnosti. Niektoré RC majú organizačnú zložku – Učilište. Ide o jednoročnú prípravu, akési zaučenie, čo tiež nepovažujeme za dostatočnú prípravu na život. V Správach o výchovno-vzdúvacej činnosti jednotlivých zariadení sme hľadali v personálnom obsadení počty odborných zamestnancov. Údaje sme porovnávali so štatistickými informáciami z CVTI. V tabuľke 1 a 2 sme zisťovali od roku 2003 počet psychológov a počet liečebných pedagógov v RC. V súčasnosti sa často medializuje potreba a nevyhnutnosť účasti podporného personálu a odborných zamestnancov na výchovno-vzdelávacom procese. Účasť odborných zamestnancova na resocializácii je nevyhnutá, ale z údajov v tabuľkách vidíme, že ich je veľmi málo. Ani tieto informácie nemusia prezentovať skutočnosť, pretože analýzou správ o výchove a vzdelávaní sme zistili, ž síce zariadenie odborného zamestnanca má, ale len na čiastočný úväzok.

Tabuľka 1: Počet odborných zamestnancov RC od roku 2003 do roku 2011

Rok	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**
Počet zariadení	16	16	17	17	17	17	14	14	14
Počet liečebných pedagógov	1	1	2	1	2	3	3	3	3
Počet Psychológov	10	11	13	13	12	11	14	14	14

(zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 2: Počet odborných zamestnancov RC od roku 2011 do roku 2020

Rok	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**
Počet zariadení	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Počet liečených pedagógov	3	2	2	1	2	0	0	1	0
Počet psychológov	13	16	16	15	15	13	15	14	13

(zdroj: vlastné spracovanie)

V dotazníku, ktorý sme zaslali riaditeľom RCC bola časť, v ktorej sme ich žiadali, aby nám zaslali návrhy na zmeny života v RC. Väčšina riaditeľov navrhovala zmeny v sústave učebných odborov, zriadenie zariadenia so zvýšenou ochranou pre mimoriadne agresívne detí a zároveň poukazovali na nedostatok odborných zamestnancov.

Tabuľka 3: Dotazník

Názov zariadenia			
Dátum vzniku			
Meno riaditeľa			
Vývoj od roku 1989			
Organizačne zložky školy			
Učebné odbory od roku 1989			
Počet žiakov	Chlapci	Dievčatá	Zmiešané skupiny
Počet zamestnancov			
Zmena kapacity od roku	z počtu	na počet	

2008		
Aktuálny stav		
Organizačné Zložky školy		
Učebné odbory		
Počet zamestnancov		
Legislatívne zmeny od roku 1989 až po súčasnosť (napr. zmeny názvu, počty žiakov a pod.)		
Návrh na zmeny v RC		

(zdroj: vlastné spracovanie)

Záver

Reedukačné centra na Slovensku prešli po roku 1989 výraznými zmenami. Legislatívne sa mení ich názov, ale aj systém vzdelávania a výchovy. Zariadenia modernizujú svoje priestorové, technické a materiálne podmienky. Hlavným cieľom mojej práce bolo podať analýzu vývoja jednotlivých reedukačných centier po roku 1989 až po súčasnosť. Čiastkovými cieľmi som zisťoval vývoj počtu detí, zamestnancov, zmeny organizačných zložiek, vplyv zmeny legislatívy na život v reedukačnom centre. Získané informácie by boli možno presnejšie, ak by som navštívil jednotlivé RC, prípadne ak by tam ešte pracovali zamestnanci, ktorí si jednotlivé zmeny pamätajú, pretože literárne zdroje o každom RC nie sú (výnimkou je RC Hlohovec, ale iba do roku 2001). Vo všeobecnosti môžem povedať, že sa mi podarilo podať analýzu vývoja jednotlivých RC a vytvoriť tak prácu, ktorá môže priniesť pre prax základné informácie o stave a vývoji jednotlivých RC na Slovensku a zároveň prezentovať, čo by sa malo zmeniť, alebo v čom by sa mohol skvalitniť život všetkých zúčastnených na prevýchove v RC. Bežný človek nepozná psychicky náročný prácu zamestnancov RC, ani príčiny ako sa môže dieťa dostať do RC. Pri písaní práce mi pomohla aj moja nedávna

prax v RC Bankov Košice. Práca pedagogických a odborných zamestnancov je tak psychicky náročná, že podľa vyjadrení riaditeľov reedukačných centier je pre už pre nich málo atraktívna.

Niektoré činnosti reedukačných centier vyplývajú z platných zákonov a nariadení, ako napríklad záväzné vzdelávacie a výchovne štandardy. Mnohé ďalšie činnosti a aktivity však závisia aj od konkrétnych cieľov a plánov samotných zariadení, na ktorých sa v rámci svojich personálnych a priestorových možností dohodnú.

Literatúra

ANONYM, 2009. Dohovor o ochrane svetového kultúrneho a prírodného dedičstva [online]. [cit. 2013-07-15]. Dostupné z: http://www.enviroportal.sk/dohovory/dohovory-detail.php?dokument=154

ČOBANOVÁ, I., 2021. Reedukačné centrum Bačkov [online]. [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: https://rcbackov.estranky.sk/

DUBAYOVA, T., 2016. Patopsychológia detí so psychosociálnym narušením pre pedagógov. Prešov, 2016. ISBN 978-80-555-1621-9.

DUBOVCOVÁ, J., 2014. Súhrnná správa o prieskume dodržiavania základných práv a slobôd maloletých detí umiestnených v reedukačných centrách v Slovenskej republike [online]. [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: https://www.vop.gov.sk/files/Sprava%20VOP%20-%20RC.pdf.

HORNAK, L., E. KOLLÁROVA a O. MATUŠKA, 2002. Dejiny špeciálnej pedagogiky. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 2002, s. 63. ISBN 80-8068-122-8.

HUČIK, J., 2009. Predprofesijná príprava a profesijná orientácia postihnutých. Združenie odborných učilíšť Slovenska, 2009. ISBN 978-80-970359-6-9.

HUDEČKOVÁ, V. a kol., 2017. Za dverami „polepšovne“. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2017. ISBN 978-80-811-8198-6.

KOMARIK, E., 1997. Pedagogika emocionálne a sociálne narušených. Bratislava: 1997. ISBN 80-223-1289-4.

Koncepcia výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím v časovom horizonte rokov 2000 až 2015. Schválilo Ministerstvo školstva SR číslo 503/2000-44 dňa 18.decembra 2000.

KOŽAROVA, J. a kol., 2015. Deti s problémovým správaním v Predprimárnej inkluzívnej edukácii. Prešov, 2015. ISBN 978-80-555-1399-7.

KUNAK, S., 2019. História špeciálnych škôl a zariadení. Hlohovec: DAVID knihy, 2019. ISBN 978-80-89986-04-0.

LABATH, V., 2009. Dissociálne poruchy správania. Bratislava: 2009. ISBN 978-80-89185-31-3.

NÉMETH, O., 2010. Špeciálnopedagogické poradenstvo na Slovensku. Bratislava: Sapientia. ISBN 978-8089229-20-8.

NEW.RCSOLOSNICA.SK, 2021. Reedukačné centrum Sološnica [online]. [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: http://www.new.rcsolosnica.sk/

ONDREJKOVIČ, P., 1997. Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV. ISBN 80-224-0476-4.

RCCERENCANY.EDUPAGE.ORG, 2021. Reedukačné centrum [online]. [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: https://rccerencany.edupage.org/text8/

RCSHRHOV.EDUPAGE.ORG, 2021. História zariadenia [online]. [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: https://rcshrhov.edupage.org/about/?subpage=1

RC-TORNALA.EDUPAGE.ORG, 2021. História [online]. [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: https://rc-tornala.edupage.org/a/historia

RCTRSTIN.SK, 2021. Profil školy [online]. [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: https://www.rctrstin.sk/about/

RCVELKELEVARE.SK, 2021. O nás [online]. [cit. 2021-05.01]. Dostupné z: http://www.rcvelkelevare.sk/

RCVRABLE.EDUPAGE.ORG, 2021. O škole [online]. [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: https://rcvrable.edupage.org/about/

REEDUKAČNÉ CENTRUM BANKOV, 2019. Reedukačné centrum v Košiciach – História [online]. [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: https://www.rc-kosice.sk/?page_id=25

RCHLOHOVEC.EDUPAGE.ORG, 2021. História školy [online]. [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: https://rchlohovec.edupage.org/about/?subpage=1

SCHAVEL, M. a kol., 2011. Aplikovaná sociálna patológia v sociálnej práci. Bratislava. ISBN 978-80-8132-009-5.

SSIBA.SK, 2014. Štátna školská inšpekcia - úsek inšpekčnej činnosti [online]. [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2014/152_TI_SVZ_SR_34_bez_skol.pdf

Školský zákon č. 245/2008 Z. z v znení neskorších predpisov

ŠKOVIERA, A. a kol., 2012. Križovatky III. Prevýchova včera a dnes. A zajtra? Bratislava: FICE v SR. ISBN 978-80-969-253-60.

ŠKOVIERA, A., 2019. Terapeutická komunita v špeciálnych výchovných zariadeniach. Ružomberok.

TISOVIČOVÁ, A., 2004. Psychosociálne narušený jednotlivec a poruchy správania. In: Auxilium Sociale. Wsparcie społeczne. Katowice, Warszawa: Nr 3/4 (27/28).

VERBUM, 2019, s.45-51. ISBN 978-80-561-0642-6.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. a V. KAČÁNI, 2002. Základy školskej pedagogiky. Vydavateľstvo: PhDr. Milan Štefanko – IRIS. ISBN 80-8901-825-4.

Vyhláška č. 323/2008 Z. z. Vyhláška Ministerstvaškolstva Slovenskej republiky o špeciálnych výchovných zariadeniach.

WEB.UIPS.SK. I. Vývoj po novembri 1989 [online]. [cit. 2021-05.01]. Dostupné z: http://web.uips.sk/download/rs/Vzdelavaci_system_v_Slovenskej_Republike.pdf

Zákon Národnej rady Slovenskej republiky č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach

Zákon Slovenskej národnej rady č. 78/1978 Zb

ZELINA, M., 1994. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava. ISBN 80-967013-4-7.

ŽOLNOVÁ, J. a kol., 2015. Vnímanie životnej spokojnosti deťmi v reedukačných centrách. Prešov, 2015. ISBN 978-80-555-1542-7.

ŽOLNOVÁ, J., 2013. Základy pedagogiky psychosociálne narušených. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0842-9.

ŽOLNOVÁ, J., 2019. Štúdie zo špeciálnej pedagogiky. In: Subjektívna spokojnosť dievčat s prípravou ma povolanie v školách pri reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných zariadeniachv Poľsku. Roč. 1/2019, s. 116. ISSN 2585-7363.

Bc. Tomáš Kandrik
Študent 2. ročníka magisterského štúdia,
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky,
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov,
Slovenská republika.
E-mail: tomas.kandrik@smail.unipo.sk

SEKCE 3
SOUČASNÉ VÝZVY VE VÝCHOVĚ A VE VZDĚLÁVÁNÍ HETEROGENNÍCH SKUPIN ŽÁKŮ

UČITEL – PODSTATNÝ KOMPONENT INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU REALITY EDUKAČNÍ DIVERZITY

TEACHER - ESSENTIAL COMPONENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE REALITY OF EDUCATIONAL DIVERSITY

Andrea CIBULKOVÁ, Miroslava BARTOŇOVÁ

Abstrakt: *Příspěvek akcentuje klíčovou roli učitele v rámci inkluzivního vzdělávání, a to nejen z hlediska konceptu inkluzivní edukace, profesní přípravy učitelů, potřebných kompetencí a profesionalizace učitelství, ale i v kontextu respektu k originalitě dětí a vnímání jejich rozmanitosti jako hodnoty s inspirativním potenciálem. Příspěvek vznikl na základě rešerší výzkumných studií a dostupné literatury k tématu.*

Klíčová slova: *inkluzivní vzdělávání, akceptace jinakosti, příprava učitelů, profese*

Abstract: *The paper emphasizes the key role of the teacher in inclusive education, not only in terms of the concept of inclusive education, teacher training, necessary competencies, and professionalization of teaching, but also in the context of respect for children's originality and perception of their diversity as a value with inspiring potential. The paper was created on the basis of research studies and available literature on the topic.*

Key words*: inclusive education, acceptance of otherness, teacher training, a profession*

Úvod

Povolání učitele je silně společensky exponované. Na učitele jsou kladeny specifické úkoly a cíle, které jsou společensky významné: výchova a vzdělání další generace. Ke způsobilosti pedagoga patří i jeho smýšlení o povolání, morální postoj k úkolům a povinnostem, které s jeho povoláním souvisí a také vyrovnání se s rostoucími nároky, požadavky a změnami v rámci jeho profese.

Na cestě k inkluzivnímu vzdělávání

Inkluze ve vzdělávání vychází z uznání práva na vzdělání jako jednoho ze základních lidských práv, jehož uplatňování se má řídit principem rovnosti (Hloušková, 2015). Snahy o vymezení inkluze, resp. inkluzivního vzdělávání, trvají již několik desítek let.

B. Lazarová (2015) vnímá inkluzivní vzdělávání jako prostředek k zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání a k možnosti volby *kde* se vzdělávat. Prvek volby, *kde* koresponduje s širokým pojetím vyjadřovaným jako škola pro všechny, kde je zdůrazněna právě možnost vzdělávání se v příslušné lokalitě (místě bydliště) pro všechny děti. Tento model je reprezentovaný autory Booth a Ainscow také v díle s názvem Index for inclusion[2].

L. Zilcher (2019, s. 34) vystihuje inkluzivní vzdělávání ze třech úhlů pohledu, které se nevylučují, ale naopak podporují: *„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“*

---

[2] Index for inclusion (Booth, Ainscow, 2002). Dostupné z https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20
English.pdf. V české verzi známý také jako Ukazatel inkluze. Dostupné z https://www.inkluzivniskola.cz/content/ukazatel-inkluze.

Konceptualizace inkluzivního vzdělávání nemůže vycházet z jediného tvrzení či názoru jednoho autora. Naopak u řady zahraničních i tuzemských autorů panuje různorodost přístupů k definování inkluze, resp. konceptu inkluzivního vzdělávání (srov. Castillo-Briceño, 2015; Lechta, 2016).

B. Lazarová (2015) uvádí dva modely inkluzivního vzdělávání: psychomedicínský (resp. speciálněpedagogický), ve kterém je zdůrazněn žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho podpora a pak model psychosociální, který směřuje spíše k rekonstrukci hodnot a kultury školy a celé společnosti. Oba modely mohou stát vedle sebe i proti sobě, anebo také může být první pojímán spíše jako integrativní, kdežto druhý vidí inkluzi jako celospolečenský fenomén a zdůrazňuje sociální dimenzi.

Cíl inkluzivního vzdělávání vidí Castillo-Briceño (2015) v transformaci škol v intenci adaptace na edukační různorodost ze sociálního i individuálního pohledu a s ohledem na zajištění celoživotního kvalitního vzdělávání na bázi rovnosti příležitostí pro každého. Cíl tímto způsobem stanovený lze vidět jako odklon od integrativního pohledu, ve kterém se přizpůsobuje žák na podmínky školy směrem ke změnám uvnitř školního prostředí. V. Lechta (2016) popisuje současnou situaci v České republice coby pouť od integrace jako začleňování, k inkluzi jako akceptování jinakosti.

Heterogenita jako přirozený prvek inkluzivního vzdělávání

U inkluzivního vzdělávání je akcentována heterogenita s explicitním sociálním efektem. A to nejen heterogenita edukační, ale i diverzita v širším smyslu - kulturní a etnická, jazyková, pohlavní a genderová, věková, kognitivních předpokladů a mentálních schopností a také heterogenita temperamentů (srov. Hájková, 2010; Lechta, 2016).

Inkluzivní trendy kladou na učitele zvýšené nároky i ve smyslu každodenní podpory žáků se SVP; je nutné, aby vytvořili takové podmínky, kterou povedou žáka k úspěchu (Bartoňová, 2019). Učitel by neměl vpravovat informace a přenášet zkušenosti, neboť „…*hotové poznatky jsou mrtvé věci*“ (Palouš, 2008, s. 29), ale vytvořit prostor

a umožnit dítěti objevovat, nalézat, zažívat, a to v individuálních možnostech i v kontextu společného; neboť i zná a respektuje odlišné potřeby a schopnosti žáků.

Akceptace jinakosti, diverzity dítěte, žáka a jeho potřeb směřující k vyrovnání jeho zvláštností směrem k normálu je fundamentálním předpokladem přizpůsobování školy jinakosti žáka (Zilcher, 2019). Tento přístup je v českém školství spojen s individuální či skupinovou integrací především u dětí, žáků s různou potřebou podpůrných opatření. Jiný přístup k různorodosti dětí, žáků v edukaci, kdy je práce s diverzitou vztahována ke všem žákům, je akcentace jejich odlišností a rozmanitosti. Zde je pak různorodost vnímána jako hodnota a inspirativní komponent inkluzivního vzdělávání (srov. Hájková, 2010; Hloušková, 2015).

V. Hájková (2010) uvádí, že má-li být výuka efektivní, musí škola, resp. pedagogové, rozmanitost dětí zvládnout. V kontextu výuky ve třídě zde tedy vyvstává termín *zvládání diverzity*, který však může nabývat negativních konotací ve smyslu problematičnosti situace, kterou je potřeba řešit, nějak se s ní vyrovnat, vypořádat, zvládnout, ovládnout. Česká škola stále ještě zhusta uplatňuje separační/segregační model a model přizpůsobení. Základem obou je asimilace; model přizpůsobení pak vykazuje ještě ignorující či pozitivně diskriminující postavení. Inkluzivní model edukace jako vzdělávací koncepce počítá s různorodou rozmanitostí a v kontextu pedagogického jednání tak s ní i zachází, tedy akceptuje rozdílnost bez snahy o spodobu či selekci, originalitu akcentuje a namísto řízení žáků, je provází.

Učitel jako klíčový prvek inkluzivní edukace

N. Pelcová (2014, s. 114) míní, že povolanost k pedagogickému povolání v sobě nese nejen učitelovu osobní angažovanost, ale také odpovědnost za možnost proměnit život dítěte. Autorka hovoří o společenské angažovanosti, internalizaci humánních hodnot, schopnosti převzít zodpovědnost, umění kritického zhodnocení vlastního působení a schopnosti sám sebe vychovávat.

Aby mohl pedagog efektivně vykonávat svou práci, má být vybaven souborem profesních kompetencí a osobnostních předpokladů (Bartoňová, 2019). Pedagog nejen otevírá žákovy obzory, ale jako profesionál reprezentuje povolanost, vzdělanost a je tedy nutné, aby měl odpovídající vysokoškolské vzdělání (Palouš, 2008).

