



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

PRVÉ VÝSLEDKY DEPISTÁŽE

PRÍLOHA ČASOPISU
PSYCHOLÓGIA A PATOPSYCHOLÓGIA DIEŤAŤA

ČÍSLO 4

VÝSKUMNÝ ÚSTAV DETSKEJ PSYCHOLÓGIE A PATOPSYCHOLÓGIE
2014

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 978-80-89698-02-8

© 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. KMEŤ: Poruchy učenia a ich obraz v primárnych výsledkoch depistáže	8
E. FARKAŠOVÁ: Nadané deti podľa prvotných výsledkov depistáže	19
D. KOPČANOVÁ: Prvotná analýza depistáže detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia	27

Vážení čitatelia,

v prvom čísle prílohy nášho časopisu sme Vám predstavili zámery národného projektu *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Prílohu č. 2 sme venovali predstaveniu cieľových skupín projektu – žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – a prílohu č. 3 problémom, ktoré sú spojené s ich diagnostikovaním. V štvrtom čísle prinášame prvé výsledky získané riešením projektu.

Akýmsi odrazovým mostíkom k aktivitám zameraným na zefektívnenie slovenského poradenského systému v školskom rezorte mala byť depistáž (vyhľadávanie) žiakov, ktorí robia učiteľom problémy. Pracovníci Metodicko-výskumného kabinetu psychologického a výchovného poradenstva VÚDPaP realizovali podobné depistáže už v minulosti; vtedy sa však zameriavali len na žiakov s problémovým správaním. Súčasný depistážny prieskum realizovaný koncom roku 2013 mal rozšírený záber – učitelia sa mali pokúsiť vyhľadať vo svojich triedach všetkých žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V zmysle platnej školskej legislatívy medzi nich patria žiaci so zdravotným znevýhodnením (so zdravotným postihnutím, chorí a zdravotne oslabení, s vývinovými poruchami a poruchou správania), ale aj nadaní žiaci a žiaci zo znevýhodňujúceho sociálneho prostredia.

Pre učiteľov samozrejme nie je jednoduché posúdiť špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby svojich žiakov spôsobom, ktorý by zodpovedal ich diagnostike v odbornom zariadení. V depistážnom dotazníku preto mali označiť všetkých žiakov, ktorých problémy sa podľa ich názoru nedajú zvládnuť pedagogickými prostriedkami v škole a vyžadovali by si odbornú poradenskú pomoc. Takto označených detí je pochopiteľne viac než detí, ktorým boli priznané špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby na základe vyšetrenia v centre špeciálnopedagogického poradenstva alebo centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Zámerom depistáže nebolo zistiť, koľko žiakov s diagnostikovanými špeciálnymi edukačnými potrebami navštevuje naše školy – takúto štatistiku robí Ústav informácií a prognóz školstva (od 1.1.2014 transformovaný na Sekciu rozvoja a informačných systémov Centra vedecko-technických informácií SR). Ak sa depistáž zamerala na žiakov, ktorých problémy nevedia učitelia riešiť bežnými pedagogickými postupmi, jej výsledky môžu signalizovať, aká je potenciálna klientela poradenských zariadení.

Depistážny dotazník bol rozoslaný všetkým základným školám na Slovensku, s výnimkou škôl v Bratislavskom kraji; projekty riešené za peniaze z európskych fondov sa totiž nemôžu v bratislavskom kraji realizovať. Aj poznatky získané z ostatných siedmich slovenských krajov však môžu byť cenné. Návratnosť dotazníkov bola temer 75-percentná. Množstvo údajov, ktoré priniesli, je enormné. Učitelia z viac než tisíc päťsto škôl v nich posudzovali temer 309 tisíc svojich žiakov. Vyše 59 tisíc, teda 18 percent z nich označili za takých, ktorých problémy nevedia riešiť bežnými prostriedkami v škole.

Pôvodne sme v tomto čísle chceli uvrejniť kompletnú analýzu výsledkov depistáže, nepodarilo sa ju však pripraviť v podobe, ktorá by sa dala publikovať. Na spracúvaní výsledkov autori stále pracujú. Aby príloha načas vyšla, siahli sme k náhradnému riešeniu: Príloha je tentoraz útlejšia, publikujeme v nej tri čiastkové správy o niektorých výsledkoch,

ktoré sa týkajú troch cieľových skupín, konkrétne detí s poruchami učenia, nadaných detí a detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

To si vyžaduje krátke vysvetlenie. Reč nebude o žiakoch s poruchami učenia, ale o žiakoch, ktorých problémy v učení považujú učitelia za natoľko závažné, že si s nimi vlastnými silami nevedia poradiť. Reč nebude o nadaných deťoch, ale o deťoch, ktorých nadanie si učitelia všimli a myslia si, že by sa mu mala venovať pozornosť. A do tretice – reč nebude o deťoch z objektívne sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ale o deťoch, ktorých rodinné prostredie posudzujú ako znevýhodňujúce učitelia; tie deti na seba v škole zvyčajne upozorňujú problémami v učení či správaní.

Pokladám za dôležité zdôrazniť tento rozdiel. Niektoré z označených detí môžu mať špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby diagnostikované poradenským zariadením. Ďalšie môžu mať takéto potreby, no z rôznych dôvodov neboli diagnostikované. Iné deti, ktoré učitelia v dotazníku označili, v skutočnosti špeciálne potreby mať nemusia. Ich problémy môžu spočívať v tom, že škola, resp. učiteľ nevie zabezpečiť uspokojenie ich bežných edukačných potrieb. Na druhej strane nie je isté, že učitelia označili všetky deti, ktorých špeciálne potreby boli odborníkmi diagnostikované. Žiakov, ktorí učiteľovi v triede nerobia problémy, resp. ktorých problémy svojimi pedagogickými postupmi zvláda, možno učiteľ v dotazníku ani neuviedol. Teda: žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami a žiaci označení v depistážnom dotazníku nie sú jedna a tá istá skupina. Hoci pri vypĺňaní dotazníka mohli niektorí diagnostikovaní žiaci učiteľovi ujsť, omnoho viac bude tých, ktorí diagnostikovaní nie sú a učiteľ ich napriek tomu pokladá za problémových.

Osemnásť percent žiakov označených v depistáži je vysoké číslo. Ak by išlo o deti, ktoré skutočne potrebujú odbornú poradenskú pomoc, súčasná kapacita nášho poradenského systému je zjavne nedostatočná. Nemožno však vylúčiť, že mnoho z vytipovaných detí v skutočnosti závažné problémy nemá. Učitelia ich označili, pretože ich edukácia robí problémy im. V takýchto prípadoch zjavne potrebujú odbornú pomoc učitelia – a na tú je náš poradenský systém pripravený hádam ešte menej než na pomoc žiakom. Výsledky depistáže teda v každom prípade signalizujú potrebu odborných poradenských služieb škole, jej žiakom a v mnohých prípadoch aj rodinám týchto žiakov, čo je oblasť, ktorej sa v súčasnosti venujeme najmenej. Problémy v rodinách, pravda, spadajú do iného rezortu; dieťa však nemožno rozdeliť na rezorty. Sociálne problémy rodín školské poradenské zariadenia samozrejme nevyriešia, no rodinné a sociálne poradenstvo a rodinná terapia tam, kde je indikovaná, by mali byť v záujme detí samozrejmosťou. Tak isto viac pozornosti by bolo treba venovať rozvoju nadania detí. Fakt, že nadaní tvoria spomedzi žiakov, na ktorých poukázala depistáž, len veľmi malú časť, svedčí o tom, že učitelia si túto časť populácie príliš nevšímajú, resp. nepovažujú za potrebné venovať jej osobitnú poradenskú starostlivosť. Primerané formovanie detských talentov ju však bezo sporu vyžaduje.

Ešte na jednu skutočnosť tu musím upozorniť. V analýzach relatívneho výskytu problémových žiakov vychádzajú ich autori zväčša z tých 59 tisícok označených učiteľmi. Keď si nedáme pozor, môžeme výsledkom zle porozumieť. Ak napríklad výsledky signalizujú v Košickom a Prešovskom kraji cca 50 percent žiakov zo znevýhodňujúceho sociálneho prostredia, nie je to 50 % všetkých žiakov, ale 50 % z tých osemnástich percent, ktoré učitelia vybrali. V skutočnosti teda v týchto regiónoch posudzujú učitelia ako sociálne znevýhodnených iba približne deväť percent detí. To isté sa týka žiakov s problémami v učení (nemožno ich, ako som už konštatoval, stotožňovať s deťmi s poruchou učenia). V učiteľmi vybranej skupine sú takéto problémy hlásené u 62 percent detí, čo predstavuje iba asi 11 percent celkovej posudzovanej populácie. Ako nadaných (v akejkoľvek oblasti či oblastiach) posúdili učitelia 20 percent vybraných detí; to zodpovedá asi 3,6 % populácie.

Tieto údaje v článkoch nájdete. Mnohé ďalšie percentá (napríklad údaje vyhodnocované osobitne v jednotlivých krajoch) však na celkovú populáciu prepočítané nie sú. Nevypovedajú teda o tom, akú časť svojich žiakov učitelia hodnotia takým či onakým spôsobom, ale iba o tom, akú časť z vybraných „problémových“ detí tak vidia. Nemožno ich preto čítať ako údaje o výskyte takýchto žiakov, ale iba ako indikátory významu, ktorý učitelia tomu-ktorému posudzovanému aspektu či problému prisudzujú. Podobné to bude aj v kompletnej depistážnej analýze, ktorú plánujeme pre budúce číslo našej Prílohy.

Vladimír Dočkal



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, psychologov 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 psychologickéj metodológie. Je autorom niekoľkých knižných publikácií a približne sto sedemdesiatich odborných (vedeckých) štúdií a sto dvadsiatich popularizačných článkov.

PORUCHY UČENIA A ICH OBRAZ V PRIMÁRNYCH VÝSLEDKOVÝCH DEPISTÁŽE

MARTIN KMEŤ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Vo všeobecnosti bývajú poruchy učenia definované ako narušená schopnosť naučiť sa čítať, písať a počítať pomocou bežných výukových metód pri priemernej úrovni inteligencie a primeranej sociokultúrnej príležitosti.

Na Slovensku nemáme jednotné slovné pomenovanie porúch učenia. Za príčinu určitej terminologickej nekonzistentnosti možno považovať skutočnosť, že poruchy učenia sú z etiologického a symptomatologického hľadiska značne rôznorodou skupinou. Väčšina autorov sa pritom zhoduje na kritériách ako sú vývinovosť, tzn. prítomnosť od začiatku vzdelávania, neprítomnosť vonkajších faktorov, ktoré by mohli byť dostatočným dôvodom školských problémov, a vylúčenie priameho postihnutia, resp. zmyslovej poruchy. Komplexný pohľad na poruchy učenia vo svetle aktuálneho vedeckého poznania poskytuje V. Pokorná (2001), ktorá považuje poruchy učenia za „fenomén, ktorý niekedy výrazne nepriaznivo ovplyvňuje vzdelávací 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“.

V literatúre sa stretávame s viacerými pomenovaniami porúch učenia, napríklad: *špecifické poruchy učenia*, blízke terminológii používanej v rámci DSM (Klasifikácia mentálnych chorôb Americkej psychiatrickej asociácie), ktoré má u nás aj v Českej republike svoju tradíciu, *špecifické vývinové poruchy učenia*, prípadne *vývinové poruchy učenia*, ktoré uvádza aj Školský zákon. V súčasnosti platná Medzinárodná klasifikácia chorôb (MKCH-10) v kategórii Poruchy psychického vývinu (F 80-89) používa termín *Špecifické poruchy školských zručností* (F-81), ktoré ďalej člení na jednotlivé poruchy.

V našej školskej praxi je zaužívaný všeobecný termín *poruchy učenia*, budeme ho pre jeho jednoduchosť a zrozumiteľnosť používať aj v tomto texte alternatívne s termínom *špecifické poruchy učenia*, ktorý uvádza depistážny dotazník. Označuje predovšetkým poruchu čítania označovanú ako dyslexia, poruchu písania (dysgrafiú), poruchu pravopisu (dysortografiu) a poruchu počítania (dyskalkúliu). Niektorí autori k nim priradujú aj zriedkavo diagnostikované dyspinxiu – poruchu kreslenia, dysmúziu – poruchu hudobnosti, dyspraxiu – poruchu schopnosti vykonávať zložité praktické úlohy a zmiešanú poruchu učenia.

Spomínaná Medzinárodná klasifikácia chorôb (MKCH-10, 1994) vymedzuje poruchy učenia (špecifické poruchy školských zručností) ako „poruchy, pri ktorých je nadobúdanie zručností obmedzené od skorých vývinových štádií. Obmedzenie nie je dôsledkom chýbania možnosti učiť sa, ani prejavom len mentálnej retardácie, a nezapríčiňuje ho ani daktorá forma získanej choroby, alebo poranenia mozgu.“ Následne ich delí na tieto diagnostické jednotky:

Špecifická porucha čítania (F 81.0), kde hlavnou črtou je „špecifické a významné spomalenie vývinu schopnosti čítania, ktorá nezávisí len od mentálneho veku, odchýlok zrakovkej ostrosti alebo nevhodného spôsobu vyučovania. Postihnuté môže byť chápanie čítaného, spoznávanie čítaných slov, ústna pohotovosť pri čítaní a výkon pri úlohách spojených s čítaním. Ťažkosti s výslovnosťou často súvisia so špecifickou poruchou čítania, často pretrvávajú až do dospelovania, aj keď sa určitý pokrok v čítaní dosahuje. Špecifické vývojové poruchy čítania zvyčajne predchádza anamnéza porúch vývinu reči a jazyka“. M. Mikulajová a A. Velecká (2012) upozorňujú na nepresný preklad. Namiesto „...ktorá nezávisí len od mentálneho veku“ má byť správne „ktorá nesúvisí s mentálnym vekom“, resp. „ktorá sa nedá vysvetliť len mentálnym vekom“.

Špecifická porucha hláskovania (F81.1), ktorej hlavnou črtou je „špecifické a významné spomalenie vývinu hláskovania bez anamnézy špecifickej poruchy čítania a ktoré nezapríčiňuje len nízky mentálny vek, odchýlky zrakovkej ostrosti alebo neprimerané vyučovanie. Postihnutá je schopnosť správne hláskovať a schopnosť správne písať slová“. Túto poruchu zvyčajne označujeme ako dysortografiu.

Špecifická porucha aritmetických schopností (F81.2) zahŕňa „špecifické zníženie aritmetických schopností, ktoré sa nedá úplne vysvetliť celkovou mentálnou retardáciou alebo neprimeraným vyučovaním. Deficit sa týka zvládania základných počtových výkonov sčítania, odčítania, násobenia a delenia a nie abstraktnejších matematických schopností v algebre, trigonometrii, diferenciálnom a integrálnom počte“.

Zmiešaná porucha školských schopností (F81.3) je zvyšková kategória porúch „pri ktorej sú zreteľne znížené aritmetické schopnosti, čítanie a výslovnosť, ale poruchu nemožno pripísať výlučne všeobecnej mentálnej retardácii alebo neprimeranému vyučovaniu“.

