



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

KOMPLEXNÝ PORADENSKÝ SYSTÉM PREVENČIE A OVPLYVNŔOVANIA SOCIÁLNOPATOLOGICKÝCH JAVOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

PRÍLOHA ČASOPISU
PSYCHOLÓGIA A PATOPSYCHOLÓGIA DIEŤAŤA

ČÍSLO 2

VÝSKUMNÝ ÚSTAV DETSKEJ PSYCHOLÓGIE A PATOPSYCHOLÓGIE
2013

Edičná a redakčná rada:

PhDr. Eva Farkašová, CSc.
PhDr. Marta Hargašová, CSc.
PhDr. Alena Kopányiová, PhD.
PhDr. Dagmar Kopčanová
PhDr. Eva Smiková, PhD.
PhDr. Katarína Zborteková

ISBN 978-80-970733-7-4

© Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, Cyprichova 42

Šéfredaktor: Doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc.
Redaktorka: Mgr. Katarína Eiselová
Tajomníčka: PhDr. Edita Tyrolerová

EDITORIAL (V. DOČKAL)	5
M. HARGAŠOVÁ: Terminologické okienko.....	8
ZDRAVOTNE ZNEVÝHODNENÉ DETI	
K. ZBORTEKOVÁ: Terminologický a legislatívny rámec procesu vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením.....	11
M. KMEŤ: Deti s poruchami učenia.....	20
Z. VOJTOVÁ: Deti a adolescenti s poruchami správania.....	29
NADANÉ DETI	
V. DOČKAL: Nadané deti a deti (žiaci) s nadaním.....	42
DETI ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA	
D. KOPČANOVÁ: Špecifiká pedagogickej a psychologickej práce s rómskymi deťmi.....	55
M. ZIMMERMANN: Časové perspektívy Rómov.....	62

Vážení čitatelia,

keďže príloha *Psychológie a patopsychológie dieťaťa* má (zatiaľ) iba online podobu, nemôžem začať obvyklými frázami „dostáva sa Vám do rúk...“, „práve otvárate...“ a pod. Tú druhú frázu vlastne asi použiť môžem. Teda: ak ste klikli na správnom mieste, otvorili ste druhé číslo prílohy nášho časopisu, ktorá je jedným z plánovaných výstupov projektu *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Hoci nie som spoluriešiteľom projektu, ako šéfredaktor *Psychológie a patopsychológie dieťaťa* som sa podujal prílohy editovať. A hoci nemám rád zbytočné používanie cudzích slov v slovenskom texte, svoju úlohu pri príprave príloh som nazval editovaním a tento text editorialom. Zdá sa mi, že lepšie vystihujú, čo som mal na mysli, než keby som použil ich slovenské ekvivalenty.

Slovo editovať pochádza z latinského *editio* (pôrod, vydanie knihy), k nám sa však dostalo prostredníctvom angličtiny. *To edit* znamená vydať, vydávať (knihu, časopis), ale aj pripraviť na vydanie, redigovať, byť redaktorom – teda to, čo je mojou úlohou a čo v spolupráci s kolegyňou Katkou Eiselovou naozaj robím. *To edit* môže znamenať aj upraviť, upravovať (ak ide o text, zasa to sedí), ale aj strihať film (editor môže byť nielen vydavateľ, redaktor, ale aj filmový strihač). Anglicko-slovenský slovník uvádza ako slovenský ekvivalent tiež sloveso *editovať* – slovo teda preniklo do spisovnej slovenčiny a s výnimkou toho posledného významu sa bežne používa. Vďaka používaniu počítačov, s ktorým sa spája výrazné preberanie anglickej terminológie, dnes získalo aj ďalší význam: písať text (prípadne aj upravovať / strihať domáce video) na počítači.

Slovo *editorial* je v angličtine prídavným menom s významom vydavateľský, redaktorský či redakčný, získalo však aj postavenie podstatného mena (tzv. spodstatnené prídavné meno). V takom prípade znamená vydavateľský alebo (častejšie) redakčný úvodník. Takto – ako podstatné meno – sa používa aj v slovenčine. Ak sloveso editovať (vo vzťahu k textu) zahŕňa významy slovenských slov upravovať, redigovať, byť redaktorom, pripraviť na vydanie, spracovať na počítači, podstatné meno *editorial* má naopak užší (špecifickejší) význam než jeho slovenský ekvivalent úvodník. Jedná sa totiž iba o taký úvodník, ktorý prináša názor alebo komentár zástupcu vydavateľa, zodpovedného redaktora či redakcie. Ten vám chcem sprostredkovať týmto textom.

Prečo sa tu zaoberám lingvistickými otázkami, ktoré nemajú žiaden vzťah k problematike poradenstva? Chcem upozorniť na význam, ktorý pre náš odbor má angličtina a preberanie anglickej lexiky. V mnohých ohľadoch sa stávame od angličtiny závislími, žiaľ často bez toho, aby sme dostatočne rozumeli anglickej, ale aj slovenskej slovtvorbe. Anglické termíny často prekladáme prvým slovenským výrazom, ktorý nájdeme v slovníku, bez reflexie toho, že ide o výraz s mnohými významami, a preto sa treba veľmi pozorne zamyslieť, ktorý slovenský ekvivalent ho v danom kontexte vystihuje najlepšie. Príkladom môžu byť už vžitú (a legislatívne ukotvenú) „špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby“, hoci slovo „needs“ v pôvodnom anglickom termíne označuje skôr požiadavky. Často používame slová, ktoré vznikli kalkovaním (doslovným prekladom bez ohľadu na zmysel), alebo neadekvátnym „poslovenčením“ anglického originálu, napríklad pridaním slovenskej prípony nie k slovnému základu, ale k celému anglickému slovu, ktoré neraz už príponu (anglickú) má. Tak vznikol napríklad kolegami často používaný termín „neurotizmus“, proti ktorému naša redakcia dlhodobo bojuje tým, že ho v textoch nahradzujeme správne po slovensky vytvoreným slovom „neurotizmus“.

Toto číslo Prílohy začína terminologickým okienkom, ktoré vypracovala Marta Hargašová a ktoré by malo byť vodidlom pre autorov príspevkov týkajúcich sa poradenstva v kariérovom vývine. Pochopenie (a možno rozčarovanie z toho), že nám jazykovedci pri tvorbe odbornej terminológie príliš nepomôžu, viedlo autorku k záveru, „... že pri chápaní kariéry nie je možné vychádzať z jazykovedy, slovníkov cudzích slov, ani z bežnej reči. V odbornej terminológii sú záväzné dohody, ako sa budú určité termíny chápať.“ Je to temer presné. Ale iba temer. Odborná terminológia nemusí kopírovať hovorový jazyk a odborné termíny vznikajú ako konvenčné (dohodnuté) symboly. Ale predsa len je užitočné, ak tieto termíny vychádzajú z bežnej slovnej zásoby. Dohovoriť sa možno aj na tom, že životnú cestu človeka budeme nazývať „blablovitý vývin“. Profesionálny, profesionálny či kariérový však asi bude predsa len prijateľnejšie. Ktoré z týchto slov zvolíme, to už je vecou dohovoru odborníkov. V slovenčine používaná odborná terminológia by ale mala byť, o tom sme v redakcii hlboko presvedčení, vytvorená v súlade s pravidlami, podľa ktorých vznikajú slová v slovenčine.

Marta Hargašová odporúča, a to budeme plne podporovať, prejsť na súčasnú európsku terminológiu a viac využívať slovo kariéra. Anglické *the career* ako podstatné meno neznamenať totiž len šplhanie po rebríčku profesie či funkcií s cieľom osobného prospechu (ako sme sa „kariéru“ naučili chápať v časoch československého socializmu), ale profesionálnu a životnú dráhu človeka vo všeobecnosti. V angličtine môže byť *career* samozrejme aj prídavným menom. Jeho rôzne významy vyjadríme v slovenčine tvarmi kariérový alebo kariérny. Práve na správne použitie týchto tvarov sa M. Hargašová zamerala.

Menej pozornosti venovala termínom profesia, profesionálny, profesionálny. Všetky tieto slová môžu v angličtine zniesť *career* (ako podstatné i prídavné meno), ale môžu mať aj podobu *profession* (substantívum) a *professional* (adjektívum). A práve s tým adjektívom môže byť problém. V slovenčine aj angličtine sa prídavné mená tvoria z podstatných mien pridaním príslušnej prípony. Angličtina, ktorá nie je natoľko flexným (ohybným) jazykom ako slovenčina, pozná vo viacerých významoch len jedno prídavné meno – *professional*. Je vytvorené príponou *-al* zo substantíva *profession*. Slovenčina má viac možností. Slovo *profesionálny* je vytvorené príponou *-ny* zo substantíva *profesionál*. *Profesionálny* je teda taký, ktorý sa týka profesionála, je vykonávaný profesionálne, prípadne sa týka profesionality. Ak chceme vyjadriť, že sa niečo týka profesie, musíme príponu prídavného mena pridať k substantívu *profesia*. Tak vzniknú dva možné tvary: *profesionálny* a *profesiový*. V poradenstve sa vžil termín *profesionálny*.

Z napísaného vyplýva, že budeme mať trochu problémy s termínmi ako *profesionálny vývin* či *profesionálne rozhodovanie*. *Profesionálny vývin* možno výstižne nahradiť väzbou *kariérový vývin*. *Profesionálne rozhodovanie* je podľa názoru redakcie výstižným pomenovaním rozhodovania *profesionála/ov* (na rozdiel od *neprofesionálneho / laického rozhodovania*). V kontexte národného projektu ho však budeme používať tak, ako to vysvetlila Marta Hargašová, teda ako rozhodovanie sa žiakov či už pri výbere školy, alebo konkrétneho povolania – v zmysle dohovoru odborníkov a schvaľovateľov projektu.

V žiadnom prípade však ako redakcia nemôžeme akceptovať „*profesionálne poradenstvo*“ ako pomenovanie poradenstva pri výbere školy a povolania, resp. kariérového poradenstva. *Profesionálne poradenstvo* jednoznačne značí poradenstvo poskytované profesionálmi, *profesionálne* môže byť poradenstvo pri rôznych problémoch a v rôznych oblastiach, napríklad poradenstvo psychologické, pedagogické, právne, sociálne, spotrebiteľské... Ak chceme vyjadriť, že ide poradenstvo, ktoré sa týka profesií, adekvátne by bolo použiť adjektívum *profesionálny*; uprednostníme však moderný výraz *kariérové poradenstvo*. Ak ale bude niekto písať o profesionálnej orientácii, správne je naozaj „*profesionálna*“ a nie *profesionálna*, hoci po anglicky to znie „*professional orientation*“. Angličtina, ako som

už povedal, nevie vytvoriť pre rôzne významové odtiene rôzne prídavné mená, my ale píšeme po slovensky.

Texty v odborných časopisoch a toľôž v rôznych neperiodických publikáciách (zborníkoch) dnes u nás neprechádzajú jazykovou a zväčša ani redakčnou úpravou. Dokonca ani mnohé knižné vydavateľstvá nemajú v rámci šetrenia k dispozícii vydavateľského redaktora. Odborníci sa tak môžu vyjadrovať voľnejšie, jazyková úroveň odborných textov však býva žalostná. Časopis *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* sa usiluje nepodľahnúť tomuto trendu a kvalitnú redakčnú prácu sa pokúšame odvieť aj pri príprave jeho prílohy.

V prvom čísle prílohy riešitelia národného projektu *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí* bližšie predstavili jeho zámery i organizačnú štruktúru a spolupracovníci z terénu zmapovali súčasnú situáciu poradenstva v školskom rezorte Slovenskej republiky. Toto číslo Prílohy je zamerané na cieľové skupiny projektu. Sú nimi zdravotne znevýhodnené deti, medzi ktoré v zmysle slovenského školského zákona patria aj deti s vývinovými poruchami učenia, ďalej nadané deti a tiež deti, ktoré vyrastajú v sociálne znevýhodňujúcom prostredí. Jednotliví autori sa pokúšajú charakterizovať tieto skupiny; každý pritom pristupuje ku svojej téme iným spôsobom.

Katarína Zborteková predstavuje *žiakov so zdravotným znevýhodnením* opierajúc sa o rámcové predpisy od školského zákona, cez vyhlášku o základnej škole a pedagogicko-organizačné pokyny až po príslušné metodické pokyny MŠ SR. *Žiakov s poruchami učenia* charakterizuje Martin Kmeť opierajúc sa o odbornú špeciálnopedagogickú literatúru dostupnú v slovenčine a najmä v češtine. Zuzana Vojtová charakterizuje *deti a adolescentov s poruchami správania* vychádzajúc z domácej a po anglicky písanej literatúry. O vyjadrenie sa k problematike *nadaných detí* požiadali riešitelia projektu mňa. Zameral som sa na konfrontáciu odborných prístupov s tým, čo postulujú naše školské predpisy. Skupiny *sociálne znevýhodnených detí* sa týkajú až dva príspevky, oba sú zamerané na deti z rómskeho etnika, čo – ak hovoríme o sociálnom znevýhodnení – zodpovedá slovenskej realite. Dagmar Kopčanová sa zaoberá špecifikami tejto populácie s ohľadom na to, ako ich uplatniť v pedagogickej a psychologickej práci s ňou. Marián Zimmermann rozoberá jedno konkrétne špecifikum – vnímanie časovej perspektívy – a oboznamuje nás aj s výsledkami vlastného malého výskumu tejto problematiky.

Verím, že príspevky vás zaujmú, obohatia o nové poznatky, alebo aspoň pomôžu utriediť si poznatky, ktoré máte. A tiež, že vás vyprovokujú k premýšľaniu o problémoch, ktorých sa týkajú a ktorých by sa mal týkať aj tento projekt. Aby jeho výsledkom nebolo iba písanie, ale aj naozajstná pozitívna zmena nášho poradenského systému prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí.

Vladimír Dočkal

TERMINOLOGICKÉ OKIENKO

MARTA HARGAŠOVÁ

Národný projekt *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí* sa v aktivite 1.3 *Inovácia poradenských metód v systéme výchovného poradenstva a prevencie pre žiakov so ŠVVP pri zvyšovaní ich zamestnateľnosti* venuje aj problematike poradenstva pri rozhodovaní sa žiakov o ďalšom vzdelávaní po skončení základnej školy. Do školského prostredia sa v súlade s požiadavkou užšieho prepojenia školy so svetom práce dostáva európska terminológia kariérového poradenstva, ktorá nahrádza staršie ponímanie profesionálnej orientácie, poradenstva pri voľbe povolania a stret týchto prúdov vedie k terminologickému chaosu. Týka sa to predovšetkým pojmu *kariéra* a adjektív *kariérový*, *kariérny*, *profesionálny*, *profesijný*, *profesný*.

Kariéra sa v Akademickom slovníku cudzích slov (Petráčková, Kraus, 2001) definuje ako rýchly, úspešný postup v zamestnaní, v určitej činnosti, úspešná životná dráha všeobecne – vedecká, politická, umelecká a pod. Spravidla sa kariéra chápe ako postup v zamestnaní po skončení školy. V našom jazyku má slovné spojenie „robiť kariéru“ skôr pejoratívny význam a spája sa s predstavou šplhania sa nahor v dobre platenej pracovnej pozícii, v prípade žien aj s uprednostňovaním práce pred rodinou a deťmi. *Kariérizmus* je bezohľadná honba za úspechom, nezriadená túžba po spoločenskom a pracovnom vyniknutí, bezzásadové úsilie o získanie významného postavenia vo verejnom, obzvlášť politickom živote.

V roku 2007 požiadalo slovenské *Euroguidance centrum* Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV o expertízu k používaniu niektorých pojmov (Grajcár, 2009), ale jazykovedné úvahy vniesli do terminológie kariérového poradenstva ešte viac nejasností. Jediným oporným bodom bolo vyjadrenie: Tvar *kariérny* sa používa v spojení *kariérny diplomat* označujúcim diplomata, ktorý prešiel všetkými stupňami diplomatických funkcií. Sme toho názoru, že pri chápaní kariéry nie je možné vychádzať z jazykovedy, slovníkov cudzích slov, ani z bežnej reči. V odbornej terminológii sú záväzné dohody, ako sa budú určité termíny chápať.

Adekvátnym východiskom sú teda operačné definície vysvetľujúce pojmy v danom kontexte a záväzné dokumenty. Pre pochopenie kontextu treba vychádzať z publikácie OECD *Kariérové poradenstvo – príručka pre tvorcov koncepcií* (OECD/SAIIC, 2005), kde sa vo všetkých tvaroch vyskytuje adjektívum kariérový 641-krát a kariérny len raz, a to práve v spojení *kariérny rast poradcov*. Podobne považujeme za záväzný pôvodný dokument *Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva* (MŠ SR, 2007), kde sa vyskytujú slovné spojenia *kariérové poradenstvo*, *kariérový poradca*, *kariérová zmena* a adjektívum kariérny sa neobjavuje vôbec. Nejasnosti v terminológii súvisia s realizáciou Sektorového operačného programu *Ludské zdroje* (2004), kde sa v opatrení *Rozvoj poradenstva o povolaniach a zamestnaniach a systémov na predvídanie zmien kvalifikačných potrieb trhu práce* vyskytuje termín „kariérne poradenstvo“. Napriek odbornej diskusii a snahám o zosúladenie terminológie s európskym kontextom sa vo všetkých vtedajších projektoch muselo záväzne „kariérne poradenstvo“ zachovať (aj keď nešlo o projekty zamerané na hľadanie zamestnania) – kvôli administratívnym postupom.

Zástupcovia *Euroguidance* (Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu SAAIC) považujú za správne, aby sa pojmy *kariérny* a *kariérový* rozlišovali, pričom *kariérny rast* sa chápe ako vertikálny pohyb, pracovný postup smerom nahor (Grajcár, 2009) a *kariérový vývin* ako celoživotný proces a vzájomné prelínanie sa rôznych rovín sebarealizácie človeka. *Kariérový vývin* predstavuje komplexnú životnú dráhu, ktorá nie je vždy vzostupná, úspešná a predvídateľná. *Kariérny rast* predpokladá, že organizácia, firma alebo inštitúcia má stanovené kariérové rebríčky, po ktorých môže zamestnanec kráčať nahor (napr. v armáde, v polícii, v školstve a pod.). V malých firmách, rodinných podnikoch alebo pri samozamestnaní (živnostníci) takéto rebríčky neexistujú a *kariérový vývin* závisí od aktívnosti jednotlivca, sebavzdelávania a sebarozvoja. Keďže v poradenstve pre žiakov nejde o ich odborný rast, ale o orientáciu smerom k niektorej z oblastí vzdelávania alebo profesií, nie je vhodné hovoriť o kariérom poradenstve. Niektorí psychológovia tvrdia, že kariérne poradenstvo znie lepšie než kariérové. Je to otázne. Lebo ak vyslovíme k podobným slovám – kariéra, bariéra, voliéra – adjektíva, už to tak dobre neznie – bariérny, voliérny. Podobne ako „rýdzo“ slovenská fujarová šou by asi nebola prijateľná ako fujarná.

Kariérny rast predstavuje odborný rast človeka, ktorý pracuje v istej pracovnej pozícii a vzdelávaním, školením, výcvikom si rozširuje znalosti, zručnosti, pričom získava vyšší stupeň kompetencií vo svojom odbore napr. odborný rast pedagogických zamestnancov. Je to termín užší než *kariérový vývin*. Ak učiteľ základnej školy opustí svoje zamestnanie a začne pracovať ako tlmočník alebo jazykový korektor prechádza do nového štádia svojho kariérového vývinu. V zmysle celoživotného vzdelávania rozvíja sa v odborníka iného typu. Rast v odbore je teda *kariérny rast*, sukcesívnosť jednotlivých štádií sebarealizácie v celoživotnom priebehu je *kariérový vývin*.

Kariérové poradenstvo je komplex poradenských služieb v oblasti vzdelávania a zamestnanosti zameraný na riešenie otázok výberu školy, povolania, zamestnania, rozvoj kompetencií potrebných pre uplatnenie sa na trhu práce, riešenie problémov kariérového vývinu a prekonávanie prekážok spojených so vzdelávaním a pracovným uplatnením. V školskom prostredí sa zameria na rozvoj samostatnosti, zručností riadiť svoj život a nájsť si v ňom svoje miesto. Na základnej škole je teda zamerané širšie, nielen na pomoc pri výbere strednej školy. Staví na rozvoji záujmov, sebaopoznávaní, poznávaní sveta práce, vnímaní seba ako budúceho účastníka trhu práce a rozvoji kľúčových kompetencií. V našom projekte vychádzame z vývinovej a holistickej teoretickej paradigmy, a tomu zodpovedajú aj poradenské implikácie individuálneho a skupinového poradenstva.

Kariérová výchova je systematické úsilie ovplyvniť *kariérový vývin* cez rôzne typy výchovno-vzdelávacích stratégií. Prehľbuje chápanie sveta práce a vzdelávania, rozvíja schopnosti a znalosti potrebné pre rozhodovanie, vzdelávanie a sebarealizáciu v práci.

Veľké problémy sa vyskytujú s využívaním adjektív **profesionálny** – **profesijný**. V bežnej reči sú to synonymá, ale nie je prijateľné, aby sa v prvom odseku príspevku s názvom *Profesionálne rozhodovanie žiakov* objavili slová *profesijné poradenstvo* atď. V projekte sú v názvoch aktivít 1.3.1 použité slovné spojenia „poradenské usmerňovanie pri profesionálnom rozhodovaní sa žiakov“, čo je pre nás záväzné a nemôžeme na znení nič meniť. Ak hovoríme o profesionálnom rozhodovaní žiakov na základnej škole, nemusí ísť o výber konkrétneho povolania (s výnimkou žiakov, ktorí si volia učebný odbor). Aby sa pod jeden termín dali začleniť žiaci, ktorí si volia školu v širšom zábere kariérového typu a aj tí, čo si volia jasne pomenovanú profesiu, odporúčame používať označenie – *profesionálne rozhodovanie* žiakov a nie *profesijné* alebo *profesné* rozhodovanie žiakov.

Naše návrhy, aby sa v projekte využívala súčasná európska terminológia kariérového poradenstva, ktorá je v súlade s našimi teoretickými východiskami, boli v odporúčaníach zadávateľa zmenené na terminológiu tradičnú, čím sa značne komplikuje vyjadrovanie, pretože termín „*profesionálne rozhodovanie*“ evokuje rozlišovať význam v zmysle

profesionálne / neprofesionálne. Odporúčame kompromis: V príspevkoch, kde sa hovorí o ovplyvňovaní rozhodovania pri prechode žiakov zo školy do školy zachovať „*profesionálne rozhodovanie žiakov*“ a ak hovoríme o kariérovom-poradenskom procese vyjadrovať sa buď opisne – *poradenstvo v profesionálnom vývine* či *poradenstvo v študijno-profesijnom vývine*, alebo použiť označenie *kariérové poradenstvo v školskom prostredí*.

K terminologickej problematike sa vyjadrujeme vo viacerých prácach, ktoré čitateľovi v tejto súvislosti odporúčame do pozornosti Hargašová (2007), Hargašová, Grajcár (2011), Lepeňová, Hargašová (2012), Grajcár, Hargašová, Lepeňová (v tlači).

LITERATÚRA

- GRAJCÁR, Š. 2009. Kariérny alebo kariérový? In: Zamestnanosť a sociálna politika, č. 8, s. 17-18.
- GRAJCÁR, Š. – HARGAŠOVÁ, M. – LEPEŇOVÁ, D. (v tlači) Kariérové poradenstvo. In: Kolektív autorov: Poradenská psychológia. Bratislava : Univerzita Komenského.
- HARGAŠOVÁ, M. 2007. Teoretické východiská kariérového poradenstva a praktické poradenské implikácie. In: Efektívna prevencia pred nezamestnanosťou začína kariérovou výchovou a kariérovým poradenstvom v školách a školských zariadeniach. Zborník študijných materiálov pre poradcov v školstve. Bratislava : MPC, s. 5-60.
- HARGAŠOVÁ, M. – GRAJCÁR, Š. 2011. Pracovná kariéra. In: KOLLÁRIK, T. – LETOVANCOVÁ, E. – VÝROST, J. et al. (Eds.): Psychológia práce a organizácie. Bratislava : Univerzita Komenského, s. 172-190.
- Kariérové poradenstvo – príručka pre tvorcov koncepcií*. 2005. Bratislava : SAAIC – Euroguidance centrum.
- LEPEŇOVÁ, D. – HARGAŠOVÁ, M. 2012. Kariéra v meniacom sa svete. [online]. Bratislava : MPC. Dostupné na http://www.mpc-edu.sk/library/files/kariera_web.pdf
- PETRÁČKOVÁ, A. – KRAUS, J. a kol. 2001. Akademický slovník cudích slov. Praha : Academia.
- Sektorový operačný program Ľudské zdroje*. 2004. Bratislava : Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny.
- Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva*. 2007. Bratislava : Ministerstvo školstva SR.



PhDr. Marta Hargašová, CSc. študovala na Vysokej škole pedagogickej v Bratislave (1957 – 1961), psychológiu na FFUK v Bratislave (1966 – 1972) a na FFUK v Prahe (1988 – 1991). Absolvovala tiež viaceré psychologické výcviky. V rokoch 1968 – 1996 pracovala v Ústave psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva, v oddelení biodromálnej psychológie a poradenstva Psychologického ústavu FF UK a v Psychologickej poradni UK pre vysokoškolákov, kde sa venovala vedecko-výskumnej, pedagogickej a poradenskej činnosti. Po roku 1996 viedla v súkromnej firme výcviky zamestnancov a neskôr sa zapojila do projektov zameraných na kariérové poradenstvo pre žiakov a študentov. Participovala na projektoch UNESCO, Phare, Leonardo da Vinci, Európskeho sociálneho fondu. Má bohatú publikačnú činnosť – učebnice, odborné publikácie, štúdie, vedecko-populárne knihy pre mládež a i.

Zdravotne znevýhodnené deti

Komplexný poradenský systém prevencie
a ovplyvňovania sociálnopatologických
javov v školskom prostredí, 2013, č. 2, s. 11-19.

TERMINOLOGICKÝ A LEGISLATÍVNY RÁMEC PROCESU VZDELÁVANIA ŽIAKOV SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM

KATARÍNA ZBORTEKOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Súhrn: Príspevok je zameraný na prehľad legislatívnych podmienok vzdelávania a hodnotenia žiakov so zdravotným znevýhodnením. Vychádza z aktuálne platnej legislatívy, zistení a záverov Štátnej školskej inšpekcie.

Kľúčové slová: žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiaci so zdravotným znevýhodnením, integrácia, individuálne začlenenie

Žiaci so **zdravotným znevýhodnením** spadajú do širšej kategórie žiakov so **špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – ŠVVP**. Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je žiak, ktorého špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby diagnostikovalo zariadenie výchovného poradenstva a prevencie. Do tejto kategórie nepatria deti umiestnené v špeciálnych výchovných zariadeniach (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) na základe rozhodnutia súdu (č. 245/2008 Z. z., § 2 písm. j).

Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodňujúcom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti (č. 245/2008 Z. z., § 2 písm. i). Do kategórie žiakov so ŠVVP patrí aj skupina žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a žiaci s nadaním.

Skupina zdravotne znevýhodnených sa člení na:

- a) žiakov so zdravotným postihnutím,
- b) žiakov chorých alebo zdravotne oslabených,
- c) žiakov s vývinovými poruchami,
- d) žiakov s poruchou správania.

Tieto skupiny žiakov definuje školský zákon nasledovne:

- žiakom so zdravotným postihnutím je žiak s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou

schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím;

- *žiakom chorým alebo zdravotne oslabeným* je žiak s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru, a tiež žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach;
- *žiakom s vývinovými poruchami* je žiak s poruchou aktivity a pozornosti a žiak s vývinovou poruchou učenia;
- *žiakom s poruchou správania* je žiak s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej okrem žiaka s poruchou aktivity a pozornosti a žiaka s vývinovou poruchou učenia.

Za žiaka so zdravotným znevýhodnením v základnej škole alebo strednej škole je možné považovať len takého žiaka, ktorému príslušné poradenské zariadenie po diagnostických vyšetreniach vydalo písomné vyjadrenie k školskému začleneniu (č. 245/2008 Z. z., § 11 ods. 10 písm. c).

Možnosti vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím (ZP)

Školský systém na Slovensku umožňuje vzdelávanie žiakov so ZP na predprimárnej, primárnej a sekundárnej úrovni jednak v systéme špeciálneho školstva, t. j. v školách pre jednotlivé druhy zdravotných postihnutí, ďalej v špeciálnych triedach, alebo formou integrovaného vzdelávania v školách bežného typu. Odporúčanie na vhodnú formu vzdelávania poskytuje rodičom i školskému zariadeniu na základe psychologickú a špeciálnopedagogickú diagnostiku dieťaťa príslušné zariadenie výchovného poradenstva a prevencie, zaradené do siete školských zariadení.

Školská integrácia/školské začlenenie – pojem školské začlenenie používaný v niektorých paragrafoch školského zákona je synonymum pojmu školská integrácia, definovaného v § 2 písm. s) školského zákona. Oba pojmy označujú ten istý proces. Školská integrácia sa realizuje v školách podľa školského zákona okrem špeciálnych škôl a špeciálnych tried v materských, základných a stredných školách.

Školská integrácia prebieha v triedach spolu s ostatnými žiakmi školy; ak je to potrebné, takýto žiak je vzdelávaný podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý vypracúva škola v spolupráci so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Zákonný zástupca žiaka má právo sa s týmto programom oboznámiť.

Zákonný zástupca dieťaťa so ŠVVP má právo si zvoliť, či jeho dieťa bude vzdelávané v štandardnej triede základnej školy, alebo v špeciálnej škole. Pri výkone rodičovských práv sú rodičia viazaní zákonom o rodine (č. 36/2005 Z. z., § 28 ods.1 a ods. 2 písm. a) chrániť záujmy dieťaťa tak, aby mu zabezpečili všestranný rozvoj. Nerešpektovaním odborných odporúčaní pre voľbu formy vzdelávania dieťaťa sa môžu dostať do rozporu s uvedeným ustanovením zákona o rodine.

Ak riaditeľ základnej školy alebo príslušné zariadenie výchovného poradenstva a prevencie zistí, že vzdelávanie v bežnej škole nie je na prospech začlenenému dieťaťu alebo ostatným deťom, ktoré sú účastníkmi výchovy a vzdelávania, navrhne po písomnom súhlase orgánu miestnej štátnej správy v školstve a príslušného zariadenia výchovného poradenstva a prevencie zákonnému zástupcovi iný spôsob vzdelávania dieťaťa. Príslušný orgán miestnej štátnej správy v školstve uhradí zo štátneho rozpočtu zákonnému zástupcovi dieťaťa cestovné náklady vo výške ceny hromadnej dopravy na jeho dopravu do a zo školy, do ktorej bol žiak po zmene zaradený. Ak zákonný zástupca nesúhlasí so zmenou spôsobu vzdelávania svojho dieťaťa, o jeho ďalšom vzdelávaní rozhodne súd (§ 29 ods. 10 školského zákona).

