

ROČNÍK 52
ČÍSLO 3-4

psychológia
a patopsychológia
dieťaťa

psychology
and pathopsychology
of child

VÝSKUMNÝ ÚSTAV DETSKEJ
PSYCHOLÓGIE A PATOPSYCHOLÓGIE

RESEARCH INSTITUTE FOR CHILD
PSYCHOLOGY AND PATHOPSYCHOLOGY

BRATISLAVA 2018

Editorial Board

František Baumgartner

Faculty of Arts, University of Ostrava, Ostrava, Czech Republic

Gabriel Bianchi

Institute for Research in Social Communication, SAV, Bratislava, Slovakia

Jiří Dan

Faculty of Education, Masaryk University, Brno, Czech Republic

Zsolt Demetrovics

Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary

Marian Groma

Faculty of Education, Comenius University, Bratislava, Slovakia

Daniel Heller

Institute of Psychology, Czech Academy of Sciences, Praha, Czech Republic

Erika Juhász

Institute of Educational Studies and Cultural Management, University of Debrecen, Debrecen, Hungary

Gabriela Rozvadský Gugová

DTI University, Dubnica nad Váhom, Slovakia

Ivan Sarmány-Schuller

Institute of Experimental Psychology, SAV, Bratislava, Slovakia

Anna Surová – Čulíková

Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology, Bratislava, Slovakia

Eva Szobiová

Faculty of Psychology, Pan-European University, Bratislava, Slovakia

Viola Tamášová

DTI University, Dubnica nad Váhom, Slovakia

Jana Tholtová

Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology, Bratislava, Slovakia

Štefan Vendel

Faculty of Arts, University of Prešov, Prešov, Slovakia

Miron Zelina

DTI University, Dubnica nad Váhom, Slovakia

Editor-in-Chief

Silvia Matúšová

Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology, Bratislava, Slovakia

Managing Editor

Silvia Barnová

Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology, Bratislava

EDITORIÁL

Ctení čitatelia, vážení psychologovia, pedagógovia, výskumní a sociálni pracovníci, doktorandi, študenti, milí rodičia, priaznivci a budúci záujemcovia o náš časopis,

na podnet nového vedenia Výskumného ústavu psychológie a patopsychológie dieťaťa v Bratislave pripravila redakcia dvojčíslo 3. a 4. číslo 52. ročníka nášho vedeckého časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa, čím sme získali oveľa bohatšie zastúpenie príspevkov všetkých, v Štatúte časopisu stanovených rubriík. Čitateľ si preto môže vybrať z množstva výskumných, poradensky a metodicky podnetných, zároveň aj vecne a odborne provokujúcich diskusných a informatívnych článkov. Nezabudli sme ani na memoárové medailóny, venované významným osobnostiam psychológie na Slovensku.

Pre redakciu časopisu je povzbudzujúce, že slovenská a česká verejnosť, najmä z akademickej pôdy, učitelia, študenti a doktorandi – budúci pracovníci poradní z oblasti psychológie, pedagogiky a sociálnej práce – prejavuje veľký záujem o časopis. Iste je to aj vďaka zviditeľneniu časopisu v zahraničí, získaním identifikátora DOI (Digital Object Identifier), ktorý zabezpečuje trvalý medzinárodný odkaz na elektronický dokument v prostredí internetu, čo umožňuje časopis čítať aj v online forme.

Čo prináša predložené dvojčíslo?

Po *Editoriáli* sa na úvodných stranách predstavuje nová riaditeľka Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie *Mgr. Janette Motlová*. Vo svojich riadkoch akcentuje aj nové vízie o postavení a budúcich cieľoch ústavu a jeho vedeckého časopisu.

Rubriku *Štúdie* otvára dvojica autorov Zuzana Fucsková a Peter Babinčák s teoretickou štúdiou *Attachment medzi otcom a dieťaťom*. Analyzujú v nej postavenie otca v rámci tradičnej teórie attachmentu. Autori popisujú štyri etapy skúmania väzby otca a dieťaťa, opierajúc sa o výskumné zistenia, ktoré podporujú predpoklad vzniku attachmentu medzi otcom a dieťaťom, nezávisle od vzťahu medzi matkou a dieťaťom, a komplementaritu rolí matky a otca. Komplementaritu spájajú s rodičovskou citlivosťou podporujúcou utváranie dôvery a autonómie u dieťaťa. V texte sú pomenované nedostatky a limity doterajšieho skúmania attachmentu otca a dieťaťa a problémové oblasti, ktoré si budú vyžadovať ďalšie skúmanie. Je to aktuálna a žiadaná problematika v okruhu vzťahov rodič-psychológ.