Iné vývinové poruchy školských zručností (F81.8). Uvádza sa „vývinová expresívna porucha písania“ (dysgrafia).

Nešpecifikovaná vývinová porucha školských zručností (F81.9).

Uvedený medicínsky model má svojich zástancov aj odporcov, najmä z dôvodu diagnosticky uprednostňovaného diskrepančného kritéria medzi intelektom a poruchou, ktoré v odborných kruhoch stráca svojich prívržencov (pozri Pokorná, 2001, 2010).

Pod označením F82 uvádza MKCH-10 (1994) *špecifickú poruchu vývinu pohybovej funkcie*, ktorej hlavnou črtou je vážne oneskorenie vývinu motorickej koordinácie, ktoré sa nedá vysvetliť len celkovou mentálnou retardáciou alebo špecifickou vrodenou alebo získanou nervovou chorobou. Starostlivé klinické vyšetrenie jednako ukáže vo väčšine prípadov zreteľnú vývinovú nezrelosť nervového systému, ktorá sa prejavuje choreiformnými pohybmi nepodoprených končatín alebo zrkadlovými pohybmi a inými združenými motorickými prejavmi, ako aj príznakmi zhoršenej jemnej a celkovej motorickej koordinácie. Označuje sa aj ako syndróm ťarbavého dieťaťa.

Pokúsím sa teraz vymedziť spomenuté poruchy spôsobom, ktorým ich vníma školská prax (nazvime to pedagogickým modelom klasifikácie porúch učenia). Možno totiž predpokladať, že učiteľom, na ktorých sme sa v rámci depistáže NP obrátili, je blízky práve takýto obraz. Použitý bol aj v depistážnom dotazníku.

Špecifická porucha čítania (dyslexia) sa prejavuje narušenou schopnosťou naučiť sa čítať, napriek tomu, že dieťa má bežné vyučovacie vedenie, intaktnú inteligenciu a spoločenské príležitosti. Porucha postihuje rýchlosť, správnosť, techniku čítania a porozumenie textu. Objavuje sa väčšinou už od začiatku školskej dochádzky. Prejavuje sa 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 atď. Jedným z ďalších charakteristických znakov je, že dieťa nevie, prípadne vie len málo porozumieť prečítanému textu a nevie ho primerane reprodukovať.

Špecifická porucha písania (dysgrafia) je poruchou písomného prejavu – písania; postihuje grafickú stránku písomného prejavu, čitateľnosť a úpravu. Prejavuje sa ešte pred vstupom do školy problémami s obkresľovaním, grafickým prejavom všeobecne, a následne v škole sťaženým osvojovaním si písmen, nečitateľnosťou písma a pod. Dysgrafik má narušený grafomotorický prejav, nevie správne napodobniť tvary písmen, vynecháva, resp. pridáva ich časti a musí vynakladať pri písaní značné úsilie. Dieťa s poruchou písania často pri písaní zamieňa tvarovo podobné písmená (napr. o-a, b-l, m-n, a pod.) či 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. V súvislosti s poruchou písania treba upozorniť na to, že pohľad na ňu sa mení vzhľadom na súčasné vymedzenie poruchy čítania (dyslexie). V modernom ponímaní ide o jazykový problém, ktorý sa prejavuje ako v čítaní, tak aj v písaní (porucha čítania / písania). V písaní sa porucha neprejavuje primárne problémami s grafickou podobou písma, ale problémami s gramatikou (čo zodpovedá skôr dysortografii).

Špecifická porucha pravopisu (dysortografia) však v depistážnom dotazníku uvedená nebola. Prejavuje sa zvýšeným počtom špecifických chýb a ťažkosťami pri osvojovaní si gramatického učiva a aplikácii gramatických javov. Žiak často ovláda gramatické pravidlá (poučky, vybrané slová a pod.), no pri písaní ich nedokáže uplatniť. Diktát takéhoto dieťaťa je charakteristický „morom chýb“. Opakované písanie diktátov či rôznych gramatických cvičení má len veľmi slabý efekt.

Špecifická porucha počítania (dyskalkúlia) sa prejavuje neschopnosťou naučiť sa počítať, čítať matematické symboly a uskutočňovať matematické operácie, ako aj neschopnosťou utvárať si matematické predstavy vrátane geometrických. Dieťa si napríklad nedokáže predstaviť a pochopiť číselný rad, má problémy s prechodom cez desiatku, zamieňa si podobné čísla či poradie číslíc. Matematické operácie a ich výsledky nemá zautomatizované, často aj vo vyššom ročníku počíta na prstoch. Často má narušené vnímanie priestoru.

Zmiešaná porucha školských zručností (zmiešaná porucha učenia) je poruchou, pri ktorej sa vyskytujú uvedené poruchy súčasne a majú vývinový charakter.

Dyspraxiu si v školskej praxi (s výnimkou telesnej výchovy) príliš nevšímame. Je vnímaná prevažne ako porucha celkovej koordinácie – ťarbavosť, nešikovnosť vrátane možnej zhoršenej jemnej motoriky. Diagnostikovanie prináleží neurológovi.

Treba poznamenať, že 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, percepčno-motorické deficity, deficity v jemnej motorike a koordinácii, hyperaktivita, impulzivita (Mikulajová – podľa Kerekétiovej et al., 2009).

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. Komplikujú im získavanie požadovaných vedomostí nielen na primárnom stupni vzdelávania, ale aj pri

d'alšom štúdiu a príprave na budúce povolanie. V dospelosti môžu pretrvávajúce poruchy učenia brániť vo výbere zamestnania a kvôli svojim dopadom na psychiku jedinca môžu sekundárne ovplyvniť aj jeho osobné i pracovné vzťahy.

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, sociokonštruktivistického alebo lingvistického) zjavný integračný trend (Pokorná, 2001, 2010). V poradenskej praxi sa však s takýmto komplexným prístupom a smerovaním stretávame menej.

Udávané hodnoty výskytu porúch učenia v populáciách sa v odbornej literatúre pohybujú od 2 % až po 20 % (pozri Hort, Hrdlička, 2000). Poruchy učenia sa prejavujú u detí nadpriemerne, ale aj podpriemerne inteligentných; hodnota IQ sa javí ako irelevantná voči výskytu porúch učenia (Pokorná, 2010). V praxi sa však význam testovania inteligencie pri diagnostikovaní porúch učenia skôr nadhodnocuje.

Podľa údajov ÚIPŠ bolo v školskom roku 2013/2014 v SR evidovaných 23 280 žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vzdelávaných formou individuálnej integrácie v bežných triedach ZŠ. Predstavuje to 5,45 % zo všetkých 427 377 žiakov navštevujúcich k 15.9.2013 základné školy v SR. Ako žiakov s vývinovými poruchami učenia bolo vykázaných 12 284 žiakov, t. j. 52,77 % z evidovaných žiakov so špeciálnymi potrebami, resp. 2,87 % zo všetkých žiakov ZŠ. Môžeme predpokladať, že počet žiakov s poruchami učenia je o niečo vyšší, pretože nie všetci títo žiaci sú vykazovaní ako individuálne integrovaní – začlenení (Kmeť, 2012). Reálne počty sa u nás teda môžu pohybovať okolo 3 % populácie bežných základných škôl.

Aktuálne výsledky depistážnych zistení

Pre potreby depistáže sa zvolili 4 kategórie špecifických vývinových porúch školských zručností (porúch učenia), a to špecifická porucha čítania (porucha čítania), špecifická porucha písania (porucha písania), špecifická porucha počítania (porucha počítania) a zmiešaná porucha školských zručností (zmiešaná porucha učenia). Zaznamenávali sme aj kategóriu špecifickej poruchy motorickej funkcie (poruchu motorickej funkcie).

Celkový počet žiakov všetkých škôl, ktorých učitelia spolupracovali na depistáži, bol 326 809. Z tohto počtu označili učitelia 59 155 žiakov (t. j. 18,10 % mapovanej vzorky) za žiakov, ktorých problémy sa podľa ich názoru nedajú zvládnuť pedagogickými prostriedkami v škole a vyžadovali by si odbornú poradenskú pomoc. Učitelia teda pokladajú za problémových podstatne viac žiakov než kolíki sú na základe odbornej diagnostiky evidovaní ako žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Z celkového počtu žiakov, ktorých učitelia pokladajú za problémových (N = 59 155), označili ako žiakov s poruchou či viacerými poruchami učenia 36 813 (62,23 %) žiakov, zvyšok (37,77 %) tvoria žiaci označení kvôli iným problémom. Ak celý depistážny súbor (N = 59 155) zoberieme ako 100 %, zastúpenie jednotlivých porúch učenia podľa učiteľov bolo vo všetkých sledovaných krajoch (okrem Bratislavského) nasledovné: porucha čítania – 46,7 %, porucha písania – 50,3 %, porucha počítania – 28,7 % a zmiešaná porucha učenia – 29,2 %. Učitelia označovali u jedného žiaka aj viac porúch, preto je súčet týchto percent vyšší ako 100. Vzájomný pomer jednotlivých porúch učenia je podobný vo všetkých sledovaných krajoch (tabuľka 1, obr. 1).

Relatívne najviac žiakov s ktoroukoľvek poruchou učenia označili konzistentne učitelia z Košického kraja. Poruchy čítania, písania i zmiešanú poruchu učenia si najmenej

všimli učители v Trnavskom kraji, žiakov s poruchou počítania našli relatívne najmenej učители v Trenčianskom kraji.

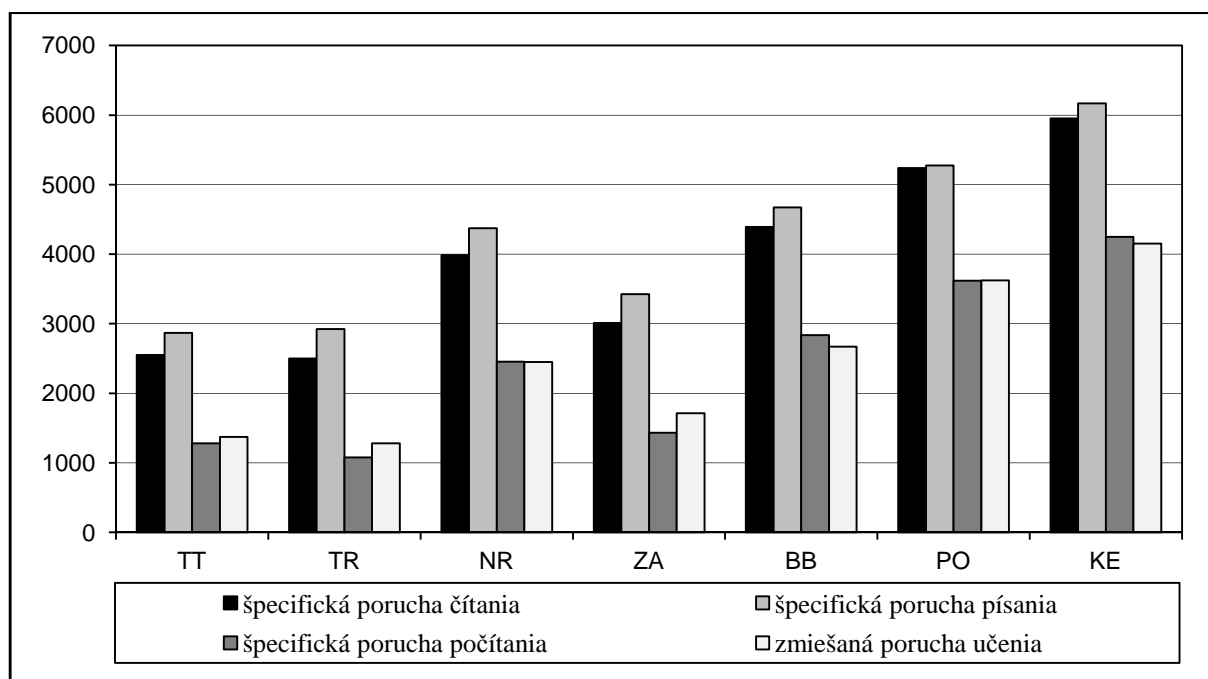
Interpretácia čísel uvedených v tabuľke 1 však nie je celkom spoľahlivá a treba ju chápať iba ako orientačnú. Podaktorí učители totiž u niektorých žiakov označili 2 – 3 špecifické poruchy učenia a neuviedli zmiešanú poruchu, iní uviedli zmiešanú poruchu učenia a v takom prípade už neuvádzali jednotlivé poruchy, no boli aj takí, ktorí u jedného žiaka skombinovali zmiešanú poruchu s jednou až dvomi špecifickými poruchami. Počty takto označených žiakov dokumentujú obrázky 2 a 3.

Tabuľka 1

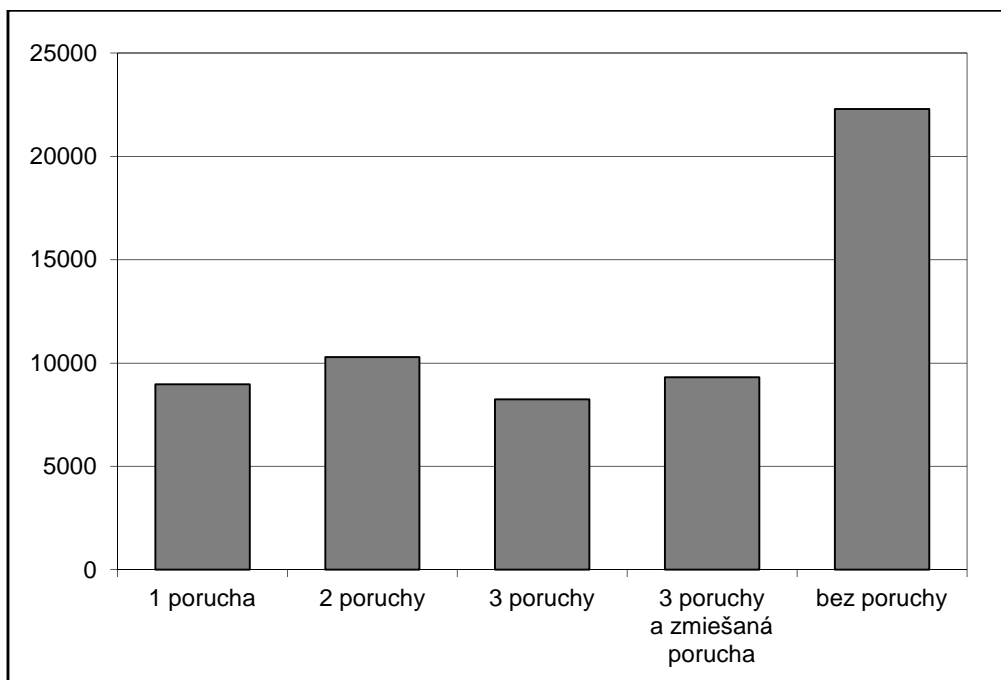
Počty žiakov, ktorí podľa názoru učiteľov v jednotlivých krajoch potrebujú odbornú pomoc týkajúcu sa jednotlivých porúch učenia