Žiakovi, ktorý má zdravotné postihnutie, resp. problémy v učení alebo správaní takého charakteru, ktoré si **nevyžaduje** uplatnenie špeciálnopedagogických postupov a ďalších zdrojov vo vzdelávaní v bežnej triede školy, poradenské zariadenie **nevydá odporúčanie**

evidovať ho ako žiaka so ŠVVP. Na úpravu prístupu k žiakovi, ktorý má pri svojom vzdelávaní problémy **prechodného charakteru**, vydá poradenské zariadenie pre školu odborné odporúčanie, ktorého uplatnenie zabezpečí zlepšenie jeho psychosomatického stavu. Tento žiak, resp. jeho zákonný zástupca **nepodáva žiadosť** o individuálnu integráciu a nepostupuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu POP 2010/2011 (kapitola 2.5.2 Školská integrácia detí a žiakov so ŠVVP, bod 17).

Práva a povinnosti žiaka a zákonného zástupcu

Žiak má právo na:

- individuálny prístup rešpektujúci jeho schopnosti a možnosti, nadanie a zdravotný stav v rozsahu ustanovenom v tomto zákone,
- poskytovanie poradenstva a služieb spojených s výchovou a vzdelávaním,
- organizáciu výchovy a vzdelávania primeranú jeho veku, schopnostiam, záujmom, zdravotnému stavu a v súlade so zásadami psychohygiény,
- žiak so ŠVVP má právo na výchovu a vzdelávanie s využitím špecifických foriem a metód, ktoré zodpovedajú jeho potrebám, a na vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré túto výchovu a vzdelávanie umožňujú (§ 144 ods. 2 školského zákona),
- žiak so ŠVVP má právo používať pri výchove a vzdelávaní špeciálne učebnice a špeciálne didaktické a kompenzačné pomôcky;
- nevidiacim žiakom sa zabezpečuje právo na výchovu a vzdelávanie s použitím Brailloвого písma;
- žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou sa zabezpečuje právo na výchovu a vzdelávanie prostredníctvom náhradných spôsobov dorozumievania (§ 144 ods. 3 školského zákona),
- nepočujúcim žiakom sa zaručuje aj právo na výchovu a vzdelávanie v posunkovej reči nepočujúcich ako ich prirodzeného komunikačného prostriedku; (§ 12 ods. 4 školského zákona).

Výkonom práv začleneného žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nemôžu byť obmedzené práva ostatných žiakov, ktorí sú účastníkmi výchovy a vzdelávania (§ 29 ods. 11 školského zákona).

Počet integrovaných žiakov v triede ZŠ nie je obmedzený. Za každého žiaka so zdravotným znevýhodnením zaradeného v triede spolu s ostatnými žiakmi sa maximálny určený počet žiakov v triede znižuje o dvoch.

Riaditeľ základnej školy nemôže odmietnuť prijať a vzdelávať dieťa s diagnostikovaným zdravotným znevýhodnením, ktoré do tejto školy patrí podľa bydliska, nakoľko školská dochádzka je povinná pre všetky deti príslušného veku bez rozdielu (POP 2008/2009, kapitola 2.1.1 Školská integrácia žiakov so ŠVVP, bod 1). **Škola**, v ktorej je žiak so zdravotným znevýhodnením individuálne integrovaný, ak je to potrebné, vypracuje v spolupráci s poradenským zariadením alebo so školským špeciálnym pedagógom **individuálny vzdelávací program**. Zákonný zástupca má právo s týmto programom sa oboznámiť (POP 2009/2010, kapitola 2.5.2 Školská integrácia detí a žiakov so ŠVVP, bod 3).

Individuálny výchovno-vzdelávací program je súčasťou povinnej dokumentácie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, individuálne integrovaného v bežnej triede školy. Je to dokument, ktorého účelom je plánovanie vzdelávania žiaka podľa jeho špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

Individuálny výchovno-vzdelávací program obsahuje:

- základné informácie o žiakovi a vplyve jeho diagnózy na výchovno-vzdelávací proces;
- požiadavky na úpravu prostredia školy a triedy;
- modifikáciu učebného plánu a učebných osnov;

- aplikáciu špeciálnych vzdelávacích postupov;
- špecifické postupy hodnotenia učebných výsledkov žiaka;
- špecifiká organizácie a foriem vzdelávania;
- požiadavky na zabezpečenie kompenzačných pomôcok a špeciálnych učebných pomôcok;
- zabezpečenie servisu odborníkov – špeciálneho pedagóga, liečebného pedagóga, psychológa, logopéda a iných.

Ak je žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami potrebné prispôbiť obsah a formy vzdelávania v jednom alebo viacerých vyučovacích predmetoch, vypracuje vyučujúci daného predmetu v spolupráci so špeciálnym pedagógom ako súčasť individuálneho vzdelávacieho programu Úpravu učebných osnov konkrétneho predmetu. **Ide o úpravu obsahu vzdelávania žiaka, nie o redukciu obsahu učiva.** Vychádza sa pritom z učebných osnov konkrétneho predmetu s prihliadnutím na špecifiká vyplývajúce zo zdravotného znevýhodnenia žiaka. Úprava učebných osnov zahŕňa postupnosť krokov pri preberaní učiva príslušného predmetu, je súčasťou individuálneho vzdelávacieho programu a vypracováva sa len pre tie vyučovacie predmety, v ktorých žiak nemôže postupovať podľa učebných osnov daného ročníka.

Individuálny výchovno-vzdelávací program sa v priebehu školského roka môže upravovať a dopĺňať podľa aktuálnych špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiaka. Úpravy výchovno-vzdelávacieho programu sú výsledkom odborných konzultácií všetkých zainteresovaných odborníkov.

Individuálny výchovno-vzdelávací program môže mať vypracovaný aj žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý je žiakom špeciálnej školy alebo špeciálnej triedy v prípade, že nemôže vzhľadom na svoje zdravotné znevýhodnenie plniť požiadavky príslušných vzdelávacích oblastí a štandardov.

Žiakovi so zdravotným znevýhodnením, ktorý sa vzdelával podľa individuálneho vzdelávacieho programu, sa v doložke vysvedčenia uvedie: „Bol(a) vzdelávaný(á) podľa individuálneho vzdelávacieho programu.“ (www.statpedu.sk)

Kompetencie školy

Triedny učiteľ usmerňuje utváranie podmienok vzdelávania integrovaného žiaka so ŠVVP v spolupráci so všeobecným lekárom pre deti a dorast a s príslušným školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie (§ 5 ods. 4 vyhlášky č. 320/2008 Z. z. o základnej škole). Riaditeľ základnej školy môže na základe návrhu triedneho učiteľa a žiadosti zákonného zástupcu žiaka alebo s jeho informovaným súhlasom a na základe odporúčania príslušného zariadenia výchovného poradenstva a prevencie **preradiť** žiaka zo školského vzdelávacieho programu, ktorý plní príslušná škola, do **školského vzdelávacieho programu zodpovedajúceho jeho špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám** (§ 31 ods. 3 školského zákona).

Hodnotenie žiaka so zdravotným znevýhodnením sa uskutočňuje v súlade so Zásadami hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole, ktoré sú uvedené v Prílohe č. 2 Metodického pokynu č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy (Čl. 4 ods. 4):

- Pri určení metód a foriem hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením sa učiteľ riadi odporúčaniami poradenského zariadenia rezortu školstva.
- Pri hodnotení učebných výsledkov učiteľ rešpektuje psychický a fyzický zdravotný stav žiaka, druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia, ak má vplyv na úroveň a výsledky práce žiaka v príslušnom predmete.
- Učiteľ posudzuje učebné výsledky žiaka objektívne a primerane náročne, pričom prihliada aj na jeho vynaložené úsilie, svedomitosť, individuálne schopnosti, záujmy a na

predpoklady jeho ďalšieho vzdelávania po ukončení povinnej školskej dochádzky. Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka kladie dôraz na jeho individuálne schopnosti, ktoré sú základom jeho pracovnej a sociálnej integrácie.

- U žiaka so zdravotným znevýhodnením, ktorý má výrazné rozdiely vo výkonoch v ústnej a písomnej skúške, sa pri skúšaní uprednostňuje forma, ktorá je pre neho výhodnejšia, a ktorá predstavuje východisko pre hodnotenie jeho učebných výsledkov.
- Žiakovi s narušenými komunikačnými schopnosťami (chybami a poruchami reči a vývinovými poruchami učenia), žiakovi so sluchovým postihnutím a žiakovi s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami zabezpečí učiteľ pri ústnej odpovedi také podmienky, aby neutrpel psychickú ujmu. Učiteľ v konkrétnych prípadoch zváži, či uprednostní písomnú, praktickú alebo ústnu formu odpovede.
- Žiak s diagnózou zajakavosť môže byť ústne skúšaný a na obsah jeho výpovede môžu byť kladené rovnaké nároky ako u ostatných žiakov, ak nemá písomné odporúčanie poradenského zariadenia rezortu školstva o vylúčení ústneho skúšania. Formálna stránka odpovede sa nehodnotí. Zajakavému žiakovi je potrebné poskytnúť viac času na odpoveď a taktne o tom poučiť aj spolužiakov.
- Pri skúšaní žiaka so sluchovým alebo zrakovým postihnutím učiteľ dbá, aby správne a jednoznačne porozumel zadaným otázkam a úlohám.
- Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka s narušenými komunikačnými schopnosťami alebo so sluchovým postihnutím sa hodnotia predovšetkým vecné poznatky a praktické zručnosti, nie úroveň jazykového prejavu. Pri skúšaní žiaka so sluchovým alebo zrakovým postihnutím učiteľ dbá, aby správne a jednoznačne porozumel zadaným otázkam a úlohám.
- Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka so zrakovým postihnutím učiteľ uprednostňuje ústnu odpoveď pred písomnou prácou.
- Úroveň čítania sa hodnotí individuálne, s ohľadom na druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia žiaka.
- Žiak s vývinovými poruchami učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia) môže písať diktát, alebo byť skúšaný písomnou formou len za podmienky, že bol vopred pripravený špeciálnymi metodickými postupmi na vyučovaní. Diktát žiaka s vývinovými poruchami učenia učiteľ nehodnotí známkami, ale slovne, vyčíslí počet chýb a pri hodnotení spolupracuje so žiakom.
- Ak žiak so sluchovým postihnutím píše diktát, nehodnotí sa známkou, ale slovne a pri hodnotení učiteľ spolupracuje so žiakom.
- Grafický prejav žiaka s takým zdravotným znevýhodnením, ktoré má vplyv na jeho úroveň (napr. písanie, výtvarný prejav), sa priebežne ani súhrnne nehodnotí známkou.
- Estetická stránka grafického prejavu žiaka so zrakovým postihnutím, ktorý používa bežné písmo, sa nehodnotí.
- U žiaka so zrakovým postihnutím, ktorý používa bežné písmo, učiteľ pri dlhotrvajúcich písomných skúškach počíta s primeranou, individuálne stanovenou dobou zrakového odpočinku. Dĺžka zrakového zaťaženia pri práci s hľadáním do blízka vychádza z odporúčania poradenského zariadenia rezortu školstva.
- U žiaka so zrakovým postihnutím, ktorý používa Braillovo písmo, učiteľ pri všetkých druhoch písomných skúšok počíta s časovou rezervou potrebnou na obsluhu špeciálnych pomôcok.
- Žiak so zdravotným znevýhodnením, ktorý sa rýchlo unaví, musí mať možnosť pri písomnej skúške pracovať individuálnym tempom, prípadne krátko relaxovať.
- Ak v správaní zdravotne znevýhodneného žiaka a žiaka s chronickými ochoreniami (napr. diabetes, choroby srdca, onkologické, neurologické ochorenia, poúrazové stavy a pod.) učiteľ pozoruje prejavy (ako napr. impulzívnosť, precitlivosť, podráždenosť, poruchy

pozornosti, únava a pod.), ktoré môžu byť dôsledkom postihnutia alebo chronického ochorenia, toto zohľadňuje pri jeho hodnotení.

- Učiteľ primerane dlhé obdobie nehodnotí žiaka s chronickým ochorením, žiaka zdravotne oslabeného, alebo po dlhodobom ochorení, ak ešte nemohol byť adekvátne pripravený a jeho výkon bol výrazne nižší ako zvyčajne. Tento žiak môže byť bežným spôsobom hodnotený, až keď sa doučí učebnú látku podľa individuálneho programu.
- Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka, ktorý sa vrátil do kmeňovej školy zo školy pri zdravotníckom zariadení, učiteľ kmeňovej školy rešpektuje hodnotenie učiteľa školy pri zdravotníckom zariadení, v tých vyučovacích predmetoch, z ktorých bol hodnotený.
- Učebné výsledky žiak so zdravotným znevýhodnením, ktorý plní ciele učebných osnov v predmetoch cudzí jazyk, telesná výchova, výtvarná výchova, hudobná výchova a pracovné vyučovanie v rozsahu primeranom svojim predpokladom, sa jeho učebné výsledky hodnotia s ohľadom na druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia.
- Učebné výsledky žiaka, ktorý vzhľadom na druh a stupeň svojho znevýhodnenia nemôže vcelku plniť učebné osnovy základnej školy v niektorých alebo všetkých predmetoch a postupuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu, sa priebežne aj súhrnne na vysvedčení hodnotia podľa individuálnych kritérií. Na vysvedčení v doložke, alebo v rámci súhrnného slovného hodnotenia triedny učiteľ uvedie, v ktorých predmetoch žiak postupoval podľa individuálneho učebného programu.

Žiak so zdravotným znevýhodnením – žiak so zdravotným postihnutím, žiak chorý alebo zdravotne oslabený, žiak s vývinovými poruchami, žiak s poruchou správania – môže v prípade, ak je to v jeho prospech, **opakovať ročník** už bez odporúčania zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Ročník opakuje aj žiak, ktorého nebolo možné hodnotiť ani v náhradnom termíne zo závažných objektívnych dôvodov, najmä zdravotných, či pre dlhodobý pobyt v zahraničí. Žiak, ktorý neprospeľ v čase, keď plní povinnú školskú dochádzku, môže opakovať ročník len raz, vo výnimočných prípadoch, ak je to v jeho prospech, aj viackrát (čl. 10 ods. 3 pokynu na hodnotenie).

Ak sa v priebehu školského roka prejaví, že výchovno-vzdelávacie výsledky žiaka so ŠVVP, ktorého individuálny výchovno-vzdelávacie program zahŕňa aj úpravu učebných osnov niektorého vyučovacieho predmetu, nie sú uspokojivé a žiak nespĺňa potrebné kritériá na jeho súhrnné hodnotenie lepším klasifikačným stupňom ako nedostatočný, je potrebné neodkladne prehodnotiť a upraviť obsah, resp. formu jeho vzdelávania. Takýto žiak nemá opakovať ročník z tých vyučovacích predmetov, v ktorých má na jeho úspešnosť vplyv jeho diagnóza (POP 2008/2009, kapitola 2.1.1 Školská integrácia žiakov so ŠVVP, bod 2).

Kompetencie zariadení výchovného poradenstva a prevencie

Základnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie sú centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centrá špeciálnopedagogického poradenstva. Ich kompetencie sú rozdelené takto:

a) *Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie* (§ 132 ods. 1, 2 školského zákona) poskytuje komplexnú psychologickú, špeciálnopedagogickú, diagnostickú, výchovnú, poradenskú a preventívnu starostlivosť deťom **okrem detí so zdravotným postihnutím** najmä v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosť o rozvoj nadania, eliminovania porúch psychického vývinu a porúch správania. V spolupráci s rodinou, školou a školským zariadením poskytuje preventívnu výchovnú a psychologickú starostlivosť týmto deťom ich zákonným zástupcom, najmä v prípadoch výskytu porúch psychického vývinu a porúch správania a výskytu sociálnopatologických javov v populácii. CPPP aP poskytuje starostlivosť aj dieťaťu chorému

a zdravotne oslabenému (POP 2010/2011, kapitola 3.3 Školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, bod 3).

b) *Centrum špeciálnopedagogického poradenstva* (§ 133 ods. 1 školského zákona) poskytuje komplexnú špeciálnopedagogickú činnosť, psychologickú, diagnostickú, poradenskú, rehabilitačnú, preventívnu, metodickú, výchovno-vzdelávaciu a inú odbornú činnosť a súbor špeciálnopedagogických intervencií deťom so **zdravotným postihnutím i deťom s vývinovými poruchami** s cieľom dosiahnuť optimálny rozvoj ich osobnosti a sociálnu integráciu.

Školský špeciálny pedagóg sa podieľa na vypracúvaní individuálneho vzdelávacieho programu dieťaťa a na jeho výchove a vzdelávaní, poskytuje individuálne špeciálnopedagogické, terapeutické a rehabilitačné služby, konzultácie, odborné poradenské služby a metodickú pomoc pedagógom, sprostredkúva informácie a styk s poradenskými zariadeniami (Informatívno-metodický materiál Úloha školského špeciálneho pedagóga v základnej škole schválený MŠ SR pod č. 260/1999-44).

Školský špeciálny pedagóg a školský psychológ, ktorí sú zamestnancami školy, nie sú kompetentní vykonávať špeciálnopedagogickú a psychologickú diagnostiku za účelom vydávania písomného vyjadrenia k integrovanému vzdelávaniu žiaka so ŠVVP v ZŠ alebo SŠ (POP 2007/2008, kapitola 2.1.1 Školská integrácia žiakov so ŠVVP, bod 17).

Správa z psychologického vyšetrenia obsahuje informácie o úrovni:

- všeobecných intelektových schopností,
- jeho špeciálnych intelektových schopností,
- kognitívneho vývinu a kognitívnych procesov (úrovni poznávacích procesov),
- osobnostných vlastností,
- psychomotorických atribútov vrátane grafomotoriky,
- prípadnej psychologickéj starostlivosti.
- Obsahuje tiež:
- iné súvzťažné údaje, o. i. rozbor nerovnomerných výkonov žiaka vo vzťahu k výchovno-vzdelávaciemu procesu,
- informácie o možnostiach nápravy,
- termín najbližšieho kontrolného vyšetrenia,
- **návrh na formu vzdelávania žiaka.**
- **Správa špeciálneho pedagóga obsahuje informácie o:**
- druhu postihnutia alebo narušenia,
- konkrétnych výchovno-vzdelávacích potrebách žiaka,
- odporúčaných pedagogických postupoch,
- navrhovaných organizačných zmenách výchovno-vzdelávacieho procesu,
- obsahu, rozsahu, a spôsobe poskytovania individuálnej pedagogickej a špeciálnopedagogickej starostlivosti,
- navrhovaných kompenzačných pomôckach,
- návrhu spôsobu skúšania a hodnotenia žiaka,
- dobe platnosti správy z diagnostiky,
- **návrhu na formu vzdelávania žiaka.**

Záväzné písomné vyjadrenia ku školskému začleneniu (školskej integrácii) žiaka so zdravotným znevýhodnením v základnej alebo strednej škole môžu vydávať iba príslušné poradenské zariadenia zaradené v sieti škôl a školských zariadení. Ak je dieťa v dlhodobej starostlivosti Detského centra VÚDPaP alebo iného odborného pracoviska, ktoré vykonáva psychologickú alebo špeciálnopedagogickú diagnostiku, príslušné poradenské zariadenie sa pri svojich vyjadreniach opiera o jeho posudok a odporúčania. **Školský psychológ a školský špeciálny pedagóg**, ktorý je zamestnancom školy, písomné vyjadrenia ku školskému

začleneniu nevydáva. Takéto vyjadrenie nevydáva ani psychológ, ktorý nie je zamestnancom poradenského zariadenia v rezorte školstva.

Stáva sa, že žiakovi príslušné zariadenie výchovného poradenstva a prevencie vydalo odporúčanie k výchove a vzdelávaniu v špeciálnej triede, no zákonný zástupca s tým nesúhlasí. POP 2011/2012 v časti 2.5 Špeciálne školy, špeciálne triedy v bode 3 uvádzajú, že zákonný zástupca žiaka so ŠVVP má právo nesúhlasiť so vzdelávaním svojho dieťaťa v triede pre žiakov so ŠVVP alebo v škole pre žiakov so ŠVVP.

Rediagnostické vyšetrenia žiakov vzdelávaných v špeciálnych školách sa vykonávajú podľa potreby, v závislosti od druhu a stupni ich ŠVVP. Ak sa počas školskej dochádzky zistí zmena charakteru ŠVVP žiaka, alebo jeho zaradenie nezodpovedá charakteru týchto potrieb, riaditeľ špeciálnej školy je povinný navrhnúť vzdelávanie žiaka v takej škole, ktorej zameranie zodpovedá vzdelávacím potrebám žiaka. Preradenie do bežnej školy sa nevylučuje (POP 2008/2009, kapitola 2.5.1 Všeobecné pokyny, bod 2).

Rediagnostické vyšetrenie žiaka so zdravotným znevýhodnením sa vykonáva podľa individuálnej potreby konkrétneho žiaka; jeho frekvenciu s cieľom úprav odporúčaní pre výchovu, vzdelávanie a usmernenie vo vzťahu k jeho psychickému a fyzickému vývinu navrhuje poradenské zariadenie.

O rediagnostické vyšetrenie môže požiadať aj škola alebo zákonný zástupca a školský inšpektor. **Frekvenciu rediagnostických vyšetrení detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami neurčuje žiadny všeobecne záväzný právny predpis.**

Poradenské zariadenia by mali venovať osobitnú pozornosť poradensko-informačnej a metodologickej činnosti v oblasti profesijnej orientácie a prípravy na voľbu povolania, najmä vo vzťahu k žiakom profesijne nevyhraneným žiakom so ŠVVP. Centrá špeciálnopedagogického poradenstva by pri tom mali spolupracovať s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

LITERATÚRA

Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy. Bratislava : MŠVVaŠ SR.
Pedagogicko-organizačné pokyny na šk. r. 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012.
Bratislava : MŠ SR.

Úloha školského špeciálneho pedagóga v základnej škole. Informatívno-metodický materiál.
Bratislava : ŠPÚ, 1999.

Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole.

Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov v platnom znení.

Zákon č. 248/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v platnom znení.

www.statpedu.sk



PhDr. Katarína Zborteková ukončila štúdium psychológie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave v roku 1980. Štátne a rigorózne skúšky absolvovala v odbore klinická psychológia. Celá jej profesionálna dráha je spojená s Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie. Ako výskumný pracovník začínala v tíme Ladislava Košča, ktorý v rámci základného výskumu rozpracovával problematiku symbolických funkcií a ich porúch. Predmetom jej odborného záujmu sa stali poruchy matematických schopností a intervenčné postupy ich stimulácie. Do tohto obdobia spadajú aj jej prvé kontakty s nepočujúcimi. Úspešne viedla tri projekty VEGA zamerané na longitudinálne sledovanie kognitívneho a sociálno-emocionálneho vývinu

žiacov so sluchovým postihnutím integrovane vzdelávaných v základných i stredných školách. Štvrtý projekt VEGA bol zameraný na overenie diagnostických postupov a zážitkového intervenčného programu na podporu sociálnej inklúzie nepočujúcich detí a adolescentov. V aktívnej spolupráci s Centrom špeciálnopedagogického poradenstva pre sluchovo postihnutých reflektuje potreby poradenskej praxe a odbornú starostlivosť o deti a ich rodiny zároveň obohacuje o najnovšie poznatky z výskumu. Absolvovala trojročný psychosociálny výcvik a päťročný psychoterapeutický výcvik v terapii pevným objatím podľa J. Prekopovej. Je autorkou viacerých odborných článkov v domácich i zahraničných periodikách a zborníkoch.

DETI S PORUCHAMI UČENIA

MARTIN KMEŤ¹

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Súhrn: Príspevok informuje o symptómoch a druhoch porúch učenia, ako aj ich dôsledkoch prejavujúcich sa v školskej neúspešnosti detí. Stručne referuje o možnostiach nápravy a o otázkach socializácie a profesijnej orientácie detí s týmito poruchami. Približuje najmä situáciu na Slovensku čo sa týka pomoci týmto deťom v rámci školského systému.

Kľúčové slová: poruchy učenia, dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia, reedukácia, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby

Poruchy učenia bývajú definované ako narušená schopnosť naučiť sa čítať, písať a počítať pomocou bežných výukových metód pri priemernej úrovni inteligencie a primeranej sociokultúrnej príležitosti. V súčasnej dobe sa deti s touto poruchou zaraďujú medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čo najlepšie vystihuje ich problematiku, pretože okrem reedukácie ich porúch je často nutné použiť iné výukové metódy, špeciálne pomôcky a spôsoby hodnotenia (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Deti s poruchami učenia sú značne nehomogénnou skupinou, jej vymedzenie závisí od použitých určujúcich kritérií jednotlivých teoretických koncepcií porúch učenia. V odbornej komunite môžeme sledovať, čo sa týka jednotlivých prístupov (neurofyziologického, kognitívno-psychologického, sociálnokonštruktivistického alebo lingvistického zjavný integračný trend (Pokorná, 2001, 2010). V poradenskej praxi sa však s takýmto komplexným prístupom a smerovaním stretávame menej.

Príčiny a prejavy porúch učenia

Môžeme povedať že, poruchy učenia sa prejavujú predovšetkým pri získavaní základných vzdelávacích zručností a schopností ako je rozprávanie, čítanie, písanie a počítanie. Školské výkony detí, ktoré trpia poruchami učenia nezodpovedajú ich skutočnému potenciálu a ich intelektovým schopnostiam. Poruchy učenia sťažujú deťom získavanie požadovaných vedomostí nielen na primárnom stupni vzdelávania, ale aj pri ďalšom štúdiu a pracovnej príprave. V dospelosti môžu pretrvávajúce poruchy učenia brániť vo výbere zamestnania a kvôli svojim dopadom na psychiku jedinca môžu sekundárne ovplyvniť i pracovné a osobné vzťahy.

Spoločným znakom porúch učenia je skutočnosť, že sa na nich podieľajú rôzne **dysfunkcie**. Tieto dysfunkcie sa prejavujú najmä pri určitom stupni vývinu dieťaťa, napríklad pri vstupe do základnej školy. Majú podobu ťažkostí až zlyhávania pri osvojovaní si jazyka

¹ Za spoluprácu a odbornú pomoc ďakujem A. Hroncovej, L. Osvaldovej a M. Smolárovej.

v čítanej a písanej podobe, pri manipulácii s grafickými, matematickými či hudobnými symbolmi, pri aplikovaní pravopisných pravidiel a pod. Postihujú teda oblasti, ktoré sú s najväčšou pravdepodobnosťou vstupnou bránou do celého vzdelávacieho a intelektuálneho procesu.

V kognitívnej sfére zaznamenávame **deficity** vo vizuálnej, sluchovej, fonologickej oblasti, v oblasti reči a jazyka, pamäti, v procese automatizácie, v časovom usporiadaní následnosti a rýchlosti kognitívnych procesov (Zelinková, 2003). Poruchy učenia môžu byť sprevádzané aj inými príznakmi, problémami v sústredení a s koncentráciou, oslabenou pamäťou, poruchami reči, narušeným správaním, poruchou motoriky atď. Tieto skutočnosti môžu mať za následok zásadné ťažkosti až zlyhávanie žiaka v školských úlohách a prelínajú sa do celého vyučovacieho procesu. Jedným zo základných prejavov porúch učenia je podľa J. Swierkozsovej (2006) neschopnosť dieťaťa integrovať viac mentálnych funkcií pri dosahovaní jedného vzdelávacieho cieľa, čo sa v najväčšej miere prejavuje práve v školskom veku, ale týka sa aj života v dospelosti. Poruchy učenia môžu byť spúšťacím mechanizmom ďalších problémov, predovšetkým výchovných a osobnostných. Vyskytujú sa súbežne s inými postihnutiami. V takomto prípade je to náročná úloha pre oblasť diferenciálnej diagnostiky. Je potrebné rozlíšiť, ktoré postihnutie je primárne.

V **klinickom obraze porúch učenia** sa okrem špecifických ťažkostí v osvojovaní si čítania, písania, pravopisu a matematických schopností vyskytujú aj ďalšie poruchy a dysfunkcie, napríklad deficity v poznávacích a v jazykových schopnostiach, deficity v exekutívnych funkciách (v pozornosti, plánovaní a monitorovaní vlastnej aktivity), ťažkosti s orientáciou v čase a priestore, perцепčno-motorické deficity, deficity v jemnej motorike a koordinácii, hyperaktivita, impulzivita (Mikulajová – podľa Kerekétiovej et al., 2009).

Podľa rodičov a odborníkov majú deti s poruchami učenia obmedzenú slovnú zásobu, nerozumejú viacerým výrazom, ťažšie sa vyjadrujú, chýba im cit pre jazyk, ťažšie chápu štruktúru materinského jazyka a jeho gramatické pravidlá. Napokon čítanie a písanie sú „len“ grafickou reprezentáciou hovorenej reči. Vývoj reči detí s poruchami učenia je vo väčšine prípadov narušený nielen z hľadiska slovnej zásoby, ale aj z hľadiska používania jazyka. Tým, že sa ich jazyková rovina nedostatočne rozvíja, stávajú sa neistými v komunikácii, ťažšie sa napríklad orientujú v čase a majú problémy s gramatikou. Dieťa nevie primerane reagovať, nerozumie pokynom, ktoré dostalo od učiteľa, nedokáže plniť bežné úlohy a inštrukcie. Treba si uvedomiť, že školské vedomosti a zručnosti si môže dieťa osvojiť aj neskôr, alebo dokonca žiť bez nich, no neurotické a psychosomatické problémy či poruchy osobnosti sú omnoho trvalejšie. Na strane druhej, bez ovládania trívia sú značne obmedzené vzdelávacie možnosti jednotlivca, ako aj jeho osobnostný rozvoj a tým aj úroveň myslenia.

Druhy porúch učenia

Porucha čítania (dyslexia) ako najčastejšia porucha učenia sa prejavuje napríklad tým, že dieťa nie je schopné sa naučiť spájať jednotlivé písmená do slabík a tie do slov. Často si zamieňa podobné písmená (b-d, a-o, u-v a pod.), pridáva písmená či slabiky na koniec slova, slabiky prehadzuje, nesprávne číta a pod. Jedným z ďalších charakteristických znakov je to, že dieťa nevie, prípadne je len málo porozumieť prečítanému textu, nevie ho primerane reprodukovať. Cieľom nápravy poruchy čítania je dosiahnuť sociálne únosnú úroveň čítania, aby žiak bol schopný sa samostatne vzdelávať pomocou textu, porozumieť mu a interpretovať ho.