Významnou témou v oblasti medzinárodných meraní čitateľskej gramotnosti je skrínigový test CHITT, zameraný na čitateľskú spôsobilosť v slovenskom jazyku v období mladšieho školského veku. Martin Kmeť a Vladimír Dočkal v štúdii *Tvorba skrínigového testu čítania s porozumením* informujú o výsledkoch medzinárodných meraní čitateľskej gramotnosti, ktoré poukazujú na nevyhnutnosť venovať sa tejto téme v slovenských podmienkach. Autori s tímom spolupracovníkov vyvinuli skrí-

ningový test CHITT. Podrobili ho položkovej analýze, faktorovej analýze, analýze reliability a diskriminatívnosti. Test môže pomôcť učiteľovi žiaka s materinským jazykom iným ako slovenským, resp. žiaka s poruchami učenia alebo sluchovým postihnutím. Pomôže mu prispôbiť formy vzdelávania úrovni aktuálnej schopnosti žiaka čítať s porozumením. Autorský tím v súčasnosti realizuje výskum, ktorý prispeje k validizácii metodiky.

Oblasť čitateľskej gramotnosti riešia Mária Štefková, Bronislava Kundrátová, Ivan Belica, Eva Rajčániová, Martin Hulín a kolektív z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v príspevku *Vybrané psychologické faktory ovplyvňujúce čitateľskú gramotnosť žiakov pri riešení úloh PISA*. Článok je teoretickým vstupom ku skúmaniu psychologických faktorov, ktoré sa podieľajú na riešení náročnejších úloh čitateľskej gramotnosti 15-ročnými žiakmi v úlohách PISA. Autori poukazujú na to, že v schopnosti čítať s porozumením zohrávajú rolu exekutívne funkcie (pracovná pamäť, inhibičná kontrola, plánovanie, kognitívna flexibilita). Preukázal sa vzťah medzi spôsobilosťou čítať a kritickým myslením. Aby jedinec dosiahol úspech v testoch kritického myslenia, musí byť zručný v čítaní, zdôrazňujú bádatelia v článku. Je zaujímavé, že vzťah motivácie k výkonom v testoch čitateľskej gramotnosti zatiaľ nie je úplne jasný, avšak predpokladá sa, že vyššia miera motivácie prispieva k lepším výsledkom. Je to podnetné a odbornú diskusiu vyvolávajúce čítanie.

Otázku, aké sú faktory sociálneho prostredia, ktoré potenciálne ovplyvňujú rizikové prejavy žiakov v školskom prostredí, rieši vo vedeckej štúdii *Sociálne aspekty agresívneho správania žiakov v škole* trojica autoriek Lucia Pašková, Jana Stehlíková a Dagmar Kopčanová. Analyzujú možný vplyv vnímanej sociálnej pozície žiaka v školskej triede na jeho agresívne prejavy. Prezentujú kvalitatívnu analýzu sociometrickej pozície prostredníctvom techniky The Blob Test a analýzu rôznych faktorov sociálneho prostredia ako potenciálnych vplyvov rizikových prejavov žiakov. Kladú si otázku, či agresivita v škole je dôsledkom modernej, elektronickej doby.

Vo výskumnej štúdii o postojoch a kompetenciách študentov – budúcich učiteľov *Diverzita v školskej triede očami budúcich učiteľov a učiteliek* rieši Lenka Sokolová a Viera Andreánska predpoklady školskej inklúzie a integrácie. Zdôrazňujú, že učiteľská príprava nemá reflektovať iba potreby škôl, ale aj flexibilne reagovať na postoje a vnímané zručnosti študentov učiteľstva. Vo výskume zisťovali postoje a sebahodnotenie znalostí a zručností budúcich učiteľov pre prácu s deťmi s rozmanitými vzdelávacími a sociálnymi potrebami. Zistili prekvapujúce výsledky, že budúci učelia hodnotili svoje kompetencie a postoje pre prácu s deťmi z rozmanitého sociálneho prostredia vyššie než kompetencie pre prácu s deťmi s poruchami a postihnutiami. Prečo? A ako to riešiť? Vynára sa tým otázka pre diskusiu v odbornej komunite.