Kraje:		TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	Spolu
Porucha čítania	N	2551	2499	3986	3011	4390	5238	5953	27628
	%	40,6	42,8	45,4	41,5	45,6	49,5	55,3	46,7
Porucha písania	N	2868	2922	4375	3427	4672	5275	6169	29708
	%	45,7	50,1	49,8	47,2	48,5	49,9	57,3	50,3
Porucha počítania	N	1282	1078	2455	1434	2837	3619	4247	16952
	%	20,4	18,5	28,0	19,7	29,5	34,2	39,5	28,7
Zmiešaná porucha	N	1371	1282	2451	1716	2672	3624	4152	17268
	%	21,8	22,0	27,9	23,6	27,8	34,3	38,6	29,2

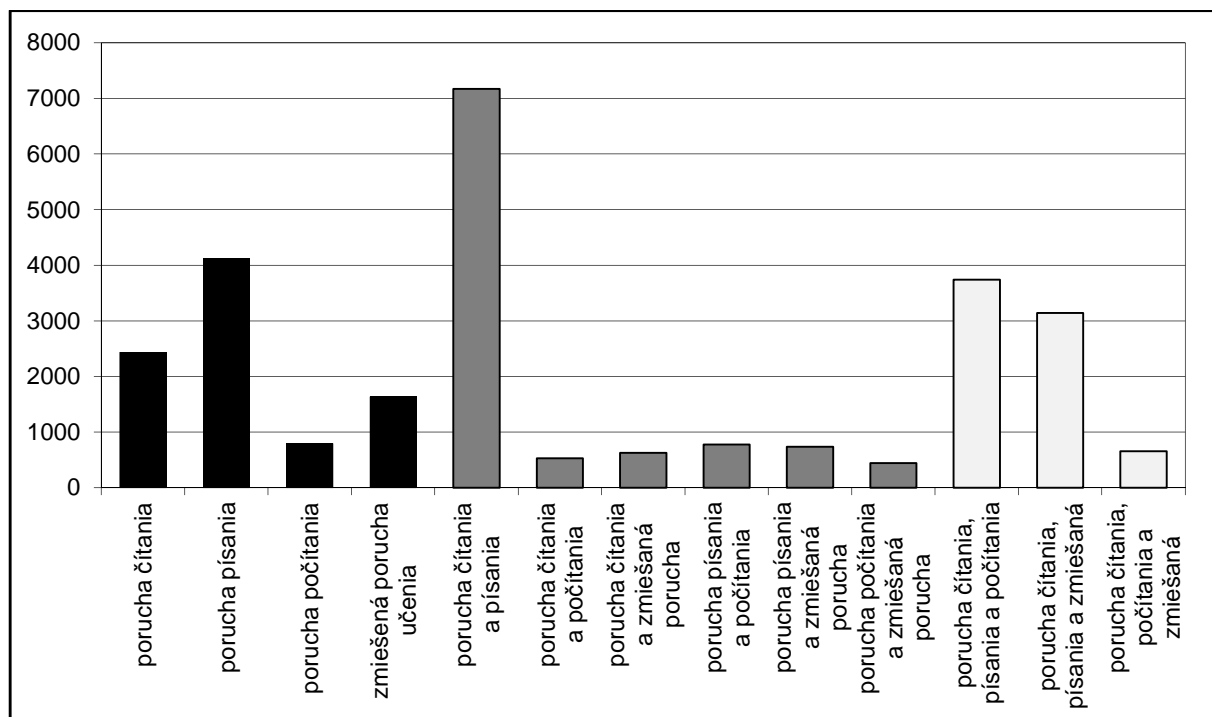
Pozn.: Percentá sú počítané z označených žiakov v rámci toho-ktorého kraja, v poslednom stĺpci v rámci SR.



Obr. 1 Počty učiteľmi označených žiakov s poruchami učenia v jednotlivých krajoch SR

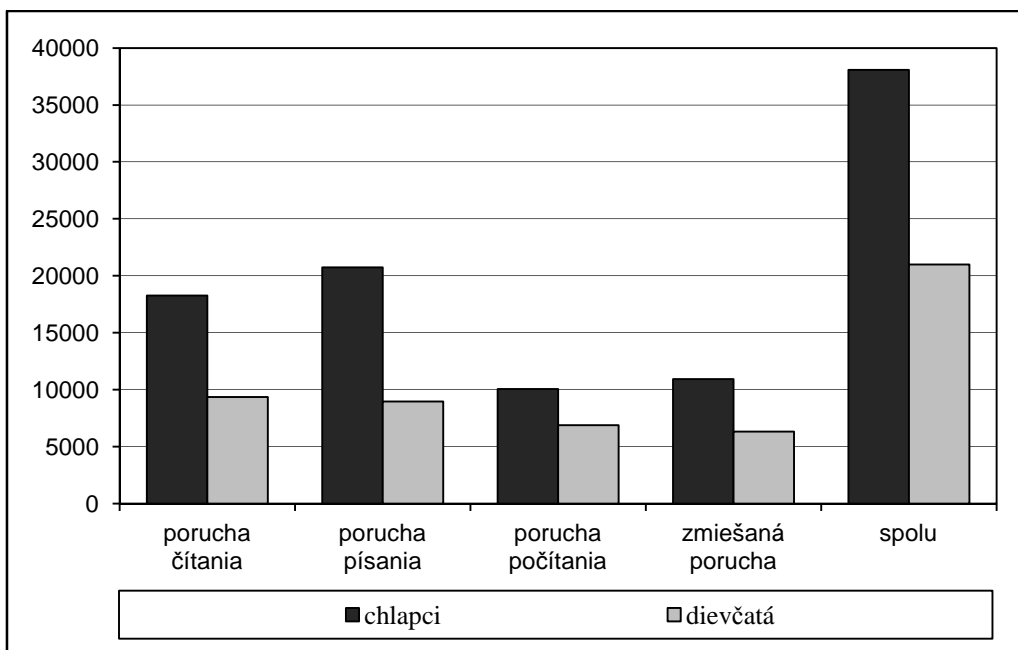


Obr. 2 Počty učiteľmi označených žiakov s jednou a viacerými poruchami učenia

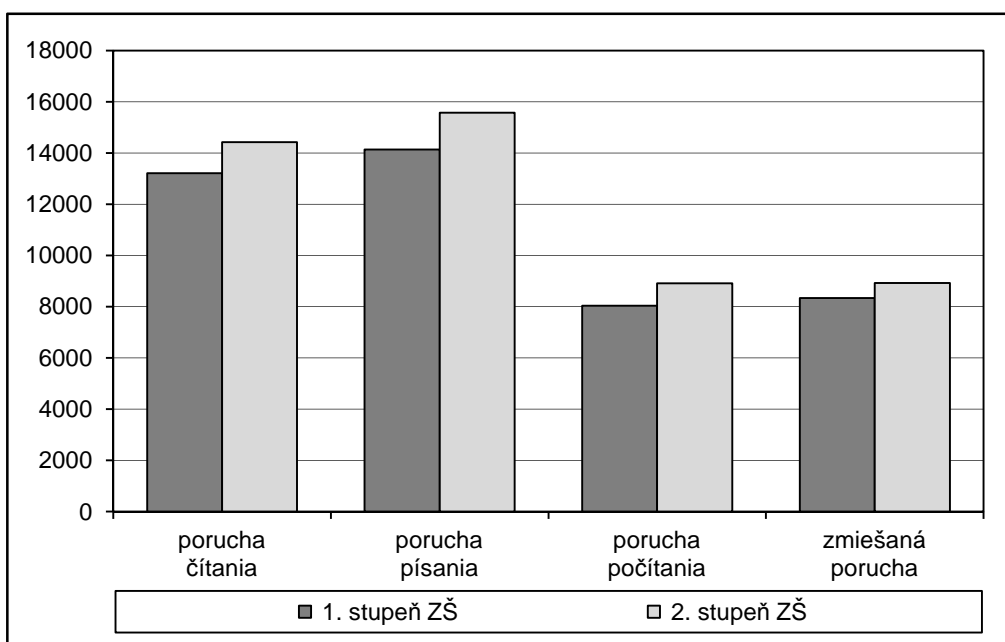


Pozn.: čierna – jedna označená porucha; sivá – dve označené poruchy; biela – tri označené poruchy

Obr. 3 Počty žiakov podľa možných kombinácií jednotlivých špecifických porúch učenia a zmiešanej poruchy učenia, ako ich označili učitelia



Obr. 4 Zastúpenie chlapcov a dievčat s jednotlivými poruchami učenia, ako ich označili učitelia

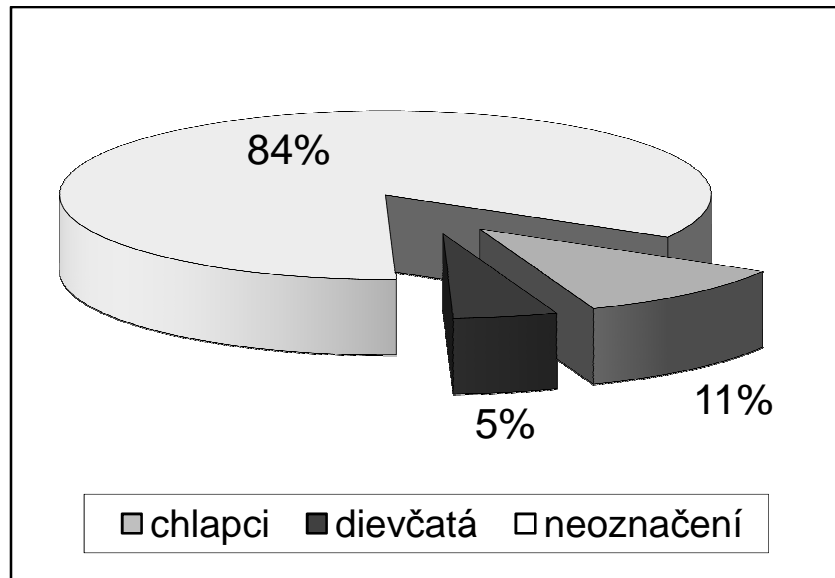


Obr. 5 Počty učiteľmi označených žiakov s jednotlivými poruchami učenia na 1. a 2. stupni ZŠ

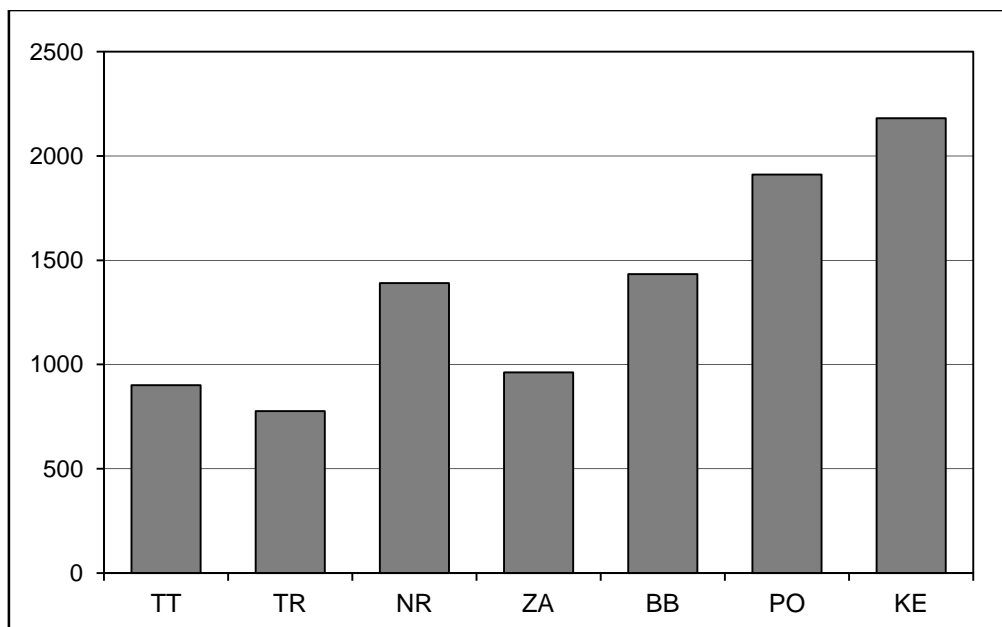
Medzi žiakmi, o ktorých učitelia predpokladajú, že by potrebovali odbornú poradenskú pomoc ($N = 59\,155$), bolo 64,5 % chlapcov a 35,5 % dievčat. Zastúpenie chlapcov a dievčat v súbore podľa obrazu jednotlivých porúch učenia ukazuje obrázok 4. Najväčší rozdiel v neprospech chlapcov vidia učitelia pri poruche písania, nasleduje porucha

čítania, zmiešaná porucha učenia a najmenší rozdiel medzi chlapcami a dievčatami je pri poruche počítania.

Na obrázku 5 vidíme počty žiakov s jednotlivými poruchami učenia, ktorých označili učitelia na 1. a 2. stupni základných škôl. Môžeme konštatovať, že pri každej poruche učenia označili učitelia väčší počet žiakov na 2. stupni.



Obr. 6 Zastúpenie chlapcov a dievčat s poruchou motorickej funkcie v depistážnom súbore



Obr. 7 Počty učiteľmi označených žiakov s poruchou motorickej funkcie v jednotlivých krajoch SR

Zastúpenie chlapcov a dievčat s poruchou motorickej funkcie ako problémom, ktorý sa podľa názoru učiteľov nedá zvládnuť pedagogickými prostriedkami a vyžadoval by si odbornú poradenskú pomoc, dokumentuje obrázok 6. Podľa učiteľov sa vyskytuje porucha u 16,15 % detí z depistážneho súboru (N = 59 155). Pri prepočte na celú populáciu sledovaných škôl (N = 326 809) je to 2,92 % žiakov, u ktorých si učitelia všimajú motorickú dysfunkciu. Jej výskyt je približne dvakrát častejší u chlapcov.

Počty žiakov s poruchou motorickej funkcie, ktorých tak označili učitelia v jednotlivých krajoch, udáva obrázok 7. Podobne ako pri iných poruchách najviac žiakov vybrali učitelia v Košickom kraji, nasleduje Prešovský, Banskobystrický, Nitriansky. Výrazne menšie zastúpenie takýchto žiakov má Žilinský, Trnavský a Trenčiansky kraj.

Z celkového počtu žiakov, ktorých učitelia pokladajú za problémových (N = 59 155), označili 36 813 (62,23 %) žiakov ako žiakov s jednou či viacerými poruchami učenia, niekedy aj v kombinácii s inými problémovými prejavmi. Zvyšok (37,77 %) tvoria žiaci označení kvôli iným problémom, bez porúch učenia. Tých 36 813 žiakov predstavuje 11,26 % z celkového počtu žiakov škôl zapojených do depistáže, čo je číslo značne prevyšujúce relatívny počet integrovaných žiakov s poruchami učenia v slovenských základných školách. Rozdiel vyplýva jednak z toho, že nie všetci žiaci s poruchami učenia sú diagnostikovaní, ale najmä z toho, že učitelia takto vnímajú aj deti s nedostatkami v čítaní, písaní a počítaní, ktoré v skutočnosti netrpia poruchou učenia, no ich problém môže vyplývať zo situácie v rodinách, z neadekvátne zvolených pedagogických postupov a pod.