Ďalšou rozšírenou poruchou učenia je **porucha písania** (dysgrafia), ktorá sa prejavuje ešte pred vstupom do školy sťaženým obkresľovaním, grafickým prejavom všeobecne a následne v škole sťaženým osvojovaním si písmen, nečitateľnosťou písma a pod. Dieťa s poruchou písania často pri písaní zamieňa tvarovo podobné písmená (napr. o-a, b-l, m-n,

a pod.), zvukovo podobné písmená (t-v, g-k, s-z, a pod.). Písmená alebo slabiky v slovách prehadzuje, pridáva, alebo zabúda napísať, nedodržiava bodky, dĺžne, čiarky, prípadne ich umiestňuje nesprávne. Náprava poruchy písania je problematická a dlhotrvajúca, no vďaka odbornej starostlivosti a zvýšenom úsilí rodičov a pedagógov môže dôjsť k až prekvapivému zlepšeniu.

Dieťa trpiace **poruchou pravopisu** (dysortografiou) je typické tým, že často ovláda gramatické pravidlá (poučky, vybrané slová a pod.), no pri písaní diktátov či iných textov ich nedokáže uplatniť. Diktát takéhoto dieťaťa je charakteristický „morom chýb“. Náprava je postupná a dlhotrvajúca aj pod vedením odborníka. Nadmerné písanie diktátov či rôznych gramatických cvičení má len veľmi slabý efekt a dieťa neprimerane zaťažuje.

Dieťa postihnuté **poruchou počítania** (dyskalkúlou) si nedokáže predstaviť a pochopiť číselný rad, má problémy s prechodom cez desiatku, zamieňa si podobné čísla či poradie číslíc. Porucha sa odstraňuje ťažko. Na uľahčenie vzdelávania takýchto detí je vhodné používať špeciálne metódy a pomôcky, ktoré zjednodušia celé vzdelávanie dieťaťa, napríklad číselnú os, počítadlá, tabuľky násobkov, neskôr kalkulačku či iné.

Poruchy učenia sa prejavujú nielen pri osvojovaní si čítania, písania a počítania, ale sú sprevádzané radom ďalších ťažkostí, ktoré môžeme označiť ako sprievodné znaky. V bežnom živote a v priebehu výučby si rodičia a učitelia nemusia poruchu dieťaťa uvedomovať a považujú ho za nepozorné, lenivé alebo dokonca hlúpe. Za jeden z najrozšírenejších sprievodných znakov poruchy učenia môžeme považovať **školskú neúspešnosť**. Opakovaním neúspechu žiak ľahko stráca motiváciu, prestáva sa snažiť, rezignuje. Ak dieťa opakovane zažíva neúspech, môže to viesť až k vyvolaniu stavov úzkosti, pocitov strachu. Poruchy učenia zasahujú psychiku človeka a prelínajú sa s vplyvom zo sociálnej a pedagogickej sféry (Bartoňová, 2005). Majú dopad na celý proces začlenenia jednotlivca do pracovného života. Ťažkosti, ktoré často v praxi nezohľadňujú sa týkajú procesu prijímania ako aj pracovnej činnosti (napr. vyplnenie formulára, prihlášky, výkazu a pod.). Následne môže dôjsť až k rezignácii na zvolenú pracovnú pozíciu (tamže).

J. Pokorná (2001) považuje poruchy učenia za fenomén, „ktorý niekedy výrazne nepriaznivo ovplyvňuje vzdelávacie a osobnostný rozvoj detí, a tak má vplyv na ich celoživotnú orientáciu a adaptáciu v spoločnosti. Má rozličnú etiológiu mimointelektového charakteru, ktorá však negatívne ovplyvňuje aj rozvoj kognitívnych a intelektových funkcií jedinca“ (s. 73). Je vhodné spomenúť aj predpoklad R. J. Sternberga a E. L. Grigorenkovej (podľa Pokornej, 2001), že poruchy učenia reprezentujú interakciu medzi jedincom a prostredím, čo podporujú aj zistenia o zvyšovaní testového skóre, resp. medzi generáciami tzv. Flynnov efekt. Teda predpoklad, že ide o vplyv prostredia, ktoré vyžaduje stále dokonalejšie a rýchlejšie adaptovanie sa na nové podnety.

Na tomto mieste však treba pripomenúť, že sú žiaci, ktorí aj napriek všetkým problémom a neúspechom dokážu pracovať a snažiť sa naďalej. Ako determinujúce sa javia osobnostné vlastnosti, vzťahy s rovesníkmi či individuálny prístup učiteľa (Vágnerová, 2000).

Možnosti nápravy

Základným predpokladom nápravy je **komplexné odborné vyšetrenie** (lekárske, psychologické, špeciálnopedagogické, prípadne neurologické). Odborník či odborníci stanovujú stupeň poruchy a na základe toho vhodnú terapiu. Na nej sa zúčastňuje predovšetkým pedagóg a rodič, v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom a psychológom. V niektorých školách sú vytvorené tzv. špeciálne triedy pre tieto deti. Často rodič zachytí problém a navštívi poradenské zariadenie skôr ako ho iniciuje pedagóg, pretože zvýšená domáca príprava prekryje neúspešnosť dieťaťa v škole a pedagóg deficit

nezaznamená. Dieťa sa napríklad naučí texty v čítanke naspamäť a hendikep sa pri čítaní v škole vôbec nemusí prejavovať.

Spolupráci a diagnostike v poradenskom zariadení väčšinou predchádza zvýšená domáca príprava rodičom a vo väčšej miere poskytovaný individuálny prístup učiteľom, napriek ktorému obraz poruchy pretrváva.

Pri terapii sa dodržiavajú zásady **reedukácie**, čo je súbor špeciálnopedagogických postupov a metód práce zameraných na rozvoj porušených alebo nevyvinutých funkcií (Jucovičová, Žáčková, 2008). Reedukačný proces vedie k postupnému zlepšovaniu úrovne porušených alebo nevyvinutých funkcií potrebných na čítanie, písanie, počítanie, alebo na reedukáciu perцепčno-motorických funkcií (napr. funkcia zrakového vnímania a pod.). Reedukácia je vždy individuálna záležitosť – vychádza z individuality dieťaťa, z jeho aktuálneho stavu a konkrétnych prejavov poruchy. Neexistuje preto jednotný postup, rovnaký pre všetky deti.

Reedukácia neznamená v žiadnom prípade doučovanie, tu ide len o podporu výučby. Ide o súbor metód, ktoré smerujú k odstráneniu špecifických ťažkostí pri čítaní, písaní a počítaní, a ktoré sú zamerané aj na rozvoj perцепčno-motorických funkcií. Intervenčný proces začíname vždy na tej úrovni, ktorú ešte žiak s istotou zvláda, neskôr obťažnosť postupne zvyšujeme. Je nutné mať na pamäti, že reedukačná činnosť býva pri ťažších typoch porúch pomerne dlhodobá záležitosť. Tímová spolupráca odborníkov je už nevyhnutným predpokladom efektívnej reedukácie.

Môžeme rozlíšiť dva odlišné metodické prístupy: 1. tréning deficitných čiastkových schopností, 2. nácvik stratégií učenia. Obidva sú dôležité a vzájomne by sa mali dopĺňať. Deficity vo vývine reči v ranom a predškolskom veku často predchádzajú vývinovým poruchám čítanej a písanej reči. V súčasnosti sa v zahraničnej literatúre všeobecne akceptuje názor, že vývinové poruchy reči sú najspoločnejším (ale nie jediným) prediktorom vývinových porúch čítania a písania. V tomto zmysle je úlohou odborníkov cieľené vyhľadávanie detí „ohrozených“ poruchou učenia ešte pred vstupom do školy na základe úrovne vývinu predovšetkým jazykových, ale aj kognitívnych a motorických schopností. U detí identifikovaných ako **rizikové** treba rozvíjať deficitné schopnosti ešte pred nástupom do školy (Lechta et al., 2002).

Poznať pôvod porúch učenia je dôležité tak pre klasifikáciu poruchy učenia, výber správnej diagnózy ako aj pre následnú optimálnu prácu s dieťaťom pri jeho výchovno-vzdelávacej náprave. Garantom diagnostiky špecifických porúch učenia v súčasnej dobe sú CPPPaP alebo ČŠPP. Ku komplexnej diagnostike je nutná spolupráca psychológa, špeciálneho pedagóga, sociálneho pracovníka, prípadne iných špecialistov (napríklad odborných lekárov). Pri diagnostickom procese sa berú do úvahy aj informácie zo školy, do ktorej žiak chodí.

Súčasným trendom (zakotveným aj v legislatíve) je vzdelávať žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) nie segregovane, ale integrovane spolu s väčšinovou populáciou. To však kladie vysoké nároky na vzdelávací systém. Z praxe vieme, že najväčší podiel žiakov so ŠVVP, najmä v ZŠ a SŠ tvoria žiaci s poruchami učenia. Je otázkou, aké je spektrum žiakov podľa stupňa poruchy. Pre jej ľahký, prípadne stredný stupeň nemáme v školskom systéme segregovaný ekvivalent vzdelávania – tzn. špeciálne školy, iná alternatíva ako integrované vzdelávanie tu ani neexistuje.

Terminológia

Príčinou určitej terminologickej nekonzistentnosti je skutočnosť, že poruchy učenia sú z etiologického a symptomatologického hľadiska značne rôznorodou skupinou. Na čom sa ale zhoduje väčšina autorov, sú kritériá ako vývinovosť, tzn. prítomnosť od začiatku vzdelávania,

neprítomnosť vonkajších faktorov, ktoré by mohli byť dostatočným dôvodom školských problémov, a vylúčenie priameho postihnutia, resp. zmyslovej poruchy.

V odbornej literatúre sa stretávame s termínmi ako vývinové poruchy učenia, špecifické poruchy učenia alebo špecifické vývinové poruchy. Školský zákon hovorí o vývinových poruchách. V našej praxi je zaužívaný všeobecný termín **poruchy učenia**. Okrem uvedených (dyslexia, dysgrafia, dysortografia a dyskalkúlia) k nim patria aj zriedkavo diagnostikované dyspinxia – porucha kreslenia, dysmúzia – porucha hudobnosti, dyspraxia – porucha schopnosti vykonávať zložité praktické úlohy.

V zahraničnej literatúre sa používajú termíny specific learning disabilities, vo Veľkej Británii prevažuje názov specific learning difficulties, vo francúzštine dyslexie. V nemeckej literatúre sa stretávame s výkladovým označením Legasthenie, Kalkulasthenie. Predpona dys- znamená rozpor, deformáciu, nedostatočný, nesprávny vývin schopností (Pokorná, 2001, 2010; Zelinková, 2003). Napríklad dysfunkcia je zlá, deformovaná funkcia. Z hľadiska vývinu znamená dysfunkcia neúplne vyvinutú funkciu, zatiaľ čo afunkcia je strata funkcie už vyvinutej. Druhá časť názvu je prevzatá z gréckeho pomenovania, napr. lexis – jazyk, reč, vyjadrovanie.

Dyslexia je porucha, ktorá sa prejavuje narušenou schopnosťou naučiť sa čítať, napriek tomu, že dieťa má bežné vyučovacie vedenie, primeranú inteligenciu a sociokultúrne príležitosti. Porucha postihuje základné znaky čitateľského výkonu, a to rýchlosť, správnosť, techniku čítania a porozumenie textu. Je podmienená poruchami v základných poznávacích schopnostiach, pričom tieto poruchy sú často konštitučného pôvodu, objavuje sa väčšinou už od začiatku školskej dochádzky a vytvára veľký rozdiel medzi schopnosťou čítať a intelektovými schopnosťami. Medicínska klasifikácia chorôb (MKCH-10, 1994) vymedzuje špecifickú poruchu čítania (dg. F 81.0) ako: „špecifické a výrazné spomalenie vývinu schopnosti čítania, ktorá nezávisí len od mentálneho veku, odchýlok zrakovej ostrosti alebo nevhodného spôsobu vyučovania. Postihnuté môže byť chápanie čítaného, spoznávanie čítaných slov, ústna pohotovosť pri čítaní a výkon pri úlohách spojených s čítaním“.

Dysgrafia je porucha grafického prejavu – písania, postihujúca grafickú stránku písomného prejavu, čitateľnosť, úpravu (Zelinková, 2003; Jucovičová, Žáčková, (2008). Dysgrafik má narušený grafomotorický prejav, nevie správne napodobniť tvary písmen, vynecháva, resp. pridáva ich časti a musí vynakladať pri písaní značné úsilie.

Dysortografia je porucha pravopisu (Matějček, 1995; Jucovičová, Žáčková, 2008). Ide o „špecifickú poruchu hláskovania ako poruchu, pri ktorej je hlavnou črtou špecifické a významné spomalenie vývinu hláskovania bez anamnézy špecifickej poruchy čítania a ktoré nezapríčiňuje len nízky mentálny vek, odchýlky zrakovej ostrosti alebo neprimerané vyučovanie. Postihnutá je schopnosť správne hláskovať aj schopnosť správne písať slová“ (MKCH-10, F 81.1). Dysortografia je porucha pravopisu, prejavujúca sa neschopnosťou dieťaťa uplatňovať naučené gramatické pravidlá. Objavuje sa často spolu s dysgrafiou a špecifickými poruchami výslovnosti (Hartl, Hartlová, 2004).

Dyskalkúlia je vývinová porucha, ktorá sa prejavuje neschopnosťou naučiť sa počítať, ovládať číselné rady, čítať matematické symboly a uskutočňovať matematické operácie, ako aj v neschopnosti zvládať geometriu (Hartl, Hartlová, 2004). O. Zelinková (2003, 2009) označuje dyskalkúliu ako poruchu matematických schopností, ktorá postihuje manipuláciu s číslami, číselné operácie, matematické predstavy a geometriu. MKCH-10 pod označením F 81.2 uvádza „špecifickú poruchu aritmetických schopností, ktorá zahŕňa špecifické zníženie aritmetických schopností, ktoré sa nedá úplne vysvetliť celkovou mentálnou retardáciou alebo neprimeraným vyučovaním. Deficit sa týka zvládnutia základných počtových výkonov sčítania, odčítania, násobenia a delenia a nie abstraktných matematických schopností v algebre, trigonometrii, geometrii, diferenciálnom a integrálnom počte.“ Dyskalkúlia sa často spája s narušenou priestorovou pravo-ľavou orientáciou.

Udávané hodnoty zastúpenia porúch učenia v populácií sa v odbornej literatúre pohybujú od 2 % až po 20 %. V súčasnosti nie je zhoda medzi odborníkmi v otázke pohlavia a rozdiel v neprospech chlapcov nie je tak výrazný, ako sa predpokladalo (Pokorná, 2010). Pre spôsob terapie sa zatiaľ pohlavie nepovažuje za významný údaj. Poruchy učenia sa prejavujú u detí nadpriemerne, ale aj podpriemerne inteligentných. Predovšetkým sama **hodnota IQ** sa javí ako irelevantná voči výskytu porúch učenia. (V praxi sa však význam inteligenčného testu skôr nadhodnocuje.)

V SR bolo školskom roku 2011/12 evidovaných 20 534 žiakov so ŠVVP (Štatistická ročenka, 2013) vzdelávaných formou individuálnej integrácie v bežných triedach ZŠ. Z nich bolo 12 057 žiakov s poruchami učenia. Môžeme predpokladať, že počet žiakov s poruchami učenia je ešte o niečo vyšší, pretože nie všetci túto žiaci sú vykazovaní ako individuálne integrovaní – začlenení. Reálne počty sa u nás môžu teda pohybovať medzi **2-3% populácie** bežných ZŠ.

V súčasnosti je pre deti s poruchou učenia u nás v platnej legislatíve používaný termín **dieťa / žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami** podľa zákona 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Žiak so ŠVVP má právo na výchovu a vzdelávanie s využitím špecifických foriem a metód, ktoré zodpovedajú jeho potrebám, a na vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré túto výchovu a vzdelávanie umožňujú (§ 144, ods. 2).

Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodňujúcom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti (§ 2, písm. i).

Školská integrácia sa realizuje v školách podľa školského zákona okrem špeciálnych škôl a špeciálnych tried. Školskou integráciou sa v súčasnosti chápe iba individuálne začlenenie žiakov so ŠVVP do tried základnej (prípadne strednej) školy pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Školská integrácia sa realizuje v triedach spolu s ostatnými žiakmi školy; ak je to potrebné, takýto žiak je vzdelávaný podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu (IVP), ktorý vypracúva škola v spolupráci so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie (Centrum špeciálnopedagogického poradenstva alebo Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie). Zákonný zástupca žiaka má právo sa s týmto programom oboznámiť (§ 94, ods. 1, písm. b školského zákona).

Riaditeľ školy v spolupráci so zriaďovateľom zabezpečí personálne, priestorové a materiálno-technické podmienky na vzdelávanie detí a žiakov v školskej integrácii. Podmienky na individuálnu integráciu upravujú metodické pokyny vydané Ministerstvom školstva SR. Škola vedie o žiakovi dokumentáciu, ktorá predstavuje komplexný obraz o osobnosti žiaka, o jeho vývine a tiež zahŕňa správy zo špeciálnopedagogických či psychologických vyšetrení a hodnotenie žiaka za jednotlivé školské roky.

Každý **učiteľ** by sa mal dôsledne oboznámiť s dokumentáciou žiaka a s odporúčaniami poradenského pracoviska, ktoré by mal uplatniť v edukačnom procese. Odporúča sa spolupráca učiteľov so školskými špeciálnymi pedagógmi. Riaditeľ má povinnosť zabezpečiť pravidelnú spoluprácu s odborným zamestnancom v školskom zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Ak poradenský subjekt odporúča vzdelávanie podľa **individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu (IVP)**, vypracúva ho triedny učiteľ so špeciálnym pedagógom, prípadne s učiteľom daného predmetu. Konkrétny IVP

následne upravuje predovšetkým školské prostredie, formy, obsah vzdelávania, spôsob preverovania vedomostí, organizáciu vyučovania a podobu individuálneho prístupu, mieru participácie odborníka, prípadne asistencie a pod.

Pri tvorbe IVP pre je vždy potrebné vychádzať z konkrétnych podmienok. Akademický výkon žiaka závisí aj od jeho intelekt, podnetnosti jeho rodinného prostredia (ambície rodičov, schopnosť rodičov žiakovi pomôcť, reálne zhodnotenie možností žiaka rodičmi), motivácie samotného žiaka, pochopiteľne od druhu a stupňa poruchy a jej intenzity. Od kombinácie všetkých faktorov sa potom odvíja úspešnosť žiaka v škole, a tá má vplyv na výber strednej školy, prípadne profesie.

Profesijná orientácia žiakov s poruchami učenia

Socializácia žiakov s poruchami učenia predstavuje závažný pedagogický, špeciálnopedagogický i spoločenský problém. V súčasnosti je na trhu práce problémom najsť adekvátne povolania pre znevýhodnené skupiny. Pri **profesijnej orientácii** a voľbe povolania je nevyhnutná spolupráca medzi rodinou a školou, intenzívna spolupráca so špeciálnym pedagógom, psychológom a výchovným poradcom.

Pred samotným procesom profesijnej orientácie a výberom povolania detí s poruchami učenia je dôležité poznať druh a stupeň postihnutia, narušenia, znevýhodnenia, individuálne špecifiká, aktuálny zdravotný stav žiaka a jeho konkrétne fyzické predpoklady na danú profesijnú dráhu, dopad postihnutia, narušenia, znevýhodnenia na psychiku žiaka, prognózu jeho vývinu, stavu, všeobecné a profesijné záujmy, predstavy žiaka a ich trvácnosť, úroveň školských vedomostí a zručností, psychické predpoklady žiaka – všeobecné, aj tie, ktoré súvisia s konkrétnym povolaním, a tiež predstavy rodičov žiaka o budúcnosti svojho dieťaťa. Ďalej je potrebné mať aktuálne a spoľahlivé informácie o profesiách, ktoré sú vzhľadom na postihnutie, narušenie, znevýhodnenie žiaka vhodné, o kontraindikáciách, ktoré môžu byť dôvodom pre nevhodnosť niektorého povolania pre žiaka. Treba poznať perspektívne uplatnenie žiaka na trhu práce v súvislosti s aktuálnymi potrebami trhu práce a so znevýhodnením žiaka, údaje o odborných učilištiach, učebných odboroch, stredných školách a profilujúcich predmetoch študijných odborov stredných škôl vhodných pre žiakov s určitým druhom postihnutia.

Metódy práce pri profesijnej orientácii sa v zásade nelíšia od metód práce s intaktnou populáciou. Sú to:

- parciálne metódy (založené na komunikácii s ľuďmi, ide o dialógy vo všetkých formách;
- situačné metódy (riešenie problémových úloh na základe porovnávania vedomostí, názorov, postojov);
- inscenačné metódy (hranie rolí simulujúcich situácie);
- brainstormingové metódy (schopnosť diskutovať na určité témy, prezentovať svoje vedomosti, názory, postoje).

Formy práce pri profesijnej orientácii sa tiež v zásade nelíšia od intaktnej populácie, stačí ich upraviť podľa špecifických potrieb konkrétnej poruchy. Sú to:

- skupinové, kooperatívne vyučovanie (umožňuje vytvárať interaktívne situácie, učí žiakov pracovať v skupine);
- projektové vyučovanie (založené na riešení komplexných teoretických alebo praktických problémov na základe tvorivej aktívnej činnosti žiaka);
- otvorené vyučovanie (učiteľ prejavuje žiakom dôveru, diskutuje s nimi, rešpektuje ich postoje);
- exkurzia (podporuje názornosť vyučovania, prehľbuje vedomosti žiakov, poukazuje na väzbu medzi teóriou a praxou);
- rozhovory, besedy (realizované s absolventmi škôl, s predstaviteľmi určitých profesií).

- Len dôkladným poznaním žiaka, využitím vhodných metód, foriem profesijnej orientácie a úzkou a spoluprácou medzi zainteresovanými stranami je možné dosiahnuť adekvátnu voľbu povolania a úspešný proces socializácie.

ZÁVER

Je zrejmé, že z dôvodu terminologickej nejednotnosti a vďaka pestrej symptomatike porúch učenia sa rôznia aj pohľady odborníkov na konkrétnu podobu používaných intervenčných metód. Všetci sa však zhodujú v potrebe interdisciplinárneho prístupu s dôrazom na včasnú diagnostiku a zabezpečenie vhodnej korekcie a podpory, pričom sa preferuje systémový prístup k riešeniu problému. Niekedy sa podceňujú výkony v akademických zručnostiach a význam reči ako nástroja myslenia, v praxi sa často uspokojujeme s kompenzáciou deficitu namiesto jeho nápravy.

Prijaté medzinárodné konvencie a následne naše legislatívne úpravy sú pre nás záväzkom: umožňujú rodičom vybrať si spôsob vzdelávania svojho dieťaťa či už v špeciálnej alebo bežnej škole. Úlohou poradenského systému je usmerňovať dieťa, jeho rodinu, školu a jeho mikroprostredia tak, aby dieťa maximálne rozvinulo svoj potenciál v prospech seba aj ostatných. Predpokladom toho je efektívna socializácia a vhodná profesijná orientácia. V tejto súvislosti sa v praxi pochopiteľne zvyšuje potreba odborníkov a ich profesionality na zabezpečenie celého procesu integrácie, perspektívne inklúzie na školách a v spoločnosti všeobecne.

LITERATÚRA

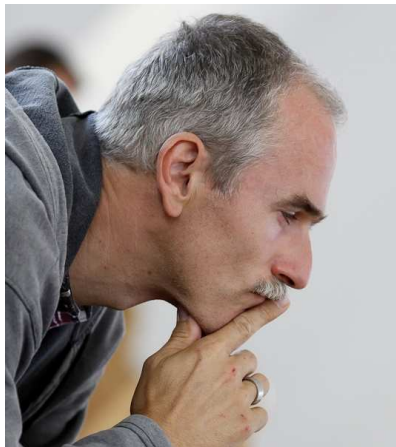
- BARTOŇOVÁ, M. 2005. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Brno : MSD, 416 s. ISBN 80-86633-37-3.
- HARTL, P - HARTLOVÁ, H. 2004. Psychologický slovník. Praha : Portál ISBN 978-80-7367-569-1.
- JUCOVIČOVÁ, D. - ŽÁČKOVÁ, H. 2008. Reeducace specifických poruch učení u dětí. Praha : Portál, ISBN 978-80-7367-474-8.
- KEREKRÉTIOVÁ et al. 2009. Základy logopédie. Bratislava : Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2574-5.
- LECHTA, V. et al. 2002. Terapie narušenej komunikačnej schopnosti. Martin : Osveta. ISBN 80-8063-092-5.
- MATĚJČEK, Z. 1995. Dyslexie. Praha : HaH. ISBN 80-8578-727-X.
- MKCH-10. 1994. Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb a príbuzných zdravotných problémov. 10. revízia. 1. diel. Bratislava : WHO; ÚZIS; Obzor.
- POKORNÁ, V. 2001. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha : Portál. ISBN 80-7178-570-9.
- POKORNÁ, V. 2010. Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- SWIERKOSZOVÁ, J. 2006. Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení). Ostrava : Ostravská univerzita. ISBN80-7368-042-4.
- Štatistická ročenka – špeciálne školy. 2013. [online] Dostupné na: <http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka---specialne-skoly>.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha : Portál, ISBN 80-7178-308-0.

Vyhláška MŠ SR č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v platnom znení.

ZELINKOVÁ, O. 2003. Poruchy učení. Praha : Portál, ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. 2009. Poruchy učení. Praha : Portál, ISBN 978-80-7367-514-1.



Mgr. Martin Kmeť absolvoval roku 1992 štúdium na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave, po jeho ukončení nastúpil ako špeciálny pedagóg a učiteľ ZŠ s modelom integrovaného tematického vyučovania. Od roku 1997 pôsobí vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Podieľa sa na výskumoch detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vrátane rómskych detí, a výskumoch rôznych aspektov ich školskej integrácie. V rámci multiprofesného tímu Detského centra VÚDPaP poskytuje špeciálnopedagogickú starostlivosť deťom na všetkých stupňoch škôl, pomáha pri vypracúvaní individuálnych výchovno-vzdelávacích programov a riešení problémov školskej integrácie, vrátane

supervízií v teréne. Spolupracuje pri vzdelávaní študentov v rámci odbornej praxe i pri kontinuálnom vzdelávaní pedagogických a odborných zamestnancov rezortu školstva.

DETI S PORUCHAMI SPRÁVANIA

ZUZANA VOJTOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Súhrn: Článok sa zaoberá poruchami správania detí a dospelých. Definície a základné charakteristiky hyperkinetickej poruchy a porúch správania ako najčastejších porúch detského vývinu sú založené na 10. revízií Medzinárodnej klasifikácie chorôb. Poruchy majú chronický priebeh, často pretrvávajú od detstva do adolescencie. Neliečené prechádzajú do dospelosti. Majú negatívny dosah na viaceré oblasti fungovania žiaka. V dospelom veku sa spájajú s antisociálnou poruchou osobnosti, abúzom návykových látok a delikvenciou. Poruchy sú liečiteľné, pokiaľ sú diagnostikované v detstve. Etiológia porúch správania je komplexná, podieľajú sa na nej vplyvy sociokultúrne, psychologické aj biologické. Liečba musí byť preto mnohostranná.

Kľúčové slová: hyperkinetická porucha, poruchy správania, etiológia, dopad poruchy

Poruchy správania majú dopad na školský výkon žiaka, na jeho učebné výsledky, na sociálne vzťahy žiaka v školskom prostredí, a tým aj na priebeh vyučovacieho procesu. Či už ide o poruchy správania prvotne spôsobené vnútornými alebo vonkajšími činiteľmi, skutočnosťou je, že žiak základnej alebo strednej školy je osobnosťou vo vývine so svojimi vekovými špecifikami. V procese výchovy a vzdelávania týchto žiakov je potrebné túto skutočnosť rešpektovať a postupovať špecificky, podobne ako u žiakov napríklad s mentálnym, sluchovým, či iným zdravotným postihnutím. Zanedbanie špeciálnej výchovnej starostlivosti a odborných intervencií sa môže negatívne premietnuť do ďalšieho osobnostného vývinu žiaka a jeho života v dospelosti.

TERMINOLOGICKÉ VYMEDZENIE

Poruchy správania sú v odbornom aj v praktickom zmysle slova veľmi široko chápaným pojmom. Z hľadiska príčin vzniku, ako aj prejavov ide o rôznorodé formy neprispôsobivého správania, ktoré majú nepriaznivý vplyv na sociálne vzťahy jednotlivca a na jeho sociálnu adaptáciu. Definíciu a klasifikáciu porúch správania môžeme nájsť v medicínskej, psychologickej, sociologickej či pedagogickej literatúre, čo odráža aj komplexné poňatie tohto problému.

V posledných rokoch sa aj do praxe poradenských zariadení v rezorte školstva zaviedla klasifikácia porúch správania podľa MKCH 10 (Medzinárodná klasifikácia chorôb, 1996) s cieľom zjednotiť diagnostiku porúch správania detí a adolescentov, zlepšiť vzájomnú komunikáciu medzi odborníkmi a zefektívniť prevenciu a liečbu týchto porúch.

Klasifikáciu porúch správania podľa MKCH 10 uvádzame aj s ich krátkymi charakteristikami:

F90- F98 Poruchy správania a emócií so začiatkom obvykle v detstve a v adolescencii

F90	Hyperkinetické poruchy	Charakterizuje ich raný začiatok, kombinácia nadmerne aktívneho, zlého ovládania správania s výraznou nepozornosťou a neschopnosťou trvalo sa sústrediť na danú úlohu. Tieto rysy správania sa objavujú vo všetkých situáciách a sú trvalé.
F90.0	Porucha aktivity a pozornosti	Sú splnené všetky kritériá pre hyperkinetickú poruchu (F90), ale nie sú splnené kritériá pre poruchy správania (F91). Zahŕňa: syndróm deficitu pozornosti alebo syndróm s hyperaktivitou, poruchu pozornosti a hyperaktivity.
F90.1	Hyperkinetická porucha správania	Sú splnené všetky kritériá pre hyperkinetickú poruchu (F90), ako aj pre poruchu správania (F91).
F90.8	Iné hyperkinetické poruchy	
F90.9	Hyperkinetická porucha nešpecifikovaná	Mala by sa používať len vtedy, ak chýba diferenciacia medzi F90.0 a F90.1, avšak všeobecné kritériá pre F90 sú splnené.
F91	Poruchy správania	Sú charakterizované opakujúcim sa a trvalým obrazom disociálneho, agresívneho a vzdorovitého správania. Ak je takéto správanie daného jedinca extrémne, malo by porušovať sociálne očakávanie primerané veku, a preto byť závažnejšie než obyčajná detská nezbednosť alebo rebelantstvo v adolescencii.
F91.0	Porucha správania vo vzťahu k rodine	Porucha správania zahrnujúca disociálne či agresívne správanie (nielen iba opozičné, vzdorovité, rušivé), pri ktorej je abnormálne správanie úplne alebo temer úplne obmedzené na domov a (alebo) na interakcie s členmi nukleárnej rodiny alebo bezprostrednej domácnosti. Táto porucha vyžaduje, aby boli splnené všetky kritériá pre F91.
F91.1	Nesocializovaná porucha správania	Porucha správania je charakterizovaná kombináciou trvalého disociálneho alebo agresívneho správania (splňajúceho všeobecné kritériá pre F91 a nezahrnujúceho iba opozičné, vzdorovité a rušivé správanie) s výrazným rozsiahlym narušením vzťahov jedinca k ostatným deťom. Zahŕňa: poruchu správania samotárskeho agresívneho typu, nesocializovanú agresívnu poruchu.
F91.2	Socializovaná porucha správania	Porucha správania zahrnujúca trvalé disociálne alebo agresívne správanie (zodpovedajúce všeobecným kritériám pre F91 a nezahrnujúce iba opozičné, vzdorovité a rušivé správanie), ktoré sa vyskytuje u jedincov obvykle dobre zapojených do skupiny svojich rovesníkov. Zahŕňa: poruchu správania – skupinový typ, skupinovú delikvenciu, prečiny s partiou, krádež v spoločnosti s druhými, záškoláctvo.