Rubriku *Metodiky a Konzultácie* otvára odborný príspevok autorov Eva Rajčániová, Ivan Belica, Alena Kopányiová a Martin Kmeť *Meranie očných pohybov (eye-tracking) u žiaka s dyslexiou*. Skúmali, či sú očné pohyby žiaka s dyslexiou a bežného čitateľa

pri čítaní textu a prezeraní ďalších typov podnetov odlišné pri použití eye-trackingového zariadenia VT3 mini. Zistili, že očné pohyby žiaka s dyslexiou a bez dyslexie sú odlišné a to v smere, ktorý je v súlade s doterajšími výskumnými zisteniami. Konštatujú, že na to, aby sa metóda eye-trackingu stala súčasťou diagnostickej praxe, by bol potrebný ďalší výskum s reprezentatívnou vzorkou detskej populácie so slovenským materinským jazykom. A to je pre nich pravdepodobne ďalšia výzva.

Soňa Šrobárová v metodicky orientovanom článku *Krízová intervencia ako aspekt pomoci pre rodinu s dieťaťom s poruchou autistického spektra (PAS)* poukazuje na charakter a cesty krízovej intervencie vo vzťahu k rodine s takýmto dieťaťom. Akcentuje najmä krízovú intervenciu ako súčasť metód riešenia problémov rodín, s ktorými sa musia vysporiadať počas edukácie dieťaťa. Zdôrazňuje, že krízová intervencia by mala byť súčasťou práce v starostlivosti o rodinu s dieťaťom v každej inštitúcii, ktorá je určená pre túto cieľovú skupinu. Je takáto starostlivosť na Slovensku zabezpečená aj reálne?

Do rubriky *Diskusia* zaradila redakcia príspevok *INTERACT a jeho využitie v poradenskej činnosti*, od štvorice autorov Alena Kopányiová, Hedviga Lančaričová, Eva Smiková a Radovan Štukovský. Poskytujú čitateľom informácie o využití softvérového nástroja INTERACT v poradenskej praxi, napr. pri analýze prejavov správania sa detí s ADHD, analýze pozorovania interakcie rodič-dieťa, zisťovaní drobných prejavov vo veku batoliat, ako je menšia senzitivita v raných interakciách, ai., ktoré môžu mať dopad a súvis s problémami správania detí v staršom veku. Autori odporúčajú podporovať využívanie INTERACT-u v odbornej práci, najmä v rámci evalvácie odbornej činnosti ako súčasti štandardov kvality. Ako príklad dobrej praxe uvádzajú kazuistiku z terapeutickkej činnosti s využitím INTERACT-u.

V rubrike *Recenzie* nájdeme recenziu na monografiu Jána Daneka *Osobnosť, spoločnosť, výchova (Personality, Society, Education)*, 2018, ktorú pripravila Viola Tamášová. Poukazuje v nej na spojenosť uvedených troch atribútov, ktoré autor v práci analyzoval a hodnotil.

V rubrike *Informácie* prinášame rozhovor s Petrou Nagyovou z EDUMA, n. o. o *Vnímavej škole*. Jednou zo zakladateľiek EDUMA a autorkou myšlienky Vnímavej škola bola Janette Motlová. Rozhovor obsahuje veľa novostí z oblasti inklúzie.

Naše *Medailóny* sú teraz smutné, venované významným ľuďom, ktorí nás opustili. Štefan Matula spracoval *Spomienku na doc. Jozefa Čulena, CSc. a Elena Brozmanová Spomienku na PhDr. Ivana Jakabčica, CSc.* Boli to vzácní psychológovia a skvelí odborníci.

Vážení čitatelia, do dvojčísľa sa podarilo vybrať toľkoto skvelých článkov! Nájdite si medzi nimi tie, ktoré sú Vám najbližšie a vtiahnu Vás do sveta detí a mladistvých, a aj tých, ktorí im pomáhajú, hľadajú pre nich riešenia a včasné intervencie.