V. Hájková (2010, s. 103) poukazuje, že inkluzivní pedagogické kompetence, tj. předpoklady učitele pro vzdělávání různorodé skupiny se formují v průběhu profesní dráhy, přičemž jsou ovlivněny především charakterem a kvalitou přípravného a dalšího vzdělávání, zkušenostmi z pedagogické praxe, profesním prostředím/působením ostatních pedagogů, adaptací na změny ve školském systému a legislativě a sebereflexí. Schopnost sebereflexe, analýzy a hodnocení vlastních výukových postupů v kontextu dodržování etických a humánních principů a sledování inkluzivních cílů ve vzdělávání, je základní součástí postupné profesionalizace pedagogické profese a měly by být zásadní součástí ucelené a odborné pregraduální přípravy inkluzivních pedagogů v ČR.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2012, s. 12) v rámci projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi (Teacher Education for Inclusion, dále jen TE4I), kterého se zúčastnila i ČR, identifikoval 4 hodnotové pilíře, které jsou považovány za podstatu práce učitele v kontextu inkluzivního vzdělávání: respektování hodnoty různorodosti žáků jako zdroj a přínos pro vzdělávání; podpora všech žáků a vysoká očekávání ohledně výsledků vzdělávání; spolupráce a týmová práce jako priority učitele; osobní profesní rozvoj a zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání.

K uvedeným pilířům se váží následující nejdůležitější oblasti kompetencí, které byly v diskusích, jež probíhaly v rámci projektu TE4I, identifikovány jako nejdůležitější:

- *koncept inkluzivního vzdělávání a učitelovo vnímání jinakosti žáka*
- *posílení akademického, praktického, sociálního a emocionálního učení u všech žáků*

- *efektivní vyučovací postupy v heterogenních třídách*
- *spolupráce s kolegy a dalšími odborníky ve vzdělávání a práce s rodiči*
- *sebereflexe učitele*
- *pregraduální vzdělávání jako základ pro trvalý profesní rozvoj a vzdělávání*

Učitelství jako povolání

S. Dorotíková (2003) řadí učitele, stejně jako např. lékaře či soudce, mezi tzv. vztahová povolání. Ta jsou náročná nejen na odbornou přípravu, vzdělání, ale také na osobnostní předpoklady. Specifičnost a obtížnost těchto povolání tkví v zaměřenosti pracovní činnosti na objekt – člověka, který sám ovlivňuje a spoluurčuje výsledek veškerého snažení, a to do té míry, že vytváří neopakovatelné situace v protikladu s obecnými schématy chování a jednání. Životní povolání, v němž se člověk seberealizuje, je spojováno s posláním, má svůj étos, jisté mravní charisma zakládající společenskou prestiž. Narůstající zájem o etickou problematiku a profesionalizaci některých profesí, včetně pedagogických, koresponduje s uvědoměním potřeby vnitřní osobní angažovanosti při výkonu povolání. Inherentně k tomu pak přistupuje záměrná reflexe hodnot, jež jsou daným povoláním představovány a o něž usilují (srov. Dorotíková, 2003; Spilková, 2016; Vališová, 2007).

V. Spilková (2016) srovnává aktuální stav profesionalizace učitelství mnoha vyspělých zemí s ČR a zdá se, že v mnoha aspektech zaostáváme. Nejsou naplněny základní znaky profese, tj. neexistuje profesní standard, etický kodex, uznávaná profesní komora. Otázka profesionalizace učitelství a její řešení rezonuje řadou činností učitelů a výrazně ovlivňuje profesní sebeuvědomění a stavovské cítění (Vališová, 2007).

J. Henriksen (2000) zdůrazňuje, že učitel jako odborný pracovník, profesionál, není eticky profesně nikdy zcela hotov; stále je co objevovat, kultivovat a rozvíjet u sebe sama ctnosti. Směřování škol k inkluzivnímu

vzdělávání s sebou nese v souvislosti s heterogenitou školní třídy jiný/nový rozměr profesionality a ta se stává zásadní hodnotou kultury školy.

Učitelé podhodnocují svůj společenský přínos, trpí nízkým profesním sebevědomím, domnívají se, že jejich povolání nepatří mezi ta oceňovaná (Vališová, 2007). Bez zajímavosti však není skutečnost, že učitelství jako povolání se v průzkumech veřejného mínění, jež od roku 2004 realizuje v Česku Akademie věd ČR, pravidelně vyskytuje v první pětce (z 26) nejprestižnějších povolání[3].

Profesní příprava učitelů

V. Spilková (2016) míní, že profesní odpovědnost u většiny učitelů je nedostatečná, stejně jako je malá míra vnitřně přijaté profesní autonomie. Objektivní důvody vidí např. ve skutečnosti, že učitelé byli dlouhou dobu chápáni jako vykonavatelé a spotřebitelé kurikula a současný přechod k roli učitele jako jeho spolutvůrce, je pro mnoho učitelů velmi náročný. Autorka dále uvádí, že výzkumy z posledních let prokazují nepřipravenost velkého množství učitelů na nové požadavky v souvislosti s inkluzivním vzděláváním a hovoří o krizi učitelství, resp. o učitelích jako slabém článku změn, o jejich neschopnosti vyrovnat se s novými nároky a neochotě opustit stereotypy a učit se nové věci.

Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) je organizátorem mezinárodních šetření vzdělávacích výsledků TIMSS a PISA[4] v ČR. Z průzkumů vyplývá, že školy s horšími výsledky mají vyšší podíl nekvalifikovaných pedagogů a také, že učitelé se zaostávajícími žáky neumějí dobře pracovat. Ústřední

[3] Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav Akademie věd ČR. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf

[4] Česká školní inspekce. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TIMSS a https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA

školní inspektor Zatloukal[5] se domnívá, že mnohé fakulty připravující učitele nereflektují potřeby, které učitelé či ředitelé v šetřeních popisují. Tuto skutečnost vidí jako jeden možný důvod, proč mnoho učitelů během několika málo let povolání opustí - mají pocit, že byli připravováni na jiné prostředí, než do kterého vstoupili. ČŠI vidí nutnost pracovat na proměně výuky, a to přímo s pedagogickými sbory v jednotlivých školách, např. i zapojením mentorů.

Česká školní inspekce uvádí také výsledky mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS 2018[6], které řešilo také vzdělávání učitelů a počáteční přípravu. Z výzkumu vyplývá, že čeští učitelé doposud nejsou v rámci pregraduální přípravy dostatečně připravováni na práci s heterogenní třídou a rovněž přípravu na práci se žáky se SVP mnoho z nich postrádá. Stále tedy přetrvává dichotomie přípravy na povolání učitele a realita této profese. Z výzkumu také vyplynulo, že tuzemští učitelé mají zájem o profesní rozvoj prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP).

DVPP jako součást celoživotního vzdělávání (a těžiště profesního rozvoje) navazuje na pregraduální přípravu pedagogů a cílí na zvýšení kvality vzdělávání. Velká část učitelů absolvovala přípravu na povolání v době, kdy obsah počáteční přípravy neakcentoval inkluzivní trendy ve vzdělávání, a tudíž vzdělávací programy a aktivity v rámci DVPP mohou být pro ně v této oblasti a v kontextu postupné proměny učitelského povolání velkým přínosem. Tím spíše by systém DVPP v ČR měl mít svou

---

[5] Česká pozice, 16. 2. 2021. Učitelé se budou vzdělávat v efektivních pedagogických přístupech. Dostupné z: https://ceskapozice.lidovky.cz/tema/ucitele-se-budou-vzdelavat-v-efektivnich-pedagogickych-pristupech.A210212_160824_pozice-tema_lube

[6] ČŠI, Mezinárodní šetření TALIS 2018. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/country-note-CR_finalni-verze.pdf

vizi, strategii, koncepci tak, aby umožnil pedagogům kvalitní celoživotní profesní rozvoj.

Závěr

Učitel je bezesporu významným elementem edukačního procesu a v mikrokosmu školní třídy zásadním hybatelem inkluzivního přístupu ke vzdělávání. Jeho jednání může výrazně ovlivnit životy dětí, žáků, které vyučuje. Mnozí učitelé však stále nejsou ztotožněni s inkluzivním vzděláváním, nemají náhled na fundament změn, které s sebou koncept inkluze přináší. A mnozí mají i obavy, že nebudou umět a znát, jak na to. Vyučování v inkluzivní třídě, která se vyznačuje heterogenitou žáků, vyžaduje změnu postoje učitele. Význam zde má zejména osobní vztah učitele k zacházení s růzností žáků a sebereflektivní vyrovnání se s aspekty heterogenity (Bartoňová, 2017). Profesní příprava odpovídající realitě edukační diverzity, kvalitní celoživotní vzdělávání, profesionalizace učitelství a optimalizace podmínek ve školách, jsou důležitými milníky na cestě k inkluzivnímu vzdělávání.

Literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2019. *Inkluzivní pedagogika*. Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7510-334-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2017. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8757-6.

CASTILLO-BRICEÑO, Cristina, 2015. Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Educación (03797082)* [online]. **39**(2), 123-152 [cit. 2020-7-16]. ISSN 03797082. Dostupné z: doi:10.15517/revedu.v39i2.19902

DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed., 2003. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-102-8.

EVROPSKÁ AGENTURA PRO ROZVOJ SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, 2012. *Profil inkluzivního učitele*. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. ISBN 978-87-7110-338-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HENRIKSEN, Jan-Olav a Arne Johan VETLESEN, 2000. *Blízké a vzdálené: etické teorie a principy práce s lidmi*. Boskovice: Albert. SCAN. ISBN 80-85834-85-5.

HLOUŠKOVÁ, Lenka, Kateřina TRNKOVÁ, Bohumíra LAZAROVÁ a Milan POL, 2015. Diverzita žáků: Téma pro vedení školy. *Studia paedagogica* [online]. **20**(2), 105-126 [cit. 2020-7-16]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: doi:10.5817/SP2015-2-6

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS, 2015. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8037-9.

LECHTA, Viktor, ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

PALOUŠ, Radim, 2008. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole / Radim Palouš*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 9788072983025.

PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ, 2011. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1901-9.

PELCOVÁ, Naděžda, 2014. *Fenomén výchovy a učitelská etika povolání / Naděžda Pelcová, Ilona Semrádová*. Praha: Praha: Karolinum. ISBN 9788024626369.

SPILKOVÁ, Vladimíra, 2016. Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, **2016**(4), 368–395. ISSN 2336-2189.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Grantová podpora

Výzkumná studie byla podpořena Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 210121, název: *Intervence učitele jako determinanta motivace žáků s ADHD na 2. stupni ZŠ*).

Mgr. Andrea Cibulková, MBA
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
E-mail: cib.andrea@gmail.com

Prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
E-mail: miroslava.bartonova@pedf.cuni.cz

STRATEGIE WSPIERANIA UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI NA PODSTAWIE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ DOTYCZĄCYCH DOBRYCH PRAKTYK W ZAKRESIE EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ ZLECONYCH PRZEZ MEN

Strategies to support students with special needs on the basis of research on good practices in the field of inclusive education commissioned by the Ministry of National Education

Dorota PRYSAK

Abstract: *Obszar edukacji stanowi zainteresowanie wielu teoretyków i praktyków. Wielość perspektyw właściwa tym rozważaniom, jak również wynikające z nich wnioski zdecydowanie wskazują na złożoność zadań przypisanych działaniom mającym na celu monitorowanie procesów nauczania, uczenia się i wychowania oraz umacnianie postępu, który, bazując na osiągnięciach cywilizacyjnych, modeluje rodzaj, jakość oraz stopień wprowadzania edukacji włączającej. Głównym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie strategii wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na podstawie przeprowadzonych badań dotyczących dobrych praktyk w zakresie edukacji włączającej zleconych przez MEN w Polsce. Wśród kategorii wiodących wyłonionych na podstawie analiz zostaną omówione następujące strategie: indywidualizacja / personalizacja, działania skierowane na budowanie otoczenia ucznia oraz bezpośrednie działania skierowane do ucznia. Na strukturę artykułu składają się dwie główne części: zarys kontekstu inkluzji w Polsce i analiza materiału badawczego pochodzącego raportu projektu Ministerstwa Edukacji Narodowej „Dobre praktyki włączające - badania praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych ukierunkowanej na realizację założeń edukacji włączającej" zrealizowanego przez Uniwersytet Śląski w Katowicach (Gajdzica, Skotnicka, Pawlik, Bełza-Gajdzica, Trojanowska, Prysak, Mrózek, 2021).*

Analiza na poziomie makrostrukturalnym wskazuje na procesualne zmiany w kulturze inkluzyjnej w Polsce, które mają szanse być odzwierciedlone

w systemie edukacji. Kluczowe w tym procesie będzie uporządkowanie praktycznych działań, jakie nauczyciele stosują w codziennej swojej pracy.

***Słowa kluczowe**: szkoła, inkluzja, włączanie, uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*

***Abstract:** The area of education is of interest to many theorists and practitioners. The multiplicity of perspectives inherent in these considerations, as well as the conclusions resulting from them, clearly indicate the complexity of the tasks assigned to activities aimed at monitoring the processes of teaching, learning, and upbringing and strengthening progress, which, based on the achievements of civilization, models the type, quality, and degree of implementation of inclusive education. The main goal of this article is to present a strategy to support students with special educational needs based on research on good practices in the field of inclusive education commissioned by the Ministry of National Education in Poland. Among the leading categories selected on the basis of the analysis, the following strategies will be discussed: individualization and personalization, activities aimed at building the student's environment, and direct activities aimed at the student. The structure of the article consists of two main parts: an outline of the context of inclusion in Poland and an analysis of the research material from the report project of the Ministry of National Education "Inclusive Good Practices - Research into the Practice of Mainstream Primary Schools Focused on the Implementation of Inclusive Education Assumptions" carried out by the University of Silesia in Katowice*

The analysis at the macrostructural level indicates processual changes in the inclusive culture in Poland that have a chance to be reflected in the education system. The key to this process will be to organize the practical activities that teachers use in their daily work.

***Keywords:** school, inclusion, inclusion, student with special educational needs*

Wstęp

Większość specjalistów zajmujących się w swoich działaniach zagadnieniami niepełnosprawności jest zgodnych, iż proces integrowania osób niepełnosprawnych powinien zaczynać się już od jak najwcześniejszych lat. Prawdziwe i autentyczne zrozumienie człowieka niepełnosprawnego może nastąpić jedynie poprzez interakcję z innymi ludźmi, w grupie społecznej. Dlatego wielu nauczycieli, pedagogów specjalnych inicjuje działania o charakterze integracyjnym i inkluzyjnym w swojej codziennej praktyce edukacyjnej, często nie nazywając w taki sposób. Starają się uwrażliwiać już od najmłodszych lat - na osobę, która jest „inna" od nich samych.

Punktem wyjście prezentowanego artykułu są badania jakie zostały przeprowadzone na zlecenie ministerstwa[7]. Jednocześnie stały się inspiracją do dalszego zgłębiania wiedzy w zakresie inkluzji edukacyjnej u nauczycieli. Podstawą inkluzji edukacyjnej jest inkluzja społeczna, przy czym ta pierwsza służy rozwojowi tej drugiej (por. Gajdzica 2020, s. 13). Inkluzja edukacyjna nie jest nurtem wewnętrznie spójnym, jak wiele innych nurtów kształcenia i wychowania podlega przemianom i rozwarstwieniom (Gajdzica 2020, s. 9). Edukacja włączająca nie jest jednolitą koncepcją teoretyczną i praktyczną. Są różne sposoby jej rozumienia, które wzajemnie się uzupełniają (por. G. Szumski, 2020, s. 14).

Inkluzyjny system kształcenia i wychowania to przede wszystkim umożliwienie osobom o odmiennym rozwoju wzrastania w gronie zdrowych, prawidłowo rozwijających się rówieśników, jak również uczestniczenie w życiu społecznym w środowisku lokalnym. Niepełnosprawne dziecko nie jest niepełnosprawne w każdej sferze. Ważne jest aby nauczyć społeczeństwo już od jak najmłodszych lat a więc od przedszkola dostrzegania choćby jednej pozytywnej umiejętności

[7] Gajdzica Z., Skotnicka B., Pawlik S., Bełza-Gajdzica M., Trojanowska M., Prysak D., Mrózek S. (2021). Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań. Warszawa: MEiN.

w nich. Doświadczenie pokazuje, że potrzeby, możliwości i oczekiwania psychospołeczne osób niepełnosprawnych były i są nadal różnorodnie postrzegane przez otoczenie.

W zależności od dominującej religii, obyczajów, tradycji, światopoglądów, ekonomii, zgodnie z historycznym rozwojem cywilizacji, zmieniał się odbiór osób z niepełnosprawnościami przez osoby pełnosprawne. Na przestrzeni lat nastąpiły widoczne zmiany postaw ze strony społeczeństwa jednostek niepełnosprawnych, począwszy od uśmiercania, poprzez alienację, izolację społeczną aż do idei integracji oraz inkluzji.

Pomimo tak wielu pozytywnych zmian, to nadal zauważa się problem związany z włączaniem uczniów z niepełnosprawnościami z pełnosprawnymi. Wciąż dla wielu osób jest to nadal kontrowersyjne. Można zauważyć subtelną dyskryminację. Faktem jest, że trudno jest nauczyć się życia społecznego jeśli nie jest się do niego systematycznie zapraszanym. Konieczne jest proponowanie takich form działania, poprzez które w sposób stopniowy takie osoby będą mogły być włączane w życie lokalnej społeczności. Zdecydowanie łatwiej jest planować działania dla osób w zbliżonym wieku. Trudności zaczynają pojawiać się kiedy różnica wieku pomiędzy tymi dwoma grupami jest znacząca. Dodatkowym zakłóceniem są doświadczenia wynoszone z domu rodzinnego w stosunku do osób z niepełnosprawnościami, które są niedalekimi sąsiadami.

Zdaniem Zenona Gajdzicy „inkluzja edukacyjna uczniów z niepełnosprawnościami jest procesem wykorzystującym dorobek różnych dyscyplin społecznych i humanistycznych, w tym tak z pedagogiki oraz jej subdyscypliny – pedagogiki specjalnej, z założeniem rekonstrukcji w celu tworzenia optymalnych warunków rozwojowych tej grupy uczniów w placówkach ogólnodostępnych. Obejmują one także kreowanie korzystnych postaw społecznych wszystkich uczniów edukacji oraz budowanie na jej kanwie autentycznej kultury szkoły.” (Gajdzica 2020, s. 31-32).

Edukacja inkluzyjna nie może być realizowana w przypadku braku odpowiedniej organizacji nauczania i doboru strategii uczenia się, ale przede wszystkim nie może odbywać się bez zaangażowanych i kompetentnych nauczycieli.

Rzadko o efektach edukacji myśli się w kategoriach kreatywności, samodzielności w myśleniu, samostanowienia, obecnych w dokumentach strategicznych, ale nieprzekładających się na praktykę nauczania. Podobnie na wyższych poziomach edukacji (podstawówka i gimnazjum) osiągnięcia szkoły i nauczycieli mierzy się jedynie wynikami uczniów na egzaminach końcowych, zaniedbując rozmaite umiejętności rozwiązywania problemów Efektem tego jest starzenie się wiedzy i umiejętności nabytych w strukturach kształcenia systemowego i konieczność rozwijania umiejętności zawodowych w ciągu całego okresu pracy człowieka. Wskazane jest podporządkowanie kształcenia ustawicznego wymogom ekonomicznym, umożliwiającym przedsiębiorstwom dysponowanie zwiększonymi kompetencjami ludzi.

Strategia - przemyślany plan działań w jakiejś dziedzinie[8]. Strategie oświatowe tworzą samorządy w oparciu o ustawy i rozporządzenia obowiązujące w Polsce.