- F91.3 Porucha opozičného vzdoru Je definovaná prítomnosťou výrazne vzdorovitého, neposlúšného, provokatívneho správania a neprítomnosťou vážnejších disocálnych alebo agresívnych činov, ktoré by narušovali zákon alebo práva druhých. Je charakteristická výskytom u detí vo veku do deväť či desať rokov. Táto porucha vyžaduje, aby boli splnené všeobecné kritériá pre F91.
- F91.8 Iné poruchy správania
- F91.9 Porucha správania nešpecifikovaná Zostávajúce poruchy, ktoré splňajú všeobecné kritériá pre F91, ale ktoré nezodpovedajú kritériám žiadneho zo špecifických subtypov.

Ďalšie typy porúch správania môžu vzniknúť ako dôsledok narušeného duševného zdravia, chronického ochorenia, úrazov a pod. V konkrétnych prípadoch sa v školskej praxi stretávame s kombináciou jednotlivých typov porúch správania. Na základe diferenciálnej diagnózy je potrebné ich rozlíšiť, stanoviť primárnu príčinu vzniku poruchy správania a určiť ďalší postup vo výchovno-vzdelávacom procese (Matula et al., 2005).

Diagnostické kategórie opisujú prejavy narušeného prirodzeného procesu vývoja dieťaťa. Slúžia ako barometer na detekciu miery patológie kontaktu s prostredím. Diagnóza poruchy správania opisuje prejavy dieťaťa z pohľadu dopadu jeho konania na ostatných jedincov. Ponúka opisný zoznam negatívnych prejavov správania dieťaťa bez ohľadu na jeho momentálne rozpoloženie, kontext a existenciálnu situáciu. Kategorizácia slúži na detekovanie typológie dieťaťa, na uchopenie problémového správania a je všeobecne známym konceptom, podľa ktorého sa odborná verejnosť orientuje (Bowker, Star, 2000).

Z etického hľadiska je nutné si uvedomiť, že diagnóza porucha správania je len vodidlom, nie hodnotením dieťaťa. Inak by mohli adjektíva ako vzdorný, provokatívny, spurný v poradcovi alebo učiteľovi vopred vyvolávať negatívne pocity. Je tiež nutné brať do úvahy psychiku dieťaťa. Dieťa nemusí svoju diagnózu chápať, nemusí ju ani poznať, avšak napriek tomu je ňou veľmi často ovplyvnené. Do terapie sa posielajú s vedomím, že je divné, nehodné, nepolepšiteľné a pod., často tiež s pocitom, že sa už nikdy nezmení. Pri diagnostike je nutné brať do úvahy možný vplyv nálepkovania (angl. labelling) na ďalší život dieťaťa. Výhodou diagnostických manuálov je prehľadnosť a vnímanie poruchy správania v jej sociálnom kontexte. Nevýhodou je schematickosť, mnohokrát prílišné zarámovanie teóriou nepoužiteľnou v praxi. Dieťa s ťažkosťami môže prechádzať viacerými fázami v krátkom časovom úseku, prípadne sa jednotlivé problémové oblasti môžu prekrývať, čím diagnóza stráca možnosť použitia. Napríklad pubescent väčšinou máva narušený vzťah s rodinou, voľný čas trávi väčšinou v delikventnej partii a zároveň môže prejavovať opozičný vzdor v škole voči autoritám.

HYPERKINETICKÁ PORUCHA

Hyperkinetická porucha je porucha charakterizovaná skorým začiatkom – objavuje sa v prvých siedmich rokoch života. Stav nesmie byť spôsobený inou psychickou poruchou, ako je napríklad úzkostná porucha, porucha nálady a schizofrénia. Je kombináciou aktívneho a zle ovládaného správania s výraznou nepozornosťou a neschopnosťou dlhodobo sa sústrediť. Tieto prejavy sú spravidla prítomné vo viacerých situáciách a sú viac-menej trvalé a vzhľadom na vek neprimerané. Porucha signifikantne postihuje kognitívne a psychosociálne fungovanie dieťaťa. Charakteristickým rysom je chýbanie dostatočnej motivácie a vytrvalosti,

so sklonom jedinca meniť činnosť bez dokončenia. Typická je nekvalitná organizácia práce a nebanalnosť.

Symptómy poruchy sa menia v závislosti od veku. Porucha má chronický priebeh, pretrváva od detstva do adolescencie a má negatívny dosah na sociálnu adjustáciu jedinca. Podľa literárnych údajov porucha vo vyše 50 % prípadov prechádza do dospelosti. Pri použití konzervatívnych hodnotiacich kritérií sa výskyt hyperkinetickej poruchy odhaduje na úrovni 3 – 5 % detí školského veku. Prevalencia ADHD je vyššia a výsledky novších štúdií ju odhadujú na úrovni 10 – 12 % (Šuba, 2009).

Hyperkinetická porucha a ADHD

Hyperkinetické poruchy sú bežné poruchy vyskytujúce sa v detstve a adolescencii. V **MKCH-10** sa rozlišuje **porucha aktivity a pozornosti – F90.0** a **hyperkinetická porucha správania – F90.1**. V klasifikácii **Americkej psychiatrickej asociácie** (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV) je hyperkinetická porucha s poruchou pozornosti označovaná ako **ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – Šuba, 2009)**. V súčasnosti sa aj v našej odbornej literatúre stretávame s týmto termínom, ktorý však zachytáva širší okruh pacientov s diskretnějšími príznakmi.

Európska klasifikácia chorôb MKCH-10 vyžaduje, aby symptómy hyperkinetických porúch boli prítomné vo všetkých troch oblastiach (nepozornosť, hyperaktivita, impulzivita). V MKCH-10 nie je možné diagnostikovanie úzkostných porúch a porúch nálady súčasne a ich prítomnosť je vylučujúcim kritériom pre hyperkinetické poruchy. Klasifikácia Americkej psychiatrickej asociácie DSM-IV-TR pri ADHD akceptuje aj prítomné príznaky len v jednej symptomatickej oblasti a umožňuje paralelne diagnostikovať úzkostné poruchy a poruchy nálady. DSM-IV-TR, na rozdiel od MKCH-10, nedefinuje špeciálny podtyp pre poruchy správania na podklade ADHD, ale rozlišuje tri podtypy: a) s prevahou poruchy pozornosti (s výskytom v 20 – 30 %), b) s prevahou hyperaktivity – impulzivity (s výskytom menej ako v 15 %), c) kombinovaný podtyp (s výskytom v 50 – 75 %). Podľa DSM-IV-TR je možné stanoviť pri ADHD viacnásobne komorbídne poruchy, čo nie je možné v klasifikácii MKCH-10 (Šuba, 2009). V článku budeme používať termín hyperkinetická porucha a skratku ADHD v rovnakom význame.

Etiológia hyperkinetickej poruchy

Hyperkinetická porucha či ADHD je v súčasnosti vnímaná ako **multifaktorovo podmienená neurovývinová porucha**. Jej etiológia je komplexná, zahŕňa genetické predispozície, získané biologické faktory a psychosociálne vplyvy. Dokázané sú diskretné zmeny v neuroanatómii, neurofyziológii a neurochémií viacerých štruktúr CNS. Časť neuropsychológov nahliada na ADHD ako na komplexnú poruchu exekutívnych funkcií (Biederman, Brown, Taylor – podľa Šubu, 2009).

Teoreticky je vznik a vývin jednotlivých typov porúch správania podmienený **vnútornými** činiteľmi (osobitosť nervovej sústavy, vrodené vlastnosti, špecifiká procesu dozrievania nervovej sústavy) a **vonkajšími** činiteľmi (choroby, úrazy, nevhodné sociálne vplyvy zo strany rodinného prostredia, školy, učiteľov, rovesníkov ap.). V konkrétnych prípadoch sa väčšinou potvrdzuje **kombinácia** vnútorných aj vonkajších faktorov, pričom spúšťačiu funkciu má často jedna skupina faktorov a druhá tento proces podporuje. Ako príklad môžeme uviesť hyperaktívne dieťa so syndrómom ADHD, ktoré svojím impulzívnym správaním pôsobí rušivo na svoje okolie, pričom spätná reakcia najbližšej society posilňuje jeho neadekvátne odpovede a celkové správanie.

Osobitosti nervovej sústavy. Za schopnosť tmiť a ovládať reakcie na rôzne impulzy, podnety, plánovať a zamerať konanie jedným smerom, udržať dlhodobé nasadenie je zodpovedná určitá oblasť kôry čelného laloka mozgu – **prefrontálna kôra** a jej prepojenie so skupinami nervových buniek v **podkôrových centrách**, z ktorých sú pri ADHD najdôležitejšie **bazálne gangliá a mozoček**. Pomocou moderných zobrazovacích metód sa u pacientov s ADHD dá pozorovať celkovo menšia aktivita prefrontálnej kôry a bazálnych ganglií ako u zdravých jedincov.

Na rozdiel od zobrazovacích metód (častejšie sa uplatňujú zatiaľ len vo výskume) sa v diagnostike používa **EEG**, ktoré zobrazuje elektrickú aktivitu mozgu zloženú zo 4 typov EEG vln. U detí s ADHD je takmer vždy záznam EEG, ktorý je typický pre mladšie deti. Menej často sa nájdu aj vlny typické pre epilepsiu. Ak však nie sú sprevádzané výskytom epileptických záchvatov, neznamená to, že dieťa nemá epilepsiu. Obvykle sa však odporúča podrobnejšie neurologické vyšetrenie a častejšie kontroly EEG. Ak je pri EEG vyšetrení nájdený atypický alebo abnormálny nález, podporuje síce diagnózu, ale sám osebe nie je dôkazom pre ADHD (Smiková, 2010).

Genetické vplyvy. Dedičnosť je veľmi zložitá, podieľa sa na nej veľa génov a ich vplyv sa spočítava s vplyvmi prostredia. Genetické faktory potvrdili rodinné, adopčné štúdie a štúdie dvojčiat. Rodinné štúdie poukazujú na vyššiu prevalenciu ADHD u prvostupňových príbuzných ako u ostatnej populácie v pomere 24 % ku 6 % (Biederman et al. – podľa Šubu, 2009). Táto vyššia prevalencia je zjavná aj u druhostupňových príbuzných. Vyššia prevalencia je aj u spriahnutých psychických porúch, ako napríklad antisociálnej osobnostnej poruchy, depresie, úzkostných porúch a závislosti od alkoholu a iných psychoaktívnych látok. Adopčné štúdie potvrdzujú, že ADHD je prítomná u 18 % biologických rodičov detí s ADHD, v porovnaní s výskytom 6 % u adoptívnych rodičov. Štúdie dvojčiek potvrdzujú 50-percentnú zhodu ADHD u jednovaječných a viac ako 30-percentnú zhodu u dvojvaječných dvojčiek. Heritabilita ADHD kolíše podľa rôznych štúdií od 30 % – 50 % (Šuba, 2009).

Vplyvy prostredia. Existuje spojenie s radom environmentálnych rizík, vrátane pre-, peri-, a postnatálnych komplikácií, s nízkou pôrodnou hmotnosťou, prenatálnou expozíciou benzodiazepínu, alkoholu, nikotínu a zraneniami a poškodeniami mozgu (Benerjee et al., Breslau et al., Mick, – podľa Šubu, 2009). Závažná raná deprivácia, inštitucionálna výchova, idiosynkratické reakcie na potraviny a expozícia olovu sú tiež považované za etiologické faktory.

Kvalita vzťahov v rodine a v škole sú vnímané ako udržiavajúce alebo protektívne faktory pri ADHD. Génovo-environmentálne interakcie sú vysoko pravdepodobné. Podľa výsledkov viacerých štúdií gén pre dopamínový transportér (DAT1) je asociovaný s ADHD. Predpokladá sa moderujúci vplyv abúzu alkoholu a tabaku počas gravidity na uvedený gén (Brookes, Mill, Guindalini, Curran, et al. – podľa Šubu, 2009). Viacerí autori dávnejšie upozorňujú na spojenie medzi abúzom alkoholu a iných psychoaktívnych látok počas gravidity a ADHD. ADHD môže byť spojená s prenatálnou expozíciou alkoholu nezávisle na spojení medzi prenatálnou expozíciou nikotínu a splodinami dymu a ostatnými familiárnymi rizikovými faktormi pre vznik ADHD.

Prejavy ADHD

Hyperaktívny syndróm je možné spozorovať u dieťaťa veľmi skoro, najnápadnejšie prejavy sú však medzi 8. – 10. rokom života dieťaťa. Medzi najčastejšie sa vyskytujúce prejavy patrí:

1. *Hyperaktivita* – nadmerné nutkanie k pohybu a k aktivite, ktorá je nezmyselná a ktorú dieťa nedokáže ovládať. Z hľadiska danej sociálnej situácie býva takýto prejav neprimeraný a preto je nápadný. Hyperaktívne dieťa býva len zriedka spokojné a pokojné.

Vnútorým prejavom hyperaktivity je zvýšené emočné napätie, ktoré následne vyvoláva impulzívne správanie. Nadmerná a zbytočná aktivita vyžaduje nadmerné množstvo energie. Z. Matějček (1991) upozorňuje na neschopnosť dieťaťa koordinovať a ovládať energetický výdaj. Táto zvýšená energetická náročnosť hyperaktivity vedie k rýchlejšej únave a z toho plynúcej podráždenosti. Odbiehanie od jednej činnosti k druhej nie je ovplyvňované len ľahkým upútavaním pozornosti čímkoľvek nápadným, ale aj vnútornou snahou zmeniť činnosť, keď je dieťa určitou aktivitou presýtené, čo sa stáva pomerne ľahko. Deti nie sú schopné svoju činnosť obmedziť a tak reagovať účelnejšie.

2. *Impulzivita* – tendencia reagovať bez rozmyslenia, náhle a často neprimerane podnetu. Impulzivita signalizuje viazanosť na aktuálnu stimuláciu, eventuálne i na aktuálne uspokojenie a neschopnosť odhadnúť následky svojho konania alebo konanie nejako usmerniť. Dieťa urobí čokoľvek, čo mu napadne, nie je schopné kontrolovať svoje prejavy, nedokáže s ničím počkať. Hyperaktívne, impulzívne deti nie sú schopné plánovať a ovládať svoje správanie, brzdiť momentálne impulzy a regulovať svoje počínanie k nejakému vzdialenejšiemu cieľu. Bývajú často natoľko osobnostne nezrelé, že nemajú žiadne dlhodobšie ciele. Je možné sledovať nápadné výkyvy v ich výkone a emočnom ladení. Pretože sú sociálne rušivé a nepríjemné, okolie na nich reaguje negatívne. Vôľou neovplyvniteľné kolísanie funkcie centrálnej nervovej sústavy (CNS) býva mylne interpretované ako porucha motivácie, ktorú by dieťa malo ľahko ovládať.

3. *Hyperexcitabilita* – zvýšená emočná dráždivosť so sklonom k výkyvom v emočnom ladení a zníženou toleranciou k záťaži. Hyperaktívne deti majú sklon k extrémnym citovým reakciám, ku kolísaniu od eufórie a nadšenia k mrzutej nálade a odmietaniu čohokoľvek. Nadmerná pohotovosť k bezprostredným reakciám väčšinou zahŕňa aj emotivitu. Podnety, ktoré vyvolávajú citové zážitky, môžu vychádzať z organizmu i z vonkajšieho prostredia. Niektoré zmeny v oblasti citového prežívania môžu byť skôr sekundárneho charakteru. Súvisia so zvýšenou unaviteľnosťou a signalizujú nižšiu toleranciu záťaže, ktorá sa prejavuje typickými poruchami sebaovládania, afektívnymi a niekedy až agresívnymi reakciami. Tie možno často interpretovať ako obrannú reakciu v situácii subjektívne nadmernej záťaže. A. Train (1997) hodnotí správanie takého dieťaťa ako prejav zvýšenej senzitivity a vrodenej zraniteľnosti.

4. *Poruchy pozornosti*, ktorých typickým prejavom je slabá pozornosť a unaviteľnosť. Dieťa nie je schopné dlhšieho a kvalitnejšieho sústredenia. Pri ničom nevydrží a nič ho dlhší čas nebaví. Nadmerné nutkanie sa môže týkať akejkol'vek aktivity. Dieťa je priťahované všetkým možným, veľakrát celkom neselektívne. To znamená, že si náhodne všíma rôzne podnety, ale nie je schopné dávať pozor na to, čo je všeobecne dôležitejšie (napr. na vyučovaní). Z. Matějček (1991) používa pre túto odchýlku termín „viazanosť na podnety“. Znamená to, že dieťa venuje pozornosť všetkému, čo zmysly zachytia. Z toho dôvodu bývajú hyperaktívne deti nesystematické a neporiadne.

Všetky prejavy hyperkinetickej poruchy, resp. ADHD je potrebné vnímať komplexne, v súvislosti s vekovým obdobím, rodinným prostredím, zdravotným stavom a aktuálnou situáciou, v ktorej sa dieťa nachádza. Treba odlíšiť podobné prejavy, ktoré sa môžu objaviť v stresovej situácii spôsobenej rôznymi príčinami, napríklad problémami vo vzťahoch medzi členmi rodiny (nevhodný výchovný prístup, zneužívanie dieťaťa), šikanovaním v škole a pod. Príčinami môžu byť aj chronické ochorenia, znížená úroveň mentálnych schopností alebo naopak – aj v správaní vysoko inteligentných detí sa niekedy vyskytuje roztržitosť a hyperaktívne správanie.

Pri diagnostike ADHD sa okrem vyšetrenia psychológa, špeciálneho pedagóga alebo liečebného pedagóga nevyhnutne vyžaduje aj potvrdenie diagnózy pedopsychiatrom a / alebo neurológom (Levčíková et al., 2013).

Dopad ADHD

Priamy dopad symptómov ADHD – porúch pozornosti, hyperaktivity a impulzivity je zjavný. U detí a adolescentov sa rozvíjajú sekundárne, psychologicky vysvetliteľné problémy, často je prítomné nízke sebahodnotenie a nekvalitný sebaobraz. Časté sú nehody a zranenia vyplývajúce z nepozornosti a impulzivity. Takíto jedinci častejšie ako ich ostatní rovesníci fajčia, pijú alkohol a užívajú rôzne psychotropné látky. V neskoršom období pribúdajú prejavy skupinovej agresivity a delikvencia. Charakteristické sú školské a výkonové problémy – slabý prospech, problémy so zvládnutím základnej školy a pracovné problémy. Deti a adolescenti s ADHD majú deficit v socializácii, časté problémy vo vzťahoch s rodičmi, súrodencami a rovesníkmi. M. Stornmont (2001) uvádza, že výskumy ukázali, že deti s ADHD dokážu len veľmi ťažko iniciovať a udržať si priateľstvá so spolužiakmi. Najmä deti s ADHD a vyššou mierou agresivity sú často odmietaní rovesníkmi, toto odmietanie je dlhodobé, až chronickej povahy (Parker, Asher, 1987). Asi 22 % chlapcov a 15 % dievčat s ADHD možno charakterizovať ako „sociálne hendikepovaných“ (Greene et al. – podľa DuPaul, Stoner, 2003). Adolescenti majú zníženú schopnosť verbálne vyjadriť myšlienky a emócie, zníženú pracovnú pamäť a problémy v sociálnej interakcii. Pre nedostatočné vzdelanie často nezískajú primeranú prácu, sú sociálne znevýhodnení. Porucha býva chronická a v 50 % ovplyvňuje aj dospelých jedincov. Tí potom majú zvýšené riziko zneužívania alkoholu a zvýšené riziko zranenia. Ich rodina zažíva vyššiu úroveň stresu, častejšie sa objavujú partnerské nehody, rozvod a pokles spoločenského a ekonomického postavenia rodiny (Šuba, 2009).

Hyperaktívne deti nebývajú schopné primeranej **autoregulácie príjmu podnetov**, to znamená, že nedokážu koordinovať všetky procesy, ktoré sa na tejto činnosti podieľajú. Nevedia odhadnúť mieru primeranej stimulácie, ktorá by ich nepreťažovala. Vytvárajú si tak aj za bežných okolností subjektívne **stresovú** situáciu. Nedá sa vylúčiť ani možnosť, že tieto deti nedokážu podnety adekvátnym spôsobom spracovať, a tak stimulácia (ktorá je subjektívne nadmerná) nespĺňa svoju základnú úlohu: sprostredkovať informácie a z toho vyplývajúcu možnosť uspokojivo sa orientovať v prostredí. Nepokoj môže byť výrazom neuspokojenia v tejto oblasti, ktorá núti dieťa pokračovať v pokusoch potrebné podnety získať a spracovať. Opakovaná neúspešnosť fixuje napätie, nepokoj a vedie celkom zákonite k väčšej únave. Úsilie dieťaťa býva veľakrát nedostatočné, pretože je v tejto oblasti horšie disponované. V dôsledku všetkých uvedených ťažkostí získa hyperaktívne dieťa **rolu nežiaduceho a problémového jedinca**, ktorý je za všetkých okolností negatívne hodnotený a väčšinou ľuďmi odmietaný.

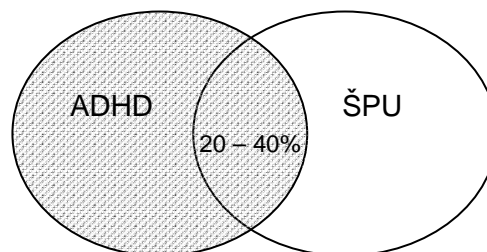
Komorbidita a vývin poruchy

Skupina detí s ADHD je zaťažená vyššou psychiatrickou morbiditou ako ostatná detská populácia. Táto komorbidita je vo veľkej miere sekundárnou, takže sa dá ovplyvniť vhodnou primárnou liečbou. Pri liečbe ADHD komorbidné poruchy často vyžadujú odlišnú farmakoterapiu a modifikovaný psychoterapeutický a psychoedukačný prístup. **Viac ako 80 % detských pacientov s ADHD má aspoň jednu komorbidnú diagnózu a 60 % pacientov má najmenej dve komorbidné diagnózy.** Najčastejšou komorbidnou diagnózou ADHD je **porucha opozičného vzdoru**, ktorá zahŕňa najmä vzdorovitosť alebo neposlúchanie príkazov autorít, nedostatočné sebaovládanie, hádavosť a verbálnu hostilitu až agresivitu. Prítomná je u viac ako 40 % detí s ADHD a 65 % adolescentov s ADHD (Jensen et al., 1997). Závažnejšie antisociálne správanie (poruchy správania) sú demonštrované u 25 % žiakov na úrovni strednej školy (Barkley, Fischer, Edelbrock et al., 1990). U menej ako 50 % detí sú prítomné **špecifické poruchy učenia** (dyslexia, dysgrafia, dyskalkúlia) a **porucha motorickej**

koordinácie. Menej frekventovaný je výskyt **úzkostných** (somatické symptómy, bolesti brucha, hlavy, vracanie, strach z odlúčenia od rodičov, obsedantné správanie), **tikových** (vrátane Touretteovho syndrómu) a **afektívnych porúch** (depresie – zlá nálada, plačlivosť, sociálna izolácia, zmenené spánkové návyky, nechutenstvo, strata záujmov, niekedy aj samovražedné myšlienky). V detstve je pri ADHD často prítomná komorbidná primárna **nočná enuréza**. V ranom detstve tiež **poruchy spánku a problémy s príjmom jedla**. Poruchy spánku môžu počas detstva pretrvávajúť. V školskom veku majú jedinci s ADHD častejšie **úrazy**. Na základe zistení longitudinálnych štúdií komorbidita ADHD v detstve výrazne zvyšuje výskyt psychiatrických porúch v dospelosti.

ADHD a špecifické poruchy učenia

Podľa G. J. DuPaula a G. Stonera (2003) dostupné empirické dôkazy naznačujú, že medzi ADHD a poruchami učenia existuje pevná súvislosť. Približne jedno z troch detí s ADHD má pravdepodobne špecifickú poruchu učenia (ŠPU). Avšak u väčšiny detí s ADHD môžeme zaznamenať, že v škole dostatočne neprospievajú najmä kvôli nedostatočnému vypracovávaní školských úloh a / alebo nedostatočnej kvalite samostatnej práce a pre neúspešnosť pri riešení testov. Skoro u 40 percent žiakov s poruchami učenia sú prítomné závažné prejavy ADHD. Presah medzi týmito dvomi poruchami znázorňuje **Vennov diagram** na obr. 1. Nemali by sme ich však považovať za jednu poruchu. Väčšina detí s ADHD totiž nemá poruchu učenia a väčšina žiakov s poruchami učenia nespĺňa diagnostické kritériá pre ADHD.



Obr. 1 Vzťah medzi ADHD a špecifickými poruchami učenia (DuPaul, Stoner, 2003)

PORUCHY SPRÁVANIA DISOCIÁLNEHO (ASOCIÁLNEHO, ANTISOCIÁLNEHO) CHARAKTERU

Jedným z najťažších aspektov pri diagnostike porúch správania je, ako odlíšiť normálnu agresiu a „nepsychiatrické“ problémové správanie od trvalejšieho a pervazívneho problémového správania. Za dôvod pre psychiatrickú diagnózu nemožno považovať ojedinelé disociálne alebo kriminálne činy, vzdorovité správanie, záškoláctvo, občasné krádeže a bitky, aj keď všetky tieto javy sú pre poruchy správania typické. Až keď je takéto problémové správanie prítomné trvalo a keď extrémne a hrubo prekračuje vzory správania typické pre príslušný vek, možno o diagnóze porucha správania uvažovať.

Poruchy správania sú podľa MKCH-10 charakterizované opakujúcim sa a trvalým obrazom disociálneho, agresívneho a vzdorovitého správania. Príkladom takéhoto správania sú nadmerné bitky, tyranizovanie slabších, krutosť k iným ľuďom alebo ku zvieratám, závažné deštrukcie majetku, zakladanie ohňov, krádeže, opakované klamstvo, záškoláctvo (časté pred 13. rokom veku), úteky z domova, mimoriadne časté a intenzívne výbuchy zlosti, vzdorovité provokatívne správanie a trvalá neposlušnosť.

Pri posudzovaní či ide o poruchu správania, je potrebné brať do úvahy vývinový stupeň dieťaťa. Vylučujúcimi kritériami sú prítomnosť schizofrénie, mánie, pervazívnej vývinovej poruchy, hyperkinetickej poruchy a depresie. Porucha správania sa často kombinuje s inými chorobnými stavmi. Ak sa súčasne vyskytujú emočné detské poruchy, diagnostikuje sa zmiešaná porucha správania a emócií, ak je prítomná hyperkinetická porucha, diagnostikuje sa hyperkinetická porucha správania.

MKCH10, ako sme už uviedli, rozdeľuje poruchy správania na: **poruchu správania vo vzťahu k rodine, nesocializovanú poruchu správania, socializovanú poruchu správania a porucha opozičného vzdoru**. Zmysluplnosť takéhoto delenia nie je úplne preukázaná. Kategórie sú utvorené podľa rôznych triediacich kritérií – prostredia, kde sa poruchy správania vyskytujú, socializácie jedinca i vývinového obdobia. Súvislosť jednotlivých kategórií tiež nie je presne známa. Navyše je syndróm porúch správania prítomný u iných diagnóz – porúch prispôsobenia, porúch sociálnych vzťahov v detstve a hyperkinetickej poruchy správania. E. Malá (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá – podľa Theinera, 2007) delí z praktického hľadiska poruchy správania na dve skupiny: poruchy s dobrou prognózou a poruchy so zlou prognózou.

Zlá prognóza je spojená s kontinuálnym vývinom smerom k antisociálnej poruche osobnosti v dospelosti. Ako prediktory zlej prognózy sa uvádzajú:

- manifestácia v útlom detstve,
- správanie nemeniace sa zmenou prostredia, s vysokou frekvenciou, stabilne sa opakujúce,
- zlé vzťahy k rovesníkom,
- porucha pozornosti, impulzivita, hyperaktivita,
- dysfunkčná rodina s patologickou interakciou a komunikáciou.

Medzi poruchy so zlou prognózou patria nesocializovaná porucha správania a porucha opozičného vzdoru.

Vývinový aspekt porúch správania

Predpokladajú sa dve vývinové cesty vedúce k poruchám správania – cesta so skorým začiatkom a cesta s neskorým začiatkom.

- *Pri skorom začiatku* sa objavuje opozičné vzdorovité správanie už v predškolskom veku a do obdobia adolescencie sa rozvinie do závažnejších porúch správania s vysokým rizikom kriminálneho vývinu (Loeber – podľa Theinera, 2007). Výskumy potvrdili zvýšený vplyv negatívnych faktorov rodinnej výchovy a patologického rodinného prostredia.
- *Pri neskorom začiatku* je správanie až do stredného školského veku bez väčších porúch a príznaky poruchy správania sa objavia v dospievaní. Prognóza tohto druhého typu je priaznivejšia. Dieťa väčšinou nebolo vystavené negatívnym rodinným podmienkam a nepriaznivému výchovnému prístupu rodičov, nezažilo v mladšom školskom veku odmietanie zo strany rovesníkov a školské zlyhanie. Ide skôr o negatívny vplyv rovesníkov alebo vplyv významných zmien v živote dieťaťa.

Za vývinovú dráhu sa často považuje postupnosť: porucha opozičného vzdoru – porucha správania – disociálna (antisociálna) porucha osobnosti. Zatiaľ ale nie je presne známe, aká časť detí s poruchou opozičného vzdoru sa touto cestou skutočne vyvíja, pretože porucha opozičného vzdoru zďaleka nie vždy prechádza do závažnejších porúch správania a opäť len 30-50 % adolescentov s poruchou správania má ďalej v dospelosti antisociálnu poruchu osobnosti (Theiner, 2007).