V mene redakcie časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa prajem všetkým čitateľom plnohodnotné a inšpiratívne čítanie.

doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.
za redakciu vedeckého časopisu

Obhliadnutie sa za 5 mesiacmi pôsobenia novej riaditeľky Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie

Dvadsať týždňov, presne toľko som riaditeľkou inštitúcie s výnimočnou históriou. V porovnaní s desiatkami rokov histórie VÚDPaP je tých 20 týždňov nepatrná časť. Nezažila som budovanie základov inštitúcie vznikajúcej v šesťdesiatych rokoch, nekreovala prvé výskumné projekty, nebola súčasťou hľadania nového smeru po rozdelení Česko-Slovenska. Nestála som pri vzniku Detského centra pre vzdelávanie a výskum, ani pri práci s prvými deťmi v ISKE- integrovanej skupine pre deti predškolského veku.

Minulosť. Pre mňa je to silná hodnota, ktorá mi dáva obraz o hodnotách, na ktorých Výskumný ústav Detskej psychológie a patopsychológie stojí. Potrebujem ju poznať, hoci som ju nezažila. Potrebujem ju pochopiť, aby som porozumela. Potrebujem jej načúvať, aby som vedela čo najlepšie vytvoriť obraz novej budúcnosti.

Posledných 20 týždňov v mojom živote bolo o počúvaní ľudí, ktorí históriu poznali. O načúvaní ľuďom, ktorých okolo seba mám. A o hľadaní tej správnej miery medzi vedením a riadením.

V čase, keď píšem tieto riadky, v sebe nesiem čerstvé emócie z 27. ročníka medzinárodnej konferencie Dieťa v ohrození s témou Rané poradenstvo ako prevencia školskej neúspešnosti a dôležitým mottom **Aby pomoc prišla včas.**



A to je aj to, v čom vidím budúcnosť Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie. Robiť všetko pre to, aby pomoc deťom na Slovensku, nech sa narodí komukoľvek a kdekoľvek, prišla dostatočne včas od kvalitných odborníkov.

Bude to ťažká cesta. Som však presvedčená, že s tímom, ktorý má v hlave vedomosti, v rukách skúsenosti a v srdci vášň, sa nám to podarí.

Mgr. Janette Motlová

Janette Motlová (1973) je riaditeľkou Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie. Vyštudovala odbor sociálna práca na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. V minulosti pôsobila na Úrade splnomocnenkyne vlády SR pre rómske komunity. V roku 2007 založila Rómsky inštitút a venovala sa rozvoju rómskych detí a mládeže ako riaditeľka i ako manažérka pre oblasť rozvoja práce s rómskou mládežou. Neskôr pôsobila ako manažérka Národného projektu KomPrax, vedúca Oddelenia stratégie a metodológie práce s mládežou a ako programová manažérka v Juvente.

Je držiteľkou viacerých významných ocenení. Za svoje blogy získala Novinársku cenu, v roku 2015 ocenenie Gipsy Spirit v kategórii Médiá a ocenenie MOST za Dlhodobý prínos v oblasti práce s mládežou. V roku 2017 jej Nadácia Orange udelila ocenenie za Mimoriadny prínos v oblasti budovania občianskej spoločnosti a v roku 2018 bola vyhlásená za absolútnu víťazku súťaže Lektor roka 2017. Okrem uvedeného bola v roku 2015 nominovaná na Slovenku roka v kategórii Vzdelávanie a podpora mladých talentov.

Janette Motlová pracuje inkluzívnym prístupom, v ktorom využíva zážitkové vzdelávanie. Je autorkou viacerých publikácií, metodík a inovatívnych prístupov v práci s ohrozenými skupinami ľudí. Je autorkou autobiografického románu Cigánka. Je vydatá, má tri deti, z nich jedno adoptívne.

ATTACHMENT MEDZI OTCOM A DIEŤAŤOM

ZUZANA FUCSKOVÁ – PETER BABINČÁK

*Inštitút psychológie Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity
v Prešove*

FATHER-CHILD ATTACHMENT

DOI: 10.2478/papd-2018-0019

Abstract:

Introduction: The theoretical study analyses the father's place within the traditional theory of attachment simplified to an attachment between a mother and a child.