Počet žiakov, ktorých učitelia v depistážnom dotazníku označili ako takých, ktorých problémy sa „nedajú zvládnuť pedagogickými prostriedkami v škole a vyžadovali by si odbornú poradenskú pomoc“, bol 59 155. Z nich u 36 813 žiakov (t. j. 62,23 % depistážneho súboru) sa podľa názoru učiteľov prejavujú poruchy učenia. Podľa vyjadrenia učiteľov môžeme týchto žiakov interpretovať ako žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Oficiálne štatistiky ÚIPŠ uvádzajú, že žiakov s poruchami učenia je medzi všetkými žiakmi so špeciálnymi výchovnými potrebami 52,77 %. Rozdiel naznačuje, že na problémy žiakov s učením sú učitelia o čosi citlivejší než na iné problémy. Korešponduje to s primárnym zameraním našich škôl na vzdelávanie.

Spomínaných 36 813 žiakov predstavuje 11,26 % z celkového počtu žiakov škôl zapojených do depistáže. Táto hodnota neprekračuje odhadovaný výskyt porúch učenia uvádzaný v odbornej literatúre (pozri Hort, Hrdlička, 2000), je však štyrikrát vyššia než relatívny počet integrovaných žiakov s poruchami učenia v slovenských základných školách (2,87 %) ako ho udáva ÚIPŠ. Rozdiel súvisí s rôznymi použitými kritériami. V rámci depistáže učitelia označovali žiakov, ktorých problémy s učením sa podľa ich názoru nedajú zvládnuť pedagogickými prostriedkami v škole a vyžadujú si odbornú poradenskú pomoc, v štatistikách ÚIPŠ sú zahrnutí iba tí žiaci, ktorých poruchy učenia diagnostikovali v školských poradenských zariadeniach. Je pravdepodobné, že žiaci s potvrdenou diagnózou sa medzi tými, ktorých učitelia označili ako problémových, nachádzajú. Učitelia by však potrebovali odbornú pomoc pri práci s ďalšími vyše ôsmimi percentami detí, a to je iste viac než možný počet detí s poruchami učenia, ktoré neboli v poradenských zariadeniach zachytené. Učitelia pravdepodobne pokladajú za príznaky porúch učenia aj také nedostatky v čítaní, písaní a počítaní, ktoré sú spôsobené nedostatočne upevnenými učebnými návykmi, vyplývajúcimi zo situácie v rodinách týchto detí, z individuálneho tempa vo vývine dieťaťa a niekedy aj z neadekvátne zvolených pedagogických postupov v škole.

Závery

Napriek vyššie uvedenému môžu poskytnuté údaje čo to signalizovať. Na jednej strane je to pretrvávajúce očakávanie učiteľov, že dostanú špecializovanú odbornú pomoc – ved' oblasť vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami patrí medzi učiteľmi najčastejšie uvádzané okruhy problémov (Kmeť, 2012). Na druhej strane však tieto zistenia môžu upozorňovať aj skutočnú kapacitnú (personálnu a profesionálnu) nedostatočnosť súčasného poradenského systému. Pri interpretácii treba byť opatrný a brať do úvahy aj voľnejšie nastavenie kritérií v depistáži, ale spochybňovať pedagogickú skúsenosť si dnes dovoliť málokto. To, že pedagógovia de facto priznali, že si s osemnástimi percentami žiakov nevedia dať rady a očakávajú odbornú pomoc, je alarmujúca informácia. Pritom najväčšiu skupinu z uvedených žiakov tvoria práve žiaci s poruchami učenia.

Učitelia u svojich žiakov najčastejšie registrovali poruchu písania a čítania; je zrejmé, že práve tieto spôsobilosti vnímajú ako najproblematickejšie. Môže to byť o. i. signálom na prehodnotenie úrovne prípravy učiteľov – elementaristov a kvality učebníc prvých ročníkov vo všeobecnosti. Písanie je náročnejší proces ako čítanie, preto fakt, že najčastejšie uvádzanou bola porucha písania, neprekvapuje. Oblasť písania a predovšetkým gramaticky správneho písania je relevantnejším a validnejším diagnostickým kritériom dyslexie než meranie rýchlosti a presnosti čítania, teda osvojenia si čítacej techniky (Mikulajová, Velecká, 2012). Dôležitejšie, než poskytnúť žiakom s poruchami písania a čítania úľavu, je sústrediť sa na nápravu týchto dysfunkcií, čo samozrejme presahuje možnosti učiteľa a vyžaduje intervenciu špeciálneho pedagóga.

Údaje získané depistážou nás dôvodne oprávňujú brať problematiku porúch učenia vážne. Ukazujú, že učitelia cítia veľkú potrebu odbornej poradenskej pomoci pri práci so žiakmi, ktorí majú problémy s učením. Táto potreba sa v rôznych regiónoch rôzni (zjednodušene: rastie od západu na východ). Vo všetkých krajoch si zachováva podobný trend rozloženia jednotlivých „porúch učenia“, najviac sa pociťujú problémy pri písaní a čítaní, menej pri počítaní. Pri všetkých posudzovaných poruchách prevažujú medzi označenými deťmi chlapci nad dievčatami.

V školskej praxi a nakoniec aj v spoločnosti sa očakáva reakcia rezortu školstva na prijaté medzinárodné konvencie a dohody smerujúce k inklúzii. Ak chceme dosiahnuť, aby žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v našom prípade s poruchou učenia, maximálne rozvinul svoj potenciál v prospech seba aj ostatných, je nezastupiteľnou úlohou poradenského systému primerane sa mu venovať.

Situáciu komplikuje skutočne pestrá symptomatika porúch učenia, ako aj terminologická nejednotnosť v tejto oblasti. Svoju úlohu zohráva aj rigidnosť školského prostredia. K riešeniu problémov by mohli prispieť nasledujúce návrhy:

1. V pedagogickej praxi treba smerovať skôr k všeobecnejším kategóriám a terminológii (ako to naznačuje americký diagnostický systém DSM-5, 2013), zjednodušovať a sprehľadňovať situáciu žiakov so ŠVVP, a v tom smere upravovať legislatívu.
2. Poradensko-diagnostický proces by mal využívať interdisciplinárny prístup a zjednocovať diagnostické nástroje; v tom zmysle treba zabezpečiť metodické a supervízne vedenie poradenských odborníkov.
3. Treba tiež upraviť informačné zdroje a ich toky, zabezpečiť prístup k informáciám, technológiám a servisu služieb a cielene vzdelávať zainteresovaný personál.
4. Dôležité bude nastaviť supervízny mechanizmus poradenského procesu a využívať ho v praxi.

LITERATÚRA

- DSM-5. 2013. [online]. Dostupné na: <http://www.dsm5.org/Documents/Specific%20Learning%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>
- HORT, V. – HRDLIČKA, M. a kol. 2000. Dětská a adolescentní psychiatrie. Praha: Portál. ISBN 80-7178-172-9.
- KEREKRÉTIOVÁ et al. 2009. Základy logopédie. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2574-5.
- KMEŤ, M. 2012. Učiteľ bežnej základnej školy a jeho problémy s integráciou. In: HUČÍK, J. – LECHTA, V. (Eds.): Aktuálne trendy v špeciálnej pedagogike. Košice: SŠLV v SR; BEKI Desing, s. 157-164. ISBN 978-80-89535-410-1.
- MIKULAJOVÁ, M. – VELECKÁ, A. 2012. K otázke diagnostických kritérií špecifických porúch učenia. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 46, č. 1, s. 46-58.
- 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 porúch 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.
- Štatistická ročenka – špeciálne školy. 2013. [online] Dostupné na: <http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka---specialne-skoly>



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.

NADANÉ DETI PODĽA PRVOTNÝCH VÝSLEDKOV DEPISTÁŽE

EVA FARKAŠOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Nadaní sa do skupiny žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zaraďujú na základe zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). V tomto zákone sa o nich hovorí ako o „deťoch s nadaním“ resp. „žiakoch s nadaním“. V Dočkal (2013) vidí rozdiel v pomenovaní „dieťa / žiak s nadaním“ a „nadané dieťa / žiak“, pričom sa odvoláva na J. Švancarú v tom zmysle, 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.“ Autor dokladá svoje tvrdenie historickými údajmi uvádzajúc práce španielskeho renesančného filozofa J. Huarta, J. A. Komenského, F. Galtona, L. M. Termana, L. S. Hollingworthovej (ktorá pravdepodobne ako prvá v r. 1926 použila termín „nadané deti“). Postupne sa ustálilo, že nadanie sa stotožňovalo s veľmi vysokým intelligenčným kvocientom (IQ), čo sa objavuje u viacerých našich i zahraničných autorov ešte aj na začiatku 21. storočia.

Ak sa nadanie chápe ako potenciál podávať výkony, je namieste vzťahovať ho k celej škále výkonov, nie len k tým nadpriemerným. Je preto namieste uprednostniť chápanie nadania ako všeobecného psychologického konštruktú – teda vlastnosti každého človeka, ktorá má svoje kvalitatívne i kvantitatívne zvláštnosti (Dočkal, 2005). Aj mnohí pedagógovia uvažujú o rozvíjaní nadania všetkých detí (napr. Kovaliková, 1995; Campbell, 2001 – pozri Dočkal, 2013). 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 označenia „žiaci s nadaním“ by vyplývalo, že deti, ktoré nepatria do tejto kategórie, sú deťmi „bez nadania“. Takéto označenie je nielen odborne sporné, ale aj výrazne neetické (ibidem).

Za nadané deti v širšom chápaní považujeme deti, ktoré dosahujú alebo majú potenciál dosahovať nadpriemerné, výnimočné, mimoriadne výkony v rôznych oblastiach spoločensky akceptovaných činností. Potenciál či predpoklady sa označujú aj ako „latentné nadanie“, ktoré je prítomné prevažne u menších detí. Realizácia týchto schopností sa nazýva „manifestované nadanie“ (Hříbková, 2009).

Na začiatku minulého storočia sa nadanie chápalo ako prejavenie všeobecnej inteligencie a nadané deti reprezentovalo testové skóre IQ nad 140, resp. nad 160. Neskôr sa však objavili prístupy odmietajúce považovať IQ za jedinou mieru nadania. Napríklad podľa J. S. Renzulliho (1978) neoddeliteľnou súčasťou nadania je okrem nameraného vysokého IQ aj tvorivosť a ponorenie sa do úlohy.

Pri iných než intelektových druhoch nadania sa posudzujú výkony, prejavené vysoké schopnosti, no zisťovanie potenciálu je nateraz iba orientačné alebo dokonca diskutabilné. Týka sa to umeleckého nadania (výtvarné, hudobné), športového či všeobecnejšie pohybového nadania, ako aj ďalších oblastí. V záujme zachytenia nielen prejavovaných vysokých schopností detí, ktoré ešte môžu byť v latentnom štádiu, ale aj predpokladaného alebo očakávaného potenciálu sa v bežnej praxi akceptuje zahrnutie širšieho počtu detí a žiakov medzi nadaných: postupom času sa zaužíval názor, že identifikovaným alebo predpokladaným prejavom nadania treba venovať osobitnú pozornosť v snahe rozvíjať a podporovať vlohy, latentný potenciál detí.

Pomenovanie či „výpočet“ druhov nadania a ich charakterizovanie sa u jednotlivých autorov líši. Prínosnou môže byť kategorizácia, ktorú vo svojej teórii rozvinul H. Gardner (1999), hoci jeho vymedzenie a pomenovanie oblastí je inými psychológmi považované za diskutabilné a je kritizované. Autor uvádza druhy nadania (v jeho terminológii „inteligencie“) – verbálno-lingvistické, logicko-matematické, priestorové, kinestetické (pohybové), hudobné, interpersonálne, intrapersonálne, prírodovedné, existenciálne (spirituálne). Tento počet druhov nadania však nepovažuje za konečný, ale pripúšťa možnosť, že v budúcnosti bude rozšírený.

Z uvedeného pohľadu je zřejmé, že psychologické testy dokážu viac alebo menej spoľahlivo odmerať len niektoré oblasti, v ktorých sa nadanie uplatňuje. Aj školská alebo akademická úspešnosť sa posudzuje podľa výkonov v určitých smeroch, dôraz sa kladie predovšetkým na verbálno-lingvistické a logicko-matematické, príp. prírodovedné schopnosti. Nadpriemerné výsledky v ďalších „disciplínach“ sa dajú posudzovať len sprostredkovane, najmä na základe výkonov a výsledkov v konkrétnych činnostiach.

Rozvíjanie nadania, či synonymne talentu detí by malo byť v záujme každej spoločnosti. Istú podporu môžu deti a žiaci dostávať nielen v škole, ale aj prostredníctvom záujmovej, mimoškolskej činnosti (krúžky, kluby a pod.). V slovenskej legislatíve sa tiež venuje pozornosť nadaným a ich rozvoju. Deti a žiakov „s nadaním“ zaraďuje školský zákon do kategórie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Do paragrafového znenia sa však dostali aj určité problematické a nepresné formulácie, na ktoré kriticky poukazuje V. Dočkal (2013). Veríme, že pri nasledujúcej úprave školského zákona budú nedostatky odstránené.

Aktuálne výsledky a interpretácia depistážnych zistení

Na získanie pohľadu na aktuálny stav v oblasti starostlivosti o nadaných žiakov sme do depistážneho dotazníka pre učiteľov navrhli nasledovné operacionálne charakteristiky:

Intelektovo nadaní žiaci sú tí, ktorí (alternatívne):

- prejavujú nadpriemerné schopnosti – výkony v oblasti: matematika, cudzí jazyk, prírodoveda, biológia, história, geografia a iné,
- majú nadpriemerné intelektové schopnosti identifikované v CPPPaP,
- sú integrovaní v bežnej triede / vzdelávaní v bežnej triede s IVP / vzdelávaní v triede pre mimoriadne nadaných,
- dosiahli úspechy (+ umiestnenie) v predmetovej olympiáde, projektových prácach a i.

Inštrukcie pre učiteľov na vyplňanie tejto časti dotazníka zneli: Za nadaného považujeme takého žiaka, ktorý dlhodobo (minimálne počas posledného školského roka) preukazuje nadpriemerné výkony v jednom alebo viacerých školských predmetoch, má intenzívny záujem o určitú (vednú) oblasť, ktorá nie je bežná u jeho rovesníkov (matematika,

astronómia, história a pod.), informácie k danej tematike si zisťuje (aj) mimo rámec školy, dosahuje úspechy v predmetovej olympiáde na celoslovenskej alebo medzinárodnej úrovni.

Umelecky nadaní žiaci sú úspešní v konkrétnej oblasti (hudobná, výtvarná, dramaticko-interpretácia a ďalšie).

Športovo nadaní žiaci sú úspešní v konkrétnej oblasti (druh športu, pohybové a tanečné nadanie a iné).