Výskumy, ktoré sledovali **súvislosť medzi poruchou správania a poruchou správania s opozičným vzdorom** potvrdili teóriu skorého a neskorého začiatku poruchy

správania, pričom porucha opozičného vzdoru sa javí ako prekursor skorého rozvoja ťažkej poruchy správania, ale môže sa vyskytovať aj osobitne. Pri poruche správania s neskorým začiatkom nebola porucha opozičného vzdoru vo väčšine prípadov preukázaná (Moffitt, 1993). Porucha opozičného vzdoru môže byť štádiom poruchy správania a zároveň môže byť samostatnou diagnostickou kategóriou. Deti s hyperkinetickým syndrómom môžu vykazovať prejavy poruchy opozičného vzdoru a deti s poruchou správania alebo s poruchou opozičného vzdoru môžu zároveň trpieť hyperaktivitou. Porucha opozičného vzdoru súvisí s nedobrymi rodinnými vzťahmi viac než porucha správania.

Porucha opozičného vzdoru

Táto porucha je charakteristická výskytom u detí zhruba medzi 6. až 10. rokom. Je prítomné výrazné vzdorovité, neposlušné a provokatívne správanie a zároveň sa nevyskytujú vážnejšie antisociálne a agresívne činy. Nie je vylúčené, že ide o typ poruchy správania, ktorá sa od ostatných líši v kvantite, ale nie v kvalite. Základným rysom je podľa MKCH 10 negativistické, nepriateľské, vzdorovité, provokatívne a rušivé správanie, ktoré prekračuje rámec bežného správania dieťaťa rovnakého veku a rovnakého sociokultúrneho zázemia a ktoré nezahŕňa vážnejšie narušovanie práv druhých. Je prítomná vzdorovitosť voči dospelým, nedodržiavanie pravidiel, psychické trápenie druhých. Ďalej je prítomná podráždenosť – tieto deti sa ľahko nahnevajú, pretože majú nízku frustračnú toleranciu. Zo svojich chýb často obviňujú ostatných. Ich vzdor má výrazný provokatívny komponent, čo vedie k častým konfrontáciám. Spoločne s opísanými prejavmi je porucha charakteristická neprítomnosťou porušovania práv iných, porušovania zákonov, surovosti, týrania a závažnej deštrukcie majetku. Pokiaľ sa tieto druhy správania v neskoršom veku prejavujú, ide už o vývin smerom k iným zlozvykom (socializované, nesocializované). Najvýraznejšie sa porucha zvyčajne prejavuje vo vzťahu k blízkym dospelým ľuďom a známym rovesníkom. Porucha sa všeobecne radí k poruchám so zlou prognózou (Theiner, 2007).

Porucha správania vo vzťahu k rodine

Táto porucha spĺňa všetky kritériá porúch správania, vrátane porušovania práv iných, deštrukcie majetku, násilia atď. Tým sa líši od poruchy opozičného vzdoru. Ani výrazne narušený vzťah medzi rodičom (rodičmi) a dieťaťom sám o sebe na vyslovenie tejto diagnózy nestačí. Na rozdiel od nasledujúcich porúch sú príznaky viac-menej obmedzené na domáce prostredie a sú zamerané voči členom rodiny. Mimo rodiny sa výraznejšie problémy neprejavujú. Často súvisí s výrazne narušeným vzťahom s niektorým z členov rodiny (dost často s novým nevlastným rodičom), voči ktorému sú aspoň spočiatku prejavy poruchy správania zamerané. Porucha má relatívne dobrú prognózu.

Nesocializovaná porucha správania

Tu sa prejavujú všetky príznaky porúch správania, vrátane tých najzávažnejších. Navyše je táto porucha spojená so zlým zapojením príslušného jedinca medzi svojich rovesníkov (zlá socializácia). Dotyčný nemá vo svojej vekovej skupine bližších kamarátov, býva neoblúbený, je odmietaný. Bližším vzťahom s dospelými obvykle chýba dôvernosť. Priestupky pácha samostatne, ale nie je to nevyhnutnou podmienkou, priestupky môžu byť páchané aj v skupine, kľúčová je kvalita vzťahov jedinca. Prejavuje sa predovšetkým v škole, ale je prítomná aj v ďalších prostrediach. Má zlú prognózu.

Socializovaná porucha správania

Aj tu sa prejavujú všetky príznaky porúch správania, ale na rozdiel od predchádzajúcej diagnózy je jedinec schopný nadväzovať trvalé priateľstvo s rovesníkmi. Samotné priestupky potom môže páchať spolu s ostatnými (v partii) alebo byť členom neproblémovej skupiny rovesníkov a priestupky páchať sám. Považuje sa za poruchu s dobrou prognózou, ktorá odznieva v neskoréj adolescencii a mladej dospelosti.

Etiológia porúch správania

Etiológia porúch správania nie je jednoznačne známa a zahŕňa celý rad faktorov od sociokultúrnych, cez psychologické až k biologickým. N. S. Karnik et al. (podľa Theinera, 2007) uvádzajú, že na vzniku a rozvoji porúch správania sa podieľajú nasledujúce faktory:

a) *Sociálne faktory.* Z rodinných faktorov, ktoré prispievajú k rozvoju porúch správania, sú to kriminálny čin v rodinnej anamnéze, užívanie návykových látok rodičmi a konflikty medzi rodičmi. Takisto nedostatočná starostlivosť, nedôslednosť vo výchove, konfliktný vzťah rodič – dieťa a nepriateľský vzťah rodiča k dieťaťu sú prediktory problémového správania. Tieto faktory sú znásobené domácim násilím. Zvýšené riziko majú aj adolescenti, u ktorých sa v rodinnej anamnéze vyskytuje hyperkinetická porucha, závislosti, psychotické poruchy a poruchy nálady. S vekom vplyv rodinných faktorov klesá, poruchy správania s neskorším nástupom skôr súvisia so snahou adolescenta zapojiť sa do rovesníckej skupiny, ktorá vykazuje antisociálne aktivity.

b) *Psychologické faktory.* Rizikovými psychologickými faktormi sú hyperaktivita, kognitívne deficity a jazyková bariéra. Často je v anamnéze prítomná trauma vedúca k posttraumatickej stresovej poruche.

c) *Biologické faktory.* Opisované sú deficity v autonómnom nervovom systéme. Niektoré štúdie opisujú súvislosť medzi závažnejšími poruchami správania a zníženou hladinou kortizolu. U delikventných dospievajúcich je dvadsaťkrát častejší výskyt záchvatových ochorení ako v bežnej populácii. Neurotransmitterové abnormality sa týkajú aktivity dopamínu a noradrenalínu, je prítomná aj serotonínová dysregulácia. Genetické faktory sa intenzívne skúmajú, niektorí autori odhadujú ich podiel až na 71 %.

*Možno ale predpokladať, že kľúčová je súhra medzi faktormi prostredia a genetickou predispozíciou, ktorú vystihuje **Dynamický kaskádový model antisociálneho správania*** (Dodge et al., 2008).

Hoci dokážeme identifikovať žiakov s vážnymi násilnými prejavmi už v období keď nastúpia na základnú školu (angl. označovaní ako early-starters, skoro začínajúci – T. E. Moffitt in Conduct problems..., 2011), nárast od miernych problémov so správaním k vážnemu násiliu záleží na transakcii s prostredím počas detstva. K. A. Dodge et al. (2008) sa domnievajú, že batola s ťažkosťami s impulzivitou a reguláciou správania, ktoré majú biologický podklad, sa pravdepodobne stretne s rodičmi, ktorí majú ťažkosti s riadením správania takéhoto dieťaťa. Najmä, ak títo rodičia žijú v znevýhodňujúcom socioekologickom kontexte a môžu venovať rozvoju zručností dieťaťa relatívne menej času. Náročný temperament dieťaťa môže doma prerásť do problémov so správaním, ktoré mu zabráni naučiť sa potrebné sociálno-kognitívne a kognitívne zručnosti. Preto nie je prekvapením, ak takého vysoko rizikové dieťa, keď nastúpi do školy, zažije sociálne odmietanie od rovesníkov, zlyhanie v školskom výkone a konflikt s frustrovanými učiteľmi. Zážitky zlyhania vedú dieťa k obrannému štýlu spracovávania informácií o sociálnom svete a odlúčeniu sa od hlavných skupín v živote, kam patria spolužiaci, školské aktivity a rodičia (Dodge et al., in Conduct problems..., 2011). Rodičia sa môžu stiahnuť z interakcie s dieťaťom, aby zmiernili konflikt a napätie. Ako dieťa rastie do veku adolescencie, nemá

nikoho, kto by ho kontroloval a viedol, a preto môže inklinovať k deviantným skupinám rovesníkov a tým akcelerovať antisociálne správanie až k vážnemu násiliu. Tento model síce obsahuje pravdepodobnosť, že genetické predispozície podnecujú reťazec vývoja, no predpokladá tiež rozhodujúcu rolu, ktorú v interakcii a transakcii s dieťaťom zohráva prostredie.

Model poukazuje, že strategické preventívne intervencie môžu mať pozitívny dopad dokonca aj na vysoko rizikové, skoro začínajúce dieťa. Prevencia by mala začínať hneď keď je takéto dieťa v škole identifikované. Mala by byť mnohostranná, pretože riziká môžu vychádzať z rodiny, od spolužiakov, školy a komunity. Mala by byť sústavná počas celého vývinu, pretože, hoci včasné riziká zvyšujú neskoršie riziká, nové riziká ich opäť umocňujú. V zahraničných publikáciách môžeme nájsť niekoľko príkladov preventívnych programov, ktoré inkorporovali tieto princípy a zaznamenali pozitívny dopad na antisociálne správanie a delikvenciu (Conduct problems..., 2011).

ZÁVER

Oblasť porúch správania je už dlhšie obdobie stredobodom záujmu najmä zahraničných výskumných štúdií zameraných na nozológiu jednotlivých porúch, etiológiu, diagnostickú diferenciáciu, vzájomnú kauzalitu, ale predovšetkým s praktickým presahom na implementáciu a overovanie efektívnych preventívnych a intervenčných stratégií a postupov. Vzhľadom na zaznamenaný narastajúci počet žiakov s poruchami správania (depistážne sledovania realizované vo VÚDPaP-e v roku 2013) je potrebné neustále aktualizovať a inovovať psychodiagnostické i poradenské metódy v rezorte školstva SR.

LITERATÚRA

- BARKLEY, R. A. - FISCHER, M. - EDELBROCK, C. S. et al. 1990. The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I. An 8-year prospective follow-up study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 29, p. 546-557.
- BOWKER, G. C. - STAR, L. S. 2000. *Sorting Things Out: Classification and Its Consequences*. Cambridge, MA : Massachusetts Institute of Technology.
- Conduct problems prevention research group*. 2011. The Effects of the Fast Track Preventive Intervention on the Development of Conduct Disorder Across Childhood. *Child Development*, vol. 82, no. 1, p. 331-345.
- DODGE, K. A. - GREENBERG, M. T. - MALONE, P. S. - THE CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP. 2008. Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child Development*, vol. 79, p. 1907-1927.
- DUPAUL G. J. - STONER G. 2003. *ADHD in the schools*. 2nd edition, New York : Guilford Press.
- JENSEN, P. S. et al. 1997. Comorbidity in ADHD: Implications for research, practice and DSM-V. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 36, p. 1065-1079.
- LEVČÍKOVÁ a kol. 2013. Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole. Metodicko-informatívny materiál. Schválené MŠ SR zo dňa 10. apríla 2013, č. 2013-3982/16490:4-914.
- MATEJČEK, Z. 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN.

- MATULA a kol. 2005. Psychologické a výchovné aspekty vzdelávania žiakov s poruchami aktivity a pozornosti. Záverečná správa úlohy P – 89. Bratislava: VÚDPaP.
- Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb a príbuzných zdravotných problémov – 10. revízia. 1994. I. diel. Bratislava : Obzor.
- MOFFITT, T. E. 1993. Adolescent-limited and life-course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, vol. 100, p. 647-701.
- PARKER, J. G. - ASHER, S. R. 1987. Peer relations and later adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, vol. 102, p. 357-389.
- STORMONT, M. 2001. Social outcomes of children with AD/HD. Contributing factors and implications for practice. *Psychology in the Schools*, vol. 38, p. 521-531.
- SMIKOVÁ, E. 2010. Poruchy správania a učiteľ. Pomoc triednemu učiteľovi. Bratislava : Raabe, s. 1-24. ISBN 80- 968117-0-3. 90.
- ŠUBA, J. 2009. Nové možnosti liečby ADHD na Slovensku. *Psychiatria pre prax*, roč. 10, č. 3, s. 116-120.
- THEINER, P. 2007. Poruchy chováni u detí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi*, 2, s. 85-87.
- TRAIN, A. 1997. Špecifické poruchy chováni a pozornosti. Praha: Portál, ISBN 80-7178-131-2.



Mgr. Zuzana Vojtová študovala psychológiu na FFUK v Bratislave, absolvovala roku 2001. Odvtedy pracuje vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie. V jeho Metodicko-výskumnom kabinete výchovného a psychologického poradenstva a prevencie sa venuje výskumu v oblasti prevencie sociálnopatologických javov, metodickému vedeniu a koordinácii školských zariadení v oblasti prevencie drogových závislostí, individuálnemu a skupinovému poradenstvu pre deti a adolescentov, lektorovaniu sociálno-psychologických výcvikov pre odborných a pedagogických zamestnancov. Pracovala aj ako školský psychológ v ZŠ Turnianska a Britskej medzinárodnej škole. Absolvovala sociálnopsychologický výcvik a psychoterapeutický výcvik

v adlerovskej psychológii. Spolupracuje na medzinárodných projektoch v oblasti prevencie, tiež sa venuje tlmočeniu na odborných podujatiach a prekladom odborných materiálov z anglického jazyka.

Nadané deti

Komplexný poradenský systém prevencie
a ovplyvňovania sociálnopatologických
javov v školskom prostredí, 2013, č. 2, s. 42-54.

NADANÉ DETI A DETI (ŽIACI) S NADANÍM

VLADIMÍR DOČKAL

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Súhrn: Autor vymedzuje chápanie nadaných detí v odbornej literatúre. Uprednostňuje chápanie nadania ako všeobecného psychologického konštruktú, teda vlastnosti, ktorou disponujú všetci ľudia. Chápe ho ako výkonový potenciál. Nadané deti sú deti s nadpriemernou úrovňou nadania, resp. deti, ktoré podávajú mimoriadne výkony v ktorejkoľvek oblasti ľudskej činnosti. Pojmy „dieťa s nadaním“, a „žiak s nadaním“ používa na označenie nadaných detí zákon č. 245/2008 Z. z. (školský zákon). Autor poukazuje na mnohé nejasnosti v znení tohto zákona, ktorý na jednej strane označuje nadané deti za žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, no na druhej strane umožňuje získať tento status prakticky len žiakom so všeobecným intelektovým nadaním.

Kľúčové slová: nadané deti, deti a žiaci s nadaním, školy a triedy pre žiakov s nadaním, školský zákon, zariadenia výchovného poradenstva a prevencie

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v platnom znení o nich hovorí ako o „deťoch s nadaním“ resp. „žiakoch s nadaním“. V bežnej reči, ale aj v odbornej literatúre sa nazývajú nadanými deťmi. Na prvý pohľad je to to isté: Nadané dieťa je dieťa, ktoré má nadanie, inými slovami dieťa s nadaním. Podľa môjho názoru však „mať nadanie“ a „byť nadaný“ to isté znamenať nemusí.

Hovorový jazyk pozná spojenia ako mať či nemať schopnosti, vôľu, charakter a ďalšie charakteristiky – psychológia však skúma schopnosti, vôľu i charakter všetkých ľudí. Josef Švancara (1975) už dávno upozornil, že tzv. klasifikačné pojmy (napr. vlastnosti, ktoré možno mať alebo nemať) sú charakteristické pre laické myslenie, vo vede sa uplatňujú predovšetkým pojmy komparatívne a kvantitatívne. Keďže ľudí možno podľa ich nadania porovnávať (niekto je nadaný v jednej, iný v inej oblasti činnosti) a ich nadanie možno kvantifikovať (niekto je nadaný viac, iný menej), je namieste aj vedecký pojem nadania utvárať ako komparatívny a kvantitatívny, nie ako jednoduchý klasifikačný pojem.

Napokon, v histórii odborných úvah o nadaní sa s tým stretávame už od dôb renesancie. Španielsky lekár a filozof Juan Huarte napísal prvú známu prácu o nadaní v roku 1575. Spis sa volal *Examen de ingenios para la ciencias* (Skúmanie nadaní na vedy) a autor v ňom rozoznával: 1. nadanie, ktoré dovoľí zvládnuť iba základné veci, 2. nadanie, ktoré umožňuje naučiť sa všetko od učiteľa alebo z kníh a 3. nadanie, ktoré je schopné tvoriť (filozofovať) samo, bez učiteľa (podľa poznámkového aparátu k dielu J. A. Komenského, 1992). Priznával teda nadanie každému človeku.

Latinský preklad jeho diela, ktorý vyšiel pod názvom *Scrutinium ingeniorum*, mal k dispozícii aj Jan Amos Komenský, keď v rokoch 1645 – 1670 koncipoval svoju veľkorysú (a žiaľ nedokončenú) encyklopédiu súčasného poznania *De rerum humanarum emendatione consultacio catholica* (Všeobecná porada o náprave vecí ľudských, 1992). V nej venoval obsiahlu kapitolu aj ľudskému nadaniu. Pokladal ho za dar Boží; Boh ale obdarúva každého človeka. Preto o nadaní uvažoval vždy iba ako o prirodzenej vlastnosti všetkých ľudí. Písal o nadaní tupom, pomalom, strednom i veľkom. Veľkých nadaní je málo. Každé nadanie však možno a treba zúšľachtľovať výchovou, čo osobitne rozviedol vo svojej Veľkej didaktike (*Didactica magna*, 1991).

Až v 19. storočí – český prívrženec psychoanalýzy B. Brouk (1937) to pripisuje vplyvu romantizmu – začali si bežní ľudia i bádatelia všímať najmä mimoriadne výkony výnimočných ľudí a predmetom záujmu sa po ingeniu, teda nadaní všetkých, stal génius či genialita niekoľkých. Britský prírodovedec Francis Galton sa zameril na úspešných ľudí z oblasti vedy, politiky a umenia. Skúmal životopisy temer tisícky takýchto „géniov“ a získané výsledky publikoval v roku 1869 v práci *Hereditary genius* (Dedičná genialita). Veľký výskyt podobne úspešných jednotlivcov v príbuzenstve pokladal za dôkaz dedičnosti „geniality“ (Plháková, 2006) a svojím názorom nadhlo ovplyvnil významnú časť odbornej verejnosti.

Keď v roku 1921 začal kalifornský profesor Lewis Madison Terman (1954) rozsiahly longitudinálny výskum detí s vysokým IQ, nazval ich geniálnymi deťmi; až neskôr začal hovoriť o skupine výnimočných talentov či nadaných osôb. Termín *nadané deti* pravdepodobne po prvý raz použila newyorská psychologička Letta Setter Hollingworthová v knihe *Gifted Children: Their Nature and Nurture* (Nadané deti: ich prirodzenosť a výchova) z roku 1926 (Silverman, 1992). Aj ona posudzovala nadanie na základe výšky inteligenčného kvocientu. Tak sa v psychológii ustálilo chápanie nadaných detí ako detí s mimoriadne vysokým IQ a nadanie sa práve s takýmto IQ stotožnilo. Psychologický slovník Americkej psychologické asociácie (Vandenbos, 2007) uvádza ešte aj na začiatku 21. storočia, že nadanie je IQ vyššie alebo rovné 130. (Hranica dvoch smerodajných odchýlok nad priemerom bola uprednostnená pred vyššími hodnotami, ktoré použili Terman i Hollingworthová.)

Bohuslav Brouk (1937) svojho času konštatoval, že oba prístupy k nadaniu – teda jeho vnímanie ako vlastnosti všetkých ľudí alebo ako výnimočnej vlastnosti niektorých – existujú súbežne; on sám elitársku koncepciu talentu odmietal. Spomínané dva prístupy našli svoje osobitné vyjadrenie v nemčine, ktorá obľubuje tvorbu zložených slov. Nadanie v zmysle všeobecného konštruktú označujú nemeckí odborníci termínom *die Begabung*. Ak majú na mysli nadanie ako výnimočnú vlastnosť, označujú ho často (aj keď nie vždy) termínom *die Hochbegabung* (vysoké nadanie). Iné jazyky takéto rozlíšenie nepoužívajú, Broukovo konštatovanie pre ne platí v plnej miere.

Psychológovia zaoberajúci sa osobnosťou majú sklon vidieť nadanie ako jej súčasť. Keďže psychológia prisudzuje osobnosť každému človeku a nadanie je zložkou každej osobnosti, je teda vlastné každému jednotlivcovi. Typickým predstaviteľom tohto spôsobu myslenia bol významný nemecký fenomenalistický psychológ Hans Rempelin (1975). Odborníci, ktorí svoju pozornosť sústreďujú na nadané deti, majú tendenciu chápať nadanie ako výnimočnú vlastnosť (v SR a ČR napríklad Jurášková, 2003; Laznibatová, 2007; Hříbková, 2009). Títo autori odvodzujú definíciu nadania z charakteristiky nadaných jednotlivcov, možno bez toho, že by si to plne uvedomovali. Dobré to ilustruje text Jany Juráškovej (2003, s. 20): „Pravdepodobne prvou definíciou, ktorá vyjadruje nadanie z pedagogického hľadiska..., je Marlandova definícia: „Nadané a talentované deti sú tie deti, ktoré...“ Vôbec si nevšimla, že Sidney P. Marland (1972) nedefinoval nadanie, ale nadané deti – a to je rozdiel. Nadané dieťa určite má nadanie, to však neznamená, že nadanie je výhradne vlastnosť nadaného dieťaťa, ktorú ostatné deti nemajú.“

Urobme si exkurziu do prírodných vied, ktorých exaktnosti by sa psychológia rada priblížila. Žiadneho fyzika by asi nenapadlo definovať rýchlosť na základe charakteristiky dajme tomu rýchleho auta. Rýchle auto nie je to, ktoré „má rýchlosť“, ale to, ktorého rýchlosť je vyššia, než rýchlosť väčšiny ostatných áut. Aj pomalé auto má nejakú rýchlosť. Dokonca aj to, ktoré stojí zaparkované v garáži: jeho rýchlosť je vtedy nulová. Rýchlosť ako fyzikálna veličina má kontinuálny kvantitatívny charakter a podobne je možné konštruovať aj pojem nadania. Ak nadanie chápeme ako potenciál podávania výkonov, je namieste vzťahovať ho k celej škále výkonov, nie len k tomu nadpriemernému.

Preto jednoznačne uprednostňujem chápanie nadania ako všeobecného psychologického konštrukt – teda vlastnosti každého človeka (Dočkal, 2005). Tá má svoje kvalitatívne i kvantitatívne zvláštnosti, ako na to upozornil už ruský psychológ Boris Michajlovič Teplov (1951). Aj mnohí pedagógovia uvažujú o rozvíjaní nadania všetkých detí (napr. Kovaliková, 1995; Campbell, 2001). Ľudí nemožno deliť na tých, ktorí nadanie „majú“, a tých, ktorí ho „nemajú“, treba uvažovať iba o ľuďoch viac alebo menej nadaných, resp. nadaných rozličným spôsobom.

Z dikcie slovenského zákona („žiaci s nadaním“) vyplýva, že deti, ktoré nepatria do tejto kategórie, sú deťmi „bez nadania“. Takéto označenie je nielen odborne sporné, ono je aj výrazne neetické. Odporúčanie chápať nadanie ako všeobecný psychologický konštrukt odstraňuje etický problém s označením niekoho za človeka bez talentu. Problém s pomenovaním detí, ktoré (na rozdiel od tých nadaných) *nie sú nadané*, pravda, celkom odstrániť nemôže. Umožní ho však vhodne obísť niekoľkými spôsobmi: *dieťa je nadané menej ako...* (komparácia); *jeho nadanie nie je dostatočne rozvinuté* (vývinový aspekt); *je nadané iným spôsobom* (kvalitatívny aspekt). Bipolarite nadaný – nenadaný sa možno vyhnúť aj tak, že budeme akceptovať návrh niektorých amerických odborníkov nehovoriť o nadaných deťoch, ale o ich „talentovanom správaní“ (podľa Hříbkovej, 2009). Tento termín nadväzujúci na tradíciu behaviorizmu sa ale pravdepodobne v slovenčine neuchytí.

Nadané deti – prístupy odborníkov

Aj autori, ktorí vnímajú nadanie ako klasifikačný pojem vzťahujúci sa len na nadpriemerný výkonový potenciál, si uvedomujú, že jeho miera môže byť rôzna. Rozlišujú preto rôzne stupne nadania a hovoria o deťoch nadaných mierne, stredne, vysoko či výnimočne; niekedy medzi priemerné a nadané deti zaraďujú ešte skupinu tzv. bystrých detí. Prehľad viacerých podobných klasifikácií priniesla napríklad J. Jurášková (2003). Ak vnímame kvantitatívny charakter výkonového potenciálu v nadpriemernom pásme, čo nám bráni rovnako hodnotiť aj pásmo podpriemerných výkonov? Ak môžu byť deti nadané nielen výnimočne, ale aj mierne, prečo by nemohli byť nadané tiež priemerne i podpriemerne, ako o tom uvažoval už J. A. Komenský (1992)?

V duchu práve povedaného je každé dieťa nadané, ide len o to ako. Napriek tomu je zvykom vzťahovať označenie „nadané deti“ iba na tie, ktorých nadanie je istým spôsobom mimoriadne. To nie je nijakou chybou. Tak ako každé auto dosahuje nejakú rýchlosť, no za rýchle pokladáme iba auto s vyššou než bežnou rýchlosťou, aj každé dieťa má nejaké nadanie, no len o tom nadpriemernom povieme, že „je nadané“. Použitie prídavného mena sa v slovenčine (podobne ako v angličtine) bežne vzťahuje ku kladnému (hornému) pólu pomenovanej vlastnosti a tak pre porozumenie nie je nevyhnutné ho ďalej spresňovať (napr. výrazmi ako nadpriemerne, výnimočne, mimoriadne). Iba v nemčine je zvykom v prípadoch, keď my hovoríme o nadaných deťoch, použiť termín „die hochbegabte Kinder“.

Nadanie je konštrukt, pomocou ktorého vysvetľujeme rozdielne výkony jednotlivcov. Aj preto môžu byť definície nadania rôzne – každá doba, každá vedecká škola i každý jednotlivý odborník môže príčiny interindividuálnych rozdielov vo výkonnosti (resp. príčiny

nadpriemernej výkonnosti) vidieť rôzne. Situacionisti, ktorí odmietajú existenciu osobnostných vlastností (Kolaříková, 2005), nemôžu uznávať ani existenciu nadania. Jestvovanie talentu takisto spochybňoval už spomínaný Bohuslav Brouk (1937) – za úspech podľa neho človek vďačí len svojej vôli a náhode. Na tomto mieste nemá veľký význam pokúšať sa o vymedzenie nadania, to som urobil na mnohých iných miestach (napr. Dočkal, 2005). Ostaňme pri téme nadané deti.

Vymedziť, kto vlastne nadané deti sú, možno v zásade dvojakým spôsobom: 1. Ide o deti s nadpriemernou (výnimočnou, mimoriadnou) úrovňou nadania; 2. Sú to deti dosahujúce nadpriemerné (výnimočné, mimoriadne) výkony. Tretie vymedzenie hovorí, že ide o deti s predpokladmi (schopnosťami, potenciálom) dosahovať nadpriemerné (výnimočné, mimoriadne) výkony. Tento prístup je len iným vyjadrením prístupu prvého. Veď nadanie nie je ničím iným ako potenciálom na dosahovanie výkonov. Prinajmenšom laickému chápaniu sa takáto definícia blíži najviac.

Česká psychologička Lenka Hříbková (2009) navrhuje v prípade potenciálu (ten sa snažíme odhaliť pomocou psychologických testov) hovoriť o „latentnom nadaní“. Keď sa už potenciál realizuje v niektorej spoločensky akceptovanej činnosti, ide o manifestované nadanie. To prvé je typické pre mladšie deti, s vekom vzrastajú možnosti talent manifestovať. Termínom nadané deti sa však bežne označujú aj tie, u ktorých uvažujeme o ich latentnom nadaní, aj tie, ktoré už podávajú výkony v reálnych činnostiach.

Prvými psychológmi, ktorí vymedzili skupinu nadaných detí ako detí s vysokou úrovňou výkonového potenciálu boli v dvadsiatych rokoch dvadsiateho storočia L. M. Terman na východe a L. S. Hollingworthová na západe Spojených štátov. Potenciál na výkon podľa ich názoru najlepšie reprezentuje všeobecná inteligencia; ako nadané chápali deti s IQ nad 140 (Terman, 1954), resp. nad 160 (Hollingworthová, podľa Silvermanovej, 1992). Charakterizovanie nadaných detí ako detí s vysokým IQ prežilo dodnes (napr. Clark, 1992; Laznibatová, 2007), no od polovice 20. storočia je podrobované ostrej kritike. A hoci sa tá kritika nedostala do Psychologického slovníku APA (Vandenbos, 2007), medzi odborníkmi je široko akceptovaná. Azda najcitovanejším autorom, ktorý IQ ako jedinú mieru nadania odmietol, je americký pedagogický psychológ Joseph S. Renzulli (1978). Hoci sa tiež zameral na intelektové nadanie, upozornil na fakt, že jeho obsahom nie je len testová inteligencia, ale aj tvorivosť a ponorenie sa do riešenia úlohy. Za nadaných pokladá jednotlivcov, ktorí disponujú všetkými tromi uvedenými vlastnosťami.

Vnímať nadané deti ako tie, ktoré dosahujú mimoriadne výkony, je bežné najmä tam, kde sa talent manifestuje v inej než intelektovej oblasti. „Latentné nadanie“ týchto detí nie je psychológia zväčša pripravená zachytiť; odborníci ale intenzívne hľadajú kritériá, ktoré by to umožnili. V oblasti výtvarného a hudobného umenia o nich píše napr. Ellen Winnerová a Gail Martino (2000), v športovej oblasti ich hľadá napr. Tomáš Perič (2006). Výkony v reálnych situáciách použili ako kritérium na výber nadaných osôb do svojho kazuistického výskumu americkí odborníci vedení Benjaminom S. Bloomom (1985), tí ale sledovali mladých dospelých. Ako kritérium výberu nadaných detí sme reálne výkony použili vo výskumoch realizovaných v rovnakom období na Slovensku (Dočkal et al., 1987). Reálne výkony sa v každom prípade používajú pri validizácii testov, ktorými sa nadanie snažíme zachytiť ešte pred jeho manifestáciou.