Analiza badawcza

Badanie zostało zrealizowane w oparciu o jakościową metodologię badań społecznych. Przeprowadzone zostały indywidualne wywiady: swobodne indywidualne i grupowe z nauczycielkami (szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. z województwa śląskiego) (Lutyński, 1968). Doboru próby dokonano w sposób nieprobabilistyczny, metodami doboru celowego oraz metodą kuli śnieżnej (Babbie, 2003). Zebrany materiał badawczy został procesowi kodowania przy użyciu dwóch metod: kodowania wstępnego, wydarzenie po wydarzeniu, a następnie kodowania skonwertowanego (Charmaz, 2009). Następne skonstruowane kody posłużyły do określenia kategorii, którym nadano wzajemną zależność i własności. Badaczki istotną wagę

[8] https://sjp.pwn.pl/slowniki/strategia.html, dostęp 4.03.2022.

przykładały do jak najwierniejszego oddania treści zastanej w materiale badawczym, między innymi wykorzystując kody in vivo. Prace analityczne zostały zrealizowane przy użyciu oprogramowania komputerowego Nvivo (Niedbalski, 2014).

W badaniu wzięło udział 2343 szkół ogólnodostępnych i 205 szkół ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi. Umiejscowienie części szkół w liczbie 1046 przynależało do gminy wiejskiej w obszarze wiejskim. Natomiast 1502 szkoły znajdowały sie w miastach.

Dobra szkoła pracuje przy użyciu różnych metod. Nie istnieje jeden skuteczny sposób kształcenia, ale można skutecznie uczyć wszystkich uczniów. Dlatego trwają wciąż poszukiwania nowych sposobów ulepszania oddziaływań edukacyjnych – opracowywania strategii edukacyjnych. Współczesny model pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych wychodzi naprzeciw oczekiwaniom ucznia i jego rodzica

Na postawie wypowiedzi nauczycieli i dyrektorów szkół zostały wygenerowane trzy strategie edukacyjne.

Pierwsza strategia odnosi się do indywidualizacji procesu edukacyjnego poprzez dostosowanie:

1) form pracy
2) metod,
3) narzędzi i technik,
4) kryteria oceniania
5) organizowania zajęć dodatkowych,
6) działań identyfikujących potrzeby i możliwości ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Wspomniana strategia nie jest nową zasadą, jednakże wymaga, od nauczyciela wiedzy fachowej i kompetencji w zakresie pracy z uczniem o określonych problemach, trudnościach, dysfunkcjach. Problemy są często niezwykle złożone i delikatne, dlatego praktyczne działanie pedagoga powinno być naznaczone taktem i sumiennością.

Następnym wyzwaniem dla nauczycieli jest identyfikacja trudności rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz wymagań w zakresie dostosowania otoczenia do jego potrzeb. Dlatego drugą strategia są działania skierowane na budowanie otoczenia ucznia poprzez:

1) integrację w środowisku klasowym i szkolnym, oraz zewnętrznym,
2) współpracę - budowanie społecznej sieci wsparcia,
3) przygotowanie merytoryczne

Szkoły, które w konsekwencji potrafiły skutecznie zaspokajać te wymagania doskonaląc metody pracy z uczniami zaczęły od doskonalenia kadry pedagogicznej (studia podyplomowe, kursy, szkolenia, warsztaty).

Ostatnia kategorią wyłonioną na podstawie przeprowadzonych badań jest strategia związana z bezpośrednim działaniem skierowanym do ucznia. Praca pedagogiczna z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych wymaga szczególnej wrażliwości i znajomości zasad, które uwzględniają konkretne potrzeby edukacyjne ucznia. Kluczowe zdają się tu być zasady skutecznej komunikacji, sprzyjające rozwojowi każdego ucznia, wymienione przez badane osoby, poprzez:

1) organizację przestrzeni w szkole,
2) kształcenie postaw uczniów,
3) wspieranie zainteresowań uczniów,
4) wzmacnianie ucznia,
5) uświadomienie i wspólne określenie celu edukacji.

W systemie inkluzji edukacyjnej wszyscy uczą się tolerancji, akceptacji, otwartości na potrzeby innych, odpowiedzialności, a także życzliwości i wyrozumiałości. Uczniowie pełnosprawni są naturalnym bodźcem do działania dla swoich kolegów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Podsumowanie

Zmiany w podejściu do systemu edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych ewaluują obecnie w kierunku wspierania

samego ucznia i jego rodziny w środowisku lokalnym. Już nie ograniczają się, jak uprzednio do kształcenia w instytucjach tylko zamkniętych, co oznaczało izolację dziecka od rodziny. Zaprezentowana częściowa analiza otrzymanych wyników jest potwierdzeniem, że nauczyciele nie tylko znają potrzeby swoich uczniów, ale również trafnie organizują działania włączające.

Nauczyciel powinien wykorzystywać i kreować sytuacje, w których uczniowie mają działać wspólnie (np. poprzez metody aktywizujące, projekty, inscenizacje, wycieczki, klasowe imprezy). Aby uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych stał się integralnym członkiem zespołu klasowego musi być najpierw akceptowany w pełni przez swoich kolegów. Często przyczyną braku akceptacji i złych stosunków z kolegami czy też wzajemnej niechęci są społeczne uprzedzenia, niejednokrotnie też przekazywane przez rodziców uczniów pełnosprawnych. Stąd nauczyciel powinien tak organizować pracę, by uczniowie czuli atmosferę bezpieczeństwa i zaufania i mogli poznać mocne strony swoich kolegów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Bibiografia

Babbie E., *Badanie społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2003.

Gajdzica Z., *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2020.

Charmaz K,. *Teoria ugruntowana*. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2009.

Szumski G., *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole,* 2020.

Lutyński J., *Ankieta i jej rodzaje na tle podziału technik otrzymywania materiałów* [w:] (red.) Gostkowski Z., Lutyński, *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*;, Ossolineum: Wrocław, Warszawa, Kraków, 1968, Volume 2.

Niedbalski J., *Komputerowe wspomaganie analizy danych jakościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2014.

https://sjp.pwn.pl/slowniki/strategia.html, dostęp 4.03.2022.

Dr. Dorota Prysak
Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji
Uniwersytet Śląski w Katowicach
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn
E-mail: dorota.prysak@us.edu.pl

PŘIPRAVENOST VERSUS KOMPETENCE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTECH ŠKOLNÍHO PORADENSTVÍ

READINESS VERSUS COMPETENCE OF TEACHERS FOR GIVING EDUCATIONAL COUCELLING

Eva NYKLOVÁ, Martin KALEJA

Abstrakt: *Výchovný poradce jako systémově legislativně ukotvená poradenská pozice v týmu pedagogických pracovníků základních* astředních *škol indikuje všeobecné očekávání vysoké míry naplnění profesních, kvalifikačních, odborných, osobních i osobnostních předpokladů u učitelů zvolených pro výkon této poradenské funkce. Vhled do vlastní percepce výchovných poradců ke své profesi ve vztahu ke kompetencím a předpokladům nabízí tento příspěvek.*

Klíčová slova: *Učitel, výchovný poradce, předpoklady, kompetence, profese*

Abstract: *The educational adviser as a systemically established counseling function in the team of pedagogical staff of primary and secondary schools indicates the general expectation of a high level of qualification, professional and personal preconditions of teachers elected to perform this counseling function. This paper offers an insight into the own perception of educational advisers in their profession in relation to competencies and prerequisites.*

Key words: *Teacher, educational adviser, prerequisites, competencies, professions*

Úvod

Mají-li učitelé, zastávající pozici výchovných poradců, splňovat kritéria vymezená pro jejich práci, měli by být na výkon své profese připraveni. Měli by být vybaveni vhodnými předpoklady a měli by disponovat potřebnými kompetencemi. A to v kontextu vzdělávání různorodých skupin žáků. Výzkumy realizované k tématu připravenosti pedagogických pracovníků ve vzdělávání však ukazují na jejich nepřipravenost v různých oblastech pedagogického působnosti.

Čeští učitelé všeobecně nejsou dostatečně připravováni pro svůj výkon profese, zejména ne ve vztahu k žákům pocházejícím z odlišného jazykového, socio-kulturně různého, nebo etnicky rozdílného rodinného zázemí. Stejně tak nejsou připraveni pro realizaci svých pedagogických činností s žáky z prostředí sociální exkluze. Tudíž z logiky věci všechny relevantní kontexty, vstupující do otázek jejich výchovy a vzdělávání, jenž obě uvedené oblasti pedagogického působení významně determinují, jen stěží dokáží pedagogicky optimalizovat.

Pregraduální příprava budoucích učitelů ve své koncepci i přes existenci nastavených rámcových akreditačních standardů pro studijní programy učitelského zaměření dostatečně nezohledňuje heterogenitu žáků ve vzdělávání. Školství v tomto směru dosti pokulhává. Objektivně kriticky však lze říci, že rezort, zajišťující agendu institucionální výchovy a vzdělávání, a to nejen v podmínkách českého školství, ale ve světě vůbec, bude v takových hodnotících či evaluačních procesech právě v řešené oblasti připravenosti pracovníků pro výkon pedagogické profese, jak jí vymezují evropské standardy, vykazovat rezervy vždy. Důvody bychom mohli kategorizovat ve vztahu k různorodým variacím. Patří k nim ku příkladu:

- faktory kontinuální společensko-ekonomické proměnné povahy,
- diverzita sociální mobility a diverzifikace jejich dimenzí,
- migrační variabilita a percepce sociálněpolitických přístupů vůči její diverzitě,

- a k výše uvedeným možným příkladům předmětných variací a zcela jistě ne jako poslední z výčtu bude bezesporu figurovat společensky kulturně rozdílná normativita s modifikovatelnou ve vztahu k relačně nastavené adaptací.

Percepce pedagoga ke své profesi

Vlastní percepci pedagogického pracovníka ke své profesi ve vztahu ke kompetencím a předpokladům, tedy to, jak vnímá své předpoklady a kompetence pro výkon svého povolání, jsme zjišťovali u devatenácti učitelů základních škol Moravskoslezského kraje (N19). Všichni v akademickém roce 2019/2020 studovali první rok dvouletého specializačního studia výchovného poradce. Bez mála polovina z nich v době sběru dat pozici výchovného poradce na svém pracovišti nezastávala. I tato část frekventantů celoživotního vzdělávání se ve svých řadách různí ve vztahu k těm, kteří již věděli, že pozici výchovného poradce na škole, kde působí, budou v dohlednu zastávat, a ti, kteří si studiem chtějí zajistit větší konkurenceschopnost. Takovou kategorizaci jsme však pro účely prezentovaného zjištění neprováděli, neboť závěry z výzkumu zde uvedené se vztahují primárně k pedagogickým pracovníkům na pozici učitele. Zkoumaný vzorek učitelů se vyznačuje mimo jiné znaky, které ohraničují jednak instituce zajišťující daný kurz celoživotního vzdělávání, dostupnost, ochota zkoumaných respondentů a participace samotného výzkumníka, který tvořil součást příslušné studijní skupiny frekventantů celoživotního vzdělávání. Pro úplnost a korektnost prezentovaného uvádíme, že participující výzkumník, jenž je současně spoluautorem tohoto textu (EN), výzkumný nástroj v podobě didaktického testu nevyplňoval.

V rámci sběru výzkumných dat dostali budoucí výchovní poradci pokyn vyplnit didaktický test. Ten se skládal ze tří položek, přičemž každá z nich obsahovala nabídku čtyř možných odpovědí a zahrnovala také jednu možnou volnou odpověď pro respondenta. Při administraci výzkumného nástroje byli respondenti instruováni, aby vybrali, případně dopsali u každé z položek správnou odpověď, přičemž správná může být jedna i více či žádná z uvedených nabízených možností. Otázky v testu se dotýkaly následujících kategorií, u nichž nás zajímaly definiční a obsahově

rámcová vymezení: **profese, kompetence pedagoga,** předpoklady pro výkon učitelské profese.

Cílem bylo odhalit uvedenou trojici základních pilířů, na nichž stavíme výzkumný problém angažovanosti pedagogického pracovníka – výchovného poradce. Přitom nám nejde o zjištění, zda ten či onen účastník odpověděl správně, ale zajímá nás, zda, jak a do jaké míry pedagogové kolektivně vnímají výkon své profese a konají v souladu se školským zákonem. Pořadí otázek je záměrně obráceno, respondent nejdříve odpovídá na hierarchicky nejvyšší pojem profese, až následně řeší kompetence, a jako poslední vybírá z nabídky variant pro předpoklady k výkonu učitelského povolání.

Snažili jsme se eliminovat situaci, kdy výskyt jednoho jevu podmiňuje výběr nebo ohraničuje jev jiný, nadřazený. Otázky v testu jsme definovali tak, že jsme stavěli na kritériu přesnosti a přísnosti směrem k odpovědím pedagogických pracovníků. Vyhodnocení testu má tedy přísnou hodnotící stupnici, kdy za správnou odpověď respondent obdrží výhradně jeden bod. Hodnocení půlbodem atp. nepřicházelo v úvahu. Celkové hodnotící skóre testu, pokud všechny jeho odpovědi vykazují správnost, bude vyhodnoceno jako 1, pokud však vykazuje minimálně jednu chybu, výsledné skóre takového testu bude označeno jako 0. Nejvyšší možný dosažený počet bodů za test byl roven počtu 3.

Metoda použitá ve výzkumu je pedagogickou metodou, patří do výkonu profese pedagoga, což zaručuje její spolehlivost a validitu. Z pedagogického hlediska je u učitele spravedlivá přísnost správným kritériem hodnocení. Učitel poskytuje v hodnocení svému žáku reflexi, která by měla být objektivní, věcná a v žádném případě by neměla žáka poškodit přehnanou negativní kritikou ani pozitivním hodnocením za nedokonalý výkon.

Interpretace zjištění

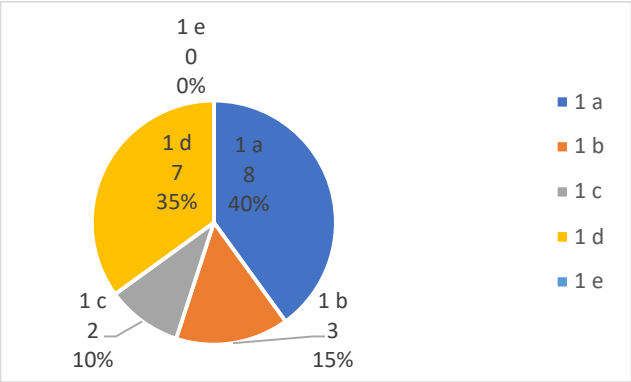
Předložený didaktický test zodpovědělo všech devatenáct oslovených učitelů, (budoucích) výchovných poradců. Pojem profese (tab. 1)

Tabulka 1 Chápání obsahu pojmu "profese"

1	**Profese**	Odpovědi
a)	jsou taxativně výčtem specifikovány v Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací	8
b)	označují konkrétní povolání s přesným výčtem činností, které pracovník vykonává	3
c)	vyjadřují společenské uznání důležitosti daného povolání	2
d)	zahrnují pracovní pozice vymezené v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících s přesně vymezenými kvalifikačními požadavky pro jejich výkon	7
e)	dopisovaná odpověď	0

Zdroj: vlastní zpracování

respondenti nejčastěji nesprávně spojovali s nabízeným legislativním předpisem (75 %). Přitom jsme do možných odpovědí zahrnuli dva ze stěžejních předpisů, s nimiž se pedagogický pracovník ve své práci běžně setkává a měl by je znát. Jeden z nich stanoví zařazení prací ve veřejných službách a správě do platových tříd zaměstnanců, jimž je za práci poskytován plat (**a**), a druhý definuje pedagogického pracovníka vykonávajícího přímou pedagogickou činnost (**d**). Správnou odpověď ve smyslu odbornou přípravou podloženého povolání spojeného s určitou kvalifikací, kterou uvedený výčet neobsahoval a kterou měli respondenti sami doplnit, nezvolil žádný z nich (**graf 1**). U této části úkolu jsme neočekávali, že by všichni doplnili správnou odpověď, stoprocentní neúspěšnost nás však překvapila a přiměla k hlubšímu přemýšlení, proč je tomu tak.



Graf 1 Chápání obsahu pojmu "profese"

Jedno z možných vysvětlení spatřujeme v tom, že učitelé jsou zvyklí pracovat v prostředí, kde téměř na všechno existuje nějaký předpis, norma, metodický pokyn nebo směrnice, proto i v tomto případě vyhodnotili dotazovaní odpověď s uvedením právní normy jako správnou, aniž by se zamysleli nad obsahem uvedeného sdělení.

Dalším možným vysvětlením může být skutečnost, že u učitelského povolání jde o relativně nové zařazení mezi profese nebo že o své profesi učitelé uvažují spíše jako o semiprofesi, neboť nesplňuje všechny profesní znaky, především absentuje zastřešující orgán v podobě jednotné pedagogické komory nebo etický kodex pedagoga. Možné je i to, že správnou odpověď dotazovaní učitelé opravdu neznají. Zároveň bereme v úvahu fakt, že nulová úspěšnost nemusí nutně predikovat, že respondenti správnou odpověď neznají, ale např. nepředpokládali čtyři chybně uvedené varianty nebo se jim odpověď psát nechtělo apod. Tři z dotazovaných ztotožnili profesi s pracovní náplní konkrétního povolání (**b**) a dva zaměnili profesi za prestiž (**c**).

Ve druhé části úkolu všechny uvedené možné odpovědi popisovaly pedagogické kompetence z pohledu různých autorů (tab. 2) a byly tak všechny správné.

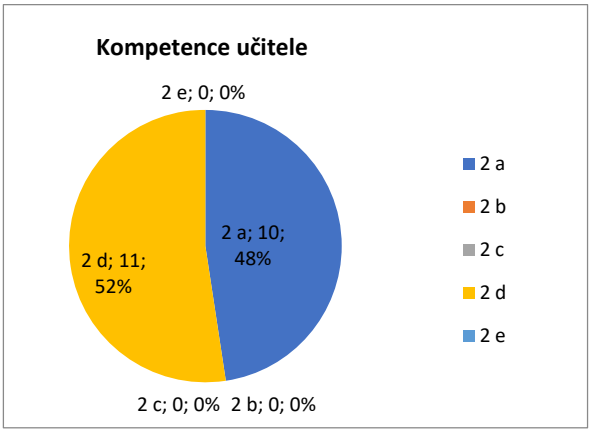
Tabulka 2 Chápání obsahu pojmu kompetence učitele

2	**Kompetence učitele**	Odpovědi
a)	vyjadřují soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání	10
b)	osobnostní a studiem získané, zkušenostmi rozvíjené profesní kvality nezbytné pro výkon daného povolání	0
c)	schopnost učitele propojit teoretické znalosti s praxí a zvládání různých pedagogických situací	0
d)	rozvoje schopný systém profesních kvalit pokrývající celý rozsah výkonu profese, zahrnující znalosti, dovednosti, zkušenosti, postoje a osobnostní předpoklady pro efektivní jednání učitele	11
e)	dopisovaná odpověď	0

Zdroj: vlastní zpracování

První možnost (a) nabízela výklad kompetencí uvedený v pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 103-104). Zdroje pro další uvedené varianty (možnosti b, c, d) jsme čerpali z definic kompetencí uváděných Průchou (2002), Štechem (2013) a Vašutovou (2004). Při výběru se respondenti přikláněli pouze k rozvinutějším variantám (a) (52 %) a (d) (48 %), přičemž jen dva z nich označili současně dvě odpovědi za správné. Všechny čtyři odpovědi neoznačil jako správné ani jeden z dotazovaných (graf 2).