Na základe výsledkov získaných pomocou depistážneho dotazníka je možné konštatovať početnosť a percentuálne zastúpenie žiakov s jednotlivými druhmi nadania tak, ako boli zachytené učiteľmi v školách, ktoré poskytli údaje. V zapojených školách sa nachádzalo spolu 326 809 žiakov. Z nich učitelia označili 59 155 (t. j. 18,1 % z celkového počtu) ako žiakov, ktorí majú podľa ich názoru špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, resp. problémy, ktoré by vyžadovali poradenskú starostlivosť.

Žiakov, u ktorých učitelia zaznačili jeden alebo viac druhov nadania, medzi nimi bolo 11 861, t. j. 20 percent. Pri pohľade na týchto žiakov podľa jednotlivých druhov nadania boli nadpriemerné intelektové schopnosti uvedené u 3630 (6,14 %), hudobné nadanie u 1797 (3,04 %), výtvarné nadanie u 2550 (4,31 %), dramaticko-interpretčné nadanie u 1746 (2,95 %) a športové alebo pohybové nadanie u 16 305 (10,66 %) žiakov.

Ak však berieme do úvahy celkový počet žiakov zo zapojených škôl (t. j. 326 809), označených nadaných bolo spolu iba 3,6 %. Intelektové nadanie zaznačili učitelia u 1,11 %, hudobné nadanie u 0,55 %, výtvarné nadanie u 0,78 %, dramaticko-interpretčné nadanie u 0,53 %, športové a pohybové nadanie u 1,93 % žiakov. S výnimkou pohybového nadania je to oveľa menej, než koľko by sa dalo očakávať. Ak by sme za nadaných pokladali tých, ktorí podávajú výkony nad dvomi smerodajnými odchýlkami od priemeru populácie, mali by sa v každej oblasti nájsť viac ako 2 % nadaných.

Nakoľko pri intelektovom nadaní neboli rozlíšené „predmetové“ oblasti, v ktorých sa nadanie prejavuje, predpokladáme, že údaj zahŕňa všetky oblasti spolu, pričom nie je možné určiť, či sa u jednotlivých žiakov vyskytla len jedna alebo viac oblastí (napr. matematika + cudzí jazyk). Z výsledkov tiež nie je možné spätne zistiť, či ide len o učiteľov odhad, alebo či označení žiaci úspešne absolvovali aj diagnostiku v CPPP a P.

V ďalšom texte spracúvame údaje z dotazníka len vo vzťahu k tzv. depistážnemu súboru, t. j. počtu učiteľmi označených žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (N = 59 155), ktorý tvorí základ 100 %.

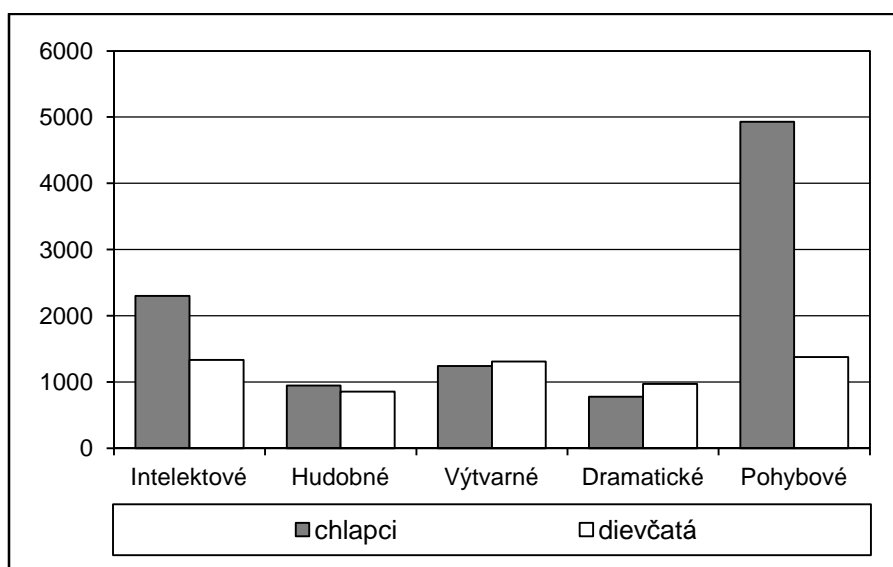
T a b u ľ k a 1

Počty učiteľmi označených nadaných chlapcov a dievčat s ohľadom na druh nadania

Nadanie	Intelektové		Hudobné		Výtvarné		Dramaticko-interpretčné		Športové a pohybové	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Chlapci	2300	63,4	945	52,6	1242	48,7	776	44,4	4928	78,2
Dievčatá	1330	36,6	852	47,4	1308	51,3	970	55,6	1377	21,8
Spolu	3630	100,0	1797	100,0	2550	100,0	1746	100,0	6305	100,0

Druhy nadania a pohlavie

Jedným z možných rozlíšení je celkový prehľad počtu označených nadaných chlapcov a dievčat (tabuľka 1). Učitelia najčastejšie označovali športovo a pohybovo nadaných žiakov oboch pohlaví, chlapcov však 3,5 krát častejšie než dievčatá. Na druhom mieste si všímali intelektovo nadaných – aj medzi nimi temer dvakrát viac chlapcov ako dievčat. V ostatných oblastiach sú počty chlapcov a dievčat vyrovnané. Najmenej často bolo zaznamenané dramaticko-interpretáčne a hudobné nadanie. Obrázok 1 prehľadne ukazuje počty žiakov podľa vyššie uvedeného členenia.



Obr. 1 Učiteľmi zaznamenané počty nadaných chlapcov a dievčat v sledovaných oblastiach nadania

Druhy nadania a vek

Zaujímavý je pohľad na to, ako učitelia odhadujú nadaných žiakov rôzneho veku. Prehľad za jednotlivé druhy nadania podávajú tabuľky 2 – 6. Počet učiteľmi označených detí v jednotlivých vekových skupinách sa v nich mierne líši a súčet je vždy nižší než 59 155, pretože v každej tabuľke sú zahrnutí iba žiaci, u ktorých boli k dispozícii oba údaje (o veku a príslušnom druhu nadania).

Pri intelektovom nadaní je veľmi vysoký odhad relatívneho počtu najmladších (6-ročných) nadaných žiakov, tento počet potom postupne klesá. Predpokladáme, že to vyplýva zo skutočnosti, že u menších detí je odhad skreslený, nakoľko ich nadpriemerné výkony sú ovplyvnené aj priaznivými podmienkami výchovného prostredia. V neskorších rokoch má väčší vplyv aktivita, vnútorná motivácia a záujem, ktorých rozvoj môže byť brzdený z rôznych dôvodov. Vylúčiť sa však nedá ani negatívny vplyv obsahovej náročnosti učiva, ktorého úspešné zvládnutie vyžaduje aj intenzívnu domácu prípravu a podporu zo strany rodičov. Počty intelektovo nadaných uvádzané vo vyšších ročníkoch či vekových skupinách naznačujú možnosť kumulovaných údajov alebo benevolentného odhadu učiteľmi.

Tabuľka 2

Žiaci označení učiteľmi ako intelektovo nadaní v rôznom veku

Vek:		6 r.	7 r.	8 r.	9 r.	10 r.	11 r.	12 r.	13 r.	14 r.	15 r.	16 r.
Označení žiaci (100 %)	N	559	4526	5914	6201	6245	6416	6811	7336	6918	6202	1647
Intelektovo nadaní	N	73	358	418	441	482	470	359	374	311	310	15
	%	13,1	7,9	7,1	7,1	7,7	7,3	5,3	5,1	4,5	5,0	0,9

Tabuľka 3

Žiaci označení učiteľmi ako hudobne nadaní v rôznom veku

Vek:		6 r.	7 r.	8 r.	9 r.	10 r.	11 r.	12 r.	13 r.	14 r.	15 r.	16 r.
Označení žiaci (100 %)	N	559	4526	5916	6200	6246	6416	6812	7338	6918	6202	1647
Hudobne nadaní	N	15	134	151	205	224	194	186	220	224	204	29
	%	2,7	3,0	2,6	3,3	3,6	3,0	2,7	3,0	3,2	3,3	1,8

Tabuľka 4

Žiaci označení učiteľmi ako výtvarne nadaní v rôznom veku

Vek:		6 r.	7 r.	8 r.	9 r.	10 r.	11 r.	12 r.	13 r.	14 r.	15 r.	16 r.
Označení žiaci (100 %)	N	559	4526	5914	6200	6246	6410	6812	7337	6917	6202	1647
Výtvarne nadaní	N	22	228	267	288	323	270	226	289	268	273	67
	%	3,9	5,0	4,5	4,6	5,2	4,2	3,3	3,9	3,9	4,4	4,1

Tabuľka 5

Žiaci označení učiteľmi ako dramaticko-interpretačne nadaní v rôznom veku

Vek:		6 r.	7 r.	8 r.	9 r.	10 r.	11 r.	12 r.	13 r.	14 r.	15 r.	16 r.
Označení žiaci (100 %)	N	559	4524	5916	6201	6246	6414	6812	7338	6918	6202	1647
Dramaticky nadaní	N	13	154	197	231	232	198	159	187	181	162	14
	%	2,3	3,4	3,3	3,7	3,7	3,1	2,3	2,5	2,6	2,6	0,9

Tabuľka 6

Žiaci označení učiteľmi ako športovo a pohybovo nadaní v rôznom veku

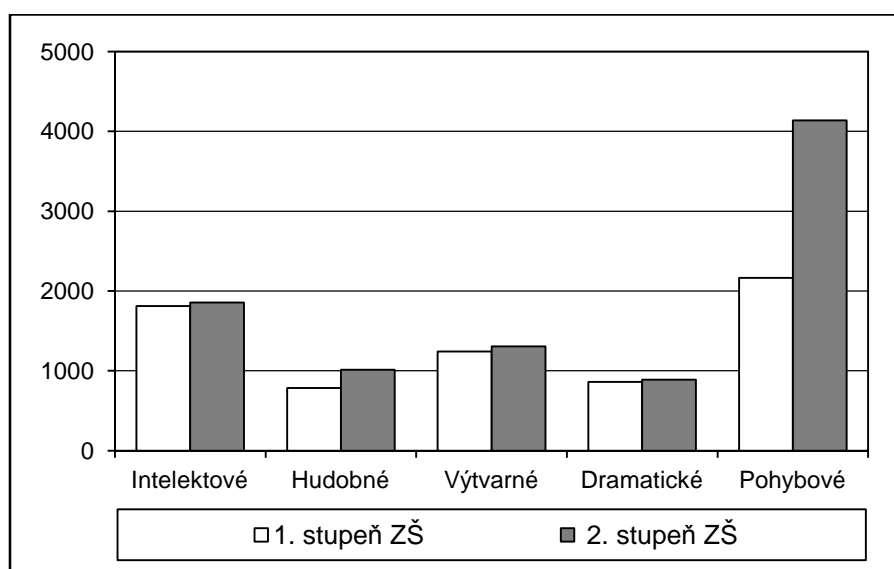
Vek:		6 r.	7 r.	8 r.	9 r.	10 r.	11 r.	12 r.	13 r.	14 r.	15 r.	16 r.
Označení žiaci (100 %)	N	559	4525	5916	6201	6246	6415	6812	7337	6916	6201	1646
Pohybovo nadaní	N	44	307	435	551	631	664	720	960	887	900	161
	%	7,9	6,8	7,4	8,9	10,1	10,4	10,6	13,1	12,8	14,5	9,8

Z umeleckých druhov nadania (tabuľky 3, 4, 5) si učitelia najčastejšie všimli výtvarné nadanie. Výskyt výtvarne nadaných žiakov zaznačený v dotazníkoch má v jednotlivých vekových skupinách nepravidelný priebeh. Podobne aj uvádzané počty hudobných a dramaticko-interpretáčnych talentov, hoci uvádzané v menšej miere, nemajú pravidelnú tendenciu.

Spomedzi nadaných žiakov uvádzali učitelia najčastejšie žiakov nadaných športovo a pohybovo (tabuľka 6). Je to zároveň jediný druh nadania, ktorého výskyt má vo vekových skupinách stúpajúcu tendenciu. Je to potešiteľné konštatovanie naznačujúce možné posilňovanie a rozvíjanie tohto typu nadania v rámci školskej edukácie. Označené percento žiakov nemožno síce považovať za skutočne nadaných, ale i tak ide o pozitívum: zachytenie čo najväčšieho počtu žiakov, ktorí dosahujú úspechy v tejto oblasti a majú predpoklady zlepšovať svoje výkony.

Druhy nadania a stupeň vzdelávania

Vyššie uvádzanú interpretáciu údajov získaných z dotazníkov potvrdzuje aj pohľad na výsledky pri rozdelení žiakov podľa stupňov vzdelávania v základnej škole na primárny, t. j. 1. stupeň a nižší sekundárny, t. j. 2. stupeň základnej školy (obr. 2). Na druhom stupni označili učitelia celkove viac nadaných žiakov, no v intelektovej oblasti to neplatí – relatívny počet označených žiakov s nadpriemernými intelektovými schopnosťami teda vo vyšších ročníkoch poklesol. Naopak, počet učiteľmi označených športovo a pohybovo nadaných žiakov na 2. stupni ZŠ výrazne vzrástol – podávanie športových výkonov je dôkazom ich nadpriemerných schopností.



Obr. 2 Počty žiakov označených učiteľmi ako nadaných na 1. a 2. stupni základnej školy

Viacnásobné nadanie

Prostredníctvom dotazníka sme chceli zistiť aj počty žiakov, u ktorých učitelia pozorujú prítomnosť viacerých druhov nadania. Z celkového počtu 59 118 záznamov bol u 15,1 % žiakov uvedený jeden druh nadania, u 3,4 % dva druhy, tri druhy sa vyskytli u 1,1 %

žiacov, štyri druhy boli poznačené v 0,4 % a všetkých päť sledovaných druhov nadania v 0,1% prípadov.

Z „dvojkombinácie“ sa najčastejšie uvádzalo intelektové + športové (N = 394), najmenej často výtvarné a dramatické (N = 112). Pri troch druhoch nadania bola najfrekvencovanejšia kombinácia intelektové – dramatické – športové (N = 84), nasledovaná kombináciou intelektové – výtvarné – dramatické (N = 83). Najzriedkavejšie sa v učiteľských hodnoteniach vyskytla kombinácia výtvarné – dramatické – športové nadanie (N = 31).

V prípade štyroch druhov nadania sa najčastejšie vyskytla kombinácia intelektového nadania s tromi umeleckými talentami (N = 65); najzriedkavejšie bolo spojenie intelektového, výtvarného, hudobného a športového nadania (N = 22).

Nadaní žiaci označení v jednotlivých krajoch

Detailnejší prehľad dotazníkových údajov o počte učiteľmi registrovaných nadaných žiakov v jednotlivých krajoch SR poskytujú tabuľky 7 a 8 a prehľadne aj obrázky 3 a 4. Vzhľadom na to, že umelecké druhy nadania učitelia označovali veľmi zriedka, uvádzame údaje len pre intelektové a športové nadanie. V tabuľkách sú opäť iba údaje o žiakoch, o ktorých máme oba záznamy (kraj a nadanie).