Je zrejmé, že keby sme za nadané považovali iba deti, ktoré svoj talent už prejavili v reálnych životných situáciách, výber by bol veľmi obmedzený a prakticky by sme z neho vylúčili deti predškolského a z veľkej časti i školského veku. Na druhej strane, ak by sme za nadané pokladal iba tie s „latentným nadaním“, vylúčili by sme deti, ktoré už niečo dosiahli, hoci (z akéhokoľvek dôvodu) neboli testované. Preto väčšina definícií nadaných detí zahŕňa ako deti, ktoré už dosahujú mimoriadne výkony, tak aj deti, u ktorých vieme (alebo si myslíme, že vieme) odhaliť potenciál potrebný na dosahovanie mimoriadnych výkonov.

K takýmto definíciám patrí aj tá, ktorú citovala J. Jurášková (2003) zo správy o výchove a vzdelávaní nadaných a talentovaných detí, ktorú v roku 1972 predložil Kongresu USA federálny komisár pre edukáciu Sidney P. Marland jr. Termín „nadané a talentované deti“ sa v správe používal bez toho, aby bol rozdiel medzi nimi vysvetlený; označoval v podstate jednu a tú istú skupinu. Použitie zdvojeného termínu, ktoré sa neskôr celkom rozšírilo, bolo pravdepodobne vedené snahou vyjsť v ústrety odborníkom, ktorí sa snažili medzi nadaním a talentom hľadať rozdiely (k tomu pozri Dočkal, 1983). Väčšina súčasných autorov (Heller, Schofield, 2000; Jurášková, 2003; Hříbková, 2009) však používa slová nadaní i talentovaní (nadanie i talent) synonymne. Rovnako k nim pristupujem aj ja, preto nebudem hovoriť o „nadaných a talentovaných“ ale iba o nadaných (resp. talentovaných) deťoch.

S. P. Marland (1972) pokladal za nadané deti tie, ktoré dosahujú výkon alebo majú potenciál v oblasti všeobecných intelektových schopností, špecifických akademických schopností, tvorivosti či produktívneho myslenia, vodcovských schopností, výtvarného i hereckého a hudobného umenia alebo psychomotorických schopností. Nadané deti majú byť identifikované kvalifikovanými profesionálmi a aby mohli realizovať svoj prínos pre spoločnosť, potrebujú edukačnú podporu, ktorú bežné školy neposkytujú. Nesporným pozitívom tohto vymedzenia je rozšírenie záberu na identifikáciu a rozvíjanie detí nadaných aj v mimointelektových oblastiach, na čo sa pod vplyvom absolutizovania významu vedecko-technického pokroku a boomu testovania inteligencie dlho zabúdalo a, žiaľ, často dodnes zabúda. Marlandova správa sa stala podkladom pre americkú legislatívu v tejto oblasti a ovplyvnila politiku v edukácii nadaných aj v mnohých ďalších krajinách, dokonca bez ohľadu na to, či uplatnenie Marlandovho modelu zodpovedá ich kultúrnym špecifikám. (Rudnitski, 2000).

K zádrhelom Marlandovho modelu patrí výpočet oblastí, v ktorých sa môže nadanie prejavovať. Tak ako sú vymenované nemusia skutočne vyhovovať každej kultúre. Napríklad v USA preferovaný leadership môžu inde vnímať celkom inak. V Európe bude zaujímavejšie než vodcovský talent rozvíjať všestrannejšie ponímaný talent sociálny (pozri napr. van Lieshout, 1995). Aj ďalšie oblasti talentu sú sporné, lebo nebolo ujasnené kritérium, z ktorého sa pri členení vychádzalo. Tvorivosť je charakterizovaná formou myslenia, no ďalšie oblasti sú vyčlenené obsahovo. Či však intelektové a toľž umelecké schopnosti nie sú tvorivé? A či akademické (študijné) schopnosti nepatria k intelektovým? Tu Sidney. P. Marland (1972) pravdepodobne vychádzal z tradičného zamerania amerických odborníkov na meranie: k dispozícii sú osobitné testy inteligencie, tvorivosti i akademických schopností (označované zvyčajne ako „achievement tests“ – pozri napr. Furman, 2005). Podľa môjho názoru by bolo vhodnejšie hľadať prejavy nadania v oblastiach reálnych ľudských činností, nie v testoch, ktoré predstavujú iba modelové situácie. V každej oblasti činnosti môže byť talent viac alebo menej tvorivý (Dočkal, 2005).

Na tomto mieste sa pokúsím sformulovať vlastné vymedzenie skupiny nadaných detí: *Za nadané pokladám deti, ktoré v porovnaní so svojimi vrstovníkmi podávajú alebo majú potenciál podávať nadpriemerné výkony v jednej alebo viacerých oblastiach činnosti. Toto vymedzenie treba bližšie vysvetliť v troch bodoch:*

Oblasti činnosti: Oblasti, ku ktorým sa nadanie vzťahuje, sú vždy oblasťami činnosti, nie akéhokoľvek správania či životných prejavov. Dieťa môže byť nadané na matematiku alebo hudbu, nie na plač či jedenie. Nadané môže byť nielen rozumovo. Bolo by chybou pokladať za nadané iba deti s vysokou úrovňou inteligencie. Aj keď sa ukazuje, že inteligencia hrá významnú úlohu v štruktúre každého druhu nadania (Dočkal et al., 1987), ako nadané vnímame okrem detí, ktoré svoj talent uplatňujú v rozumových činnostiach, aj deti nadané umelecky, pohybovo a dokonca aj prakticky (Dočkal, 2005). Niektoré deti sa

talentovane prejavujú v jednej konkrétnej oblasti, nadanie iných je všestrannejšie – aj to treba rešpektovať.

Nadpriemerné výkony: Z matematického hľadiska je nadpriemerné všetko, čo leží nad aritmetickým priemerom. Vo vzťahu k akémukoľvek výkonu by sme tak za nadaných museli pokladať vždy 50 % ľudí. Preto sa namiesto o nadpriemernom hovorí často o vysokom alebo výnimočnom výkone. Vo výskumoch intelektovo nadaných detí sa často používa striktno stanovená hranica IQ (napr. Terman, 1954; Laznibatová, 2007; Portešová et al., 2008), prípadne ďalších ukazovateľov (Bobáková, 2013). Pri práci s konkrétnym človekom je to však veľmi nebezpečné. Čo s dieťaťom, ktorému sme jednorazovo namerali o bod menej, než určuje stanovený limit? A ako merať iné než intelektové druhy nadania? Treba zdôrazniť, že exaktné kritérium, podľa ktorého by sa dalo stanoviť, ktoré dieťa je nadané, neexistuje. Aj v športoch, kde môžeme výkony merať v stotinách sekúnd, musíme počítať s tým, že športovcovi sa raz darí a inokedy nie. Za nadaného pokladáme toho, komu sa darí opakovane. Definícia hovorila o podávaní výkonov, nie o jednorazovom výkone. Kritériom nadanosti je teda dlhodobejšia výkonnosť – a tú už samozrejme skôr hodnotíme, než by sa dala presne merať. V každom prípade sa snažíme stanoviť kritériá tak, aby sa do skupiny nadaných pre tú ktorú oblasť zaradilo približne 2 – 5 percent populácie. To percento je vecou dohovoru; súvisí aj s faktom, že spoločnosť je približne toľkým svojim členom reálne schopná ponúknuť nadštandardné podmienky na prípravu.

Porovnanie s vrstovníkmi: Miera nadania je vždy relatívna. Nadané päťročné dieťa je šikovnejšie než iné päťročné deti, nebude ale šikovnejšie než hoci len priemerné desaťročné dieťa. Ale ani desaťročný talent s IQ povedzme 140 ešte v mnohých oblastiach nedosiahne výkon priemerného dospelého. Porovnanie s vrstovníkmi sa pritom musí robiť v tej istej generácii – nemožno porovnávať výkony dnešného päťročného dieťaťa s výkonmi päťročných detí spred štyridsiatich (ale ani desiatich) rokov. Výkony, aj tie testové, sa rok od roka zvyšujú (Flynn, 1987). Okrem toho sa mení svet, v ktorom žijeme, takže testové úlohy starých testov nemusia zodpovedať skúsenostiam dnešných detí. Preto sa psychologické testy musia pravidelne revidovať a novelizovať sa musia aj testové normy (Dočkal, 2010).

Deti (resp. žiaci) s nadaním – slovenské školské predpisy

Slovenský školský zákon (Zákon č. 245/2008 Z. z.) rozlišuje deti a žiakov. O deťoch, ktoré sa vzdelávajú v základných a stredných školách (vrátane špeciálnych škôl a ZUŠ), hovorí vždy iba ako o žiakoch (§ 2 pís. c). Termín deti používa len vo vzťahu k deťom pred začiatkom povinnej školskej dochádzky vrátane detí v materských školách (§ 2 pís. a). Mal by ho používať aj vtedy, keď deti vystupujú vo vzťahu ku svojim zákonným zástupcom (tamže), ale aj v týchto prípadoch sa v zákone často vyskytuje termín „zákonný zástupca žiaka“ (napr. v § 24, 25 a i.). Delenie na deti a žiakov nie je podľa môjho názoru v poriadku – aj keď sa dieťa stane žiakom, stále je súčasne dieťaťom, ide o dve rôzne sociálne roly. Z hľadiska témy tohto príspevku je však nepodstatné, či hovoríme o žiakovi alebo o dieťati, podstatný je atribút „s nadaním“ špecifikujúci skupinu, ktorá je predmetom nášho záujmu.

Formulácia „dieťa s nadaním“ sa do zákona dostala asi ako analógia „dieťaťa s postihnutím“. Toto zdanlivé zjednotenie tvorby termínov však škripe. Zatiaľ čo „dieťa bez postihnutia“ si možno predstaviť bez problémov, existencia „dieťaťa bez nadania“ je, ako som už konštatoval na začiatku tohto článku, veľmi diskutabilná. V každom prípade: dieťa (žiak) s nadaním je v slovenských školských predpisoch terminologickým ekvivalentom toho, čo bežný jazyk, odborná literatúra, ale aj školské predpisy iných krajín nazývajú nadaným (prípadne nadaným a talentovaným) dieťaťom.

Súčasťou prípravy nového školského zákona bola tvorba rôznych čiastkových koncepcií, o ktoré sa mal opierať. Jednou z nich bola *Koncepcia rozvoja nadaných detí a mládeže v SR*, ktorú som pomáhal kreovať. Aj keď v definitívnej podobe materiálu boli moje návrhy upravené a značne redukované, podstatné prvky v ňom zostali. Cieľovú skupinu vymedzuje koncepcia, ktorú schválila vláda SR v roku 2007, nasledovne: „*Za nadaného žiaka / dieťa sa pokladajú tí žiaci / deti, ktorí v porovnaní s rovesníkmi podávajú alebo majú potenciál podávať vysoko nadpriemerné výkony v niektorej oblasti alebo oblastiach činnosti (vzhlľadom na to, že ide o žiaka / dieťa, tieto činnosti sú orientované na oblasti, súvisiace s výchovou a vzdelávaním). Nadaní žiaci / deti musia byť identifikovaní kvalifikovanými profesionálmi. Aby mohli plne realizovať svoj prínos pre spoločnosť, potrebujú osobitnú podporu a taký vzdelávací program, ktorý školy v rámci bežných výchovno-vzdelávacích programov neposkytujú*“ (Koncepcia..., 2007, s. 4). Oblasť, v ktorých sa nadanie prejavuje, sú špecifikované pomocou tzv. druhov nadania. Koncepcia pozná nadanie intelektové, umelecké, športové a praktické (tamže).

Definícia v školskom zákone je však iná. Podľa nej sa dieťaťom (žiakom) s nadaním rozumie „...*dieťa alebo žiak, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja*“ (§ 2 pís. q). Dieťa s nadaním je pokladané za dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (§ 2 pís. j), ale iba v prípade, ak mu tieto potreby diagnostikuje zariadenie výchovného poradenstva a prevencie (tamže). Vyhláška MŠ SR č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním určuje, že príslušným zariadením na diagnostikovanie intelektového nadania je centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Porovnajme znenie zákona a koncepcie: Zákon akceptoval podávanie vysoko nadpriemerných (zvolil slovo mimoriadnych) výkonov, ako aj potenciál podávať ich (ten ale zúžil len na nadpriemerné schopnosti). Zo štyroch oblastí spomínaných v koncepcii však vypadlo praktické nadanie; podľa zákona môžu byť deti nadané len v oblasti intelektovej, umeleckej a športovej. Príslušnosť žiakov s umeleckým a športovým nadaním k deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je však iba deklaratívna. „Kvalifikovaných profesionálov“ z koncepcie totiž nahradilo „zariadenie výchovného poradenstva a prevencie“. To (konkrétne CPPPaP) síce môže diagnostikovať intelektové nadanie, avšak posúdenie umeleckého a športového talentu nie je v jeho odbornej kompetencii, ani v kompetencii centier špeciálno-pedagogického poradenstva. Keďže zákon stanovuje, že špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby diagnostikuje zariadenie výchovného poradenstva a prevencie, nie je pri dodržaní zákona možné žiakov s umeleckým a športovým nadaním diagnostikovať. Preto aj vyhláška č. 307/2008 Z. z. hovorí iba o deťoch a žiakoch s intelektovým nadaním a starostlivosť o umelecké a športové talenty sa v školskej praxi rieši iným spôsobom, než starostlivosť o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Definícia uvedená v § 2 pís. q) zákona má ešte jeden závažný nedostatok. Prečítajme si ju ešte raz: „...*dieťa alebo žiak, ktorý má nadpriemerné schopnosti... alebo... dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja.*“ V zmysle zákona možno teda za nadaného pokladať iba žiaka, ktorý spĺňa dve kritériá: 1. Dosahuje nadpriemerné schopnosti alebo mimoriadne výkony a 2. jeho nadanie sa v edukačnom procese cielene rozvíja. Z konštatovania, že nadaní žiaci potrebujú osobitnú edukačnú podporu, ktoré zdôraznila Marlandova správa a dostalo sa aj do našej Koncepcie (2007), vznikla v zákone jedna z charakteristík nadaného žiaka. Ak má nadané deti diagnostikovať CPPPaP a držať sa zákona, muselo by za nadaného označiť iba toho, ktorého nadanie je v škole cielene rozvíjané – teda evidentne iba žiaka zaradeného v programe pre žiakov s nadaním. Do takého programu (či už v špecializovanej triede alebo

formou integrácie) ale nemožno zaradiť žiaka, ktorý nebol poradenským zariadením diagnostikovaný. Ak však nie je v programe, nemožno ho ako nadaného diagnostikovať... Vznikol bludný kruh, z ktorého je jediné východisko: Časť vety z § 2 pís. q) „...a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja“ sa pri identifikácii nadaných žiakov neberie do úvahy. Cielené rozvíjanie nasleduje až po identifikácii (diagnostike).

Tú „rieši“ § 105 ods. 1 školského zákona: „Do škôl alebo tried pre deti s nadaním alebo žiakov s nadaním sa prijímajú deti alebo žiaci, u ktorých bolo na základe pedagogickej diagnostiky zameranej na ich vedomostnú úroveň, skúšok na overenie špeciálnych schopností, zručností a nadania, ktorých súčasťou je psychodiagnostické vyšetrenie na preukázané nadanie podľa § 103 ods. 1 písm. a) prvého bodu.“ Nech sa prihlási ten, kto tomuto ustanoveniu rozumie! Vedľajšej vete chýba predmet a tak nemá zmysel. Žiaci, u ktorých bolo na základe diagnostiky... ale čo u nich bolo? Možno je v tej vete omylom navyše slovíčko „na“. Potom by to znamenalo, že u žiakov bolo preukázané nadanie podľa § 103 ods. 1 písm. a) prvého bodu. Ten bod odkazuje na všeobecné intelektové nadanie. Z toho vyplýva, že do škôl alebo tried pre žiakov s nadaním sa prijímajú žiaci, u ktorých bolo preukázané všeobecné intelektové nadanie. Inými slovami: za školy (triedy) pre žiakov s nadaním sa pokladajú iba školy (triedy) pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním. Zákon však pozná tiež špecifické intelektové nadanie (§ 3 ods. 1 písm. a, bod 2), umelecké nadanie (§ 3 ods. 1 písm. b) a športové nadanie (§ 3 ods. 1 písm. c). V § 104 hovorí o školách a triedach pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním (ods. 7), špecifickým intelektovým nadaním (ods. 6) a športovým nadaním (ods. 10). Školy a triedy pre žiakov s umeleckým nadaním už neuvádza.

Prvý odsek paragrafu 105 možno interpretovať aj tak, že predložku „na“ ponecháme. „Preukázané nadanie“ musíme v tom prípade upraviť na „preukázanie nadania“. Aby mala veta zmysel, musíme ešte vypustiť slová „u ktorých bolo“. Výsledok: „Do škôl alebo tried pre deti s nadaním alebo žiakov s nadaním sa prijímajú deti alebo žiaci na základe pedagogickej diagnostiky zameranej na ich vedomostnú úroveň, skúšok na overenie špeciálnych schopností, zručností a nadania, ktorých súčasťou je psychodiagnostické vyšetrenie na preukázanie nadania podľa § 103 ods. 1 písm. a) prvého bodu.“ To by znamenalo, že psychodiagnostické vyšetrenie sa týka iba všeobecného intelektového nadania, kedy je súčasťou „pedagogickej diagnostiky“. V ostatných prípadoch sa diagnostika zameriava iba na „vedomostnú úroveň, overenie špeciálnych schopností, zručností a nadania“ a psychologické vyšetrenie predpísané nie je. Tá štylizácia je prevzatá zo starého školského zákona, kde sa týkala tried s rozšíreným vyučovaním a podľa všetkého sa ich aj teraz má týkať. V § 105 ods. 4 sa (rovnako ako v zákone z r. 1976) píše: „Kritériá na overenie špeciálnych schopností, zručností alebo nadania detí alebo žiakov vydá riaditeľ príslušnej školy...“. Nuž ale triedy s rozšíreným vyučovaním chápe súčasný zákon ako triedy pre žiakov so špecifickým intelektovým nadaním (§ 104 ods. 6). A žiaci s nadaním sú definovaní ako žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré diagnostikuje zariadenie výchovného poradenstva a prevencie (§ 2, pís. j), nie riaditeľ školy. Stanovuje to aj vyhláška MŠ SR č. 307/2008 Z. z. v § 2 ods. 3: „Centrum v správe z diagnostického vyšetrenia uvedie, či bolo diagnostikované všeobecné intelektové nadanie alebo špecifické intelektové nadanie.“

Pekný zmätok. Nuž, zákon č. 245/2008 Z. z. bol prijímaný narýchlo a pri jeho doteraz desiatich novelizáciách nebola ochota sa nad potrebnou úpravou vzdelávania nadaných zamyslieť. („Politická vôľa“ sa v prevažnej väčšine noviel zamerala na otázky, ktoré priamo alebo nepriamo súviseli s financovaním školstva.) Takže ustanovenia o „deťoch s nadaním a žiakoch s nadaním“ platia tak, ako boli v roku 2008 prijaté, a najmä prvý odsek § 105 spôsobuje riaditeľom škôl i pracovníkom zariadení výchovného poradenstva a prevencie vrásky. Obe interpretácie, ktoré som vyššie navrhol, sú totiž nezákonné: text zákona musí platiť tak ako bol schválený v národnej rade; nemožno z neho škrtat' či inak ho upravovať.

V praxi sa preto ustanovenia o deťoch a žiakoch s nadaním ako deťoch a žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami uplatňujú iba pri žiakoch so všeobecným intelektovým nadaním. Pre ich identifikáciu platia Metodické pokyny na zaradovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov č. CD-2005-19376/26377-1:091 schválené Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 25. augusta 2005 s platnosťou od 1. septembra 2005, aktualizované s platnosťou k 1. septembru 2008. Nové pokyny, ktoré sme navrhli v roku 2011 spolu s riaditeľkou bratislavskej Školy pre mimoriadne nadané deti a gymnázia J. Laznibatovou a ktoré obsahovali aj kritériá identifikácie žiakov so špecifickým intelektovým nadaním, ministerstvo dodnes neschválilo.

Špecifické intelektové nadanie sa do nášho školského zákona dostalo ako obdoba špecifických akademických schopností z Marlandovej správy. Jeho rozvíjanie v školách a triedach s rozšíreným vyučovaním prírodovedných a spoločenskovedných predmetov (§ 104 ods. 6 zákona NR SR č. 245/2008 Z. z.) malo nadviazať na dovtedajšie osvedčené fungovanie takýchto tried. Tie triedy však pôvodne neboli určené pre žiakov s tak výraznou úrovňou nadania, aby bolo možné uvažovať o nich ako o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Žiaci do nich boli vyberaní ako najlepší z prihlásených na základe kritérií, ktoré stanovil riaditeľ školy. Tak to funguje aj naďalej na základe školských vzdelávacích programov. Bolo by nezmyselné zrušiť tieto triedy iba preto, že detí so špecifickým intelektovým nadaním, ktoré môžu identifikovať CPPPaP ako žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, je podstatne menej, než aká je kapacita tried s rozšíreným vyučovaním. Veď kvalitnejšiu ponuku vzdelávania treba dať čo najväčšiemu počtu žiakov, nie iba tým skutočne výnimočným.

Nezrovnalosti v zákone vznikli neakceptovaním faktu, že nadanie dosahuje rôzne úrovne a že aj jeho rozvíjanie musí byť vo vzťahu k týmto úrovňam rôzne. Koncepcia rozvoja nadaných detí a mládeže v SR (2007, s. 4-5) hovorila o *troch úrovniach rozvíjania nadania: záujmovej, výkonnostnej a vrcholovej*. Kým do záujmových činností sa môže zapojiť ľubovoľné množstvo detí predovšetkým na základe svojej motivácie, výkonnostná úroveň už predpokladá istý výber na základe schopností. Na tejto úrovni pracujú aj školy a triedy s rozšíreným vyučovaním. Až vrcholová úroveň predstavuje rozvíjanie nadania tých skutočne najlepších, ktorých možno označiť za žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami a na ich identifikácii sa podieľajú experti. Podľa koncepcie sú to „napr. poradenský pracovníci, tréneri, odborníci v danej oblasti nadania“, nie výhradne poradenské zariadenia, ako to ustanovil zákon.

Zákon č. 245/2008 Z. z. ignoruje kontinuálny charakter nadania a zavádza iba kategóriu detí a žiakov „s nadaním“, ktorých na základe diagnostiky v poradenskom zariadení možno zaradiť medzi deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Podľa Koncepcie (2007) malo ísť o žiakov, ktorí rozvíjajú svoje nadanie na vrcholovej úrovni. V rozpore s týmto zámerom k nim však zákon priradil aj žiakov škôl a tried s rozšíreným vyučovaním ako tzv. „žiacov so špecifickým intelektovým nadaním“. Preto sú zákonné ustanovenia týkajúce sa týchto žiakov prakticky nevykonateľné. Triedy s rozšíreným vyučovaním fungujú naďalej pre vybrané deti, nie však nevyhnutne pre „žiacov so špecifickým intelektovým nadaním“, ktorých identifikovalo CPPPaP. Ak poradenské zariadenie niekoho ako žiaka so špecifickým intelektovým nadaním diagnostikuje, zväčša sa mu v triede, ktorú navštevuje, vypracúva individuálny výchovno-vzdelávací program.

Na výkonnostnej úrovni pracujú aj športové školy a školy vzdelávajúce umelecky nadaných žiakov. Problematiku umeleckých škôl ako škôl pre „žiacov s nadaním“ – aj vzhľadom na nedoceňovanú funkciu umenia v spoločnosti – nik nerieši. Vzdelávanie v základných umeleckých školách sa uskutočňuje mimo vyučovacieho času základných a stredných škôl a upravuje ho vyhláška MŠ SR č. 324/2008 Z. z. Žiaci sú prijímaní nie na základe diagnostiky nadania, ale na základe prijímacej skúšky pred trojčlennou komisiou (§ 5

vyhlášky). Štúdium na stredných školách s umeleckým zameraním (ku ktorým patria aj konzervatóriá) sa riadi vyhláškou MŠ SR č. 282/2009 Z. z. o stredných školách. Žiakom týchto škôl nechýba, že nie sú žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Prijíma ich riaditeľ školy na základe „overenia špeciálnych schopností, zručností alebo nadania“ (§ 12 a príloha č. 9 vyhlášky). Paragraf 2 pís. j) a q) školského zákona sa v prípade umeleckého vzdelávania neuplatňuje.

Postavenie športových škôl a tried v systéme starostlivosti o talenty je ukotvené podobne. Zákon č. 300/2008 Z. z. o organizácii a podpore športu nevenuje školskému vzdelávaniu žiadnu pozornosť. O školskom zákone som už hovoril. Znenie § 2 pís. j) školského zákona vylučuje, aby žiaci športových škôl a tried boli označení za žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, nakoľko ich športový talent nemôžu diagnostikovať zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, ako toto ustanovenie vyžaduje. Riaditelia športových škôl postupujú v zmysle § 105 ods. 4 školského zákona, ktorý im dáva kompetenciu stanoviť kritériá prijímania žiakov. Niektorí do tých kritérií zahrnú aj psychologické vyšetrenie, o prijatí žiaka do športovej prípravy však nerozhoduje posudok poradenského zariadenia, ale riaditeľ školy. Takisto sa pritom riadi § 12 a prílohou č. 9 vyhlášky o stredných školách.

Absolútna väčšina žiakov športových škôl a tried či škôl rozvíjajúcich umelecké talenty teda nemá štatút žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Športové ani umelecké školy v skutočnosti nie sú evidované ako školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, hoci to vyplýva z § 103 a 104, ktoré sú zaradené v siedmej časti školského zákona pod názvom *Školy pre deti alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Žiakov týchto škôl nemožno v zmysle zákona č. 245/2008 Z. z. (a súčasne v rozpore s ním) za žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami označiť. Napriek tomu bezpochyby ide o nadané deti.

Záver

Deti s nadaním a žiaci s nadaním, o ktorých hovorí slovenský školský zákon, patria do skupiny, ktorú bežne nazývame nadané deti. Hoci školský zákon pozná deti a žiakov s intelektovým, umeleckým i športovým nadaním a umožňuje zaradiť ich medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, toto ustanovenie je iba deklaratívne. Špeciálne edukačné potreby totiž zo zákona musí diagnostikovať rezortné poradenské zariadenie. Dôsledkom je, že ako žiaci so špeciálnymi potrebami reálne fungujú iba deti so všeobecným intelektovým nadaním, pre ktorých sa vytvárajú špecializované školy, triedy i individuálne výchovno-vzdelávacie programy.

Školy a triedy s rozšíreným vyučovaním prírodovedných alebo spoločenskovedných predmetov fungujú zväčša na základe školských vzdelávacích programov a nemožno ich zaradiť medzi školy pre žiakov s nadaním. Rovnako aj športové školy a triedy a školy, v ktorých sa rozvíjajú umelecké talenty, sa neriadia ustanoveniami o školách pre žiakov s nadaním, hoci ich zákon medzi ne zaraďuje. Obe skupiny škôl sa riadia predpismi platnými pre bežné školy (vyhláška MŠ SR o strednej škole), prípadne vlastnými predpismi (vyhláška MŠ SR o základnej umeleckej škole).

Iba v ojedinelých prípadoch označí niektoré zariadenie výchovného poradenstva a prevencie špecificky intelektovo, umelecky alebo športovo nadaného žiaka za žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ak to umožní extrémna úroveň jeho výkonov alebo ak ide o žiaka s pridruženými problémami (napríklad poruchami učenia). Edukácia takýchto detí sa potom rieši prostredníctvom individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu či individuálneho učebného plánu (§ 103 ods. 9 pís. i) školského zákona), ktoré

možno pripraviť aj pre žiakov škôl a tried s rozšíreným vyučovaním, žiakov športových škôl a tried, či škôl zameraných na rozvíjanie umeleckého nadania.

Nadané deti, tak ako ich chápeme v psychológii i pedagogike, sú deťmi s výrazne nadpriemernou úrovňou nadania, no aj vnútri tejto skupiny existujú ešte výrazné kvantitatívne rozdiely, ktoré je nevyhnutné zohľadňovať. Ich nadanie sa môže prejaviť v ktorejkoľvek oblasti činnosti, vrátane činností praktických (Teplov, 1951; Manstetten, 1995; Dočkal, 2005). Deti (resp. žiaci) „s nadaním“ – ako o nich hovorí školský zákon – sú deti s nadpriemernými schopnosťami alebo mimoriadnymi výkonmi, ale iba v oblasti intelektovej, umeleckej a športovej. S jemnejšou diferenciaciou ich výkonnostnej úrovne, ktorej by zodpovedali aj rôzne edukačné prístupy, zákon nepočíta. Deklaruje možnosť pokladať tieto deti za žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami, reálne to však umožňuje iba všeobecne intelektovo nadaným deťom. V ostatných prípadoch dochádza k zaradeniu medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami len veľmi výnimočne.

Ak majú byť jednou z cieľových skupín projektu *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí* nadané deti ako subskupina žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pôjde o žiakov, ktorých zákon nazýva „žiakmi so všeobecným intelektovým nadaním“. Možno by však stálo za úvahu zaradiť do výskumu aj deti s inými druhmi nadania. Aj ony sa teoreticky môžu stať žiakmi so ŠVVP a aj ony môžu mať problémy, na ktoré sa národný projekt zameriava.

LITERATÚRA

- BLOOM, B. S. (Ed.). 1985. *Developing talent in young people*. New York : Ballantine Books. ISBN 0-345-31509-X.
- BOBÁKOVÁ, M. 2013. Prežívanie záťažových situácií a emočná inteligencia nadaných detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 47, č. 1, s. 3-20.
- BROUK, B. 1937. *Patologie životní zdatnosti*. Praha : A. Srdce.
- CAMPBELL, J. R. 2001. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Praha : Portál.
- CLARK, B. 1992. *Growing up Gifted: Developing the potencial of children at home and at school*. 4th Ed. New York : Macmillan. ISBN 0-02-322680-3.
- DOČKAL, V. 1983. K problémom definovania pojmov nadanie a talent. *Československá psychologie*, roč. 27, č. 2, s. 120-137.
- DOČKAL, V. 2005. Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý. Praha : NLN. ISBN 80-7106-840-3.
- DOČKAL, V. 2010. Metodologické problémy štandardizácie testov schopností určených pre deti a mládež. In: FARKAŠOVÁ, E. et al. (Eds.): *Dieťa v ohrození*. Bratislava : VÚDPaP, s. 54-64. ISBN: 978-80-89447-24-4.
- DOČKAL, V. – MUSIL, M. – PALKOVIČ, V. – MIKLOVÁ, J. 1987. *Psychológia nadania*. BRATISLAVA : SPN.
- FLYNN, J. R. 1987. Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, vol. 101, p. 171-191.
- FURMAN, A. 2005. Teória inteligencie Gf-Gc ako východisko testovej batérie Woodcock-Johnson international editions. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 40, č. 4, s. 347-361.
- HELLER, K. A. – SCHOFIELD, N. J. 2000. International trends and topics of research on giftedness and talent. In: HELLER, K. – MÖNKS, F. J. – STERNBERG, R. J. – SUBOTNIK, R. F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Second Edition. Amsterdam; Lausanne; New York; Oxford; Shannon; Singapore; Tokyo : Elsevier, p. 123-137. ISBN 0-08-043796-6.