Discussion: The first part clarifies the issues of the father's presence in the role of an attachment figure. The second part of the paper deals with the analysis of the relationship between a father and a child in the early period of child development. The third part includes the research findings supporting the assumption of the creation of a father-child attachment independently from the relationship between the mother and the child. The intergenerational transmission of attachment also has been analysed in this part. The fourth part introduces the current state of the attachment theory emphasising the uniqueness and especially the complementarity of the roles of a father and a mother. In connection with the uniqueness, the father's play with the child is highlighted. The complementarity is connected with parental sensitivity supporting the creation of trust and autonomy in a child.

Limitations: In the text, the authors deal with the failings and limitations of the attachment research conducted up to now.

Conclusion: The conclusion discusses the problematic areas suitable for further research and suggests a possible methodological frame, which could enrich the research in this area.

Key words: attachment, attachment figure, father – child attachment

Úvod

„Rôzne výskumy a teórie v rámci psychológie sa už dlhé roky snažia objasniť vplyv spoločnosti na vývin jedinca. Široko rozšíreným a uznávaným názorom je, že práve skúsenosti z najranejšieho obdobia majú obrovský vplyv na kognitívny a emocionálny vývin dieťaťa a tak isto, že nukleárna rodina je základom socializácie. V rámci posledného desaťročia existuje veľká snaha objasniť vzťah matka – dieťa s predpokladom patologického vplyvu jeho absencie. Cieľom poskytovanej prehľadovej štúdie je naznačiť, že vzťah otec – dieťa si zasluhuje oveľa väčšiu pozornosť než sa mu v minulosti dostávala. Konkrétne, mojím cieľom je dokázať, že matky a otcovia hrajú rovnako dôležitú a kvalitatívne odlišnú rolu v socializácii dieťaťa, čo pravdepodobne je dôležité zohľadniť v socializačnom procese v rámci nukleárnej rodiny“ (Lamb, 1975, s. 245-246.). Týmto slovami uvádzal svoj článok pred viac ako štyridsiatimi rokmi Michael E. Lamb. Zvláštne je, že uvedený text nestratil na aktuálnosti a tými istými slovami možno uviesť prehľadovú štúdiu týkajúcu sa attachmentu medzi otcom a dieťaťom i dnes. Ambíciou tohto textu je podať stručný prehľad výskumných zistení zameraných na vzťah otca a dieťaťa. Vzhľadom k veľkému počtu dostupných výskumných zistení sa v tomto článku zameriame iba na úzky okruh výskumov zameraných na najranejšie obdobie dieťaťa v kontexte attachmentu – väzby medzi otcom a dieťaťom.

Teória attachmentu vo svojej základnej podobe, ako ju sformulovali John Bowlby a Mary Ainsworthová, si našla pevné miesto aj v učebniciach vývinovej psychológie. Zvláštne však je, že po viac ako štyroch desaťročiach a nespočetných úpravách teórie pripútania, ostáva v bežne dostupnej literatúre (napr. Krejčířová & Langmeier, 2006) nezmenená. Na otca, na jeho úlohu a na jeho dôležitý vplyv na zdravý vývin dieťaťa, sa stále zabúda (Lamb, 1975), respektíve sa explicitne neuvádza. Cieľom tejto štúdie nie je spochybniť teóriu attachmentu v jej konvenčnej podobe, ale naznačiť možnú potrebu doplnenia. Chceli by sme poskytnúť systematický prehľad skúmania v tejto oblasti, preto sa v chronologizácii oprieme o výskum Brethertonovej (2010). Následne by sme chceli nadviazať na štúdiu Palma (Palm, 2014), ktorý ďalej rozvíja myšlienku spomínanej autorky. Naznačuje súčasné problémy v danej oblasti a ponúka nové možnosti skúmania attachmentu, a to nie iba v rámci dyadického vzťahu, ale aj v rámci rodinného systému.