Tabuľka 7

Žiaci označení učiteľmi v jednotlivých krajoch ako intelektovo nadaní

Kraj:		TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	Spolu
Označení žiaci (100 %)	N	6284	5824	8785	7269	9626	10582	10771	59141
Intelektovo nadaní	N	254	267	768	595	716	644	422	3666
	%	4,0	4,6	8,7	8,2	7,4	6,1	3,9	6,2

Tabuľka 8

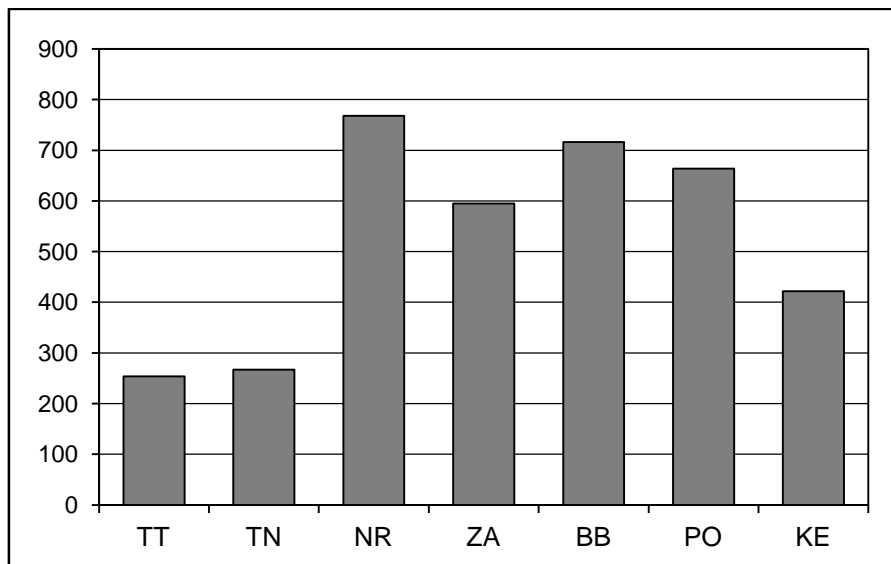
Žiaci označení učiteľmi v jednotlivých krajoch ako športovo a pohybovo nadaní

Kraj:		TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	Spolu
Označení žiaci (100 %)	N	6283	5825	8786	7268	9627	10581	10770	59140
Intelektovo nadaní	N	728	665	773	830	1056	1278	981	6311
	%	11,6	11,4	8,8	11,4	11,0	12,1	9,1	10,7

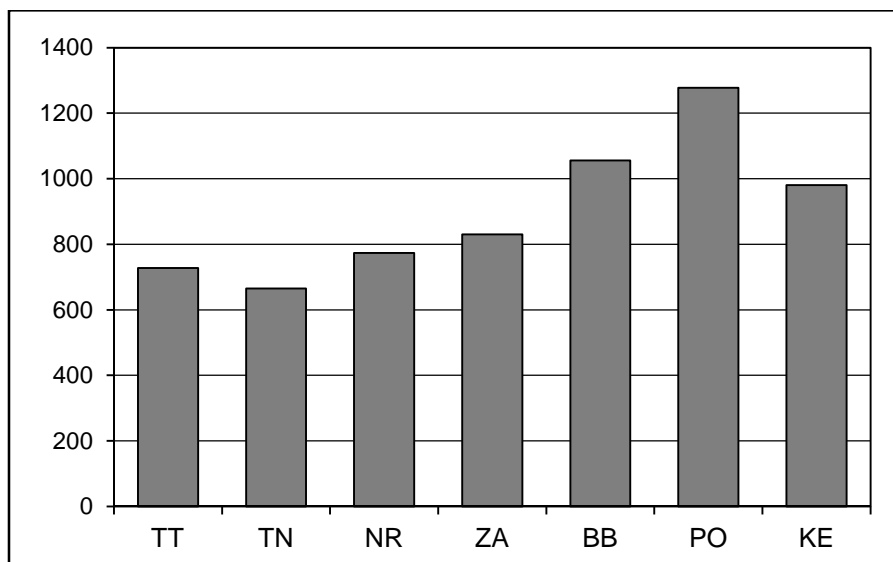
Podľa údajov, ktoré uvádzali učitelia v depistážnom dotazníku, najviac intelektovo nadaných detí je v Nitrianskom a Banskobystrickom kraji, najmenšie počty sú v Trnavskom a Trenčianskom kraji. Vzhľadom na to, že ide iba o posúdenie učiteľmi, nemožno povedať, v ktorom kraji sa aký počet nadaných skutočne vyskytuje. Údaje sú jednostranné, ich výpočtová hodnota je otázna. Výsledky hovoria asi skôr o zameraní učiteľov v tom-ktorom kraji. Viac ako 8 % intelektovo nadaných spomedzi všetkých žiakov označených v depistážnom dotazníku zodpovedá približne 1,5 percentu celej populácie. Takýto odhad podali učitelia v Nitrianskom a Žilinskom kraji. Štyri percentá zo žiakov označených v dotazníku v Trnavskom a Košickom kraji predstavujú iba 0,7 % populácie. Je krajne

nepravdepodobné, že by v menovaných regiónoch bolo tak málo intelektovo nadaných; skôr to svedčí o tom, že im učitelia nevenujú dostatočnú pozornosť.

Na základe získaných údajov uvedených v tabuľke 8 a na obrázku 4, najviac športovo a pohybovo nadaných žiakov zaznačili učitelia v Prešovskom a percentuálne najmenej v Nitrianskom kraji. Rozdiely medzi kraji však nie sú významné. Čosi vyše 10 % spomedzi označených žiakov depistážneho súboru predstavuje necelé 2 % žiackej populácie.



Obr. 3 Počty učiteľmi označených intelektovo nadaných žiakov v jednotlivých krajoch



Obr. 4 Počty učiteľmi označených športovo a pohybovo nadaných žiakov v jednotlivých krajoch

Záver

Opätovne zdôrazňujeme, že dotazníkové údaje poskytujú len orientačný pohľad na zisťované skutočnosti. Výsledné hodnoty závisia od viacerých premenných, ktoré sme nemali možnosť ovplyvniť: na vzorke škôl, ktoré sa do prieskumu zapojili; na názoroch, postojoch, poznatkoch učiteľov, ktorí dotazníky vyplňali; na reálnej spolupráci školy a príslušného poradenského zariadenia (napr. identifikácia intelektovo nadaných); na náročnosti školských požiadaviek a spôsobe práce či spolupráce v rámci školy; a do úvahy prichádzajú aj ďalšie faktory či premenné. Vzhľadom na uvedené pociťujeme limity vo validite, možnostiach interpretácie a zovšeobecňovania údajov z depistáže.

Z doteraz analyzovaných údajov sa napríklad nedozvedáme, či sa u nadaných žiakov súčasne nevyskytli iné typy špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb – zdravotné postihnutie, sociokultúrna odlišnosť, alebo sledované poruchy učenia a správania. Takéto poznatky by poskytli platformu pre adresnejšie nasmerovanie výchovno-vzdelávacieho postupu v záujme podporovania nadaných žiakov, prípadne rozvíjania ich potenciálu adekvátnymi spôsobmi.

Učitelia v depistáži označili ako nadaných menej žiakov, než sú očakávané percentá v bežnej populácii. Zdá sa, že problematika ešte v pedagogickej obci príliš nerezonuje. V záujme zvyšovania poznatkov v oblasti práce s nadanými poskytuje VÚDPaP učiteľom akreditované vzdelávanie v predmetnom smere.

LITERATÚRA

- DOČKAL, V. 2013. Nadané deti a deti (žiaci) s nadaním. Príloha PaPD, č. 2, s. 42-54.
- DOČKAL, V. 2005. Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý. Praha : NLN. ISBN 80-7106-840-3.
- GARDNER, H. 1999. Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí. Praha : Portál. ISBN 80-7178-279-3.
- HŘÍBKOVÁ, L. 2009. Nadání a nadaní. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.
- RENZULLI, J. S. 1978. What makes giftedness? Re-examining a definition. Phi Delta Kappan, vol. 60, p. 180-184, 261.



PhDr. Eva Farkašová, CSc. ukončila štúdium psychológie a angličtiny na Filozofickej fakulte UK v Bratislave v roku 1974. V roku 1998 získala titul kandidátky psychologických vied. Od roku 1974 nepretržite pracuje vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie, od roku 2012 je zástupkyňou riaditeľa ústavu. Jej výskumné aktivity sa orientujú prevažne na zisťovanie a sledovanie vývinových charakteristík rómskych detí a žiakov z marginalizovaných komunít a na vytváranie z nich vyplývajúcich vhodných edukačných a stimulačných postupov. Ďalšou oblasťou jej profesionálneho záujmu je práca s nadanými deťmi a žiakmi, ich rozvíjanie a podpora intelektového nadania so špecifickým zameraním na lingvistické nadanie. Je autorkou a spoluautorkou viacerých psychodiagnostických metódik, metodických a učebných materiálov, programov a ďalších prác vedeckého a odborného charakteru. Jej poradenská činnosť sa sústreďuje na individuálnu prácu s klientom.

PREDBEŽNÁ ANALÝZA DEPISTÁŽE DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

DAGMAR KOPČANOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Vláda SR na svojej 87. schôdzi dňa 26. mája 2004 prerokovala a schválila *Koncepciu integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. Návrh predkladanej koncepcie vychádza z ľudsko-právnych princípov zakotvených v Ústave SR a v medzinárodných dohovoroch o ľudských právach, ktoré Slovenská republika podpísala a ratifikovala. Príslušníci rómskej menšiny sú v nerovnom postavení voči majorite najmä v oblasti vzdelávania, bývania, zamestnanosti a zdravotníctva. Hovoria o tom hodnotiace správy medzinárodných medzivládnych i mimovládnych organizácií v oblasti ľudských práv, ako aj dôležité hodnotiace správy.

V uvedenej koncepcii sa vymedzuje pojem *žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia*, a to podľa piatich kritérií (merateľných ukazovateľov):

- aspoň jeden rodič poberá dávky v hmotnej núdzi;
- aspoň jeden rodič je nezamestnaný;
- najvyššie ukončené vzdelanie aspoň jedného z rodičov je základné;
- neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, v byte nie je zavedená elektrická prípojka, atď.);
- vyučovací jazyk je iný než jazyk, ktorým dieťa hovorí doma.

Pokúsime sa vymedziť sociálne znevýhodňujúce prostredie tak ako ho definujú odborní pracovníci – teoretici. Pozrieme sa na tento problém aj z pohľadu súčasnej školskej praxe, s dôrazom na vnímanie problémov učiteľmi, na ktorých sme sa v rámci depistáže obrátili.

V škole je badateľná najmä nepripravenosť detí na učenie a nezvládanie požiadaviek školy. Pozadie uvedeného problému tvoria veľmi často sociokultúrne príčiny, pričom za jednu zo základných príčin je považované nepriaznivé, resp. málopodnetné prostredie. Niektorí autori skúmali vplyv sociálneho postavenia rodiny a školského vzdelania rodičov na školskú úspešnosť detí. Poukazujú na to, že väčšina tzv. problémových detí pochádza zo sociálne nižších vrstiev, s nižším vzdelaním rodičov.

Môžeme teda hovoriť o viacerých tzv. *znevýhodňujúcich faktoroch*, ktoré potenciálne podmieňujú vznik problémov v školskej úspešnosti dieťaťa (Čerešníková, 2012):

- obaja rodičia dosiahli iba základné vzdelanie,
- dieťa má troch a viac súrodencov,
- dieťa je v poradí súrodencov až na treťom alebo ďalšom mieste,
- rodina žije v stiesnených bytových podmienkach,
- matka sa nezaučila v žiadnom zamestnaní,
- rodičia nevlastnia žiadne knihy, ani si ich nepožičiavajú,

- dieťa nevlastní žiadne knižky,
- oneskorený vývin reči – v 18. mesiaci dieťa ešte nepozná jednotlivé slová, chyby reči dieťaťa,
- v rodine dieťaťa sú i ďalší členovia, ktorí mali problémy s čítaním a písaním.

J. Džuka a I. Kovalčíková (2008) upozorňujú, že zvyčajne používaný termín „znevýhodnené prostredie“ nie je správny. Znevýhodnené sú deti, ktoré v ňom vyrastajú. Prostredie, ktoré ich znevýhodňuje, by malo byť správne nazývané *znevýhodňujúcim prostredím*.

V snahe o dosiahnutie desegregácie, resp. integrovaného vzdelávania sa v súvislosti s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nemôžeme vyhnúť aj ďalšiemu pojmu, ktorým je inkluzivita vo vzdelávaní, nakoľko predstavuje dôležitú podmienku úspešnosti týchto pokusov. Ide o koncept, ktorý sa presadil ako v medzinárodných, tak aj národných stratégiách vzdelávania.

Podpora inkluzívneho vzdelávania bola vyjadrená aj politicky, a to v dokumente, ktorý vydala Európska komisia v r. 2008 (Zlepšovanie spôsobilostí pre 21. storočie: Agenda pre európsku spoluprácu v školstve). Okrem iného sa tam tiež uvádza, že napriek všetkým opatreniam sa viac ako 2 % žiakov v EÚ v dôsledku svojich osobitných vzdelávacích potrieb ešte vždy učia v segregovanom prostredí. Musíme konštatovať, že pri najlepšej snahe o desegregáciu sa nám ťažko podarí všetky deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zaradiť do bežných škôl. Číslo, ktoré EÚ považuje za vysoké, sa z pohľadu odborníkov a pedagógov považuje za celkom reálne a oprávnené. Veľmi často sa totiž stáva, že závažnosť poruchy, dokonca i kombinácia niekoľkých porúch a problémov u jedného dieťaťa súčasne mu celkom znemožňuje korigovať svoje hendikepy a udržať sa v mainstreamovom (bežnom) type vzdelávania.

Spolupráca rodiny a školy

Môžeme konštatovať, že jednou z kľúčových oblastí v procese socializácie dieťaťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, predovšetkým rómskeho dieťaťa, je najmä *spolupráca školy s rodinou dieťaťa*. Z atribútov neúspešnosti takéhoto dieťaťa v škole je zjavné, že veľký význam má najmä postoj rodičov k vzdelávaniu. Negatívny postoj rodičov týchto detí k ich vzdelávaniu podľa M. Čerešníkovéj a M. Kňazíkovej (2004, s. 256) často pramení zo strachu, pretože:

- rodič má školu spojenú iba s negatívnymi zážitkami a obáva sa, že to isté postihne i jeho dieťa,
- rodič nedokázal byť v škole úspešný a má strach, že to isté postretne i jeho dieťa,
- rodič sa v škole stretával s odmietaním a neakceptáciou svojej kultúry a bojí sa, že podobne odmietané bude i jeho dieťa.