K zamyšlení zůstává fakt, že obě varianty respondenty zvolených odpovědí na druhou otázku jsou v zadání uvedeny v pasivní formě (*učitel má být vybaven ...; rozvoje schopný systém kvalit ...*), čtenář nemusí vnímat přímou souvislost mezi požadovanými kompetencemi a vlastním přičiněním. Naopak odpovědi (b) a (c) přímo evokují učitelovo zapojení a potřebu vyvinutí aktivity k nabytí požadovaných kompetencí *(... studiem získané, zkušenostmi rozvíjené ...; schopnost propojit ...*), tyto však žádný z dotazovaných neoznačil jako správnou.



Graf 2 Kompetence učitele

Třetí část úkolu byla orientována na předpoklady pro výkon učitelské profese (tab. 3). Kvalifikační předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a kariérní systém upravuje zákon o pedagogických pracovnících. Pro pedagogickou práci to však nestačí. Pedagogický pracovník musí splňovat množství dalších všeobecných i osobních a osobnostních předpokladů, které jsou podmínkou pro vstup do profese i její zdárný průběh. V této části jsme proto očekávali nejvyšší úspěšnost, neboť se jedná o oblast kritérií a charakteristik, s nimiž se učitelé setkávají nejčastěji. Zhodnocení vlastních předpokladů provádí jedinec již při rozhodování o své budoucí kariéře, jsou základem při volbě oboru v pregraduální přípravě, splnění některých z nich dokládá uchazeč při vstupu do zaměstnání, pracovník na nich staví svůj výkon, jsou jedny z rozhodujících atributů v kariérním růstu apod.

Naše očekávání se naplnilo, z celkového počtu respondentů odpovědělo správně 11 z nich, což je více než polovina (55 %). Pozitivně vnímáme nulovou hodnotu u varianty (d), dotazovaní si nemyslí, že učitelské povolání může vykonávat v podstatě kdokoliv. Ačkoliv je tento výrok stále častěji slyšet z řad široké veřejnosti, respondenti se s tímto

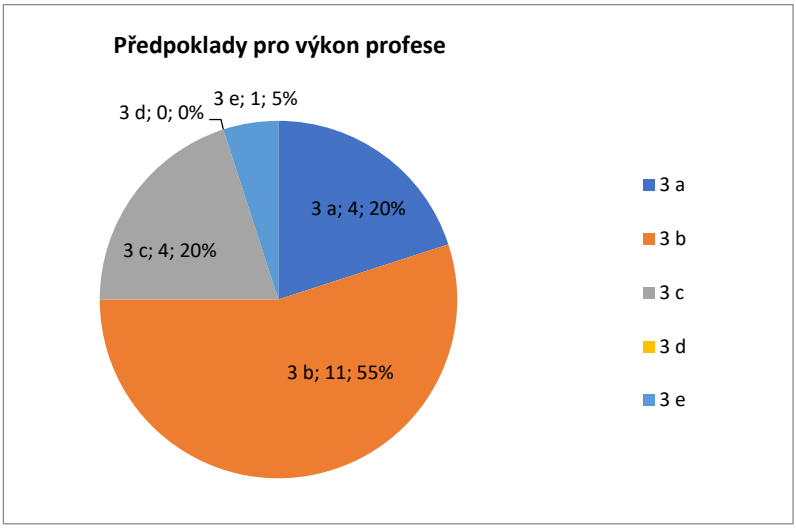
názorem neztotožňuj a dávají tak své profesi větší váhu a ve vlastním hodnocení zvyšují její prestiž.

Tabulka 3 Chápání předpokladů pro výkon učitelské profese

3	**Předpoklady pro výkon učitelské profese**	Odpovědi
a)	vysokoškolským magisterským studiem získaná potřebná kvalifikace vymezená v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících	4
b)	normativně vymezené požadavky na svéprávnost, právní bezúhonnost, požadovanou kvalifikaci, fyzické a psychické vlastnosti potřebné pro výkon daného povolání	11
c)	ochota pracovat nad rámec svých pracovních povinností, časová flexibilita, odolnost vůči stresu, schopnost empatie, tolerance, respekt k jinakosti, a jiné pozitivní vlastnosti osobnosti	4
d)	učitelské povolání může vykonávat v podstatě kdokoliv, předpoklady nejsou vymezeny	0
e)	dopisovaná odpověď	1

Zdroj: vlastní zpracování

Ochotu pracovat nad rámec svých pracovních povinností, časovou flexibilitu, odolnost vůči stresu, schopnost empatie, tolerance, respekt k jinakosti, a jiné pozitivní vlastnosti osobnost, tedy charakteristiky, které řadíme k angažovanosti, jako předpoklad výkonu profese označili čtyři dotazovaní (20 %). Stejný počet (4) odpovídajících naopak omezil předpoklady pouze na studiem získanou kvalifikaci. Jeden z dotazovaných doplnil k otázce předpokladů pro výkon učitelské profese svůj komentář: „*dle Komenského - znát, moci, chtít*“, čímž v podstatě velmi jednoduše shrnul výše uvedené možnosti odpovědí.



Graf 3 Předpoklady pro výkon učitelské profese

Závěr

Výzkum byl proveden na malém počtu respondentů, nelze jej proto šířeji zobecnit. Nicméně jeho závěry nejsou ve vztahu k profesní přípravě pedagogů nijak potěšující:

- *respondenti nepopsali podstatu a obsah pojmu profese,*
- *všichni respondenti prokázali, že mají nějakou představu o kompetencích, zcela jasno v kompetencích nemá žádný z respondentů,*
- *více než polovina dotazovaných chápe správně předpoklady pro výkon své profese.*

Nelichotivé výsledky umocňuje fakt, že výzkum byl proveden na vzorku výchovných poradců, tedy pedagogických pracovníků, kteří na školách patří k těm nejlepším a kteří by ve svých pedagogických sborech měli vystupovat jako profesionálové a měli by své kolegy metodicky vést.

V závěru byla respondentům položena otázka, jak vnímají míru upotřebitelnosti znalostí a dovedností potřebných pro výkon výchovného poradce získanou různými formami studia. Z odpovědí vyplynulo, že přibližně čtvrtina dotazovaných upotřebí nejvíce informace získané vlastní praxí, pětina samostudiem, necelá pětina specializačním studiem, každý osmý dotazovaný využívá informace získané v rámci DVPP, školení pro VP nebo vzájemným sdílením zkušeností. Jen asi 10 % využívá znalosti a dovednosti ze své přípravy na učitelské povolání. Náš vzorek potvrzuje závěry rozsáhlejších pedagogických výzkumů prováděných mezi pedagogy (srov. Kaleja, 2015; Moree, 2018), že čeští učitelé nemají dostatek informací, vědomostí a znalostí potřebných pro zdárný výkon své profese, nejsou na probíhající změny v národním vzdělávacím systému stále dostatečně připraveni.

Pedagogická věda musí jednoznačně stanovit přesnost ve všech parametrech pedagogické profese, a to hned od počátku studia připravujícího budoucího pedagogického pracovníka. Mají-li učitelé splňovat kritéria vymezená ve standardech, měli by být na výkon své profese dostatečně připraveni, měli by být vybaveni vhodnými předpoklady, měli by disponovat potřebnými kompetencemi. A to nejen v kontextu vzdělávání majoritních žáků. Fungující systém standardizace pedagogické profese by měl být z našeho pohledu provázaný jak s nabídkou akreditovaných studijních programů, tak s navazující učitelskou praxí. Pro výkon pedagogické profese musí mít jedinec vhodné předpoklady a ve své práci musí být rámován požadovanými a disponujícími kompetencemi.

Otázkami dotýkajícími se profesních kvalit učitelů a nároků na výkon odborných aktivit, analýzou přístupů k učitelství v dimenzi diskurzu „sporu o profesi“, konstruktu pracovní motivace, teorie pracovních potřeb a kvality pracovního života se věnují T. Göbelová a A. Seberová (2012). Jejich výzkum spokojenosti učitelů s kvalitou pracovního podmínek a naplňování profesních potřeb poukázal na přímou vazbu mezi pracovní spokojeností učitelů a kvalitou výkonu profese a pracovní motivací. Pedagogická autonomie škol s sebou nese zvýšené nároky na profesionalitu učitelů a přímo zasahuje do jejich profesních činností a s tím spojených profesních potřeb. Bude-li jednoznačně nadefinován

standard, pak je možné směrem k vlastnostem a charakteristikám, které stojí nad touto definicí, diskutovat o angažovanosti. V současné době vycházíme z úrovně percepce učitelů, která vypovídá o tom, že učitelé všeobecně slevují ze svých požadavků, oči při hodnocení svých studentů přivírají i vysokoškolští pedagogové. Profese, pokud naplňuje všechny své znaky, vyžaduje od svých členů přísný přístup k vlastní práci: učitel musí být vůči sobě přísný, aby mohl hodnotit druhé, musí umět hodnotit sebe sama. Svým špatným, nevhodně zvoleným, nevhodně aplikovaným přístupem může zavinit ztrátu životní perspektivy žáka.

Literatura

GÖBELOVÁ, T. & SEBEROVÁ, A. (2012). *Profesiografické otázky učitelství*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

GILLEROVÁ, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace* 2003 (2), 83-94.

CHRÁSKA, M. (1999). *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido.

KYRIACOU, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.

KALEJA, M. (2015). *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava. Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik.

MOREE, D. (2018). *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace OSF.

PRŮCHA, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

ŠTECH, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace,* 23(5), p. 615–633.

VAŠUTOVÁ, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. [on line]. 2010. [cit. 2018-07-17]. Dostupné na: https://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog_praci_UZ_1_10_2010.pdf.

Návrh Standardu učitele. (2017). [on line, cit. 30. 9. 2019]. Dostupné na: http://www.pedagogicke.info/2017/02/msmt-navrh-standardu-ucitele.html.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [on line, cit. 2019-2-28]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1.

Ing. Eva Nyklová, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava
E-mail: Eva.Nyklova@osu.cz

doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava
E-mail: Martin.Kaleja@osu.cz

ZAČLEŇOVÁNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ DO BĚŽNÝCH VYUČOVACÍCH HODIN ZÁKLADNÍ ŠKOLY

INCORPORATING THE PREVENTION OF RISK BEHAVIOR INTO ELEMENTARY SCHOOL REGULAR SUBJECTS

Veronika VAVRUŠKOVÁ

Abstrakt: *Tento příspěvek se zabývá problematikou začleňování a realizací preventivních aktivit proti rizikovému chování žáků v běžných vyučovacích hodinách základní školy. Považujeme za důležité, aby byli žáci informování o následcích a rizicích chování, kterého se dopouštějí, neboť díky tomu, se mohou tomuto chování vyhnout. Tyto informace jim v první řadě podává škola formou realizace prevence rizikového chování. Dle školního vzdělávacího programu by se tyto aktivity měly odehrávat nejen díky preventivním programům, ale i díky začleňování těchto aktivit do běžných vyučovacích hodin. Toto začleňování však ovlivňují určité faktory, o kterých tento text pojednává.*

Klíčová slova: *rizikové chování, základní škola, preventivní aktivity, školní vzdělávací program, žák základní školy*

Abstract: *This contribution deals with the issue of inclusion and implementation of preventive activities against pupils' risky behavior in regular elementary school lessons. We consider it important that students are informed about the consequences and risks of the behavior they engage in, because thanks to this, they can avoid this behavior. This information is primarily given to them by the school in the form of implementation of prevention risky behavior. According to the school curriculum, these activities should take place not only thanks to preventive programs, but also thanks to the inclusion of these activities in regular lessons. However, certain factors that are discussed in this text affect this inclusion.*

Key words: *risky behavior, prevention of risky behavior, elementary school, preventive activities, school education program, pupils*

Úvod

Prevence rizikového chování patří k aktuálním tématům ve školství navzdory tomu, že samotné rizikové chování žáků není v České republice každoročně zkoumáno. Z výsledků námi nalezených výzkumů vyplývá, že mezi nežádoucí chování, které v posledních letech sílí, řadíme kyberšikanu, kterou řešilo 30 % základních škol a verbální agresi vůči učiteli, kterou hlásilo již 33 % základních škol. Do popředí se stále více staví rizikové chování na internetu. Šikana stále patří mezi nejčastěji se vyskytující formu rizikového chování. Dle posledních dat výskyt šikany hlásilo 38 % základních škol. 9 Čísla, která jsou zde uvedená, jsou vysoká. Z těchto důvodů se domníváme, že prevence rizikového chování by měla být do vyučování začleňována nejen formou preventivních programů či projektových dnů, nýbrž by měla být zaimplementována i do výukových obsahů jednotlivých předmětů. V rámci výzkumu jsme se tedy rozhodli zkoumat faktory, které ovlivňují začleňování preventivních aktivit do vyučování.

Žák základní školy s rizikovým chováním

V problematice rizikového chování často dochází k nejednotné terminologii. Mohou za to různá teoretická východiska či zdůraznění sociálního, zdravotního či normativního kontextu. V českých pramenech nalézáme pojmy jako: abnormální chování, agresivní chování, antisociální chování, asociální chování, delikvence, disociální chování, návykové chování, kriminální chování, či nepřizpůsobivé chování. Pojem rizikové chování můžeme chápat jako pojem nadřazený těmto termínům.

„Rizikové chování je takové chování, které přímo anebo nepřímo ústí v psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí“ (Macek 2003, 77). Dále za rizikové chování považujeme jakékoliv chování jedince, které může ohrozit jeho vývoj, bez ohledu na to, zda si jedinec uvědomuje jeho rizikovost. Pokud si ji neuvědomuje, je

---

[9] *Šikanu na českých školách zažil každý čtvrtý žák. Aktuálně.cz [online]. [cit. 2022-04-08]. Dostupné z: http://zpravy.aktualne.cz/domaci/sikanu-na-ceskych-skolach-zazil-kazdy-ctvrtyzak/r~bc1397c60a0811eb9d74ac1f6b220ee8/*

naším úkolem tohoto jedince na daná rizika upozornit. (Miovský et al., 2015)

Rizikové chování může hrát velkou roli při socializaci ve třídě, jelikož si žáci často myslí, že díky němu lépe zapadnou do vrstevnické skupiny. Za příklad můžeme uvést kouření či pití alkoholu. Jedinci, kteří toto praktikují, pak mohou zažít větší míru zapojení do vrstevnické skupiny. V procesu formování identity pak užívání návykových látek může usnadňovat vyjádření osobního stylu a překonávání limitů. (Miovský et al., 2015)

Rizikové chování žáků a jeho konkrétní forma může být prostředkem ke zvládání jejich problémů. V tomto případě pak rizikové chování zastává roli maladaptivní copingová strategie, která má tři formy: externalizující, internalizující a vyhýbavou. Externalizující forma rizikového chování se váže na sociální okolí, ve kterém se žák pohybuje (např. kriminální, antisociální, nebo násilné chování ve vrstevnické skupině). Žákovi tento typ chování usnadňuje vyrovnávání se např. s konfliktem v rodině či ve třídě. S internalizujícím způsobem rizikového chování se setkáváme ve spojitosti s bezradností ve svém vývoji. Ne všichni žáci změny (psychické či fyzické), které nastávají v průběhu dospívání, zvládají dobře. K vyrovnání se s tímto faktem bývá rizikové chování zacíleno proti vlastnímu tělu či psychice. Žáci se stahují do asociální situace, objevují se psychosomatické problémy, depresivní nálady či suicidální tendence. Projevem vyhýbavého způsobu rizikového chování je nestálé anevypočitatelné sociální chování, jenž se spojuje s užíváním legálních i nelegálních návykových látek. (Miovský et al., 2015)

Rizikové chování musíme chápat v celé jeho komplexnosti, jelikož se jím zabývají pedagogické, sociální ale i medicinské obory. Obvykle v sobě zahrnuje interpersonální agresivní chování (např. násilné chování, šikanu, týrání, rasovou nesnášenlivost a diskriminaci některých skupin, extremismus), delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku (např. krádeže, vandalismus, sprejerství), rizikové zdravotní návyky (např. pití alkoholu, kouření, užívání drog, ale i nezdravé stravovací návyky, nedostatečnou nebo nadměrnou pohybovou aktivitu), sexuální chování (např. předčasné zahájení pohlavního života, promiskuitu, nechráněný

pohlavní styk, pohlavní styk s rizikovými partnery, předčasné mateřství a rodičovství), rizikové chování ve vztahu k společenským institucím (např. problémové chování ve škole jako záškoláctví, neplnění školních povinností, nedokončení studia na střední škole), prepatologické hráčství, rizikové sportovní aktivity (např. provozování adrenalinových a extrémních sportů). (Miovský et al, 2015)

Prevence rizikového chování žáků v základní škole

Škola je místem, kde dochází k formování osobnosti jedince. Je to místo, které může pozitivně, ale i negativně ovlivnit životní perspektivu jedince. Škola by měla každému žákovi nabídnout prožitek úspěchu, pozitivní okamžiky a možnost získávat posilující zkušenosti. V praxi se často stává, že tyto ideály škola nenaplní a stává se pro žáky rizikovým místem. Negativně laděný školní život pak do života žáka přináší nemalá rizika a veliké překážky. Pro jejich řešení pak žáci volí různé strategie, mezi které můžeme zařadit zejména tedy záškoláctví, lhaní, šikanu či agresivitu.

Průcha et al. (2009, 179) ve svém slovníku vymezuje prevenci jako „soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucích jevů, zejména onemocnění.“ Ciklová (2016, 7) poté tvrdí: „Pojem prevence je většinou spojován s aktivitami, které by měly něčemu předcházet: rizikovému chování, některým nemocem, špatným vztahům apod.“ V různých oblastech života je cílem školní prevence naučit jedince být opatrným a obezřetným a to tak, aby v čas dokázal rozpoznat hrozící nebezpečí a vyhnout se mu. Prevenci je tak možné chápat jako proces, který si klade za cíl předcházení či minimalizaci rizik spojených právě s rizikovým chováním, které ohrožuje žáka, ale i společnost. Obecně tak platí, že školní prevence by se neměla zabývat pouze rizikovými faktory, ale měla by také věnovat dostatečnou pozornost rozvoji protektivních faktorů. (Průcha et al. 2009; Miovský et al., 2015)

Některé základní školy využívají k prevenci rizikového chování svých vlastních možností (působení metodika prevence, školního psychologa, speciálního pedagoga), jiné čerpají z externích možností (neziskové organizace, složky IZS apod.)

Mezi pedagogické pracovníky základní školy, kteří se podílejí na realizaci prevence v oblasti rizikového chování, zařazujeme metodika prevence, výchovného poradce, školního psychologa, speciálního pedagoga, ředitele školy, třídního učitele a v určité míře i běžné učitele.