- HŘÍBKOVÁ, L. 2009. Nadání a nadaní. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.
- JURÁŠKOVÁ, J. 2003. Základy pedagogiky nadaných. Pezinok : Formát.
- KOLAŘÍKOVÁ, O. 2005. Téma osobnostních rysů v psychologii dvacátého století. Praha : Academia. ISBN 80-200-1214-1.
- KOVALIKOVÁ, S. 1995. Integrovaná tematická výuka. Kroměříž : Spirála.
- KOMENSKÝ, J. A. 1991. Velká didaktika. Bratislava : SPN.
- KOMENSKÝ, J. A. 1992. Obecná porada o nápravě věcí lidských. Praha : Svoboda.
- Koncepcia rozvoja nadaných detí a mládeže v SR*. 2007. [on-line]. Dostupné na <https://www.minedu.sk/koncepcia-rozvoja-nadanych-deti-a-mladeze-v-sr/>. Stiahnuté 25.10.2013.
- LAZNIBATOVÁ, J. 2007. Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. 2. vyd. Bratislava : Iris. ISBN 80-890-1853-X.
- MANSTETTEN, R. 1995. Vocational giftedness: Evaluation of the BMBW's program Promotion of giftedness in vocational training. In: KATZKO, M. W. - MÖNKS, F. J. (Eds.): Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability. Assen : Van Gorcum, p. 294-297. ISBN 90-232-3033-7.
- MARLAND, S. P. 1972. Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education. Washington : U. S. Government Printing Office.
- Metodické pokyny na zaradovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov č. CD-2005-19376/26377-1:091* schválené Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 25. augusta 2005 s platnosťou od 1. septembra 2005, aktualizované s platnosťou k 1. septembru 2008. [on-line]. Dostupné na http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/pdf/metodicke_pokyny08.pdf/. Stiahnuté 25.10.2013.
- PERIČ, T. 2006. Výběr sportovních talentů. Praha : Grada. ISBN 80-247-1827-8.
- PLHÁKOVÁ, A. 2006. Dějiny psychologie. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-0871-3.
- PORTEŠOVÁ, Š. – KONEČNÁ, V. – BUDÍKOVÁ, M. – KOUTKOVÁ, H. 2008. Strachy rozumově nadaných dětí jako indikátor jejich pokročilého rozumového vývoje. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 43, č. 4, s. 307-323.
- REMPLEIN, H. 1975. Psychologie der Persönlichkeit. Die Lehre von der individuellen und typischen Eigenart des Menschen. 7. Auflage. München; Basel : Ernst Reinhardt. ISBN: 349-700316-6.
- RENZULLI, J. S. 1978. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, vol. 60, no. 3, p. 180-184, 261.
- RUDNITSKI, R. A. 2000. National /provincial gifted education politics: Present state, future Possibilities. In: HELLER, K. – MÖNKS, F. J. – STERNBERG, R. J. – SUBOTNIK, R. F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Second Edition. Amsterdam; Lausanne; New York; Oxford; Shannon; Singapore; Tokyo : Elsevier, p. 673-679. ISBN 0-08-043796-6.
- SILVERMAN, L. K. 1992. Leta Stetter Holingworth: Champion of the psychology of women and gifted children. *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, no. 1, p. 20-27.
- SZABOS, J. 1989. Bright child, gifted learner. *Challenge Magazine*, 34.
- ŠVANCARA, J. 1975. Aktuální otázky psychologické terminologie. Brno : UJEP.
- TĚPLOV, B. M. 1951. Schopnosti a nadání. Praha : SPN.
- TERMAN, L. M. 1954. The discovery and encouragement of exceptional talent. *American psychologist*, vol. 9, no. 6, p. 221-230.
- VANDENBOS, G. R. (Ed.): *APA Dictionary of Psychology*. Washington D.C. : APA, 2007. ISBN 978-1-59147-380-0.
- VAN LIESHOUT, C. F. M. 1995. Development of social giftedness and gifted personality in context. In: KATZKO, M. W. – MÖNKS, F. J. (Eds.): *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability*. Assen : Van Gorcum, p. 31-42. ISBN 90-232-3033-7.

Vyhláška MŠ SR č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním.

Vyhláška MŠ SR č. 324/2008 Z. z. o základnej umeleckej škole v platnom znení.

Vyhláška MŠ SR č. 282/2009 Z. z. o strednej škole v platnom znení.

WINNER, E. - MARTINO, G. 2000. Giftedness in non-academic domains: The case of the visual arts and music. In: HELLER, K. – MÖNKS, F. J. – STERNBERG, R. J. – SUBOTNIK, R. F. (Eds.): International Handbook of Giftedness and Talent. Second Edition. Amsterdam; Lausanne; New York; Oxford; Shannon; Singapore; Tokyo : Elsevier, p. 95-110. ISBN 0-08-043796-6.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v platnom znení.

Zákon č. 300/2008 Z. z. o organizácii a podpore športu a o zmene a doplnení niektorých zákonov v platnom znení.



Doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc. absolvoval štúdium psychológie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v roku 1977, nasledujúci rok tu absolvoval rigorózne skúšky. Titul kandidáta vied získal roku 1985 vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie a roku 2009 sa habilitoval na Pedagogickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe. Vo VÚDPaP-e pracuje od r. 1971, spočiatku ako asistent, neskôr ako odborný a vedecký pracovník. V rokoch 1990 – 1995 bol riaditeľom ústavu,

v rokoch 2007 – 2009 vedeckým tajomníkom. Od roku 1996 je nepretržite šéfredaktorom časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa. V rokoch 1994 – 2013 prednášal externe na rôznych vysokých školách: na Filozofickej fakulte UK v Bratislave, Fakulte sociálnych štúdií MU v Brne, Filozofickej fakulte UCM v Trnave a Filozofickej fakulte TU v Trnave. V súčasnosti pôsobí ako docent na Fakulte sociálnych a ekonomických vied UK v Bratislave. Prvoradým predmetom jeho odborného záujmu sú otázky nadania, nadaných detí a ich vzdelávania. V tejto oblasti vedie kurzy kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov, psychológov i špeciálnych pedagógov. Zaoberá sa tiež problematikou detí z iných minoritných skupín (postihnutých, rómskych). V poslednom období sa venuje tvorbe a štandardizácii psychologických testov a problematike psychologickej metodológie. Je autorom niekoľkých knižných publikácií a približne sto sedemdesiatich odborných (vedeckých) štúdií a sto dvadsiatich popularizačných článkov.

Deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Komplexný poradenský systém prevencie
a ovplyvňovania sociálnopatologických
javov v školskom prostredí, 2013, č. 2, s. 55-61.

ŠPECIFIKÁ PEDAGOGICKEJ A PSYCHOLOGICKEJ PRÁCE S RÓMSKYMÍ DEŤMI

DAGMAR KOPČANOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Súhrn: Slabá pripravenosť detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia pred zaškolením, náročnosť učebných osnov, ale aj rôzne kultúrne a psychické osobitosti, ktorými sa líšia od detí majoritnej populácie, spôsobujú značnej časti rómskych detí problémy v škole. Autorka diskutuje o špecifikách pedagogickej a psychologickej práce s uvedenými deťmi a prináša niektoré odporúčania pre výchovných poradcov.

Kľúčové slová: rómske deti, identita jedinca, efektívnosť učenia, výchovno-vzdelávací proces

Zmena politického systému po roku 1989 zásadným spôsobom ovplyvnila postavenie dieťaťa rómskeho etnika pochádzajúceho zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v našom školskom systéme. Prvým signálom bol náhly pokles počtu rómskych detí v materských školách a absencia predškolskej prípravy pre vysokú nezamestnanosť a z toho vyplývajúcu insolventnosť rodičov. Významnú rolu zohral aj nezáujem mnohých Rómov o vzdelanie svojich detí, nedostupnosť materských škôl v obciach s vysokou koncentráciou Rómov a mnohé ďalšie. Vzdelávanie a školstvo je, žiaľ, oblasťou, ktorej systémová reforma je neujasnená a všetky zmeny sú preto realizované v rámci nie celkom efektívne fungujúceho školského systému. Kritika nerovnakých príležitostí rómskych detí ku vzdelávaniu je dlhodobá a naznačuje ju nielen slovenský tretí sektor, ale aj mnohé medzinárodné organizácie zamerané na dodržiavanie ľudských práv.

Na druhej strane práve v oblasti školstva sa v uplynulých rokoch urobilo snád' najviac opatrení. Problémom však naďalej zostáva to, že v súčasnosti nie je možné efektívne merať a vyhodnocovať ich úspešnosť. Dôvodov pre tento fakt je viacero. V prvom rade na Slovensku chýbajú akékoľvek relevantné kvantitatívne údaje **o počte rómskych detí** vo vzdelávacom systéme. Dôvodom je, že Rómovia sa vo všeobecnosti radšej hlásia k inej (najčastejšie maďarskej) národnosti, akoby mali priznať svoj etnický pôvod. Preto nie je možné ani sledovať prípadné dopady rôznych zmien na ich vzdelávanie. Výchova k hrdosti na vlastné etnikum, stotožnenie sa s pozitívnymi hodnotami rómskej kultúry v našej škole absentuje. V druhom rade je veľkým problémom aj to, že jednotlivé opatrenia a projekty realizované v tejto oblasti **nie sú dostatočne koordinované** a predovšetkým externe **vyhodnocované**. Ak aj existujú hodnotiace správy, tie slúžia často ako interný materiál

ministerstiev a nedostanú sa na posúdenie, či diskusiu odbornej verejnosti. Tretím významným dôvodom je to, že naši učitelia nie sú dostatočne odborne (ba niekedy, žiaľ, ani osobnostne) pripravení na vyučovanie tém **o kultúre a interkultúrnosti**, hoci v reálnom živote sú obklopení viacerými kultúrami.

Podmienkou vytvárania priestoru pre integráciu Rómov do spoločnosti je zmena negatívnych postojov časti majoritného obyvateľstva. Tomuto cieľu by mohla okrem iných nástrojov pomôcť i systematická zmena obsahu a foriem vzdelávania tak, aby sa bázou nových učebníc stali princípy vyučovania tém o kultúre a interkultúrnosti (Nemcová, 2008).

Rozvoj osobnosti s dôrazom na marginalizovanú rómsku komunitu sa zatiaľ v rezorte školstva realizuje v troch základných rovinách:

- príprava učiteľa, asistenta učiteľa, vychovávateľa, atď. ako jedného z rozhodujúcich činiteľov realizácie zmien;
- tvorba učebníc, metodických príručiek pre učiteľov, poskytnutie učebných pomôcok a ďalších materiálov potrebných na výchovno-vzdelávací proces a oboznámenie rodičov s nimi;
- kurikulárna transformácia zabezpečujúca zmenu jednostrannej orientácie na materiálne vzdelanie s cieľom sprostredkovať čo najväčšie množstvo učebnej látky smerom k vzdelaniu formálnemu, ktorého cieľom je celostný rozvoj osobnosti žiaka, pri akceptácii jeho individuálnych osobitostí a potrieb, s orientáciou na rozvíjanie jeho základných kompetencií. (Národný plán výchovy k ľudským právam 2005-2014).

Najmä pri tvorbe učebníc a metodických príručiek pre učiteľov by sme mali viac prihliadať na charakter interkultúrneho vyučovania, ktoré by – vzhľadom na špecifiká rómskeho etnika – podporilo okrem **kognitívnych** aj **zmyslovo-perceptívne, afektívne a pragmatické aspekty**. Pokúsme sa pozastaviť pri pojme identity a zamyslieť sa, aký má význam v kontexte utvárania osobnosti rómskeho dieťaťa. Tento termín sa používa v dvoch základných významoch podľa toho, či máme na mysli identitu osobnú, alebo skupinovú.

a) osobná identita zahŕňa tak pochopenie seba samého, ako aj spôsob, ktorým je jedinec chápaný druhými. Identita jedinca sa utvára v priebehu jeho života vzhľadom na kategórie veku, pohlavia, spoločenského postavenia. Utvára sa na základe rozmanitých spoločenských rolí, ktoré vyplývajú zo situácií, v ktorých sa daný jednotlivец nachádza (študent, kamarát, spolucestujúci, učiteľka, manžel, matka atď.). Identita jedinca je súborom všetkých jeho rolí a je taktiež určovaná jeho príslušnosťou k rôznym skupinám.

b) skupinová identita je kľúčom k deleniu jedincov do skupín. V spoločnosti dochádza k spontánnemu utváraniu (konštruovaniu) skupín. Členov určitej skupiny spoznávame na základe určitého spoločného rysu (napr. jazyk, životný štýl, oblečenie, účesy, farba pleti), ktorým sa líšia od členov iných skupín. Špecifickým príkladom skupinovej identity je identita etnická (národná), daná členstvom jedinca v kultúrne vymedzenej skupine.

Podľa P. Řičana (1998) je averzia „gádžovskej“ väčšiny, s ktorou sa rómske dieťa stretáva, výrazne negatívnym faktorom jeho duševného, charakterového a sociálneho vývinu. Táto skutočnosť môže mať za následok povrchné prijímanie hodnôt majoritnej populácie. Myslia sa tým hodnoty spoločnosti a jej princípy. Medzi sociálne rysy rómskej rodiny patrí jej patriarchálny ráz, pričom širšia rodina zohráva omnoho dôležitejšiu úlohu než v rodinách majoritnej populácie.

Aké sú psychologické špecifiká rómskych detí?

Rómske deti sa vyznačujú niektorými psychickými osobnosťami, ktorými sa odlišujú od detí majoritnej populácie, a ktoré vplývajú aj na ich sociálne problémy a celkové

prosperovaní v škole. Ide o prejavy, ktoré sa v dôsledku sústavného života v komunite pestujú a prenášajú z generácie na generáciu:

- sú emotívnejšie a emócie ovplyvňujú ich myslenie, uvažovanie, hodnotenie situácií i konanie; majú živší temperament;
- vedia dobre riešiť bežné praktické situácie, orientujú sa na súčasnosť súvisiacu s vlastnými či rodinnými potrebami;
- prejavujú nepravidelnosť a živelnosť v správaní – „žijú pre danú chvíľu“, majú málo rozvinuté sebaovládanie a vôľu, nízku motiváciu k výkonu (malú trpezlivosť, svedomitosť);
- majú odlišné sociálne správanie (sú otvorené, ľahko nadväzujú kontakty s ľuďmi, ktorým dôverujú);
- nekladú dôraz na vlastný úspech a úsilie (spoliehajú sa na pomoc od druhých);
- majú odlišné osobnostné črty (nezdržanlivosť, výbušnosť, neschopnosť dodržiavať obmedzenia, precitlivosť);
- kladú dôraz na skupinu (kolektivismus);
- majú tendenciu združovať sa, pričom všetko sa používa spoločne a chýba osobné vlastníctvo (vecí, miesta v byte);
- sú známe svojou vzájomnou súdržnosťou a solidaritou.

Niektoré vyhranené varianty detskej rómskej osobnosti sa môžu javiť z pohľadu majority ako abnormálne, hoci reálne nejde o žiadne odchýlky ani o patológiu (Zdravotné problémy..., 2010).

Mnohí odborníci si preto kladú otázku: treba k rómskym deťom v škole, v záujme rešpektovania rómskej identity, pristupovať diferencovane? Väčšina výskumov (Koteková et al., 1998; Flešková, 2004; Miškolciová, 2004) poukazuje na problémy začlenenia sa rómskych žiakov do školskej triedy, v ktorých zostávajú na periférii a spolužiaci ich skôr odmietajú než akceptujú. Veď v emocionálnej oblasti môžu mať rómske deti často aj bipolárne prejavy: buď sú labilné, neurotické, bojzlivé, alebo opačne – výbušné až agresívne. Celkove sú rómske deti temperamentnejšie, hlučnejšie, ťažšie sa sústreďujú na prácu v škole, ťažšie sa prispôbujú sociálnym normám a požiadavkám na správanie v školskom prostredí. Tie sú totiž iné ako normy, zvyky a tradície, ktoré si prinášajú z rodinného prostredia. Veľkú úlohu tu zohráva aj málo podnetné rodinné prostredie a sociálna zanedbanosť, ktoré môžu vyústiť do ťažkovychovatel'nosti až delikvencie (Flešková, 2004).

Vzdelávanie a výchova rómskych žiakov preto má naozaj svoje **špecifiká**. Rómski žiaci potrebujú častejšiu kontrolu, častejšiu motiváciu a aktivizáciu, názorné a podrobnejšie vysvetľovanie nového učiva, motiváciu k dosahovaniu úspechu, podporu pozitívneho správania, ako aj taktné usmerňovanie nevhodných prejavov správania (Koluchová, Vavrđová, 1983). Naše empirické skúsenosti i odborné skúsenosti ďalších kolegov z VÚDPaP-u (napríklad Kopčanová, 2008; Kunderátová, 2008a, 2008b; Dočkal et al., 2005; Farkašová, 2004; Kopčanová, Farkašová, 2003) tiež potvrdzujú prítomnosť špecifik rómskych detí, ktoré by mali všetci zainteresovaní (školskí psychológovia, pedagógovia, asistenti učiteľa, špeciálni pedagógovia, atď.) poznať a vo svojej práci rešpektovať. Predškolské vyšetrenie s cieľom zistiť **pripravenosť** týchto detí na školu je síce potrebné aj užitočné, no pokiaľ nebude v diagnostickej výbave centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie existovať aspoň jeden kultúrne senzitivný test, šitý na mieru deťom, ktoré prichádzajú z inej ako majoritnej kultúry, nebudú tieto výsledky dostatočne objektívne ani validné.

Dnes už je výskumne i praxou overené, že rómske deti by sa pred vstupom do školy nemali vyšetřovať z pohľadu „školskej zrelosti“, alebo intelektovej vyspelosti. Je to jednak z dôvodu, že prekonávajú určitý kultúrny šok – adaptujú sa na nové prostredie, jazyk,

prispôsobujú sa majoritnej kultúre. Vtedy sa treba skôr zamerať na orientačnú vstupnú diagnostiku a zisťovať viac určitý potenciál dieťaťa pre schopnosť budúceho učenia. Uvedená práca by mala trvať **dlhšiu dobu** (dostatočne dlhé ciele pozorovanie na vyučovaní, no aj mimo neho).

V súlade s R. Aschom (2008), ktorý má podobný názor na kultúrne nezávislú a primeranú diagnostiku detí imigrantov, sa aj my nazdávame, že pri rómskych deťoch by sme si mali viac všímať ich **potenciál učiť sa**. V tejto súvislosti by možno stálo zato využiť aj niektoré osvedčené zahraničné materiály – napríklad pomôcka Reuvena Feuersteina nazvaná Learning Propensity Assessment Device (L.P.A.D), ktorá je pokusom pozerat' sa viac na **samotný proces učenia** ako na jeho výsledný produkt. V ďalšej etape by sa mohli v práci psychológa v škole uplatniť aj niektoré klasické, no rozhodne veľmi užitočné metódy (od pozorovania a interview s dieťaťom, jeho rodinou, príbuznými, atď., až k postupnému využívaniu niektorých osvedčených neverbálnych projektívnych techník a najmä (aspoň čiastočne) kultúrne nezávislých testov ako je napríklad SON-R 2½-7 (Kopčanová, 2008). Psychologická diferenciálna diagnostika uskutočnená najskôr v druhom polroku školského roka by mala poslúžiť najmä na podporu individuálnej integrácie a nie segregácie týchto detí do špeciálnych škôl. Individuálna integrácia otvára priestor na plné začlenenie rómskych detí do vzdelávania v bežných základných školách.

V poradenskom procese je vhodné využiť informácie od viacerých odborníkov (napríklad sociálnej pracovníčky, asistenta učiteľa, výchovného poradcu, školského psychológa, špeciálneho pedagóga, ale niekedy aj kulturológa či kultúrneho antropológa). Pozorovanie treba zamerať na proces adaptácie, adjustácie, učenie majoritného jazyka a celkové prispôbenie sa novej kultúre.

Je všeobecne známe, že rómske deti majú slabšie rozvinutú sluchovú pamäť a naopak, lepšie vnímajú **vizuálne a pohybovo**. Ak učiteľ – elementarista nemá tieto poznatky a preferuje vo vyučovaní najmä (alebo len) sluchovú pamäť, výsledkom je, že rómske deti musia nutne zlyhávať už v 1. ročníku základnej školy. Veľkou prekážkou pri osvojovaní si poznatkov v škole je nedostatočná znalosť vyučovacieho jazyka. Najmä deti zo segregovaných rómskych osád sa so slovenčinou po prvý raz stretávajú až pri nástupe do základnej školy. Z tých dôvodov môže psychológ vykonávať spoľahlivú diagnostiku osobnosti rómskeho dieťaťa **až po zistení úrovne porozumenia reči, artikulačnej obratnosti a rozsahu slovníka**.

Ako môže výchovný poradca pomôcť rómskemu žiakovi?

Výchovný poradca by mal rómskym deťom viac pomáhať najmä pri budovaní ich vlastnej osobnej identity. Napríklad i tak, že bude počas besied so žiakmi už na 1. stupni ZŠ hľadať odpovede na nasledujúce otázky (prirodzene sprostredkované deťom tak, aby pre ne boli zrozumiteľné):

- Čo je moje kultúrne dedičstvo?
- Aká bola kultúra mojich rodičov a prarodičov?
- S ktorou kultúrou sa identifikujem?
- Aký význam má moje meno v kultúrnom kontexte?
- Aké hodnoty, názory a postoje, ktoré uznávam, sú zhodné s dominantnou kultúrou?
- Ktoré nie sú zhodné? Ako som sa o nich dozvedel?
- Ktoré moje špecifické schopnosti, aspirácie, očakávania a limity by mohli ovplyvniť moje vzťahy s kultúrne odlišnými spolužiakmi?

Ak sú žiaci schopní odpovedať a navzájom porovnať svoje odpovede aspoň na niektoré tieto otázky, potom je aj efektívnosť procesu učenia vyššia. Všetky otázky majú svoj veľký význam, no druhá otázka má zvlášť vysokú hodnotu. Odpoveď na ňu môže osvetliť

nakoľko považujú kultúrne asimilovaní členovia spoločnosti za samozrejme kultúrne konvencie dominantnej spoločnosti.

Na druhom stupni sa už môže práca výchovného poradcu so žiakmi orientovať aj na náročnejšie témy – pozri v tabuľke 1. Na to, aby žiaci lepšie pochopili odlišnosti iných ľudí, môžeme využiť rôzne cvičenia a zážitkové techniky, ktoré rozvíjajú empatické pochopenie tým, že umožňujú zistiť, ako sa cíti osoba, ktorá prichádza z odlišného prostredia (Jackson, 1995). Na týchto cvičeniach by mohol výchovný poradca participovať spolu so školským psychológom.

T a b u ľ k a 1

Možné témy pre prácu výchovného poradcu s rómskymi žiakmi

Téma	Obsah
Poznanie cieľového jazyka a cieľovej kultúry na pozadí vlastnej kultúrnej identity	Predstaviť cieľový jazyk (kontrastne k materskému jazyku)
Ja a my	Príslušnosť k rôznym spoločnostiam: k rodine, vrstovníkom v škole v oboch kultúrach
Mobilita / krajina cieľového jazyka	Cestovanie, krajina, dopravné prostriedky vo vlasti, v cieľovej krajine a vo svete
Voľný čas	(Špecificky kultúrne) záujmy, koníčky, organizácia voľného času
Európa / európska identita a národná identita	Národné špecifiká a európska identita, kríženie národov a rás
Demokracia a tolerancia	Transformácia kultúry a jej vzťah k Európe
Vnímanie času / priebeh dňa	Koncepty času, perspektíva prítomnosti, minulosti, budúcnosti
City	Gestika, mimika, jazyková realizácia citov (napr. zdobneniny)
Bývanie / Dom	Formy bývania, malý vs. „veľký európsky“ dom

Záver

Uvedomujeme si, že v odbornej práci psychológov v súčasnosti chýba dostatok kvalitných, moderných a na jednotlivé problémy orientovaných pomôcok. Chýbajú napríklad

diagnostické nástroje na zisťovanie simulačných tendencií, na zistenie úrovne kognitívneho vývinu a mnohé ďalšie. Proces spolupráce so školou sťažuje aj fakt, že mnohí učitelia 1. ale i 2. stupňa ZŠ často nemajú dostatočné vedomosti o podmienkach, v ktorých rómske deti žijú, o ich perspektívach v škole a o možnostiach, ktoré má učiteľ na ich stimuláciu. V neposlednej miere býva značnou prekážkou rýchlej intervencie a vytrvalej odbornej starostlivosti o deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia aj nedostatočný počet psychologov v školách a poradenských zariadeniach.

Niektoré z nedostatkov by mohol pomôcť preklenúť národný projekt *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí*, ktorý od marca roku 2013 začal realizovať Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave pod záštitou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Mal by okrem iného podporiť aj ďalšie vzdelávanie zamestnancov systému výchovného poradenstva a prevencie a inovovať ich diagnostické nástroje, poradenské metódy, metodiky a testy.

LITERATÚRA

- ASCH, R. 2008. A true and fair evaluation. In: KOPČANOVÁ, D.(Ed.): Equal Access to Quality Education for Children from Socially Disadvantaged Settings. Bratislava : VÚDPaP, p. 98-101, 102-103.
- DOČKAL, V. – FARKAŠOVÁ, E. – KUNDRÁTOVÁ, B. – ŠPOTÁKOVÁ, M. 2005. Diferenciálna diagnostika detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: HELLER, D. – PROCHÁZKOVÁ, J. – SOBOTKOVÁ, I. (Eds.): Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování. CD. Psychologické dny 2005. Olomouc : UP.
- FARKAŠOVÁ, E. 2004. Kultúrne relevantné úlohy v novom teste, ich validita a reliabilita. In: TESAŘ, M. (Ed.): 40 rokov skúmania psychického vývinu detí a mládeže, súčasné problémy a perspektívy v zjednotenej Európe. CD. Bratislava : VÚDPaP.
- FLEŠKOVÁ, M. 2004. Rómsky žiak v školskej triede. In: Psychologické aspekty niektorých nežiaducich spoločenských fenoménov. Grantová výskumná úloha PdF UMB č. 2/2002. Banská Bystrica : PF UMB, s. 1-13.
- JACKSON, M. A. 1995. Innovative Counselor Training: multicultural and multimedia. Fifth National Conference of the National Career Development Association, San Francisco, July.
- KOLUCHOVÁ, J. – VAVRDOVÁ, H. 1983. Kapitoly z patopsychologie dítěte. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 106 s.
- KOPČANOVÁ, D. – FARKAŠOVÁ, E. 2003. Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych do bežných základných škôl: potreby, možnosti, úskalia. Informačný bulletin pre poradenské zariadenia v školstve č.18. Bratislava : VÚDPaP, s. 2-7.
- KOPČANOVÁ, D. 2008. Úroveň školskej zrelosti a intelektová úroveň detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v kontexte (ne)absolvovania predškolskej prípravy. In: ŘEHULKA, O. (Ed.): Škola a zdraví pro 21. století. Brno : Pedagogická fakulta MU, 25 s.
- KOTEKOVÁ, R. et al. 1998. Psychológia rodiny. Košice : PeGaS, 1998.
- KUNDRÁTOVÁ, B. 2008a. Hazards of Psychological Diagnostics of Roma children in Regular Practice. In: KOPČANOVÁ, D. (Ed.): Equal Access to Quality Education for Children from Socially Disadvantaged Settings. Bratislava : VÚDPaP, p. 98-101.
- KUNDRÁTOVÁ, B. 2008b. Identification of Development of Cognitive and Perception Abilities of Roma Children with regards to their School Successfulness In: KOPČANOVÁ, D. (Ed.): Equal Access to Quality Education for Children from Socially Disadvantaged Settings. Bratislava : VÚDPaP, p. 119-120.

- MIŠKOLCIOVÁ, L. 2004. Rómske dieťa pohľadom spolužiakov. In: Psychologické aspekty niektorých nežiaducich spoločenských fenoménov. Grantová výskumná úloha PdF UMB č. 2/2002. Banská Bystrica : PF UMB, s. 24-35.
- Národný plán výchovy k ľudským právam 2005-2014.* 2004. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy výskumu a športu.
- NEMCOVÁ, E.: 2010. Konceptia interkultúrnej orientovanej učebnice. In: MUŽLAJOVÁ, D. (Ed.): Efektívne vo výučbe slovenčiny a odborných predmetov pre krajanov. Bratislava : CDV UK 2010.
- ŘÍČAN, P. 1998. S Romy žít budeme – jde o to jak. Praha : Portál.
- UHEREK, Z - NOVÁK, K. A. 2002. Etnická identita Romů. In: VAŠEČKA, M. (Ed.): *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku.* Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 97 s.
- Zdravotné problémy rómskeho etnika.* 2010. [on line]. Dostupné na: <http://www.lekarsky.herba.sk/lekarsky-obzor-4-2010/zdravotne-problemy-romskeho-etnika>. Stiahnuté 25.10.2013.



PhDr. Dagmar Kopčanová ukončila štúdium psychológie na Filozofickej fakulte UK v Bratislave v roku 1973. Celý svoj profesionálny život sa venuje problematike poradenstva, najmä psychologického a výchovného, ale aj rodinného, rodinnej terapie a školskej psychológii. Bola jednou z prvých experimentálnych školských psychologičiek v SR. Vo VÚDPaP-e pracuje od r. 1994. Z jej iniciatívy a pod jej vedením sa realizoval štandardizačný výskum neverbálneho intelligenčného testu SON-R 2½-7. V súčasnej dobe sa zaoberá problematikou kvality vzdelávania rómskych a ďalších detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Na túto tému zorganizovala aj niekoľko medzinárodných konferencií a seminárov s podporou

Participačného programu UNESCO. V rámci dlhoročnej práce v Slovenskej komisii pre UNESCO zastáva funkciu vedúcej Sekcie pre výchovu a vzdelávanie. Zastupuje tiež Slovenskú republiku v Rade IBE (International Bureau for Education) pre roky 2011 – 2014.

ČASOVÉ PERSPEKTÍVY RÓMOV

MARIÁN ZIMMERMANN

*Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie Košice,
elokované pracovisko Gelnica*

Súhrn: Autor približuje P. G. Zimbardovu teóriu časových perspektív. Skrátenou verziou jeho dotazníka ZTPI skúmal časové perspektívy 64 po rómsky hovoriacich respondentov a 71 respondentov majoritnej populácie. Výsledky potvrdili, že Rómovia sa dominantne zameriavajú na prítomnosť, Nerómovia viac na budúcnosť. Rovnakú tendenciu prejavili respondenti aj pri odpovedi na otázku, ako by použili peňažnú výhru.