Ak sa nadviaže skutočná spolupráca medzi rodičmi a učiteľmi, pozitívne výsledky sa prejavujú v tom, že:

- medzi školou a rodinou sa rozvíja väčšia dôvera,
- rodičia a učitelia pracujú ako tím na vytvorení pozitívnej skúsenosti žiakov z učenia,
- žiaci majú úžitok z práce kooperatívnych tímov dospelých.

Podľa E. Končokovej (2006) môžeme hovoriť o nasledovných prínosoch spolupráce školy a rodiny pre všetkých aktérov zapojených do procesu edukácie.

Prínos pre učiteľov a školy:

- skvalitní sa individuálny prístup k žiakom,
- rodičia si budú viac vážiť učiteľov,
- učitelia budú považovať pomoc rodičov za kvalitnejšiu,

- zlepšia sa výsledky žiakov,
- rodičia budú podporovať školu.

Prínos pre rodičov a komunitu:

- zo školy získajú nápady ako pomôcť deťom,
- dozvedia sa viac o edukačnom procese,
- oboznámia sa s prácou školy,
- viac podporujú deti,
- sú istejší v spôsoboch pomoci deťom,
- pozitívnejšie vnímajú učiteľov.

Prínos pre žiakov:

- dostávajú lepšie známky,
- naučia sa lepšie čítať,
- sú úspešnejší v písomných prácach,
- píšú si viac domácich úloh,
- pravidelnejšie chodia do školy,
- prejavujú pozitívnejšie postoje a správanie,
- školu ukončia s lepším prospechom,
- zvýši sa pravdepodobnosť, že budú pokračovať v štúdiu.

Legislatíva v súvislosti s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

V súčasnosti sa pre deti, ktoré z rôznych dôvodov potrebujú špecifický prístup a väčšiu pozornosť pedagógov, používa v platnej slovenskej legislatíve termín „dieťa / žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ podľa zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami 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). Keď sa tieto metódy používajú a vytvárajú podmienky pre žiakov navštevujúcich bežné školské triedy, takáto forma vzdelávania sa nazýva školská integrácia / začlenenie.

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 školského zákona).

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 špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami 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, 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). Konkrétny individuálny výchovno-vzdelávací program upravuje predovšetkým školské prostredie, formy, obsah vzdelávania, spôsob preverovania vedomostí, organizáciu vyučovania a podobu individuálneho prístupu, mieru participácie odborníka, prípadne asistencie a pod. Pri jeho tvorbe je vždy potrebné

vychádzať z konkrétnych podmienok. Akademický výkon žiaka závisí aj od jeho intelektu, podnetnosti jeho rodinného prostredia (ambície rodičov, schopnosť rodičov žiakovi pomôcť, reálne zhodnotenie možností žiaka rodičmi), motivácie samotného žiaka, pochopiteľne od druhu a stupňa problému a jeho charakteru. Od kombinácie všetkých faktorov potom závisí úspešnosť žiaka v škole, a tá má vplyv na výber strednej školy, prípadne profesie.

Súčasným trendom (zakotveným aj v legislatíve) je teda vzdelávať žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nie segregovane, ale *integrovane* spolu s väčšinou populáciou. To však kladie vysoké nároky na vzdelávací systém. Z praxe vieme, že najväčší podiel žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných a stredných školách tvoria žiaci s poruchami učenia, často v kombinácii s poruchami správania. No ak ide o dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, je situácia ešte zložitejšia. Najmä preto, že – ako odhaduje napríklad R. Rosinský (2006) – až 80 % detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú Rómovia.

Veľkým pomocníkom učiteľa v prípade týchto detí sú asistenti učiteľa. Pozícia tohto alternatívneho prvku výchovno-vzdelávacieho systému sa zmenila v roku 2002. Poslanci NR SR novelizovali zákon č. 313/2001 Z. z. o verejnej službe a zákon č. 29/1984 Z. z. o sústave základných a stredných škôl, čím umožnili pôsobenie asistentov učiteľa ako pedagogických pracovníkov v základných a špeciálnych základných školách.

Rómski asistenti učiteľa sú novým subjektom vstupujúcim do výchovno-vzdelávacieho systému Slovenskej republiky. Ich základnou úlohou je mediácia prezentovaných vedomostí a facilitácia vzdelávacieho procesu v triedach s rómskymi deťmi z málopodnetného prostredia a vôbec v triedach s deťmi so špeciálnymi edukačnými potrebami. Najlepšie by ale mohol slúžiť model multiprofesionálnej tímovej práce, kde by sa o žiaka popri učiteľovi staral aj asistent učiteľa, školský psychológ, špeciálny pedagóg, prípadne aj výchovný poradca a sociálny pedagóg.

Aktuálne výsledky depistážnych zistení

V rámci sledovanej problematiky bolo v depistážnom dotazníku definovaných päť kategórií, ktoré mali učitelia posúdiť:

1. Hmotná núdza rodiny;
2. Rodič je znevýhodnený uchádzač o zamestnanie;
3. Najvyššie vzdelanie rodičov je základné;
4. Subštandardné bytové a hygienické podmienky;
5. Doma sa hovorí jazykom, ktorý nie je vyučovací.

Celkový počet žiakov všetkých škôl, v ktorých učitelia spolupracovali, bol 326 809. Z tohto počtu označili učitelia 59 155 (18,1 % mapovanej vzorky) ako žiakov, *ktorých problémy sa podľa ich názoru nedajú zvládnuť pedagogickými prostriedkami v škole a vyžadovali by si odbornú poradenskú pomoc.*

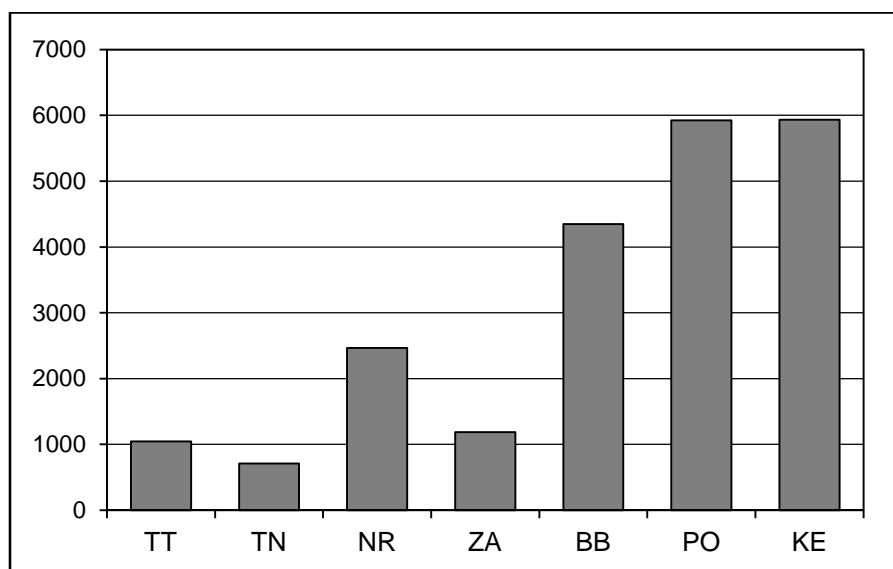
Hodnotenia učiteľov v jednotlivých krajoch sa líšia. Uvádžame ich v tabuľkách 1 – 5. Keďže sú v nich spracované iba údaje o žiakoch, o ktorých máme k dispozícii oba údaje (kraj a indikátor znevýhodnenia), počty označených detí v jednotlivých krajoch sa mierne líšia a ich súčet je vždy nižší než vyššie uvedených 59 155 žiakov depistážneho súboru.

Absolútne i relatívne najviac žiakov, ktorí sa nachádzajú v stave hmotnej núdze, označili učitelia v okresoch Prešov, Košice a Banská Bystrica (tab. 1, obr. 1).

Najväčší počet rodičov, ktorí sú – podľa názoru učiteľov ich žiakov v jednotlivých krajoch – znevýhodnení pri uchádzaní sa o zamestnanie, je značne alarmujúci v krajoch Košice (53,5 %) a Prešov (51,1 %) a o niečo nižší, aj keď stále veľmi znepokojivý, v kraji Banská Bystrica (38,2 %) – pozri tabuľku 2 a obrázok 2.

Výskyt hmotnej núdze v rodine žiaka podľa názorov učiteľov v jednotlivých krajoch

Kraje:		TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	Spolu
Označení žiaci (100 %)	N	6233	5822	8784	7256	9620	10577	10769	59061
Hmotná núdza	N	1045	712	2465	1188	4348	5924	5935	21617
	%	16,8	12,2	28,1	16,4	45,2	56,0	55,1	36,6



Obr. 1 Počty žiakov s problémom hmotnej núdze podľa posúdenia učiteľov v jednotlivých krajoch

Najväčší počet žiakov, ktorých rodičia – podľa informácií učiteľov v jednotlivých krajoch – nedosiahli vyššie ako základné, sa opäť vyskytuje predovšetkým v okresoch Košice, Prešov a Banská Bystrica (tab. 3, obr. 3).

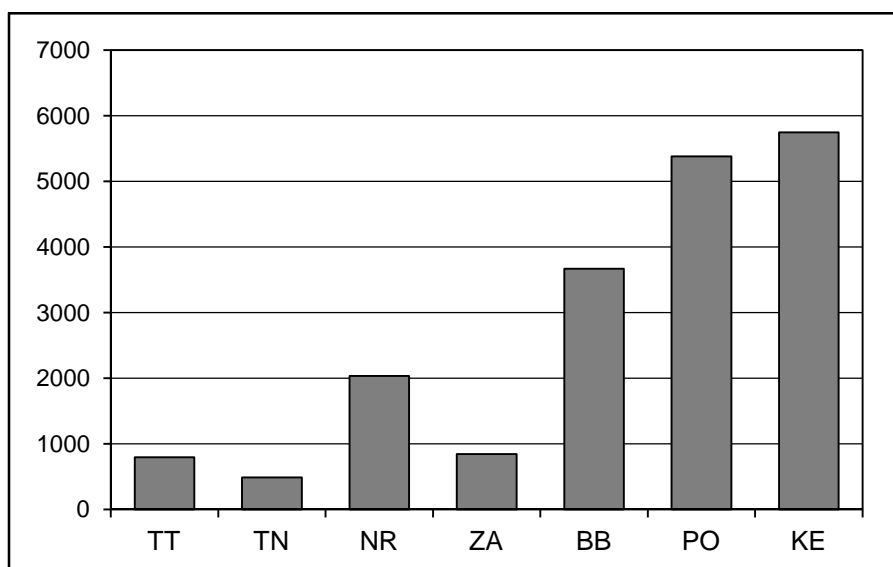
Najväčší počet žiakov, ktorých rodiny majú – podľa názoru učiteľov – v jednotlivých krajoch nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, sa opäť vyskytuje predovšetkým v krajoch Košice, Prešov a Banská Bystrica (tab. 4, obr. 4).

Počty žiakov, ktorých rodičia sú podľa názoru učiteľov v jednotlivých krajoch znevýhodnení pri uchádzaní sa o zamestnanie

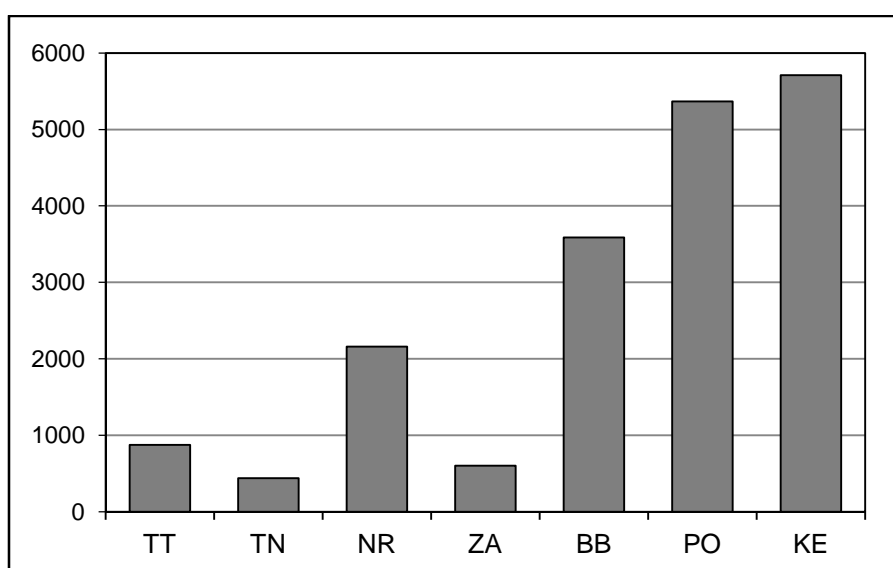
Kraje:		TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	Spolu
Označení žiaci (100 %)	N	6177	5803	8776	7226	9600	10531	10737	58850
Znevýhodnenie	N	795	489	2036	845	3666	5378	5748	18957
	%	12,9	8,4	23,2	11,7	338,2	51,1	53,3	32,2

Počty žiakov, ktorých rodičia majú podľa názorov učiteľov v jednotlivých krajoch základné a nižšie vzdelanie

Kraje:		TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	Spolu
Označení žiaci (100 %)	N	6129	5799	8763	7194	9594	10528	10745	58752
Max. zákl. vzdelanie	N	874	437	2160	601	3585	5367	5711	18735
	%	14,3	7,5	24,6	8,4	37,4	51,0	53,2	31,9



Obr. 2 Počty žiakov, ktorých rodičia sú podľa učiteľov v jednotlivých krajoch znevýhodnení pri uchádzaní sa o zamestnanie



Obr. 3 Počty žiakov, ktorých rodičia majú podľa učiteľov v jednotlivých krajoch základné alebo nižšie vzdelanie

Tabuľka 4

Výskyt subštandardných bytových a hygienických podmienok v rodinách žiakov podľa názorov učiteľov v jednotlivých krajoch

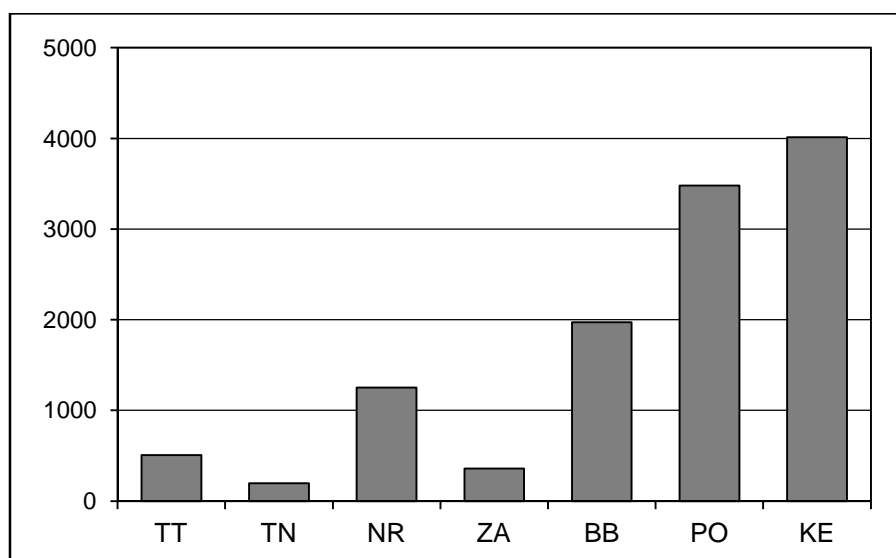
Kraje:		TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	Spolu
Označení žiaci (100 %)	N	6182	5816	8779	7221	9601	10528	10749	58876
Zlé bytové podmienky	N	507	196	1251	358	1973	3478	4011	11774
	%	8,2	3,4	14,2	5,0	20,5	33,0	37,3	20,0