Školní metodik prevence pracuje v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Zajišťuje poradenskou, koordinační a metodickou činnost v problematice prevence nežádoucího chování, jako jsou např. záškoláctví, šikana, užívání návykových a psychotropních látek, agresivita, rizika školního neúspěchu, rizikové sexuální chování aj. Napomáhá ke zvýšení všeobecné informovanosti mezi rodiči, učiteli a žáky tak, aby byla zajištěna maximální primární prevence těchto jevů. Navozuje spolupráci mezi třídními učiteli a podporuje bezpečné a zdravé klima ve škole a ve třídě. Vyhodnocuje varovné signály spojené s možností výskytu nežádoucího chování a poskytuje poradenskou činnost. Podílí se na tvorbě a naplňování Minimálního preventivního programu školy. Organizuje přednášky a besedy spojené s uvedenou problematikou.

Funkci výchovného poradce vykonává učitel, který kromě své běžné pedagogické činnosti (např. učitelství na druhém stupni) zajišťuje také poskytování poradenských služeb ve škole. Spolupracuje s žáky, rodiči, ostatními učiteli, ale také se samotným vedením školy. Mezi hlavní činnost většiny výchovných poradců patří kariérové poradenství, dále poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, péče o žáky nadané a žáky neprospívající, řešení problémů spojených se školní docházkou a podílení se na řešení problémových situací ve škole. V oblasti prevence rizikového chování patří mezi jeho úkoly práce s žáky s poruchami chování, s žáky, kteří se nachází v náročné životní situaci, a s žáky, kteří trpí psychickými poruchami. Pomáhá řešit kázeňské problémy a snaží se navrhovat opatření ke snížení výskytu nežádoucího chování u žáků. 10

---

[10] Výchovný poradce. Katalog podpůrných opatření [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/6-skola-a-podpurna-opatreni/6-7-vychovny-poradce/

Školní psycholog na škole poskytuje potřebnou pomoc všem žákům, kteří ho sami osloví nebo jej k poskytnutí pomoci vyzvou pedagogové. Úzce spolupracuje zejména s třídním učitelem, výchovným poradcem, metodikem prevence a se speciálním pedagogem.

Školní psycholog se podílí spolu s metodikem prevence na preventivních programech nebo aktivitách ve třídách (hry, ucelené programy apod.) (Bendl 2016) Zjišťuje, jaké je klima ve třídě, tedy do jaké míry se ve třídě vyskytuje aktivní participace na diagnostice výchovných i výukových problémů či šikaně. Mezi jeho další činnosti patří také konzultace a kariérní poradenství. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních)

Náplní práce školního speciálního pedagoga je práce s žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a také práce s žáky, u kterých můžeme vznik těchto potřeb předpokládat. V rámci primární prevence se zaměřuje na včasné vyhledávání žáků, kterým hrozí školní neúspěch a poskytuje jim přímou i nepřímou podporu. Náplň práce speciálního pedagoga by se tedy dala rozdělit do tří oblastí, a to na depistážní činnosti, diagnostické a intervenční činnosti a také metodické a koordinační činnosti. Speciální pedagog konzultuje i osobní problémy dětí a hledá jejich řešení. (Kucharská a kol., 2013)

Ředitel školy je osoba, která je přímo zodpovědná za prevenci ve škole a za řešení projevů rizikového chování. Vytváří podmínky pro předcházení rozvoje tohoto chování. Především poskytuje poradenské služby ve škole v oblasti primární prevence, koordinuje tvorbu Preventivního programu a začleňuje Školní preventivní program do Školního vzdělávacího programu (ŠVP). Do školního řádu zapracovává řadu řešení aktuálních problémů, které souvisí s výskytem rizikového chování ve škole. Také jmenuje školního metodika prevence. Aktivně podporuje týmovou spolupráci školního metodika prevence, výchovného poradce, školního psychologa, třídních učitelů a dalších.

Osoba třídního učitele je nedílnou součástí primární prevence, jelikož spolupracuje se školním metodikem prevence při zachycování varovných

signálu. Podílí se na pedagogické diagnostice ve třídě a motivuje žáky k vytvoření a udržování vnitřních pravidel třídy. Podporuje pozitivní vztahy mezi žáky ve třídě a napomáhá v komunikaci s ostatními členy pedagogického sboru. Na závěr je to právě třídní učitel, který získává a udržuje přehled o osobnostních zvláštnostech žáků třídy a o jejich rodinném zázemí. (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních).

Faktory ovlivňující začleňování prevence rizikového chování žáků do běžných vyučovacích předmětů

K uchopení problematiky námi vybraného výzkumného problému byl vybrán kvalitativní typ výzkumu. Závěry z kvalitativního výzkumu nemůžeme aplikovat na celou společnost, jelikož se získaná data odvíjejí od vztahů spojených se zkoumanou skupinou jedinců. Při tomto typu výzkumu se snažíme uplatnit tzv. logiku indukce, která umožňuje vytvářet závěry na základě zkoumání dat a hledání jejich souvislostí. (Švaříček a Šeďová, 2014) Výsledky našeho výzkumu tedy nemůžeme generalizovat na celou společnost, neboť se týkají konkrétní, a ne obecné situace.

K realizování našeho výzkumu jsme zvolili metodu nestrukturovaného rozhovoru a obsahovou analýzu dokumentu. V případě našeho výzkumu se nesnažíme o kvantifikaci dat, ale zaměřujeme se na podrobný rozbor dokumentu.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak probíhá realizace preventivních aktivit a objasnit kontext klíčových faktorů této realizace u konkrétních pedagogů vybrané základní školy.

K realizaci výzkumu jsme si vybrali jednu základní školu v Moravskoslezském kraji. Tato škola byla vybrána záměrně, poněvadž s ní máme velice dobré vztahy a pedagogové v ní jsou velmi ochotní a otevření k realizaci podobných výzkumů, jako je ten náš. Škola má svá specifika, nachází se ve vyloučené lokalitě a většina žáků, která školu navštěvuje, jsou žáci nepochybně ohrožováni rizikovými faktory (právě na základě lokality školy), proto se domníváme, že výzkum v této škole přinese uchopitelné výsledky ve zkoumané problematice.

Obrázek 1 Rámec výzkumného vzorku

V rámci výzkumu byly uskutečněny čtyři rozhovory. Rozhovory proběhly s učitelkou prvního stupně, s učitelkou občanské výchovy a výchovy ke zdraví (která plní funkci metodika prevence a výchovného poradce), s učitelem angličtiny druhého stupně, a s učitelkou chemie. Tito učitelé byli vybráni záměrně. Chtěli jsme, aby výzkumný vzorek dostatečně reprezentoval základní školu a aby předměty, které vyučují, byly rozdílné a alespoň trochu se daly propojit s preventivními aktivitami v oblasti chování. Kdyby byli vybrání pouze učitelé z prvního stupně, či pouze z druhého stupně, domníváme se, že by uskutečnění výzkumu bylo nerelevantní, poněvadž by nereflektovalo celou oblast našeho zkoumání.

Pro přehlednost a k zachování anonymity byli respondenti označeni jako:

- Pedagog A
- Pedagog B
- Pedagog C
- Pedagog D

Pedagogem A je učitelka prvního stupně základní školy. Je jí 43 let a pedagogickou praxi vykonává již 18. rokem. Je vdaná a má dvě děti. Dle jejich slov má svou práci ráda, což jde vidět i při jejím vykonávání. Povahově je klidná a velice tolerantní. Kdykoliv někdo potřebuje pomoci,

ráda se nabídne. Ve výuce se snaží využívat moderní technologie a všechny možné pomůcky tak, aby žáky co nejvíce zaujala.

Pedagogem B je učitelka druhého stupně, která vykonává funkci výchovného poradce a metodika prevence. Ve škole vyučuje občanskou výchovu a výchovu ke zdraví. Je jí 50 let a pedagogickou praxi vykonává 25 let. Vystřídala celkem dvě základní školy a tam, kde učí teď, je spokojená. Je vdaná a má dvě děti, dokonce je i babičkou. Paní učitelka je komunikativní a žáci ve škole k ní, díky její autoritě a spravedlivosti, vzhlíží.

Pedagogem C je učitel angličtiny druhého stupně. Je mu 45 let a pedagogické praxi se věnuje 22 let. Je svobodný a bezdětný. Povahově je dle jeho slov klidný, což potvrzují jeho kolegové a žáci. Pokud ho však v hodinách něco rozhodí, dokáže být dost hlasitý. Ze všeho nejraději oceňuje snahu svých žáků. Má rád zvířata, momentálně svůj volný čas věnuje koním. Žáky se snaží motivovat k výuce anglického jazyka, k tomuto účelu často využívá různých zábavných videí, především prostřednictvím platformy YouTube.

Pedagogem D je učitelka druhého stupně předmětu Chemie a nyní zároveň také učí na prvním stupni. Je jí 79 let a svou pedagogickou praxi vykonává skoro 55 let. Je rozvedená a má dvě děti. Ve škole, ve které svou práci vykonává, je celý život. Povahově je velice tolerantní a trpělivá. Žáci ji ve škole mají rádi. Mezi její koníčky patří zpěv a pěstitelský kroužek, se kterým sbírá celoživotně úspěchy.

Snahou školního vzdělávacího programu školy je dosáhnout toho, aby její absolventi zvládali využívat své schopnosti a aby měli zájem se dále vzdělávat. Dalším cílem tohoto ŠVP je zlepšení schopnosti komunikace a také dále rozvíjet a chránit své duševní, fyzické a sociální zdraví. Školní vzdělávací program se skládá z 6 části.

Vzhledem k epidemiologické situaci se rozhovory uskutečnily online formou přes platformu Google Meet. Jeden rozhovor trval přibližně 30 minut. Nahrávání rozhovorů nebylo povoleno ani jedním participantem, avšak vše jsme si zaznamenávali do poznámek. Pro ujištění, že se vše

zapsalo správně, pak byly odpovědi participantům zaslány e-mailem. Dotazovaní pak měli možnost vyjádření, zdali se záznamem odpovědí souhlasí, či nikoliv a také měli možnost své odpovědi ještě doplnit. S pedagogy se vedl nestrukturovaný rozhovor, na téma: Co může ovlivnit začlenění preventivních aktivit do mých vyučovacích hodin?

Při vyhodnocování rozhovorů nám vznikly dvě kategorie, a to vnější a vnitřní ovlivňující faktory. Tyto kategorie pak byly rozděleny na zkoumané oblasti. První kategorie (vnější faktory) v sobě obsahuje následující oblasti: vnější motivace pedagoga, dispozice školy, školní vzdělávací program. Druhá kategorie obsahuje tyto oblasti: vnitřní motivace pedagoga, vzdělání pedagoga a vlastnosti pedagoga.

Při analýze školního vzdělávacího programu, jsme se zaměřovali na implementaci preventivních aktivit do běžných vzdělávacích předmětů. Za preventivní aktivity považujeme takové činnosti, které mají spojitost s prevencí rizikového chování. Jedná se o činnosti, které jsou realizovány v běžných vzdělávacích předmětech buď prostřednictvím učiva daného předmětu anebo jsou do výuky zařazeny formou průřezových témat. Obsahová analýza dokumentu probíhala na základě vyhledávání slov anebo slovních spojení, které mají spojitost s námi zkoumanou problematikou. Jednalo se o následující slova a slovní spojení: prevence, preventivní aktivity, rizikové chování, problémové chování, porucha chování, šikana, závislost, alkohol, norma, normalita, brutalita, násilí, drogy, záškoláctví, agrese, agresivita, rizikové chování v dopravě, sexuální rizikové chování, pomoc, ochrana, nebezpečí, rasismus, vandalismus, diskriminace, krádeže, lhaní, xenofobie, rizikové chování na internetu, intolerance, antisemitismus.

V rozhovorech pedagogové uvedli, že k implementaci a vlastní realizaci preventivních aktivit v jejich vyučovacích hodinách jsou ovlivňováni vnějšími a vnitřními faktory. Do vnějších faktorů zařazují motivaci, dispozice školy a školní vzdělávací program. Za vnitřní faktory pak považují také motivaci, vlastní vzdělání a vlastnosti, kterými oni sami disponují. Pedagogové považují za dostatečnou motivaci k začlenění preventivních aktivit do svých hodin odměnu za tuto práci – finance, materiální odměnu, pochvalu. Nejvíce by je motivovala finanční odměna.

Většina se momentálně necítí dostatečně odměněna za svou práci. Motivuje je i zpětná vazba, kterou dostávají od žáků formou dotazníků a od nadřízených písemnou formou z hospitací. Pedagogové se shodují na tom, že škola, ve které pracují, disponuje dostatečnými pomůckami, které se dají využít v realizaci prevence rizikového chování. V případě potřeby si pomůcky vytvoří sami. K realizaci preventivních aktivit proti rizikovému chování využívají především vytvořené smajlíky, svůj hlas, techniku a dětské knížky. Škola je aktivní při realizaci preventivních programů a projektových dnů, převážně však na druhém stupni. Při jejich realizaci jsou všichni participanti aktivní. Vnitřní motivací pro výkon pedagogické profese, která s realizací preventivních aktivit nepřímo souvisí, ale je její nedílnou součástí, je dle pedagogů práce s dětmi, která je baví a naplňuje, především je naplňuje pocit, že někomu něco předali, vidí v této profesi smysl. Problematikou prevence rizikového chování se participanti nezabývají, jelikož je nebaví, s výjimkou metodika prevence na místní ZŠ. Všichni pedagogové disponují dostatečným vzděláním k vykonávání své profese. Ve své pedagogické praxi jsou aktivní při dalším vzdělávání, kdy využívají možnosti zúčastnit se různých kurzů a školení. K realizaci preventivních aktivit kurzy aktivně vyhledává metodik prevence a učitelka prvního stupně, zbylým participantům stačí školení, která jsou uskutečňována na půdě školy.

Závěr

Výchovné a socializační prostředí školy je označováno jako prostor, v němž se mohou uplatnit činitelé, které mají šanci na zvýšení odolnosti žáků proti negativním vlivům. Zároveň se také škola stává místem, kde se při nezvládnutí výchovného procesu mohou nové problémy vygenerovat. Utváření postojů a formování pozitivního životního stylu se považuje nejen za úkol školy, ale v praxi se stalo také součástí školních vzdělávacích programů. Rámcem, ve kterém se tento úkol školy může realizovat, je oblast školní prevence, např. tedy formou preventivních aktivit v běžných vyučovacích hodinách.

Z výzkumu vyplynulo, že k implementaci a vlastní realizaci preventivních aktivit v hodinách pedagogy ovlivňují vnější a vnitřní faktory. Do vnějších faktorů zařazují motivaci, dispozice školy a školní vzdělávací program, do

vnitřních pak také motivaci, vlastní vzdělání a vlastnosti, kterými oni sami disponují. V rámci výzkumu se vypracovala obsahová analýza dokumentu (ŠVP vybrané školy.) Pokud učitelé uvedli, že jsou při začleňovaní preventivních aktivit ovlivnění ŠVP, zajímalo nás, do jaké míry. Obsahová analýza se týkala vyučovacích předmětů, které vyučují pedagogové, již se zúčastnili rozhovorů. Dle ŠVP na prvním stupni jde nejvíce preventivních aktivit zařadit do vyučovacího předmětů Prvouka/Člověk a jeho svět a do Českého jazyka. Nejméně pak do předmětu Anglický jazyk, Matematika, Hudební výchova. Na druhém stupni se obsahová analýza týkala vyučovacích předmětu: Anglický jazyk, Občanská výchova, Výchova ke zdraví, Chemie. Nejvíce preventivních aktivit jde realizovat v předmětu Výchova ke zdraví, následně v Občanské výchově a poté v Chemii. Nejméně pak v Anglickém jazyce.

Literatura

BENDL, Stanislav, 2015. Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

CIKLOVÁ, Kateřina, 2016. Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence. 2. vydání. Ostrava: EconomPress, 207 s. ISBN 978-80-905065-9-6.

ČAČKA, Otto, 1994. Psychologie dítěte. Tišnov: Sursum. ISBN 80-857-9903-0.

DOLEJŠ, Martin, 2010. Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-802-4426-426.

ERIKSON, Erik H., 2015. Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0786-3.

KALEJA, Martin, 2013. *Základy etopedie*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7464-271-5.

KUCHARSKÁ, Anna, 2013. *Školní speciální pedagog.* Praha: Portál. ISBN 978-802-6204-978.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie. 2., dopl. a přeprac*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al., 2015. *Prevence rizikového chování ve školství.* Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.

MŠMT ČR. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28)*

MŠMT ČR. *Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních (Dokument Č.j. MSMT- 22294/2013-1)*

MŠMT ČR. *Národní strategie prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027.*

MŠMT ČR. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*

PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ, 1996*. Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4311-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-476.

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika.* 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3673-130

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Vyd. 2., Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAŠUTOVÁ, Maria, 2005. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání.* Ostravská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 8070426918

Výchovný poradce. Katalog podpůrných opatření [online]. [cit. 2022-04-07] Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/6-skola-a-podpurna-opatreni/6-7-vychovny-poradce/

Mgr. Veronika Vavrušková
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava
E-mail: Veronika.Vavruskova@osu.cz

PODPORA ŽÁKŮ NADANÝCH, MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH A S DVOJÍ VÝJIMEČNOSTÍ V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ

SUPPORT OF GIFTED PUPILS, EXCEPTIONALLY GIFTED PUPILS AS WELL AS PUPILS WITH DOUBLE EXCEPTIONALITY IN A HETEROGENEOUS CLASS

Renée GRENAROVÁ

Abstrakt: *Příspěvek představí metodickou, vzdělávací, informační a odbornou pomoc poskytovanou krajskými koordinátory a odbornými pracovníky pro podporu nadání Národního pedagogického institutu České republiky. Desatero druhů podpory mohou využívat pedagogičtí pracovníci napříč Českou republikou při práci v heterogenní třídě běžné školy s žáky nadanými, mimořádně nadanými a s dvojí výjimečností.*

Klíčová slova*: podpora nadání; nadaný a mimořádně nadaný žák; heterogenní třída; běžná škola; pedagogický pracovník; krajská pracoviště Národního pedagogického institutu České republiky.*

Abstract: *The contribution will present methodological, educational, information and professional assistance provided by regional coordinators and professionals for talent support National pedagogical institute of the Czech Republic. Ten types of support can be used by pedagogical workers across the Czech Republic during their work with heterogeneous class of ordinary school with gifted pupils, exceptionally gifted and with double exceptionality.*

Key words: *talent support, gifted and extraordinary gifted pupils, heterogeneous class, ordinary school, pedagogical worker, regional workplace National pedagogical institute of the Czech Republic.*

Úvod

Pedagogičtí pracovníci se dnes ve svých třídách na všech stupních škol hlavního vzdělávacího proudu setkávají s intaktními žáky a s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Třídy v běžných školách již dávno nejsou homogenní. Jednou z jejich charakteristik je vysoká míra heterogenity, jež zrcadlí řadu faktorů jako je např. věkové složení třídy či vrstevnické skupiny, úroveň dosaženého aktuálního stupně kognitivního vývoje, sociálního, emocionálního a tělesného rozvoje, odlišné kulturní prostředí a odlišné životní podmínky dítěte či žáka aj. Je nezbytné, aby byli pedagogičtí pracovníci v běžných školách na tento fakt v rámci pregraduální i postgraduální přípravy dobře profesně připraveni. Chtějí-li být dětem a žákům dobrým učitelem, průvodcem či mentorem, musejí umět adekvátně uplatňovat diferencovaný a individualizovaný přístup k jejich speciálním vzdělávacím potřebám. Jsou-li v jejich péči děti či žáci nadaní, mimořádně nadaní a s dvojí výjimečností (Portešová, 2015), platí potřeba perfektní profesní připravenosti dvojnásob. A že se nejedná o žádný nový a překvapivý postulát potvrzuje Komenského (1948) vyjádření, že vzděláváni mají být všichni žáci bez výjimky, ale *„nadaní potřebují vskutku mnohem více vzdělávání, neboť nebude-li bystrá mysl zaměstnána věcmi užitečnými, zaměstná se sama neužitečnými.“*

Cílem našeho příspěvku je představit desatero druhů podpory, jež pedagogickým pracovníkům ve školách poskytuje Národní pedagogický institut České republiky (dále NPI ČR). NPI ČR je školským vzdělávacím, metodickým, výzkumným, odborným a poradenským zařízením pro řešení otázek předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání. Zasahuje do oblasti základního uměleckého, jazykového, neformálního, zájmového a dalšího vzdělávání. NPI ČR naplňuje cíl zajistit systematický přenos vzdělávacích inovací z centrální koncepční úrovně do školské praxe v regionech. Významným nosným prvkem činnosti NPI ČR jsou jeho krajská pracoviště neboli centra podpory v daném regionu. Krajská pracoviště poskytují metodickou podporu školám a pedagogickým pracovníkům, realizují cílené vzdělávání pedagogických pracovníků, posilují strategické řízení ve školách a v územích a podporují členy managementu škol a vedoucí pracovníky ve školství.