Kľúčové slová: Rómovia, majoritná populácia, časové perspektívy, sociálne znevýhodňujúce prostredie

Problematika žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (SZP) síce nie je absolútne národnostne determinovaná, avšak isté prieniky existujú. Práve preto by som sa chcel v rámci tohto článku venovať predovšetkým Rómom.

Vo všeobecnosti nemajú žiaci pochádzajúci zo SZP vnútorné (somatické) znevýhodnenia ako je to u žiakov so zdravotným znevýhodnením. Táto skutočnosť so sebou prináša negatíva, ale aj pozitíva. Na jednej strane týchto žiakov môže spoločnosť vnímať stereotypne a s predsudkami. Ide o názory, ktoré ich obviňujú z vypočítavosti, lenivosti a príčiny ich situácie vidia iba v ich nevhodnom správaní. S takýmito názormi sa musia títo žiaci vyrovnávať. Na druhej strane majú sami k dispozícii väčšie možnosti v porovnaní so žiakmi, ktorí majú niektoré zdravotné či somatické postihnutia. Žiaci zo SZP nemajú hendikep, ktorý je nevyhnutne trvalý alebo dokonca nemenný. Práve naopak, ich aktuálne sociálne znevýhodnenie môžu sami zmeniť. V tomto príspevku by som rád poukázal na jav, ktorý som výskumne sledoval u Rómov a zástupcov majoritnej spoločnosti. Ide o problematiku časových perspektív. Predpokladám, že poznanie časových perspektív detí zo SZP môže poskytnúť priestor aj k zmene týchto preferencií, a tým aj k eliminácii sociálnopatologických javov.

Definície a legislatívne východiská

Školský zákon 245/2008 Z. z. § 2 pís. j) spomína dieťa alebo žiaka zo SZP ako dieťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a odsek p) definuje dieťa alebo žiaka zo SZP ako „dieťa alebo žiaka žijúce v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti“.

Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnych základných školách (Hvozdovič, 2008) definuje nasledujúce indikátory, na základe ktorých možno určiť dieťa alebo žiaka zo SZP:

- minimálne jeden rodič poberá dávky v hmotnej núdzi,
- najvyššie dosiahnuté vzdelanie aspoň jedného rodiča je základné,
- aspoň jeden rodič je nezamestnaný,
- neštandardné bytové a hygienické návyky (napríklad: absencia primeraného miesta na učenie pre žiaka; chýbajúce elektrické pripojenie a pod.),
- vyučovací jazyk školy je iný než jazyk, ktorým hovorí žiak doma.

Podľa týchto kritérií je potom žiakom zo SZP ten, ktorý spĺňa minimálne tri z uvedených podmienok. „V určitých regiónoch Slovenska narastá skupina žiakov, ktorí nespĺňajú kritériá zaradenia žiaka do skupiny žiak zo SZP. Pri zápise žiakov do 1. ročníka sa však zistilo, že žiak nedosiahol ani školskú spôsobilosť. Preto je dôležité vytvoriť nové merateľné kritériá zaraďovania žiaka do skupiny žiak zo SZP“ (Cinová, 2011). S aktuálnym definovaním dieťaťa / žiaka zo SZP vyslovujú nespokojnosť aj autori analýzy *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí* (Gažovičová, Kadlečíková, Kontseková et al., 2008), ktorí hodnotia legislatívne kategórie definovania SZP ako nejasné. Ďalej títo autori spomínajú, že nie je možné zistiť počet detí / žiakov zo SZP priamo, ale iba sprostredkované (cez počet detí, na ktoré škola poberá dotácie na stravu a dotácie na školské potreby, ktoré sú priznané na základe výšky príjmu rodiny). Rovnakým spôsobom sa k číselným údajom o počte žiakov zo SZP dostal aj autor tohto článku.

Deti zo SZP a Rómovia

Medzi žiakov pochádzajúcich zo SZP nepatria iba deti rómskej národnosti ako sa to niekedy nesprávne interpretuje. Ak by sme vychádzali z oficiálnych štatistík, tak Rómovia sú zastúpení medzi žiakmi zo SZP len minimálne. Napríklad Štátna školská inšpekcia (ŠŠI) vo svojej *Správe o stave a úrovni výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na základných školách v školskom roku 2011/2012 v SR* konštatuje, že k rómskej národnosti sa hlásilo v školách, ktoré navštívila ŠŠI v Prešovskom kraji len necelých 9 % žiakov vedených ako žiakov zo SZP, pričom riaditelia uvádzali reálny počet mnohonásobne vyšší.

V *Správe o stave vytvárania podmienok inkluzívneho vzdelávania pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na základných školách v školskom roku 2012/2013 v SR* zase ŠŠI uvádza, že v rámci kontrolovaných 42 škôl na Slovensku bolo najvyššie zastúpenie Rómov v Košickom, Prešovskom a Banskobystrickom kraji. V týchto krajoch boli najvyššie počty žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a to konkrétne žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov zo SZP, pričom prevažovali žiaci so zdravotným znevýhodnením. Predpokladám, že išlo často o žiakov s mentálnym postihnutím, ktoré mohlo byť mnohokrát sociálne podmienené, a tak sa SZP premietalo skôr do tejto oblasti. Pre úplnosť treba dodať, že údaje od ŠŠI neprinášajú objektívny pohľad na žiakov so ŠVVP v rámci SR, keďže školy, ktoré boli kontrolované, nie sú rovnomerne zastúpené v jednotlivých krajoch a ide o malú vzorku škôl. Oficiálne počty žiakov zo SZP v roku 2013 za jednotlivé kraje (podľa poberania príspevku na žiakov zo SZP z MŠVVaŠ) sú nasledovné: Prešovský kraj – 20 916; Košický kraj – 19 420; Banskobystrický kraj – 12 016; Nitriansky kraj – 5 242; Žilinský kraj – 2 879; Trnavský kraj – 2070; Trenčiansky kraj – 1571; Bratislavský kraj – 630. Spolu 64 744 žiakov zo SZP v celej SR.

Zaujímavé sú z tohto pohľadu prvé výsledky *Atlasu rómskych komunít z roku 2013*, v ktorom z hľadiska podielu obcí s rómskym obyvateľstvom podľa krajov vedie Bansko-

bystrický kraj s 25 %, nasleduje Košický kraj s 24 % a tretím v poradí je Prešovský kraj s 23 %. Nedá sa povedať, ako to už bolo spomenuté, že každý rómsky žiak pochádza zo SZP, ale špecifiká života rómskej komunity sú významným faktorom, ktorý toto riziko zväčšuje. Často ide o javy, ktoré už boli mnohokrát analyzované v súvislosti s tzv. rómskou problematikou – teda ekonomické, sociálne, kultúrne a jazykové problémy. Na pozadí týchto špecifických prejavov v správaní Rómov pôsobí proces vnímania a prežívania časových perspektív.

Časové perspektívy

Psychológia vnímania času nie je novým fenoménom. Zaoberal sa ňou už grécky filozof Aristoteles, významný predstaviteľ psychológie a zakladateľ psychoanalýzy Sigmund Freud, Wiliam James, Carl Gustav Jung, Milton Erickson a mnohí ďalší. I. Boniwell a P. G. Zimbardo (Lukavská et al., 2011) uvádzajú, že v roku 1986 existovalo asi 211 rôznych definícií časovej perspektívy a tento počet sa za posledné desaťročia významne rozrástol. Posledné roky sa tejto téme venujú najmä známi sociálni psychológovia Philip G. Zimbardo a John N. Boyd. Časovú perspektívu definujú ako nevedomý osobný vzťah, ktorý každý z nás má voči času, a tiež proces, ktorým je sústavný tok existencie zviazaný do časových kategórií, ktoré pomáhajú zavádzať poriadok, spojitosť a zmysel do našich životov. Vo svojej knihe *The Time Paradox* (Zimbardo, Boyd, 2008) píše o troch časových paradoxoch.

I. časový paradox: Časová perspektíva významne ovplyvňuje naše rozhodovanie, no väčšinou si to neuvedomujeme.

II. časový paradox: Upieranie sa len na jednu časovú perspektívu prináša so sebou negatíva, ktoré prevažujú nad prínosmi. Prílišné upieranie sa na jednu časovú zónu je nezdravé. Kladné vlastnosti majú: pozitívno-minulostná, hedonisticko-prítomnostná a obe budúce časové zóny, záporné vlastnosti prevažujú pri: negatívno-minulostnej a fatalisticko-prítomnostnej časovej zóne.

III. časový paradox: Individuálne postoje voči času sú naučené prostredníctvom skúsenosti, no kolektívne postoje voči času ovplyvňujú osudy celých národov.

Pomocou rozhovorov, prípadových štúdií, experimentálnych dôkazov a predovšetkým faktorovej analýzy dát získaných pomocou dotazníka *The Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI), klasifikovali P. G. Zimbardo a J. N. Boyd (1999) tri osobnostné typy: zamerané na minulosť, prítomnosť a budúcnosť. Každá z týchto skupín má ďalšie dve podskupiny. Takto ich charakterizujú samotní autori (Zimbardo, Boyd, 2008):

Orientácia na pozitívnu minulosť: Osoby orientované na pozitívnu minulosť bývajú podozrievavé, konzervatívne a rezervované, neriskujú a nezaujímajú sa o nové. Títo ľudia spomínajú na „staré dobré časy“. Dôležité sú pre nich tradície, história, rodina. Snažia sa uchovať hodnotu toho, čo majú. Nemajú radi dlhy a riziko. Prevláda praktickosť kúpených vecí pred módou. M. H. Specter a J. R. Ferarri (2000) zistili vysokú koreláciu pozitívnej orientácie na minulosť s prokrastináciou.

Orientácia na negatívnu minulosť: Pri tomto type časovej perspektívy majú ľudia tendenciu prikladať ojedinelým negatívnym udalostiam v ich predchádzajúcom živote „globálnu“ dôležitosť. Zlyhania a neprekonateľné zábrany vidia všade. Vo svojom aktuálnom konaní sa snažia nerobiť minulé chyby. Takto výrazne časovo orientovaní bývajú ľudia, ktorí boli v detstve zneužívaní alebo týraní.

Hedonistická orientácia na prítomnosť: Ľudia, ktorých P. G. Zimbardo a J. N. Boyd (2008) vnímajú vo vzťahu k časovým preferenciám ako hedonistov, si vychutnávajú prítomnosť. Konajú v zhode s okamžitým uspokojením a vyhýbajú sa činom, ktoré si vyžadujú snahu, prácu, plánovanie, nepríjemnosť či bolesť. Radi hrajú hry, športujú, venujú sa koníčkum. Taktiež vyhľadávajú vysoko adrenalinové aktivity, užívajú si sex a večierky.

Oproti iným sú agresívnejší, energetickejší, menej svedomití, menej emocionálne stabilní. Je u nich vyššia pravdepodobnosť, že podľahnú hazardu. Majú nižšiu sebakontrolu, väčší sklon ku klamanu a krádežiam. A taktiež sú aj viac impulzívni. Menej času venujú štúdiu. Ich pozitívom je, že sú kreatívni.

Fatalistická orientácia na prítomnosť: Prítomnostne orientovaní fatalisti majú pocit, že svoj život nemajú pod kontrolou. Myslia si, že ich život je riadený okolnosťami. Ich sebaobraz je oddaný osudu, nejakej vyššej spirituálnej autorite alebo ideologickému či politickému tlaku okolia. Sú poverčiví a podliehajú rituálom. V osobnostných vlastnostiach dominuje nižšia emocionálna stabilita, nižšia sebakontrola, vyššia impulzivnosť, vnímanie nižšej sebahodnoty, menšia konzistentnosť a úzkostlivosť. Zažívajú častejšie vážne psychické problémy ako depresia či poruchy príjmu potravy a je u nich väčšie riziko drogovej závislosti, praktikovania nechráneného sexu a myšlienok na samovraždu. S hedonistami majú spoločné sklony ku klamanu a krádežiam. Taktiež neberú do úvahy budúce dôsledky svojich činov.

Orientácia na budúcnosť s dôrazom na výkon: Ako už vyplýva z názvu, dôležitý je výkon, termíny a stíhanie uzávierok. Títo ľudia sú „plánovači“ – stanovia si cieľ a snažia sa ho dosiahnuť. Sú ochotní znášať určité nedostatky s ohľadom na dlhodobější cieľ, o ktorý sa usilujú. Často ide o úspešných akademikov alebo managerov. Na druhej strane majú nižšiu potrebu pomáhať druhým. U prokrastinátorov je preferencia budúcnosti znížená (Specter, Ferarri, 2000).

Orientácia na budúcnosť s dôrazom na transcendentno: Aj u týchto ľudí je dôležitý budúci cieľ, avšak nie krátkodobý (pozemský), ale nadčasový – transcendentný. Typické sú preferencie duchovných záležitostí, života po smrti a vysoká sebakontrola. Philip Zimbardo a John Boyd (2008) hovoria, že každý človek dokáže optimalizovať svoje správanie v súvislosti s časovými perspektívami. Ideálny model je nasledovný:

- vysoké zameranie na pozitívnu minulosť,
- priemerné zameranie hedonisticko-prítomnostného a oboch budúcnostných rozmerov,
- nízka úroveň negatívno-minulostnej a fatalisticko-prítomnostnej časovej zóny.

Špecifiká časových perspektív v rôznych sociálnych skupinách

Výber nasledujúcich výskumov potvrdzuje významnosť časových perspektív vo vzťahu k sociálnym, ekonomickým, kultúrnym a osobnostným špecifikám. J. Ekselius (2011) realizoval experiment, v ktorom porovnával študentov zo Švédska a z juhoafrickej krajiny Namíbia. Švédskych študentov bolo 125 a namíbijských 105. Výsledky ukázali, že švédski študenti boli v porovnaní s ich africkými rovesníkmi viac orientovaní na pozitívnu minulosť, menej na negatívnu minulosť, taktiež menej uprednostňovali obidve zložky prítomnostnej orientácie (hedonistickú i fatalistickú) a nevnímali budúcnosť negatívne. J. Ekselius uvádza ako príčiny týchto rozdielov odlišnú ekonomickú situáciu v oboch krajinách. Nie je totiž možné hodnotiť minulosť pozitívne a hľadať s nádejou do budúcnosti, ak nemáte naplnené základné potreby (jedlo alebo elementárne bývanie). Ďalšie dôležité faktory sú rodina a sloboda.

E. Epel, A. Bandura a P. Zimbardo, (1999) zisťovali vzťah medzi self-efficacy (vnímanie vlastnej efektívnosti či účinnosti), časovými perspektívami a copingovými stratégiami zvládania u bezdomovcov. Na vzorke 82 ľudí, ktorí žili v azylovom dome skúmali ako si dokážu hľadať zamestnanie a bývanie. Výsledky ukázali, že tí bezdomovci, ktorí malí vyššie self-efficacy, si hľadali zamestnanie a bývanie aktívnejšie a zostali v azylovom dome kratšiu dobu. Naopak u tých, u ktorých sa ukázalo nižšie self-efficacy bola väčšia pravdepodobnosť, že ostanú v chránenom bývaní dlhšie. Bezdomovectvo osôb s výraznejšou

orientáciou na budúcnosť trvalo kratšie ako tých, ktorí uprednostňovali prítomnosť a využívali predovšetkým vyhybavé stratégie zvládania. Naproti tomu prítomnostná orientácia viedla k rýchlejšiemu, ale provizórnemu – krátkodobému riešeniu bývania než u bezdomovcov s vyššou budúcnostnou orientáciou, ktorí hľadali stabilné bývanie. K. A. Keough, P. G. Zimbardo a J. Boyd (1999) sa vo svojej štúdii zamerali na to, ako ovplyvňuje orientácia na prítomnosť, respektíve budúcnosť také sociálnopatologické javy akými sú zneužívanie alkoholu, drog a tabaku. Výskumnú vzorku tvorilo 2627 respondentov. Z výsledkov je zrejmý významný pozitívny vzťah medzi preferenciou prítomnosti a zvýšeným pitím alkoholu, fajčením a zneužívaním drog. O niečo slabší bol negatívny vzťah medzi spomínanými javmi a orientáciou na budúcnosť.

VLASTNÝ VÝSKUM ČASOVÝCH PERSPEKTÍV

V nasledujúcom texte bližšie predstavím výskum, ktorý som realizoval spolu s kolegyňou z ČŠPP Košice Martinou Marečákovou Machovskou, a ktorý bol zameraný na porovnanie časových perspektív Rómov a majoritnej populácie na Slovensku. Iniciátorom tohto výskumu bol redaktor časopisu *Týždeň* Lukáš Krivošík, ktorý nás upozornil na problematiku časových perspektív a možnosti ich skúmania u rómskej menšiny.

Procedúra

Ako už bolo spomenuté, na výskum časových perspektív vytvorili autori P. Zimbardo a J. Boyd (1999) dotazník ZTPI (*The Zimbardo Time Perspective Inventory*). Ten pozostáva z 56 výrokov, ku ktorým sa majú respondenti vyjadriť na päťstupňovej stupnici (od *very untrue*, cez *neutral* až po *very true*). Z pôvodného dotazníka sme na účely nášho výskumu vybrali 15 položiek a vytvorili sme tzv. Short ZTPI, ktorý bol upravený a prispôbený výskumnej vzorke (jednoduchšie a konkrétnejšie slová s cieľom uľahčiť porozumenie pre ľudí s obmedzeným vzdelaním; obrátená stupnica od možnosti 1 – *úplne súhlasím* po možnosť 5 – *úplne nesúhlasím*). Short ZTPI tak ako pôvodný (úplný) ZTPI zisťoval 5 faktorov (3 položky pre každý faktor). Faktory kopírovali už spomínané podskupiny ľudí s časovými preferenciami. Jediný rozdiel spočíval v zlúčení dvoch podskupín časovej orientácie na budúcnosť. Okrem 15 položiek, ktoré pochádzali zo ZTPI dotazníka, sme pridali ešte 16. otázku v znení: *Predstavte si, že vyhráte 2000 eur. Vyberte si jednu z možností, čo by ste s väčšou časťou týchto peňazí urobili: a) Kúpil(a) by som si elektroniku (TV, DVD, MP3-prehrávač...); b) Upravil(a) by som si bývanie; c) Urobil(a) by som veľkú oslavu (hostinu, párty); d) Dal(a) by som peniaze na sporenie.*

Cieľ výskumu a hypotéza

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť ako sa líšia časové perspektívy rómskej menšiny a majoritnej populácie. Predpokladali sme, že sa obe skupiny budú líšiť v časových preferenciách: Rómovia budú viac zameraní na prítomnosť, Nerómovia na minulosť.

Výskumný súbor

Náš výskumný súbor tvorilo 135 respondentov, z toho 71 respondentov hovorilo prevažne po slovensky a 64 respondentov používalo hlavne rómsky jazyk. Prihlásenie sa k rómskej národnosti je u Rómov problematické, na čo poukazujú aj rozdiely medzi dátami zo *Sčítania obyvateľov domov a bytov v roku 2011* (Juhaščiková et al., 2011 – k rómskej národnosti sa prihlásilo iba 105 738 Rómov) a *Atlasu rómskych komunít z roku 2004* (počet

Rómov bol približne 320 000). Preto sme sa rozhodli použiť ako určujúce diferenciálne kritérium na zistenie etnicity prevládajúci používaný jazyk (slovenský, rómsky, česky, maďarský, poľský). Na zjednodušenie pomenujeme sledované skupiny majoritná populácia a rómska menšina. Vekové rozmedzie v oboch skupinách bolo od 14 po 50 rokov. Podľa rodu bolo rozdelenie nasledovné: v skupine Rómov bolo 29 mužov a 35 žien, v majoritnej skupine bolo 39 mužov a 32 žien.

Výsledky

V úvode treba spomenúť, že reliabilita výsledkov nášho výskumu bola nízka. Údaje boli spracované v programe SPSS Base 16.0 s využitím viacerých modulov. Na testovanie štatistickej významnosti rozdielov vo vnímaní časových preferencií medzi Rómami a členmi majority sme použili neparametrický Mannov-Whitneyho U-test. Neparametrickú metódu sme zvolili najmä na základe malej vzorky respondentov, ako aj kvôli použitiu škály, v ktorej je okrem numerického hodnotenia aj slovné ukotvenie. Testovanie potvrdilo rozdiely medzi respondentmi z rómskej menšiny a majoritnej populácie vo faktoroch hedonistická a fatalistická orientácia na prítomnosť a orientácia na budúcnosť (tabuľka 1). Kým vo faktoroch zameraných na prítomnosť boli hodnoty priemerov rómskych respondentov nižšie ako u majority (Rómovia si vybrali viac súhlasné možnosti), v orientácii na budúcnosť volili Rómovia signifikantne viac nesúhlasné možnosti. Dá sa teda povedať, že náš predpoklad o orientácii Rómov na prítomnosť a Nerómov na budúcnosť bol správny. Vo faktoroch zisťujúcich preferenciu minulosti sa žiadne štatisticky významné rozdiely nepreukázali.

T a b u ľ k a 1

Priemerné hodnoty jednotlivých časových perspektív v sledovaných skupinách

Skupina	Negatívna minulosť	Pozitívna minulosť	Fatalistická prítomnosť	Hedonistická prítomnosť	Budúcnosť
Majorita	8,83	6,84	9,70	9,47	7,05
Rómovia	8,82	6,83	8,28	8,52	7,88
p (U-test)	,595	,499	,000	,000	,001

T a b u ľ k a 2

Použitie výhry v sledovaných skupinách

Použitie výhry	Majorita		Rómovia	
	N	%	N	%
Elektronika	1	1,41	26	40,63
Bývanie	28	39,44	19	29,68
Párty	3	4,22	15	23,44
Sporenie	39	54,93	4	6,25
S p o l u	71	100,00	64	100,00

Zaujímavé výsledky sme získali aj pri poslednej otázke o výhre 2000 eur (tabuľka 2). Pripomeňme, že boli ponúknuté dve možnosti využitia výhry viažuce sa na prítomnosť (nákup elektroniky a párty) a dve možnosti viažuce sa na budúcnosť (bývanie a sporenie). Opäť sa ukázali štatisticky významné rozdiely ($p < 0,001$). Respondenti z nerómskej vzorky uprednostňovali možnosti bývať a sporiť – teda na budúcnosť orientované využitie peňazí. Rómovia preferovali nákup elektroniky, realizáciu párty a investície do bývania. Nerómovia iba minimálne udávali možnosť nákupu elektroniky a párty. Naopak Rómovia minimálne vyberali možnosť sporenia.

Diskusia

V našom malom výskume šlo len o akési predbežné zistenia, ktoré však poskytujú priestor pre realizáciu ďalšieho skúmania. To by mohlo ozrejmiť, prečo sa Rómovia vyznačujú niektorými psychologickými osobitosťami, ktorými sa odlišujú od majoritnej populácie a ktoré vplývajú na ich sociálne, kultúrne a ekonomické správanie. Práve toto správanie ich vedie do začarovaného kruhu, v ktorom sa rómske deti často ocitajú v skupine žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a následne sa u nich objavujú sociálnopatologické javy ako je nezamestnanosť, chudoba, látkové a nelátkové závislosti a delikvencia.

Naša práca bola obmedzená nereprezentatívnou vzorkou. Aj napriek tomu, že táto vzorka nebola početná (a zároveň bola z pohľadu veku rôznorodá), snažili sme sa poukázať na nový rozmer problematiky Rómov z pohľadu časových perspektív. Výsledky výskumu sledujú líniu, ktorú nasmeroval J. Ekselius (2011) v spomínanom výskume porovnávajúcom študentov Švédska a Namíbie. Rozdiel oproti nášmu výskumu bol negatívnejší pohľad na minulosť u Juhoafríčanov v porovnaní so Švédmi. Rómovia sa v orientácii na minulosť oproti slovenskej majorite nelíšili.

I keď sa náš výskum venoval iba porovnaniu rómskej menšiny a majority z pohľadu časových perspektív a nie konkrétnym copingovým stratégiám ako to bolo vo výskume E. Epla et al. (1999), tak z vlastnej skúsenosti môžeme potvrdiť, že rómska preferencia prítomnosti sa manifestuje do rýchlejších, ale krátkodobých riešení, podobne ako v prípade spomenutých bezdomovcov (napríklad postavenie provizórnej chatrče alebo zber železného odpadu, ktorý Rómovia predávajú vo výkupniach kovošrotu).

Z reakcií na poslednú otázku o použití výhry účastníkmi výskumu z radov Rómov môžeme vyvodiť záver, že tento spôsob testovania je pre nich veľmi motivujúci. Pri predchádzajúcich položkách skráteného dotazníka ZTPI Rómovia podobne nereagovali.

Záver

Problematika SZP poskytuje množstvo príležitostí na skúmanie. V rámci celej skupiny žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami majú títo žiaci azda najväčšie možnosti pozitívnej zmeny ich znevýhodnenia. Jednou z ciest by mohol byť aj podrobný výskum časových perspektív. Preto sa autor tohto článku kontaktoval s Martinou Klicperovou-Baker, ktorá poskytla Výskumnému ústavu detskej psychológie a patopsychológie vlastnú verziu skráteného dotazníka ZTPI s dvomi dimenziami budúcnostnej orientácie. V rámci projektu *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí* môže zistenie jednotlivých časových perspektív detí zo SZP nielen odhaliť jednu z príčin sociálnych, kultúrnych a ekonomických problémov, ale predovšetkým tieto javy aj zmeniť. V súčasnosti sa za finančnej podpory spomínaného redaktora Lukáša Krivošíka rozbieha v Centre špeciálno-

pedagogického poradenstva v Košiciach stimulačný program *Romano dživipen (Rómske prežívanie)*, ktorý si kladie za cieľ pozmeniť preferenciu prítomnosti vybraných rómskych žiakov s dôrazom na plánovanie budúcnosti. V podobnom duchu by sa mohla uberať aj špeciálnopedagogická a psychologická starostlivosť, či už v rámci Národného projektu alebo naň priamo nadväzujúc. Tak či onak, zmena prevládajúcej prítomnostnej perspektívy a väčšie upriamanie pohľadu na budúcnosť by malo viesť k tomu, aby deti zo SZP (nielen Rómovia) nekončili svoje základné vzdelávanie s malou perspektívou pracovného uplatnenia, ale aby pokračovali vo vzdelávaní na školách, kde by najlepšie uplatnili svoje schopnosti a znalosti v rámci profesnej prípravy. Tá by im mala pomôcť v procese zaradenia sa na trhu práce, čo je jeden z cieľov projektu *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí*.

LITERATÚRA

- Atlas rómskych komunít 2004*. 2004. Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. [on-line]. Dostupné na <http://www.romovia.vlada.gov.sk/3554/list-faktov.php>. Stiahnuté 22.10.2013.
- Atlas rómskych komunít 2013*. 2013. Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov v Bratislave. [on-line]. Dostupné na http://www.minv.sk/?atlas_2013. Stiahnuté 22.10.2013.
- CINOVÁ, E. 2011. Rozvoj motoriky u žiaka v nultom ročníku. Bratislava : MPC Bratislava, 40 s. ISBN 978-80-8052-387-9.
- EKSELIUS, J. 2011. Namibian students' time perspective. Linköping : University Department of Behavioural Sciences and Learning Psychology Programme, 49 p. ISRN LIU-IBL/PY-D-11/311-SE.
- EPEL, E. – BANDURA, A. – ZIMBARDO, P. 1999. Escaping Homelessness. The Influences of Self-Efficacy and Time Perspective on Coping With Homelessness, *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 29, no. 3, p. 575-596.
- GAŽOVIČOVÁ, T. – KADLEČÍKOVÁ, J. – KONTSEKOVÁ, J. et al. 2008. Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách. Bratislava : Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 158 s. [on-line]. Dostupné na http://www.skolainak.sk/files/novinky/files/FINAL_Ziaci_zo_znevychodnenedeho_prostredia.pdf. Stiahnuté 24.10.2013.
- HVOZDOVIČ, Ľ. et al. 2008. Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnych základných školách. Prešov : MPC Prešov, Rokus, 167 s. ISBN 978-80-8045-534-7.
- JUHAŠČÍKOVÁ, I. – ŠKÁPIK, P. – ŠTUKOVSKÁ Z. 2011. Obyvateľstvo v Slovenskej republike a krajoch SR: Vybrané výsledky sčítania obyvateľov, domov a bytov 2011. Bratislava : Štatistický úrad SR, 76 s. ISBN 978-80-8121-203-1.
- KEOUGH, K. A. – ZIMBARDO, P. G. – BOYD, J. 1999. Who's Smoking, Drinking, and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use. *Austin. Basic and Social Psychology*, vol. 21, no. 2, p. 149-164.
- LUKAVSKÁ, K. – KLICPEROVÁ-BAKER, M. – LUKAVSKÝ, J. – ZIMBARDO, P. G. 2011. ZTPI – Zimardův dotazník časové perspektívy. Praha : Československá psychologie, roč. 55, č. 4, s. 356-373.
- Informácie ohľadne financovania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. 2013. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. [on-line]. Dostupné na <http://www.minedu.sk/428-sk/aktualne-informacie/>. Stiahnuté 23.10.2013.

- SPECTER, M. H. – FERRARI, J. R. 2000. Time orientations of procrastinators: Focusing on the past, present, or future? *Journal of Social Behavior & Personality*, vol 15, no. 5, p. 197-202.
- Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách v školskom roku 2011/2012 v SR.* 2012. Štátna školská inšpekcia. [on-line]. Dostupné na http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/UZP_ZP_ZS_SR_ZS_12.pdf. Stiahnuté 23.10.2013.
- Správa o stave vytvárania podmienok inkluzívneho vzdelávania pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách v školskom roku 2012/2013 v SR.* 2013. Štátna školská inšpekcia. [on-line]. Dostupné na http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/UZP_INKL_ZS_SR_12n.pdf. Stiahnuté 23.10.2013.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v platnom znení.
- ZIMBARDO, P. G. – BOYD, J. N. 1999. Putting time in perspective: A valid reliable, individual-differences metric. *Journal and Personality and Social Psychology*, vol. 77, no. 6, p. 1271-1288.
- ZIMBARDO, P. G. – BOYD, J. N. 2008. *The Time Paradox*. New York : Free Press, 368 p. ISBN 1416541985.



Mgr. Marián Zimmermann absolvoval bakalárske štúdium psychológie na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave v roku 2008. Rok pôsobil v Centre špeciálno-pedagogického poradenstva v Spišskej Novej Vsi ako asistent psychológa. Magisterský titul zo psychológie získal na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Od roku 2011 pôsobí v Centre špeciálno-pedagogického poradenstva v Košiciach na elokovanom pracovisku v Gelnici. Špecializuje sa predovšetkým na klientov s mentálnym postihnutím a rómskych klientov.

Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí

Príloha časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa

Číslo 2/2013

Vydal Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, IČO 681385. Adresa redakcie Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, tel/fax: 02/4342 0973. Šéfredaktor doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc. Redaktorka Mgr. Katarína Eiselová. Tajomníčka redakcie PhDr. Edita Tyrolerová.

Dátum vydania: 16. december 2013

ISBN 978-80-970733-9-8