Tabuľka 5

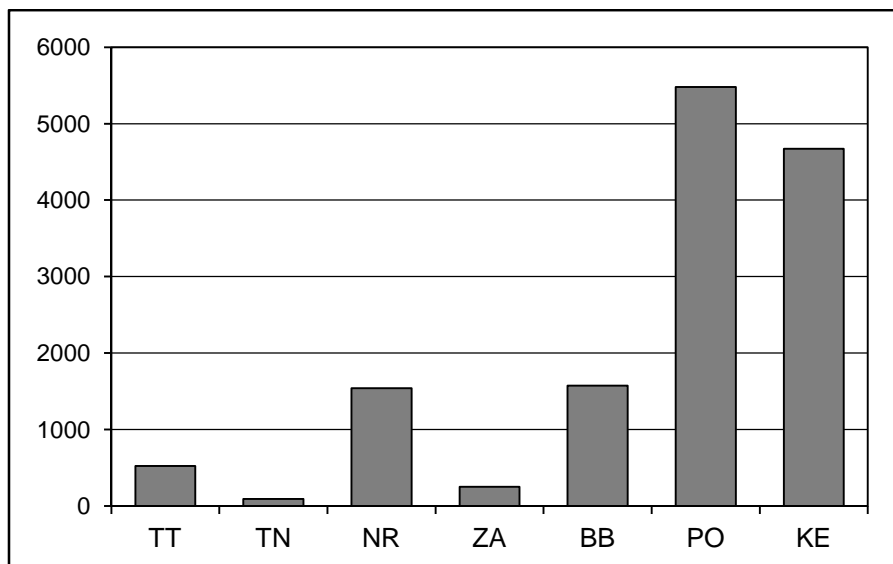
Počty rodín komunikujúcich v inom než vyučovacom jazyku podľa názorov učiteľov v jednotlivých krajoch

Kraje:		TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	Spolu
Označení žiaci (100 %)	N	6226	5823	8776	7255	9625	10569	10755	59029
Iný jazyk	N	520	89	1541	251	1575	5478	4671	14125
	%	8,4	1,5	17,6	3,5	16,4	51,8	43,4	23,9

Najväčší počet žiakov, kde sa – podľa názoru učiteľov v jednotlivých krajoch – hovorí doma iným ako vyučovacím jazykom, je tentoraz kraj prešovský, ďalej košický a do tretice banskobystrický (tab. 5, obr. 5).



Obr. 4 **Počty žiakov, ktorí podľa názoru učiteľov v jednotlivých krajoch bývajú v subštandardných bytových podmienkach**



Obr. 5 Počty žiakov, ktorí podľa názoru učiteľov v jednotlivých krajoch komunikujú doma v inom jazyku než je vzdelávací jazyk školy

Potrebu intenzívneho rozvoja materinského jazyka (v našom prípade rómčiny) v domácom prostredí presadzuje vo svojich prácach aj známy bulharský lingvista rómskeho pôvodu Christo Kjučukov (1995, 1997, 2009), ktorý je toho názoru, že dieťa sa musí v útlom veku naučiť dobre zvládať svoj materinský jazyk, ale zároveň s ním si osvojovať aj ďalší jazyk, v našom prípade jazyk majority. Je faktom, že dieťa, ktoré nastupuje do 1. ročníka základnej školy na Slovensku, by malo mať podľa všeobecných školských kritérií jazyk majority dobre zvládnutý. Ten sa však, žiaľ, nemá kde a ako dôkladne naučiť, pokiaľ žije len v osade a hovorí domácim dialektom. Z toho vyplývajú ďalšie vážne dôsledky pre posúdenie celkového stupňa jeho pripravenosti na školu, nakoľko diagnostika úrovne pripravenosti žiaka na školu sa realizuje vždy v majoritnom jazyku. O tom, že takéto dieťa má značne sťažený vstup do školského vzdelávania, netreba ani polemizovať.

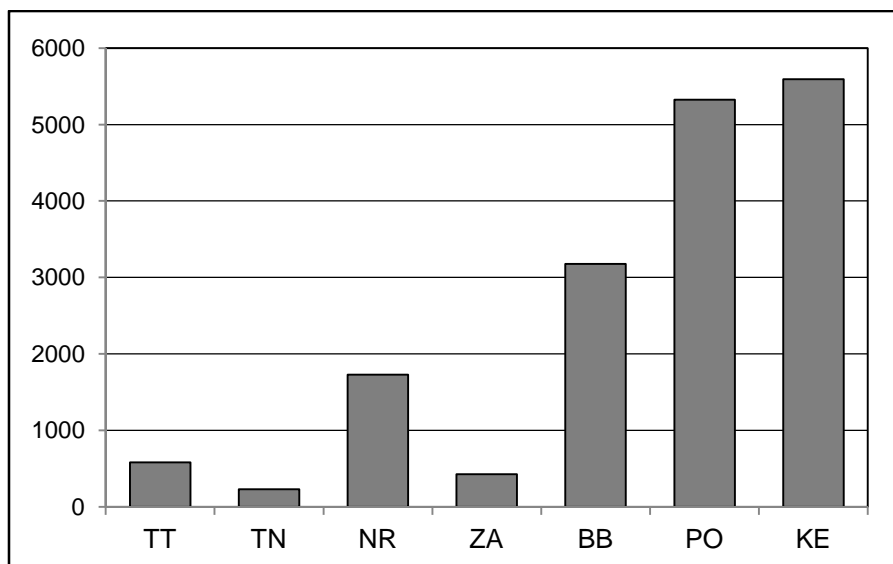
Tabuľka 6

Počty rodín, u ktorých sa podľa názoru učiteľov v jednotlivých krajoch vyskytuje kombinácia troch a viacerých indikátorov znevýhodňujúceho sociálneho prostredia

Kraje:		TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	Spolu
Označení žiaci (100 %)	N	6112	5795	8753	7191	9579	10502	10732	58664
Sociálne znevýhodnení	N	581	229	1728	426	3175	5324	5591	17054
	%	9,5	4,0	19,7	5,9	33,0	50,7	52,1	29,1

Učители boli v depistážnom dotazníku inštruovaní, aby zaznamenali incidenciu detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na základe výskytu vyššie uvedených piatich znakov. Preto sme v tabuľkách 1 – 5 a na obrázkoch 1 – 5 uvádzali jednotlivé kategórie osve. No podľa platnej charakteristiky možno za sociálne znevýhodneného pokladať iba žiaka, u ktorého sa súčasne vyskytujú najmenej tri z horeuvedených znakov. Počet takýchto žiakov

– podľa údajov získaných od učiteľov z jednotlivých krajov – uvádzame v tabuľke 6 a na obrázku 6. V Košickom a Prešovskom kraji ich je vyše 50 percent depistážneho súboru, čo je viac ako 9 percent populácie škôl zapojených do depistáže. V Banskobystrickom kraji ide o tretinu depistážneho súboru, teda asi 6 % populácie detí hodnotených učiteľmi v tomto kraji.



Obr. 6 Počty žiakov, ktorí podľa názoru učiteľov v jednotlivých krajoch žijú v sociálne znevýhodňujúcom prostredí (splňajú tri kritériá znevýhodnenosti)

V tabuľkách 7 – 10 uvádzame zistenia, ktoré sa objavili pri sledovaní kumulácie troch a viacerých charakteristík sociálneho znevýhodnenia. Najpočetnejšia kombinácia troch z piatich charakteristík sociálneho znevýhodnenia (*hmotná núdza rodiny + znevýhodnenie rodiča pri hľadaní zamestnania + základné alebo nižšie vzdelanie rodičov*) sa podľa názoru učiteľov najviac vyskytuje v Banskobystrickom kraji, na druhom mieste je Košický kraj (tab.7).

V kumulácii štyroch súčasne sa vyskytujúcich faktorov (*hmotná núdza rodiny + znevýhodnenie rodiča pri hľadaní zamestnania + základné alebo nižšie vzdelanie rodičov + domáca komunikácia v inom než vyučovacom jazyku*) má prvenstvo Prešovský a hneď po ňom opäť Košický kraj (tab. 8), kým v ďalšej štvorkombinácii (*hmotná núdza rodiny + znevýhodnenie rodiča pri hľadaní zamestnania + základné alebo nižšie vzdelanie rodičov + subštandardné bytové a hygienické podmienky*) prevzal prvenstvo kraj Banskobystrický a za ním hneď tesne Košický kraj (tab. 9). Získané údaje nás nútia zamyslieť sa nad vážnou sociálnou situáciou najmä pokiaľ ide o subštandardné bytové a hygienické podmienky bývania žiakov z banskobystrického kraja, no i naznačené nedostatky v jazykovej oblasti detí z prešovského kraja. Bude potrebné vyvinúť väčšie úsilie školských decíznych orgánov na to, aby sa deti najmä v predškolskom veku dobre naučili jazyk majority, nakoľko nedostatočné zvládanie povinného slovenského jazyka im neskôr v škole spôsobuje veľa problémov.

Kumulácia súčasného výskytu všetkých piatich charakteristík sociálneho znevýhodnenia (tab. 10) ukázala, že častým výskytom všetkých piatich znakov sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú v očiach pedagógov charakteristické najmä Prešovský a Košický kraj.

T a b u ľ k a 7

Počty učiteľmi označených žiakov s výskytom kombinácie troch indikátorov sociálneho znevýhodnenia: hmotná núdza rodiny, znevýhodnenie pri hľadaní zamestnania a maximálne základné vzdelanie rodičov

Kraje:	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	Spolu
N	111	76	260	100	824	188	490	2049
%	5,4	3,7	12,7	4,9	40,2	9,2	23,9	100,0

T a b u ľ k a 8

Počty učiteľmi označených žiakov s výskytom kombinácie štyroch indikátorov sociálneho znevýhodnenia: hmotná núdza rodiny, znevýhodnenie pri hľadaní zamestnania, maximálne základné vzdelanie rodičov a používanie iného ako vyučovacieho jazyka

Kraje:	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	Spolu
N	35	13	172	25	363	1234	720	2562
%	1,4	0,5	6,7	1,0	14,2	48,2	28,1	100,0

T a b u ľ k a 9

Počty učiteľmi označených žiakov s výskytom kombinácie štyroch indikátorov sociálneho znevýhodnenia: hmotná núdza rodiny, znevýhodnenie pri hľadaní zamestnania, maximálne základné vzdelanie rodičov a subštandardné bytové a hygienické podmienky

Kraje:	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	Spolu
N	117	52	205	116	766	96	670	2122
%	5,5	2,5	14,4	5,5	36,1	4,5	31,6	100,0

T a b u ľ k a 10

Počty učiteľmi označených žiakov s kombináciou všetkých piatich indikátorov sociálne znevýhodňujúceho rodinného prostredia

Kraje:	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	Spolu
N	116	14	310	52	613	2753	2345	6203
%	1,9	0,2	5,0	0,8	9,9	44,4	37,8	100,0

Závery

Údaje získané depistážou v národnom projekte nás odôvodnene oprávňujú brať otázky sociálneho znevýhodnenia s najväčšou vážnosťou, a to aj vzhľadom na vysokú početnosť takýchto rodín a žiakov z nich pochádzajúcich. V školskej praxi bude preto potrebné urýchlene prijať opatrenia rešpektujúce medzinárodné konvencie a dohody smerujúce k inklúzií. Ak je cieľom výchovno-vzdelávacieho a poradenského systému, aby dieťa so

špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v našom prípade žiak pochádzajúci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, mohol optimálne rozvinúť svoj učebný, no i osobnostný potenciál, potom je nezastupiteľnou úlohou poradenského systému poskytnúť mu včasnú a kvalifikovanú poradenskú intervenciu. Okrem toho sa ponúkajú aj ďalšie námety na riešenie:

V oblasti legislatívy:

- Uzákoniť, aby dieťa zo znevýhodňujúceho prostredia aspoň jeden rok pred zaškolením povinne navštevovalo predškolskú prípravu.
- V rámci predškolskej prípravy venovať osobitnú pozornosť rozvoju reči, a to ako po formálnej (artikulačnej), tak i obsahovej stránke.

V oblasti poradensko-diagnostického procesu v poradenských zariadeniach:

- Smerovať k interdisciplinárnemu prístupu a zdokonaľovať a modernizovať vývoj nových diagnostických nástrojov.
- Skvalitniť metodické a supervízne vedenie poradenských odborníkov.
- Zabezpečiť prístup k odborným informáciám, poskytovať odborný servis a kvalitné, systémovo zabezpečené vzdelávanie odborných pracovníkov.
- Nastaviť supervízny mechanizmus poradenského procesu a využívať ho v praxi.

LITERATÚRA

- ČEREŠNÍKOVÁ, M. – KŇAŽÍKOVÁ, M. 2004. Spolupráca rodiny a školy ako prostriedok eliminácie problémového správania u rómskych detí. In: Ďuričove dni. Nitra: FSVaZ UKF, s. 255-261. ISBN 80-8050-777-5.
- DŽUKA, J. – KOVALČÍKOVÁ, I. 2008. Sociálne znevýhodňujúce prostredie a dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia – pojem a definícia. Československá psychologie, roč. 52, č. 6, s. 633-637.
- KONČOKOVÁ, E. 2006. Tranzitívne triedy. In: ČECHOVÁ, D. et al. (Ed.): Integrácia žiakov v podmienkach základnej a špeciálnej základnej školy. Prešov: Rokus, s. 7-9.
- KYUCHUKOV, H. 1995. Romany children and their preparation for literacy. A case study. Tilburg University Press.
- KJUČUKOV, Ch. 1997. Psycholingvistični aspekti na rannia bilingvizam (Psycholinguistic aspects of early bilingualism). Sofia.
- KJUČUKOV, Ch. 2009. Kognitivniat podchod v obučenieto po romski ezik v predušilištna i načalna učilištna vazrast. (The cognitive approach to Romani language education in pre-school and primary school level). [e-book], Burgas. Dostupné na: www.sciencebg.net
- ROSINSKÝ, R. 2006. Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu. Nitra : FSVaZ UKF, 263 s. ISBN 80-8050-955-7.
- Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v platnom znení.
- Improving competences for the 21st century: an agenda for european cooperation on schools.* 2008. [online]. Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0425&rid=1>



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 Parti-

cipačného 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.

**Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania
sociálnopatologických javov v školskom prostredí
Prvé výsledky depistáže**

Príloha časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa

Číslo 4/2014

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: 30. jún 2014

ISBN 978-80-89698-02-8