Desatero druhů podpory poskytovaných NPI ČR

NPI ČR jako organizace přímo řízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) řeší napříč Českou republikou řadu prioritních témat a úkolů vzdělávací politiky v rámci svých kmenových a projektových aktivit. Jednou z aktivit NPI ČR v kmenové činnosti je kontinuální podpora školám v utváření a následném rozvoji systematické podpory nadání.

1. Systém podpory nadání ve škole

Hlavním cílem projektu *Systém podpory nadání* je vytvářet příznivé prostředí pro identifikaci, rozvoj a uplatňování nadání ve škole i mimo ni tak, aby škola byla nejlepším místem pro zahájení a realizaci podpory nadání, přirozeným a kvalitním vzdělávacím, výchovným, poradním a konzultačním pevným bodem v životní cestě dítěte či žáka, aby škola dokázala kvalifikovaně doporučit dítěti či žákovi vhodné mimoškolní příležitosti pro rozvoj jeho zjevného i skrytého potenciálu. Je zapotřebí, aby škola byla zároveň podněcující, bezpečná a naslouchající, a vytvářela tak pro všechny aktéry optimální podmínky a vhodné prostředí.

V rámci naplňování hlavního cíle je zapotřebí mít na zřeteli tři dílčí cíle:

1. Docílit změny ve školách, tj. provádění vyhledávání, diagnostiky a identifikace nadání, realizace promyšlených základních kroků k jeho rozvoji (Grenarová, 2020), sdílení příkladů dobré a inspirativní praxe apod.).

2. Dosáhnout změny v prostředí obklopujícím školy (specifické či výběrové aktivity navíc), tj. implementace osvědčených příležitostí prostřednictvím mimoškolní aktivity zaměřené na nadání v rámci krajských sítí podpory nadání. K takovým aktivitám se řadí např. soutěže, přehlídky, nesoutěžní odborné aktivity prezenční i online aj.

3. Hledat a prosazovat systémová opatření resortní i mimo resort MŠMT, centrální i regionální postupy.

Nadání je třeba podporovat systematicky, tj. ne pouze nahodilými aktivitami. Péči o nadání lze realizovat komplexně a kromě jiného uchopit podporu nadání jako příležitost pro všechny, a tento princip tak důsledně uplatňovat. Ve školském terénu se často setkáváme s otázkou Jak začít systematicky podporovat nadání?. V každém případě je vhodné jednotlivé kroky pro vytváření Systému podpory nadání (dále SPN) ve škole dobře strukturovat s ohledem na konkrétní situaci a podmínky příslušné školy. Je dobré nejprve vedle hlavního cíle – podporovat nadání – jasně vymezit dílčí cíle – kam se škola chce dobrat v daném časovém horizontu. Je zapotřebí jasně a konkrétně vymezit základní milníky tohoto procesu jako jsou: volba způsobu a vhodného postupu pro vytváření a průběžné rozvíjení SPN v běžné třídě a škole, zvážení „personifikace" podpory nadání pomocí personálního zajištění pozice tzv. školního koordinátora podpory nadání spolu s vymezením zadání a oblastí jeho gesce včetně definování požadavků na jeho profesní i lidské kompetence. Dalšími nezbytnými kroky je provedení úvodního základního proškolení sborovny a nepedagogických pracovníků školy v oblasti péče o nadání a mimořádné nadání, posilování vnitřní i vnější motivace pedagogických pracovníků k vyhledávání, identifikaci, péči o nadání, naplňování potřeb nadaných a mimořádně nadaných dětí a žáků školy, efektivní uplatňování legislativních nástrojů pro podporu nadání ve škole, reflexe zkušeností, sledování hlavních trendů a vizí ve vzdělávání nadaných, spolupráce s krajskou sítí podpory nadání (dále KSPN), pedagogicko-psychologickými poradnami, popř. se speciálně pedagogickými centry (např. v případě péče o děti či žáky s dvojí výjimečností), se subjekty jako jsou domy dětí a mládeže (dále DDM), střediska volného času (dále SVČ) a samozřejmě také se zřizovatelem školy, s nezávislou neziskovou organizací Mensa České republiky, s nestátními neziskovými organizacemi, s nejrůznějšími nadacemi, kluby, osvětovými besedami a s dalšími subjekty podporujícími nadání.

K vytvořenému systému podpory nadání ve škole je dobré přistupovat jako k živému organismu a plně vnímat jeho dynamiku, tj. SPN je nutno průběžné zlepšovat – doplňovat, rozšiřovat a aktualizovat. V neposlední

řadě je žádoucí aktivně vytvářet vhodné optimální a kontinuální podmínky i pro mimoškolní aktivity pro nadané (např. prostřednictvím tzv. Šablon).

Realizace podpory nadání prostřednictvím SPN zahrnuje jednotlivé oblasti, a to:

- vyhledávání a identifikace nadaných a talentovaných žáků na škole
- spolupráce navazujících stupňů škol
- spolupráce s odbornými poradenskými pracovišti
- rozvoj vzdělávací a výchovné nabídky pro nadané a mimořádně nadané děti a žáky v rámci školy
- orientace v mimoškolní nabídce pro podporu nadání a mimořádného nadání, efektivní spolupráce s externími subjekty
- komunikace ohledně oblasti podpory nadání s kolegy ve škole – pedagogickými i nepedagogickými pracovníky, s vedením školy, s rodiči / zákonnými zástupci dětí a žáků
- systematické vzdělávání pedagogických pracovníků (např. formou cíleně gradovaného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků) i nepedagogických zaměstnanců školy v oblasti péče o nadání a mimořádné nadání
- zapojení školy do struktur zaměřených na podporu nadání, síťování, spolupráce v rámci kraje či území
- ukotvení relevantní legislativy ve školních dokumentech.

K poslednímu výše uvedené oblasti je třeba doplnit, že do školních dokumentů se musí promítnout aktuální legislativní ukotvení problematiky nadání a mimořádného nadání jako naplňování speciálních potřeb dětí a žáků, přičemž termín speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků

a studentů a souhrnné označení „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ legislativně upravuje *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* ze dne 24. září 2004 (MŠMT, 2004 [online]), ve znění pozdějších předpisů v bodě 1 § 16, § 17 a § 18. Sousloví „žák se speciálními potřebami“ následně užívají vyhlášky, nařízení vlády a směrnice.

Ze všech tzv. školskému zákonu podřízených legislativních norem je třeba uvést *vyhlášku 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (MŠMT, 2016 [online]). Vyhláška v platném znění definuje vedle jedince se speciálními vzdělávacími potřebami dítě/žáka nadaného a mimořádně nadaného, podpůrná opatření, zvláštní ustanovení o některých podpůrných opatřeních, postup v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření, organizaci vzdělávání žáků s přiznaným podpůrným opatřením. Čtvrtá část vyhlášky v § 27 až § 31vymezuje vzdělávání nadaných žáků.

Označením „dvojí výjimečnost“ rozumíme souběh mimořádného nadání a určité diagnózy či nedostatečnosti, jako jsou např. specifické poruchy učení nebo chování, smyslové či tělesné postižení, Aspergerův syndrom nebo jiná porucha autistického spektra, kulturní specifika a odlišné životní podmínky – např. jazyková bariéra vyplývající z nedostatečné úrovně jazykové vybavenosti dítěte a žáka v českém jazyce jako vyučovacím jazyce v běžných školách v Česku, tj. v češtině jako v druhém, mateřském, odlišném mateřském nebo cizím jazyce.

Konkrétní kroky a doporučení pro zavádění podpory nadání, nadaných a mimořádně nadaných v běžné škole jsou k dispozici na webovém portále talentovani.cz (talentovani.cz [online]). V prvních krocích je doporučováno najít školního koordinátora pro podporu nadání ve škole a otevřeně ho podporovat v jeho činnosti a oslovit krajského koordinátora příslušného krajského pracoviště NPI ČR a zapojit se do krajských aktivit – více na výše uvedeném webu.

2. Webový portál talentovani.cz

Webový portál (talentovani.cz [online]) představuje centrální informační bod systematické podpory nadání pro tvorbu a realizaci SPN, cílí na optimální rozvoj a vhodné využívání potenciálu každého jedince v oblasti formálního, neformálního a zájmového vzdělávání. Portál je průběžně naplňován validními informacemi, aktualitami, odbornými, podpůrnými metodickými a dalšími materiály pro pedagogické pracovníky, žáky a studenty, rodiče i odbornou a laickou veřejnost. K dispozici je např. kalendář akcí podporujících nadání, přehled škol zaměřujících se na práci s nadanými dětmi a žáky dle jednotlivých krajů, stejně tak seznam organizací pracujících s nadanými a pedagogy, informace o dostupných stipendiích pro nadané a o finančních zdrojích pro školy a organizace a řada dalších rubrik.

3. Vzdělávací programy

Vzdělávací programy (dále VP) se zaměřením na nadání, realizované zejména v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, tvoří nedílnou součást programové nabídky krajských pracovišť na krajské úrovni a centrálního pracoviště NPI ČR s celorepublikovým dosahem. Některé VP jsou graduovány podle úrovně SPN a je vhodné je absolvovat v doporučené návaznosti a pořadí, jiné VP se zaměřují na konkrétní témata, stupně a typy škol. Příklady VP: *Systematický úvod do problematiky nadání, Jak poznat nadaného žáka v běžné třídě, Třídní klima a školní klima – nadaný žák ve třídě, Řešení problémů s nadanými žáky (pro školní koordinátory podpory nadání), Skryté nadání – rozvoj talentu a nadání v rámci zájmového vzdělávání, Podpora nadání v ZUŠ* a řada dalších.

4. Digitální a technologická laboratoř DATEL

Digitální a technologická laboratoř DATEL (datel.talentovani.cz [online]) se soustřeďuje na podporu učitelů, dětí, žáků a studentů se zájmem o technologie, na propojení aktivit z reálné výuky s dětmi, žáky a studenty do praktického proškolování pedagogických pracovníků a na využívání technologií jako je robotika, virtuální realita, rozšířená realita,

programování (včetně programování robotů, dronů aj.), tvorba mobilních aplikací, cloudové technologie aj.

5. Příklady dobré a inspirativní praxe pro školy

Vzájemné sdílení a výměna nabytých zkušeností pedagogickými pracovníky jsou realizovány formou osobní prezenční i vzdálené komunikace v oblasti podpory nadání, nadaných a mimořádně nadaných. Jsou uskutečňovány prostřednictvím příkladů dobré a inspirativní praxe např. formou stáže pedagogických pracovníků na školách. Systémové materiály jako pomoc školám a dalším organizacím pro podporu nadání jsou k dispozici v elektronické podobě na webu talentovani.cz a volně ke stažení.

6. E-poradenství a konzultace, pomoc školám

NPI ČR poskytuje v oblasti podpory nadání poradenství a konzultace školám, dalším organizacím a zájemcům. Na webovém portálu (talentovani.cz [online]) je provozována poradna – přijímá dotazy a formuluje odpovědi na ně prostřednictvím webového formuláře, dle situace a následně nabízí konkrétní formu pomoci školám. Jedná se např. o žádosti o poskytnutí potřebné informace, podpory, dokumentů či materiálů. Poradna provádí koordinaci péče a jednotlivých aktivit, poskytuje konzultace k aktivitám pro nadané, ke vzdělávání pedagogů aj.

7. Garance a zajištění ústředních kol soutěží a přehlídek vyhlašovaných MŠMT

Soutěže a přehlídky jsou vnímány jako jeden z nástrojů ve vzdělávacím systému, podle nichž je možné identifikovat nadané dítě a žáka. Jsou pořádány v různých oborech, věkových skupinách, budoucích profesích apod. Systém soutěží v základních a středních školách existuje už více jak šest desítek let. Pracovníci Oddělení mládeže a podpory nadání centrálního pracoviště NPI ČR zajišťují ústřední kola 12 soutěží, jež jsou každoročně vyhlašovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Vedle předmětových soutěží (Dějepisná olympiáda, Olympiáda v českém jazyce, Olympiády v jazyce anglickém, francouzském, latinském,

německém, ruském, španělském) a oborových soutěží (Soutěž v programování, Literární a výtvarná soutěž Evropa ve škole) je třeba jmenovat zejména soutěž Středoškolská odborná činnost – SOČ.

8. Formální a neformální diskusní setkání, (ne)/tematické kulaté stoly

Diskusní setkání a (ne)/tematické kulaté stoly k oblasti podpory nadání na školách i mimo ně v rámci neformálního a zájmového vzdělávání představují důležité aktivity krajských pracovišť NPI ČR a nabízejí aktérům potřebný komunikační prostor. Mohou být uskutečňována průběžně formou semináře, workshopu či webináře, a to např. ke konkrétně stanovenému tématu z oblasti podpory nadání (např. legislativní rámec, problematika identifikace nadání, domácí vzdělávání nadaného žáka, formativní hodnocení nadaných a mimořádně nadaných dětí a žáků, jejich motivace aj.).

9. Publikování podpůrných metodických materiálů klasicky i elektronicky – talentovani.cz

Zpřístupněné podpůrné metodické materiály na webu (talentovani.cz [online]) jsou určeny pro různé stupně vzdělávání a zahrnují i mimoškolní, tj. zájmové a neformální vzdělávání a volnočasové aktivity se vzdělávacím obsahem, převážně jsou k dispozici v elektronické podobě volně ke stažení. Část těchto materiálů vznikla v rámci SPN, popř. prostřednictvím Sítě podpory nadání – SIPON, nebo jako výstup realizovaných aktivit v krajských sítích. Další odkazy na materiály jsou k dispozici na portále v sekci Doporučené knihy. NPI ČR vydává časopis *Svět nadání*.

10. Spolupráce jednotlivých krajských center podpory a krajských sítí podpory nadání v území

Krajské sítě podpory nadání nabízejí systematické a kvalitní aktivity a služby pro pedagogy a jejich nadané a mimořádně nadané děti a žáky i pro další zúčastněné s využitím regionálních kapacit a zdrojů. V každém kraji na krajském pracovišti NPI ČR je za vytvoření sítě a za péči o ni

zodpovědný krajský koordinátor podpory nadání. KSPN se skládá ze zástupců škol každého typu (MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ), školských zařízení (zvl. SVČ, DDM), nevládních a neziskových organizací, které se věnují, nebo se hodlají systematicky věnovat, podpoře nadání. V síti jsou zapojena odborná výzkumná či vývojová pracoviště a zaměstnavatelé, jež nabízejí kapacity, zdroje a oborové experty pro práci s nadanými dětmi, žáky a studenty. Součástí sítě jsou zástupci regionální správy, krajští odborní garanti a zástupce krajského inspektorátu ČŠI. Tito aktéři tvoří základ Krajské koordinační skupiny (KKS), která na úrovni kraje koordinuje, iniciuje, stimuluje, podporuje a vzdělává – to vše s respektováním krajské samosprávy. Členy KKS jsou dále zástupci KSPN.

Závěr

Téma poskytování podpory NPI ČR dětem a žákům nadaným, mimořádně nadaným a s dvojí výjimečností je velice široké. Text si nečiní nároky obsáhnout tuto aktivitu v celé jeho šíři. Uveďme proto místo závěru alespoň Einsteinův apel na nás – na pedagogické, odborné a akademické pracovníky: *„Moje největší úspěchy změnily způsob myšlení dnešních vědců a jejich přístup k práci. Pokaždé, když jsem učinil nějaký úžasný objev, stal se právě on odrazovým můstkem k dalšímu. Buďte odhodlaní a nikdy se nepřestávejte ptát – a nacházet odpovědi!“* (Muñoz, Kent, 2019, s. 31)

Literatura

DATEL. *Datel.talentovani.cz* [online]. [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: https://datel.talentovani.cz

GRENAROVÁ, Renée. Péče o nadání v běžné škole. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 10. 11. 2020 [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: https://audiovideo.rvp.cz/video/4373/APIV-A-PECE-O-NADANI-V-BEZNE-SKOLE.html

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948.

MŠMT. *Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. 2016 [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2

MŠMT. *Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. 2004 [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim

MUÑOZ, Isabel a KENT, Jane. *Génius Albert Einstein*. Praha: Dobrovský s.r.o., 2019. 41 nečíslovaných stran. ISBN 978-80-7585-182-6. PORTEŠOVÁ, Šárka. Jak poznat nadání? In: *Youtube* [online]. 11. 9. 2015 [cit. 2020-11-10]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=sFKOVBRSezw&feature=emb_logo&ab_channel=%C5%A0%C3%A1rkaPorte%C5%A1ov%C3%A1

Talentovani.cz [online]. [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: https://talentovani.cz

PaedDr. Renée Grenarová, Ph.D. et Ph.D.
Národní pedagogický institut České republiky
Senovážné náměstí 872/25, 110 00 Praha 1
E-mail: Renee.Grenarova@npi.cz

DISKURZ O ŠKOLNÍM INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ: VYBRANÉ PROBLÉMY A VÝZVY PRO PEDAGOGICKÉ PRPFESIONÁLY PŮSOBÍCÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ

DISCOURSE ON INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION: SELECTED PROBLEMS AND CHALLENGES FOR PEDAGOGICAL PROFESSIONALS ACTIVE IN EDUCATION

Martin KALEJA, Jarmila ŽOLNOVÁ

Abstrakt: *Tematizace, týkající se vzdělávání v našem prostoru, v kruzích politických a jiných, není ojedinělá, navíc dotýká se každého z nás. V následujícím příspěvku předkládáme čtenáři ke sdílení reflexi, již charakter, jak přiznáváme, může být ovlivněn subjektivizací autora, tím, jak danou věc vidí, chápe, vyhodnocuje. Zjištění, ke kterým jsme při řešení našich projektů různého charakteru (ať už výzkumného, rozvojového či aplikačního atp.) dospěli, jsme pochopitelně do celého procesu tvorby reflexe zakomponovali. Neopomněli jsme na školský terén, terénní praxi a na legitimnost metodologie našeho zkoumání.*

Klíčová slova: *reflexe, vzdělávání, výzkum, projekt, škola, inkluze, integrace, děti, žáci, pedagog*

Abstract*: The thematization of education in our space, in political and other circles is not unique, moreover, it affects each of us. In the following text, we present to the reader for sharing a reflection that character, as we admit, can be influenced by the subjectivization of the author, by how he sees, understands and evaluates the matter. The findings we have made in dealing with our projects of various nature (whether research, development, or application, etc.) have naturally been incorporated into the whole process of creating reflection. We did not neglect the school field, field practice and the legitimacy of the methodology of our research.*

Keywords: *reflection, education, research, project, school, inclusion, integration, children, pupils, teacher*

"Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou."

Jan Ámos Komenský

Metodologické ukotvení řešeného diskurzu

Prezentovaný text představuje příspěvek, jehož téma se zdánlivě dotýká jedné oblasti kvality života – a sice vzdělávání, avšak její rozsah je pro život člověka natolik významný, že je snad ani nemožné exaktně statisticky určit, vyčíslit, jak přesně, jak moc determinuje jeho existenční dráhu v různých ontogenetických obdobích života, ve kterých segmentech síla jejího působení je rozhodující a kdy méně. Pokud bychom vytrvalou a usilovnou prací sestavili nástroj, prostředek, který byl napomohl k získání onoho číselného výsledku, pro korektnost a férovost vůči vědě samotné, museli bychom otevřeně sdělit, že existuje celá řada „neví-se-jak" velkých děr ve sledovaném jevu, a že některé jsme nemohli/nemuseli ani zaznamenat.

Zaznamenali jsme však prezentované výzkumy u nás a v zahraničí, ukazující na kapitál, jenž v sobě samo vzdělání ať už jako axiologická entita, nebo tržní vlastnost současné ekonomiky, případně simplifikovaný rys jakési lidské disponibility, která mu slouží a v různých situacích je mu prospěšná, nebo alespoň člověk sám subjektivně to tak vnímá, přináší mu někdy větší, někdy menší benefit, má. Dokonce i komparace těchto benefitů je statisticky bezpředmětná, neboť intenzita její síly a škála její váhy tak, jak je uchopena každým jednotlivcem, by měla být poměřována jeho individuálním životním kontextem.

Pro všeobecné pochopení jakékoliv podstaty předmětné entity pomáhá rámcově a relativně nastavená její obecná generalizace. Díky ní společnost ve své percepci lépe zhmotňuje řešené fenomény, nahlíží do nich, kognitivně zpracovává, interpretuje. A právě v těchto obecně generalizovaných intencích školství u nás a ve světě nastavuje trendy ve vzdělávání.

Následující text tedy, jak upozorňujeme výše, představuje výseč obecných generalizací, orientujících se na koncepci vzdělávání, její obsah a na samotné pedagogické pracovníky, kteří zodpovídají za její realizaci. Předesíláme již nyní, že naší ambicí není extrakce definic k těm termínům, jež tvoří kostru celého textu ani jejich zkrácená (re)prezentace. A stejně tak záměrem sdělení není konfrontace autorů, její (re)interpretace nebo deklarované percepce. Čtenáře, pro každý případ, odkazujeme na naše dříve uveřejněné publikační výsledky (Kaleja, M. 2015, 2014), ve kterých se avizované v určitém vymezeném publikačním rozsahu zcela jistě objevuje.

Motivem, který nás vedl k prezentaci předloženého sdělení je zamýšlení se a zároveň sdílení vlastní reflexe ke společenskému fenoménu, který se nás pedagogů či odborníků, jež se do různých oblastí výchovy a vzdělávání dlouhodobě angažujeme, týká a který je již nějakou dobu ve společenských kruzích hojně diskutován. Váže se k současné podobě pojetí či koncepce vzdělávacího schématu, jemuž společenský prostor říká inkluze ve vzdělávání neboli inkluzivní vzdělávání. Vedené diskuze jsou vskutku pestré, a jak ukazují veřejně dostupné, publikované zprávy, předkládané informace, pohledy či názory dotčených, mají charakter širokospektrální, někdy protichůdný, místy zavádějící, desinterpretační. Někdy jsou obsahově nepřesné. Tak či onak, jde o věc veřejnou, pojící se se získáváním vědomostí, znalostí, zkušeností, kultivací a rozvojem osobnosti člověka. Týká se tedy nás všech, a to ať už jako subjektů, objektů vzdělávání, rodičů a zákonných zástupců, včetně odborníků nejen pedagogických profesí.

Institucionální vzdělávání v podmínkách České republiky je upravováno legislativními předpisy, v evropském prostoru korigováno nařízeními, úmluvami, předpisy různé povahy, nebo uzpůsobováno strategiemi, koncepcemi, akčními plány atp. Těmito okolnostmi je pedagogická odborná veřejnost vázána a musí se jimi řídit. Přitom nesmí zapomínat na paradigmata, a cíle svého oborově věcného pedagogického základu, nejčastěji nebo primárně vycházejícího z pregraduální přípravy, kterou každý plně kvalifikovaný pedagog bezpochyby musel projít.

Národním klíčovým dokumentem, předmětně vztahující se k rezortu školství, je *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (Strategie 2020) a na jeho věcný rámec navazuje celá řada další významných strategických, koncepčních, metodických dokumentů různé úrovně, v některých případech včetně jejich akčních/implementačních plánů. Strategie 2020 obsahovala tři klíčové priority:

- *snižování nerovnosti ve vzdělávání,*
- *podpora kvalitní výuky učitelů, včetně zavedení kariérního systému či posílení kvalitní výuky budoucích pedagogů v jejich pregraduálním vzdělávání a*
- *odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému.*

Na ní navazující dnešní strategický dokument (Strategie 2030+) se zaměřuje na dva hlavní cíle:

- *prvním směřuje k pedagogům, jejich profesnímu rozvoji, přípravě a rozvoji profesních kompetencí,*
- *druhý vstupuje do rozvoje kvalitního vzdělávání pro všechny bez rozdílu.*

Integrativní neboli inkluzivní vzdělávání, a to i přes místy až příliš roztříštěné interpretace autorů u nás a v zahraničí ve své podstatě v našem českém teritoriálně ohraničeném školském prostoru nepředstavují zcela nový fenomén pro české školství, jak se laická, a i některá odborná veřejnost domnívá. Jejich denotační a konotační roviny se v časovém vývojovém horizontu, jak můžeme vypozorovat z dokumentované pedagogické terénní praxe - přímé a v některých případech zprostředkované, lišily.

Odlišnosti byly a jsou nadále patrné jednak v interpretované koncepci vzdělávání, podmínkách její realizace, požadavcích na pedagogické pracovníky s ohledem na objekty uskutečňovaného vzdělávání, na mechanizmy, procedury a metody, formy, způsoby, stejně tak i jiné

aspekty integrativních/inkluzivně nastavených přístupů ve vzdělávání. Je tedy logické, že i jeho kurikulum a celá tehdejší občanská společenská percepce konstrukt jinakosti vnímala, chápala a viděla rozdílně, což se projevovalo v přístupu a v práci pedagogů.

Rámec současného institucionálního školního inkluzivního vzdělávání

Česká republika prostřednictvím příslušných legislativních předpisů (mj. zákony č. 1/1993 Sb. a 2/1993 Sb., ve znění pozdějších předpisů) garantuje práva a svobody, staví je do roviny nezadatelných, nezcizitelných, nepromlčitelných a nezrušitelných. Její právní řád pamatuje na právo na vzdělání a svobody, jež vstupují do dikce tohoto práva. Český právní řád stanovuje povinnou školní docházku. V Listině základních práv a svobod (zákon č. 2/1993 Sb.) se uvádí, že: *„Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon."* Novela školského zákona vymezuje povinnou účast na vzdělávání v systému základního školství v délce devíti let a do jejího rámce je nově integrována jednoletá povinná příprava v institucionálně koncipovaném schématu.

Nově je státem prostřednictvím příslušných kurikulárních dokumentů garantované předškolním vzdělávání, které se uskutečňuje nejen v dosavadní mateřské škole, ale jeho realizace je možná také v přípravné třídě základní školy, případně také v domácím prostředí dítěte.

Celý systém obligatorního vzdělávání, jeho koncepce, obsahy a procesy, včetně těch, jež se na realizaci vzdělávání podílejí, musí zcela jistě permanentně zohledňovat základní konstantní paradigmata, k nimž řadíme následující (Kaleja, M. 2015):

- Dítě a žák v zákoně vymezeném období má povinnost účastnit se institucionalizovaného a státem garantovaného vzdělávání a s jeho časově vymezenou dobou trvání se počítá.

- Dítě a žák v procesu vzdělávání uplatňuje svá práva. Uplatňuje tedy právo na vzdělání, respektive toto právo uplatňují svým prostřednictvím jeho zákonní zástupci.

- Rámec vzdělávání musí představovat připravenou a systemizovanou koncepci. Její realizátoři v procesu vzdělávání a další spolupodílející se subjekty na jeho realizaci musí být plně kvalifikovaní a kompetentní k výkonu své profese. Jsou tedy na ně státem kladeny určité požadavky.

- Obsah, metody a prostředky, formy a charakter vzdělávání musí vést k rozvoji osobnosti dítěte, žáka, musí vést k jeho svobodám.

- Osobnostní, ani socioedukativní profil dítěte nebo žáka, případně jiná jeho charakteristika ztěžující výchovně vzdělávací proces nepředstavuje předpoklad pro argumentaci důvodů k vyloučení ze vzdělávání, případně důvodu pro snížení úrovně a její kvality.

- Práva, povinnosti a svobody mají všechny děti, všichni žáci třídních kolektivů všech škol bez ohledu na zaměření, profil, strukturu, zřizovatele či reference dané instituce.

Terénní praxe jako i odborná pedagogická veřejnost změnu, související se zaváděním povinného předškolního vzdělávání, vítá. Kriticky však komentuje viditelné rezervy, pro které nemůže být naplněn v plném rozsahu původní zákonný záměr. Jeho implementace:

- Nezajistila všem dotčeným dětem fyzické prostorové zázemí, neboť kapacity zařízení institucionálního předškolního vzdělávání jsou nedostatečné. V období účinnosti příslušné části zákona věk dětí v předškolním ontogenetickém období byl indikátorem, který při výběru školy, vřazení do příslušné jednotky vzdělávání, nebo v žádosti o domácí vzdělávání byl poměrně významný.

- Nezajistila ani adekvátní připravenost v personálních kapacitách dotčených škol či školských zařízení. Celková změna v obsahu kurikula vzdělávání, včetně vytýčení jeho edukačních výstupů proběhla nevyváženě rychle, z hlediska přiměřené připravenosti pro výkon své profese nedostatečně dlouze. Procedura technické, formální implementace předmětné kutikulární změny byla blízká standardním technickým a formálním úkonům, které se provádějí v činnostech běžné (školsky) administrativy.

- Způsobila časově ohraničenou, dočasnou transformaci jedné dílčí jednotky systému základního vzdělávání. Konkrétněji v přípravné třídě základní školy, kdy dle intencí nastavených změn, její vzdělávací cíle a principy s ohledem na skutečnost, kdo v ní má nalézat vzdělávání a komu je určen, mění se její takříkajíc její podoba.

- Ve své podstatě počítá s latentním automatickým schvalováním žádostí o domácí vzdělávání, které instituci předkládají rodiče, případně zákonní zástupci. Je pak věcí dotazů a diskuzí, k čemu tato státem nastavena legislativní změna a jaké účel ve svém rámci má plnit.

- V kurikulu předškolního vzdělávání, v případě podání uvedené žádosti a následně její schválení ředitelem školy, absentují parametry, ukazatelé, měřítka, které by škola jako výchovně vzdělávací instituce prostřednictvím pedagogů měla prověřit nevymezený rámec a úroveň předmětných výstupů vzdělávání.

Obligatorní základní vzdělávání v délce devíti školních let se uskutečňuje na základní škole, jejíž struktura je diferencovaná do 2 stupňů: první zahrnuje 1. – 5. ročník (ISCED 1) a orientuje se především na čtenářskou a matematickou gramotnost. Druhý stupeň je tvořen 6. – 9. ročníkem (ISCED 2) a jeho koncepce inklinuje k získání definovaných klíčových kompetencí tohoto stupně vzdělání.

Příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV - LMP) byla MŠMT zrušena. Povinné základní vzdělávání žáků s LMP se tedy uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího plánu na základě doporučení poradenského zařízení. Stupeň vzdělání ISCED 2 v souladu se školským zákonem lze získat plněním povinné školní docházky také na víceletém gymnáziu, případně absolvováním konzervatoře s odpovídajícím rozsahem studia.

Gymnaziální vzdělávání je pedagogickou a rodičovskou veřejností vnímáno jako systemizovaná průprava žáka k tomu, aby úspěšně ukončil střední všeobecné vzdělávání (ISCED 3) s předpokladem zahájení následného vysokoškolského studia prvního (ISCED 6), druhého (ISCED 7), případně třetího stupně (ISCED 8, nejvyšší možné dosažené vzdělá) různého zaměření.

V případě absolvování základního vzdělávání v základní škole (ISCED 2) speciální pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem zákon počítá s prodlouženou délkou jeho trvání (10 školních let). A v takovém případě se diferencuje do dvou stupňů, přičemž první je tvořen 1. – 6. ročníkem, druhý pak 7. – 10. ročníkem. Předchází-li vzdělávání v ZŠS příprava, realizuje se v délce tří školních let, a to v přípravném stupni základní školy speciální.

Systém středního školství v ČR umožňuje selekci jednak ve vztahu k nárokům a zaměření koncepce vzdělávání, a jednak ve vztahu k jeho výstupům a stupni získaného vzdělání. Střední vzdělávání (ISCED 2) s profesní orientací je realizováno na střední škole, nebo na střední odborné škole. V případě žáků s těžšími a kombinovanými formami zdravotního postižení se uskutečňuje v praktické škole. V obou případech s maximální délkou 2 školních let.

Střední vzdělávání s výučním listem (ISCED 3) je v délce maximálně 3 školních let na středním odborném učilišti, s profesním zaměřením a s diferencovaným obsahem kurikula, které reflektuje potencialitu dalšího

nástavbového studia vedoucího k získání maturity, nebo bez této potenciality.

Střední vzdělávání s maturitní zkouškou (ISCED 3) realizované na střední odborné škole, má profesní zaměření, trvá standardně 4 školní roky, váže se na výkon odborné činnosti a jeho úspěšné absolvování zahrnuje kompetencí k nižší řídící funkci. V závislosti na typ studovaného oboru součásti kurikula může být odborný výcvik.

Gymnaziální vzdělávání vedoucí k témuž stupni vzdělání na rozdíl od předchozích typů středních škol má všeobecné, nikoliv profesní zaměření. Úspěšné vykonání maturitní zkoušky je předpokladem ke studiu na vyšších odborných školách, vysokých školách případně na konzervatořích s příslušným vzdělávacím programem.

Absolvování konzervatoře je zajištěn rozvoj již získaných znalostí, dovedností a dalších schopností žáka v základním a v základním uměleckém vzdělávání. V jeho rámci je příprava pro výkon náročných uměleckých nebo uměleckých a umělecko-pedagogických činností v oborech hudba, tanec, zpěv a hudebně dramatické umění. V závislosti na délce vzdělávání žák ukončuje studium vykonáním maturitní zkoušky (minimálně 4 školní roky) a získáním středního všeobecného vzdělání, případně absolutoriem (minimálně 6 školních let), díky němuž získá vyšší odborné vzdělání (ISCED 6).

Inkluze v kontextu těch, jež se vyznačují ve svém socio-edukativním profilu potřebou podpůrných opatření k tomu, aby jim mohly být všechny relevantní aspekty, vstupující do roviny sociální spravedlnosti adekvátně nastavené, v uměleckém vzdělávání v České republice významně pokulhává. Pedagogická veřejnost v souladu s předpisy právní povahy (základní) umělecké vzdělávání vyčleňuje od obligatorního kurikula. Zákonné předpisy v jeho intencích (sociální) spravedlnost neřeší. Dětí a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i v tomto systému vzdělávání jsou a vyznačují se potřebou podpůrných opatření, ač dikce zákona s takovým opatřením nepočítá.

Vybrané klíčové problémy současného institucionálního inkluzivního vzdělávání

Současná škola se potýká s celou řadou požadavků, vážících se k různým legislativním, společenským, sociálním, pedagogickým a jiným aspektům školního vzdělávání. V popředí mimo jiné stojí koncepce výchovně vzdělávacích procesů, jejich obsahové a procedurální otázky kvality, včetně kladených požadavků na pedagogické pracovníky, kteří za jejich řízení odpovídají.

Součástí politických a odborných pedagogických diskuzí je fenomén integrace a inkluze, systémy a mechanizmy podpůrných opatření, systém pedagogicko-psychologického poradenství a další. Nosné téma českého školství v celkovém souhrnu představuje problematika rovného a spravedlivého přístupu ke vzdělávání všech dětí a žáků bez ohledu na jejich socioedukativní, případně jinou charakteristiku. (Kaleja, M. 2015, 2014)

Neadekvátní přístup pedagogů, jejich negativní postoj, případně diskriminačně nastavená schémata, nedostatečná orientace nebo neznalost, následně ignorace legislativních předpisů, metodických pokynů upravujících vzdělávání dotčených signalizují společenský problém. Ten se v první linii promítá do života jednotlivce, jehož se dána skutečnost týká. Druhou linii tvoří pak ti, kteří jsou a vstupují do jeho vzdělávacího prostoru. Patří tam také ti, se kterými jedinec přichází do kontextu po té, kdy procesy sekundární socializace končí a paralelně začínají ty terciární.

Protože jde o jev celoplošný, který je v rozporu s dikcí cílů pedagogické vědy, nekodifikované etiky profese pedagoga a dotýká se ve své podstatě celé populace, tento fenomén musí být kritický vnímán, kriticky vyhodnocován a musí být adekvátně celostátně intervenčně korigován. Jedná se o zásadní nedostatek školského či školsky politického systému, který by Česká republika měla co nejdříve začít řešit. Daleko efektivněji a systematicky, než to činila dosud. Nedá se říci, že by takových kroků bylo mnoho. Pohled na učiněné změny, jejich záměry, obsahy a samotné

výstupy jednotlivých kroků mimo jiné přinesly stav, ve kterém se naše školství dnes nachází.

Tabulka 1 Inkluzivní vzdělávání vs. pohled na stav minulý a stav současný

INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	
STAV MINULÝ	**STAV SOUČASNÝ**
Nejednotnost v uskutečněných postupech, procedurách a způsobech interpretace obsahů, týkajících se vzdělávacích drah se **vyskytovala vázaně na subjekt v podobě jednotlivce, případně instituce**. Nehomogennost, nestálost v názorech, postojích nebo i procedurálních záležitostech, jež vstupují, řídí, koordinují, uzpůsobují, nebo dokonce rozhodují o podobě a charakteru vzdělanostní dráhy **je v rozsáhlém měřítku zaznamenána**.	Nejen veřejnost neví, co inkluze (ve vzdělávání) znamená, co přináší a jaký má význam, komu slouží, ale dokonce ani **pedagogická veřejnost jí nevnímá jednoznačně, nevnímá jí příznivě**. V řadách pedagogů existuje názorová nekonstantnost o její podobě, obsahu a významu.
Přechod **od dominantní podpory integrace ve vzdělávání k minimálnímu prosazování inkluze** ve vzdělávání.	V praxi se **realizuje integrace ve vzdělávání a i odborná veřejnost tento krok vnímá jako inkluzivní vzdělávání**.
Daný stav lze vnímat jako **posun od individualistického pohledu k pohledu kolektivistickému**. A to i přesto, že dochází k odpoutání individuálního a nastává	Objevuje se **společenská iritace** vůči inkluzivně laděným krokům, které ve své podstatě slouží všem, nejen těm, pro které se realizují primárně.

INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	
STAV MINULÝ	**STAV SOUČASNÝ**
individualizované vnímání kontextu.	
Otevřenost vůči kritice v podobě **objektivního nazírání na sebe sama, na druhé nahrazuje subjektivní nekritické hodnocení** relevantních skutečností, ve kterých jsou zástupci cílové reprezentace. Lze v daném kontextu hovořit o umocněném kolektivním egoismu.	Postoje společnosti vůči těm, pro které se inkluzivní procesy zahajují, aby jim zajistily to, co druzí zvládnou bez nich, čeho bez jejich existence dosáhnou, přinášejí podporu k daným cílům. Ovšem **k nim se přidružuje nežádoucí umocněná animozita, antipatie**. Roste **negativisticky zaměřený pohled společnosti na osoby s postižením, znevýhodněním či osoby jakkoliv odlišné**.

Školství, jeho klíčové mechanizmy, pojetí a obsahy výchovně vzdělávacích procesů, včetně těch, které za ně zodpovídají a uskutečňují celou řadu kroků s prokazatelnými dopady nejen ve vzdělávacích dráhách objektů vzdělávání, ale představují vstup s jistým potenciálem změny celkové životní dráhy člověka a podílejí se tak na formování podoby kvality jeho života.

V období 2014-2015 jsme realizovali celoplošný sociologický výzkum zaměřený na analýzu připravenosti pedagogů základních škol v rámci 13 krajů České republiky (mimo hl. města Prahy), přičemž sledovaný fenomén jsme kategorizovali do těchto výzkumných oblastí: orientace pedagogů, terénní praxe pedagogů, pohled pedagogů na inkluzi, které v kontextu našeho výzkumu považujeme za nosné pilíře subjektivně

vnímané připravenosti pedagoga (N 2005) k edukaci všech skupin dětí a žáků s různorodou socio-edukativní charakteristikou.

Výzkumně jsme sledovali subjektivně vnímanou připravenost pedagogů. Tato koncepce zohledňovala dříve realizované výzkumy a jejich klíčová zjištění k řešenému fenoménu. Metodou v našem případě bylo dotazování a technikou dotazník vlastní konstrukce (Kaleja, M. 2015) obsahující potřebné náležitosti. Zajímali jsme se především o skutečnosti, které dle našich dosavadních vědecko-výzkumných aktivit, jež jsme uskutečnili v posledních letech a jejichž výsledky jsme také průběžně veřejnosti zveřejňovali, ukazují na nemalou míru nepříznivé determinace jistých faktorů ve vzdělávání cílových skupin dětí a žáků.

Závěry z výzkumu sdělují následující skutečnosti. Reálná terénní školská praxe ukazuje na to, že **pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně připraveni vzdělávat všechny** děti, žáky, studenty v konceptu společného vzdělávání.

Ač státem garantované kurikulum s odlišnostmi počítá a latentně vybízí k uskutečňování vzdělávacích procesů, a to za předpokladu uvědomění si a zachování své profesní pedagogické korektnosti na straně vyučujících, nedá se říci, že aspekty řízení výuky, v jejichž rámci názorová a postojová schémata jsou vůči odlišnostem formovány, mají podobu příznivou.

Výchovně vzdělávací cíle uvedené v příslušných kurikulech vzdělávání jsou závazné. Pedagogičtí pracovníci jsou povinni je tedy respektovat, a vytvářet tak obsahy vzdělávacích celků, uplatňovat takové strategie a přístupy, jejichž záměry povedou k naplnění toho, co vzdělávaný má v institucionálním školním vzdělávání získat.

Výzvy pro nutné změny v současném institucionálním vzdělávání

V následné části textu se zaměříme na formulaci výzev směrem k managementu škol a školských institucí. Na ty pak budou navazovat výzvy pro pedagogické pracovníky.

Výzvy pro management škol a školských (vzdelávacích) institucí

- Plánovat celý školní období časově zodpovědně, systémově. Nastavit do jeho rámce fáze, nebo etapy, určit pověřené pracovníky, jejich kompetence, pracovní úkoly a povinnosti a vyvážit je s ohledem na rozsah působení, časovou a jinou náročnost pracovníků. Kontrolovatelné výstupy, proces, jeho podobu a výsledek, průběh a charakter případného usměrnění přiměřeně do rámce zahrnovat.

- Monitorovat pracovní potřeby pedagogických pracovníků, zvláště ty, které mají přímou souvislost s jejich pedagogickým působením na děti a žáky.

- Kriticky uvážlivě sestavovat odborný pedagogický tým, který krom splnění formálních předpokladů, vztahujících se k dosaženému vzdělání a k příslušné kvalifikaci v souladu s dikcí zákona o pedagogických pracovnících a návaznými legislativními předpisy, se bude vyznačovat reálnou erudicí pro práci s dětmi a žáky, jejichž socio-edukativní charakteristika je mu známá.

- Rozumí jejímu obrazu a ve své práci vidí smysl. Je zbaven postojových schémat, jejichž obsahy kopírují principy diskriminace, etnocentrismu, nadřazenosti rasy či jakékoliv odlišnosti, kterou se jednotlivec, nebo jednotlivci v třídním kolektivu mohou vyznačovat.

- Své působení rámuje v intencích výchovy a vzdělávání a svými deklarovanými modely chování podporuje heterogenitu společnosti. Nevstupuje do rodinné a ani osobní integrity dětí a žáků s cílem uškodit, ublížit, nepříznivě zasáhnout.

- Naopak, na komunikaci s rodinou toho, koho vychovává a vzdělává, mu záleží, vnímá jí jako klíčový článek, který bude-li vzájemně optimálně nastaven, podpoří jeho pedagogické působení v rodinném prostředí dětí a žáků.

Výzvy pro pedagogické pedagogické profesionály

- Nezbytnou podmínkou pro zdařilou pedagogickou práci subjektu s cílovou skupinou objektu výchovy a vzdělávání, a to s jakýmkoliv socio-edukativním profilem, je konstantní **percepce svého reálně pedagogicky orientovaného působení**. Znamená to, že se pracovník:

- Nezapomíná řídit paradigmaty pedagogické vědy, neboť své pracovní procesy řídí systémově promyšleně.

- Propojuje teoretické poznatky se skutečným terénem. Při zprostředkování obsahů vzdělání dbá na procedury, ověřené metody a techniky, kultivovaný projev a jeho formu, včetně provádění průběžného individualizovaného a hromadného monitoringu jejich školních výsledků, následně jejich procesy zpracovávání a interiorizaci získaných poznatků.

- Mimo to provádí průběžnou evaluaci svého výkonu. Evaluuje kurikulární obsahy a u kolektivu třídy jeho zpracování, porozumění, následně jeho schopnost implikace do běžného chodu života. (srov. Štech, S. 2007, 2009)

- Užívá vhodný komunikační kanál, do výchovně vzdělávacích procesů implementuje aktuální, validní a vhodné obsahy, podporující zájem, celkový osobnostní rozvoj edukovaných.

- Pamatuje na socializační procesy, faktory a mechanizmy formativního dopadu. Zohledňuje biologické danosti, psychické vlastnosti, sociální dovednosti a zdatnost, formaci morálky a spiritualitu.

- Respektuje individuálnost, podporuje sociální dovednosti, **rozvíjí komunikační potenciál a poskytuje prostor** pro seberealizaci celému třídnímu kolektivu. Školní obtíže řeší konstruktivně, promyšleně, v některých případech konziliárně s kolegy, s odborníky, jichž se věcně a procesně daná věc týká.

- Udržuje **aktivní komunikaci s rodiči**, o zájem rodičů, zákonných zástupců o vzdělávání svých dětí, se zajímá. Usiluje o participaci rodiny na školou organizovaných relevantních aktivitách. O domácí prostředí, jeho kontext ve vztahu ke školní edukaci, následně k jejím výsledkům se adekvátně zajímá. Svými názory nepodněcuje třídní kolektiv dětí a žáků k takovým modelům chování, nebo k postojovým schématům či axiologickým strukturám, které ohrožují všechny fáze a roviny jejich ontogenetického vývoje.

- Poskytuje jim poradenství v rozsahu svého institucionalizovaného působení. Ve svém projevu je autentický, adekvátně otevřený, vyrovnaný a zdržuje se impulzivních, negativisticky laděných, případně agresivně nastavených či osočujících přístupů.

- Uvědomuje si celý rozsah svých pracovních a profesních kompetencí. Ty první se pojí s výkonem pozice, funkce, kterou na pracovišti zastává. Druhé bezprostředně vycházejí z výkonu funkce pedagoga, respektive jejich základ tkví v samotném étosu povolání (profesní etika pedagoga). (srov. Šiler, V. 1999)

- Vnímá vážnost výkonu svého povolání, účastní se akcí systému dalšího vzdělávání, v jehož rámci volí z nabídky programy a kurzy, semináře, nebo jiné vzdělávací akce, které si kladou za cíl podpořit **rozvoj profesních a pracovních kompetencí**, nebo zajišťují extenzivní, případně intenzivní příznivý benefit pro všechny dotčené strany.

Jedná se konkrétně o***: individuální dimenzi*** pedagogického pracovníka, kdy benefit směřuje ke struktuře jeho osobnostního rozvoje jako člověka, potažmo jako jednotlivce pedagogického pracovníka, který ve výkonu svého povolání využívá, disponuje, integruje a konstruuje získané vlastní benefity. ***Dimenze třídního kolektivu*** je stejně tak, jako u pedagoga, tvořena individuálně – a to v případě žáka jednotlivce a pak také je tvořena hromadně (kolektivně či skupinově) v případě celé třídy.

Benefitem, a ne malým, je pro školu jako výchovně vzdělávací instituci, jejíž pracovní týmy, pedagogické sbory tvoří profesní kapacity. Roste tím prestiž školy v očích nejen rodičů, zákonných zástupců, ale i široké veřejnosti.

Postoje občanské společnosti, rodičů a zákonných zástupců, stejně tak vzájemné postoje dotčených pedagogů vůči sobě sama, se následně proměňují a tato změna se promítá do vzájemné interakce mezi dotčenými, do jejich percepcí o axiologické hodnotě, jež souvisí s pracovním a profesním výstupem zároveň.

Stav „ideál“

Společnost je různě heterogenně charakteristická a odlišnost, která nezpůsobuje újmu na zdraví jednotlivci nebo skupině, neupírá nikomu jeho práva, nelimituje nikoho v jeho svobodách a její projevy nezpůsobují negativní zásah do života nejen druhých, ale také danému jednotlivci, který se jí vyznačuje, je společnosti přijímána.

Rodinné komunity, školní a třídní kolektivy, jakákoliv volnočasová, zájmová uskupení, pracovní týmy a jinak vznikající uskupení lidí nediferencují ty druhé na základě přirozeně existujících, spontánně vznikajících, různými kauzalitami determinujících ukazatelů, jichž užívaný společenský kontext v interpersonální komunikaci, interakci mezi lidmi způsobuje společenskou stratifikaci vázanou na sociální nerovnost, na základě které vzniká jakákoliv zjevná či latentní diskriminace, z nichž plyne nadřazenost a podřazenost, nebo na základě které druhému/druhým se upírá jeho právo, přináší negativní zásah do jeho života, nastavují se limity v jeho svobodách, nebo vznikají bariéry, díky kterým se mu nedostává to, co ostatním, aniž by se sám o to zasloužil.

V pedagogické praxi se neprosazuje princip stejného zacházení se všemi. Pedagogičtí pracovníci si uvědomují svou nemalou roli v procesech sekundární socializace, jenž se týká těch, kterým ve výkonu své profese co by veřejné služby, za kterou jsou adekvátně se zohledněním k rozsahu jejich kompetencí, zřizovatel instituce, na které působí, garantuje jejich trvalý příjem a péči o jejich profesní rozvoj. Pedagogové jsou ve své práci

proaktivní, celoživotní učení, péče o svůj osobnostní rozvoj, zájem o inovaci přístupů, postupů, metod a i způsobů formace těch, jež se účastní v intencích zákonně vymezených a i jiných, pro které při procesech (auto)evaluace sestavují obsahy a formy výchovně vzdělávacích edukačních realit. Ty se v určitých obdobích z perspektivy obsahu a celkového schématu neopakují v plném rozsahu, naopak. Ač formálně je deklarován obsah, schéma, výuka jako celkem v nezměněné podobě, pedagogové dobře vědí, že zohledňují všechny klíčové atributy, které by pro svou legitimitu zohlednit žádaly.

Ve školách se setkávají různí lidé, jsou věkově, jazykově, kulturně a i jinak rozdílní. Rodina každého je jiná, ač se u některých může předpokládat, že jsou si pro nějaký znak nebo několik znaků něčím blízcí. Proto je nezbytně nutné, společensky silně žádoucí proměnit všeobecnou (všeobecně věcnou, všeobecně akademickou) rovinu obsahů kurikula na všech stupních vzdělávání a to tak, aby její kontext zohledňoval existující různorodost české občanské společnosti, a nestavěl perspektivu etnicky většinové populace do konstantně ego-dominující, stratifikačně a národnostně nadřazené populace žijící v prostoru České republiky, neboť občanem státu není národ, ale občan mající státní občanství České republiky. Váha, síla či míra vážnosti kteréhokoliv státního občanství je z hlediska statistického měření zcela irelevantní, zcestná. V jeho jádru je nastavena kvalitativní perspektiva a ta se měří jinými měřítky. Výše uvedená proměna, může být jednotlivci, nebo i skupinami vnímána jako radikální. Žádá plošný zásah a změnu nastavení nejen systémových mechanizmů vzdělávání, ale také významnou změnu v řadách pedagogického personálu, který by danou změnu jako první v procesech institucionální školní edukace měl připraveně implementovat. Tomu by měla předcházet kognitivní a postojová inkoherenci vůči heterogenitě celku a jednotlivce.

Závěr a doporučení

Systematicky a účinně podporovat kvalitní vzdělávání, účinně jej uskutečňovat v souladu s definovanými cíli kurikula, a to i za předpokladu

heterogenity v socioedukativní charakteristice, včetně té, jíž předmětem jsou školské, nebo se školou související procesy integrace/inkluze v konceptu společného vzdělání.

Zajistit v plném rozsahu, aby školské instituce, ve kterých se uskutečňuje legislativně obligatorní vzdělávání v intencích státem garantovaného kurikula, jenž se týká těch, na které pamatuje Ústava ČR a Školský zákon, **představovaly připravené prostředí pro školní socializaci**, a to s kompletním plně kvalifikovaným pedagogickým personálem, včetně úplného školního poradenského pracoviště a zajištění všech potřebných podmínek, požadavků pro kvalitní, rovné a spravedlivé vzdělávání všem.

Je potřeba precizně definovat to, co v současném školství žádá změnu. Této změně je nutné rozumět, vidět jí hierarchicky tvořícím schématu, do kterého vstupují všechny subjekty, jichž se řešená oblast týká. K danému vstupu je žádoucí vymezení rozsahu, včetně míry působnosti a váhy dopadu na tu kterou změnu. **Cíleně vypouštět, ignorovat proklamované hesla, která se již několik desítek let objevují v různých strategických, metodických nebo koncepčních dokumentech a kterým veřejnost ne zcela rozumí.** Jejich zhmotnění je obtížné také pro aktéry předmětných politických změn, neboť k problémům spojeným s nalézáním podstaty řešeného, porozuměním jejich strukturám a okolnostem přibývají všem známé politické tendence a tlaky. A závěrem dlouhého snažení, ochoty a hledání problému, jeho řešení je vytvoření nového, nebo transformace původního do jinak sestavené podoby, ovšem s totožným, nebo někdy horším dopadem.

Neznalost podmínek školní edukace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami u pedagogů základních škol může být indikátorem jednak liknavostí pedagogů, jejich nezájmem, nerovnoměrným rozvržením kompetencí na pracovišti, vnitřní, resp. vnější motivací či případně nedostatečnou kontrolu ze strany managementu školy a jiných relevantních okolností. Všechny zmiňované determinanty však mohou mít významný vliv na samotný průběh a výsledek vzdělanostní trajektorie dotčených žáků.

Literatura

ČESKÁ REPUBLIKA. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do 2020.* Praha : MŠMT ČR.

ČESKÁ REPUBLIKA. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.* Praha: MŠMT ČR.

ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění.* Praha : VLÁDA ČR.

KALEJA, M. (2014) *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita.

KALEJA, M. (2015). *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze.* Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě.

KALEJA, M. (2019) KEY ISSUES IN CURRICULUM OF CZECH INSTITUTIONAL SCHOOL EDUCATION. In Michael McGreevy, Robert Rita. *CER Comparative European Research 2019. Proceedings | Research Track of the 11th Biannual CER Comparative European Research Conference International Scientific Conference for Ph.D. students of EU countries*. London: Sciemcee Publishing, 2019. s. 114-117.

KALEJA, M., ŽOLNOVÁ, J. (2021) Czech School Curriculum And Its Challenges In The Context Of The Roma/ni People. In: *Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2021: Recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference MMK 2021*. Hradec Králové. MAGNANIMITAS, 2021. s. 380-9. ISBN 978-80-87952-35-1.

ŠILER, V. (2007). *Praktická etika pro pedagogy.* Ostrava: Ostravská univerzita.

ŠTECH, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4). s. 326-337.

ŠTECH, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace,* 23(5), p. 615–633.

Příspěvek vznikl v rámci realizace ***projektu VEGA 1/0280/22 Identifikácia psychosociálnych faktorov inkluzívneho prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v období školskej dochádzky****, realizovaného na Prešovské univerzitě v Prešově.*

doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky
PdF OU, Fráni Šrámka 3,
709 00 Ostrava, Česko
E-mail: Martin.Kaleja@osu.cz

Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU
17. Novembra 15, 080 01 Prešov
Slovensko

Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D.
Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU
17. Novembra 15, 080 01 Prešov
Slovensko
E-mail: Jarmila.Zolnova@unipo.sk

X. SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ KONFERENCE
K 20. VÝROČÍ KATEDRY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY PDF OU.
25 LET STUDIA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY V OSTRAVĚ.
20 LET KATEDRY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Recenzovaný sborník příspěvků z konference
s mezinárodní účastí

Jana Kožárová, Patrícia Mirdaliková, Eva Nyklová (Eds.)

Vydala: **Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2022**

Za jazykovou úpravu jednotlivých příspěvků odpovídají jejich autoři.

ISBN (on-line): 978-80-7599-353-3

ISBN (on-line): 978-80-7599-353-3