1 Otec v role vzťahovej osoby

Základná myšlienka teórie attachmentu je, že dieťa si vytvára puto – väzbu s osobou, ktorá naplňuje jeho základné biologické potreby. Za túto primárnu opatrovateľskú osobu sa najčastejšie považovala a považuje matka (Bowlby, 1982). Bowlby (1958) sa

vo svojej prvej verzii teórie attachment nezmieňuje o otcovi ako o možnej vzťahovej osobe. Lamb (1975) tvrdí, že príčinou bol silný vplyv myšlienok S. Freuda. Podľa tohto autora práve Freud položil základy kultu materstva prevládajúceho v teóriách raného vývinu dieťaťa. Psychológovia tohto aj nasledujúceho obdobia, poznačení priam uctievaním Freudovej teórie psychosexuálneho vývinu, postupne vyčlenili persónu otca z vývinových teórií, minimálne z obdobia najútlejšieho detstva. Sedláček (2008) dodáva, že rodičovstvo sa na začiatku 20. storočia vo veľkej miere stotožnilo s materstvom. V tomto období sa otec považoval za niekoho, kto mal zabezpečiť rodinu finančne. Ani samotní otcovia o sebe nepremýšľali ako o rodičoch. K upevneniu týchto predstáv vo veľkej miere prispela spomínaná psychoanalytická teória a neofreudiánska tradícia (Sedláček, 2008). Bowlby (1958) predpokladal, a svoj predpoklad sformuloval do podoby teórie, ktorá hovorí, že dieťa je „predprogramované“ vysielat určité signály voči dospelaj opatrovateľskej osobe, a tak si zabezpečiť a udržať blízkosť tejto osoby (Bowlby, 1982). V rámci svojej teórie Bowlby hovorí aj o istej predispozícii u matiek, ktorá im umožňuje promptné a vhodné reakcie na potreby dieťaťa. Neskôr autor pripustil, že k pripútaniu môže dôjsť aj medzi nebiologickou matkou a dieťaťom (Lamb, 1975). Nastolenú monotropiu v rámci teórie attachment spochybnil aj ďalšie výskumy (Ainsworth, 1967; Schaffer & Emerson, 1964). Vo výskume Ainsworthovej (1967) sa preukázalo, že hoci u väčšiny detí bola vytvorená primárna väzba so svojimi matkami, u štyroch z 26 detí sa prejavilo silnejšie väzbové správanie voči svojim otcom. Autorka to uzatvorila tým, že dieťa si počas prvého roku života môže vytvoriť viacero vzťahov, ale najdôležitejším je vzťah s matkou. Schaffer a Emerson (1964) zistili, že deti si v priebehu druhého roka života vytvárajú väzbu aj so svojimi otcami. Tieto závery spochybnil exkluzívnosť vzťahu medzi matkou a dieťaťom v ranom období. Na základe výpovedí matiek sa u 75 % detí v období 18 mesiacov objavila separačná úzkosť v prípade ich oddelenia od svojich otcov. Podobne ako v predchádzajúcom výskume, otcovia i tu predstavovali v časti rodín (10 z celkového počtu 60 rodín) primárnu vzťahovú osobu pre 18 mesačné dieťa. Podľa Brethertonovej (2010) tieto zistenia priam prinútili Bowlbyho k preformulovaniu svojej teórie. Hoci sa vzdal prvotnej monotropie, otca stále pokladal iba za sekundárnu vzťahovú osobu – spoluhráča. Tvrdil, že v prípade stresu si dieťa vyhľadáva osobu, ktorá dokáže poskytnúť útechu a ochranu a v prípade stavu pokoja bude dieťa vyhľadávať aj prítomnosť spomínaného spoluhráča. Výskumníci tohto obdobia sa teda snažili objasniť otázku, či sa väzba vytvára aj medzi otcom a dieťaťom, a ak áno, či je úloha otca sekundárna alebo rovnocenná s matkinou úlohou (Bretherton, 2010).

1.1 Rola otca alebo otec v role matky

Druhá fáza výskumov sa vyznačuje intenzívnou analýzou vzťahu otec – dieťa a hromadením množstva dôkazov o blahodarnom vplyve prítomnosti otca v živote

dieťaťa (Lamb, 2010). Hlavným výskumným nástrojom pre skúmanie attachmentu v tomto období sa stala metodika Test neznámej situácie (Strange Situation Procedure – SSP) (Ainsworth & Wittig, 1969). Ainsworthová vytvorila SSP v rámci svojho výskumu, v ktorom overovala attachment medzi matkami a deťmi. Od tej doby sa použil v mnohých výskumoch po celom svete (napr. van IJzendoorn & Kroonenberg, 1988). SSP umožňuje hodnotiť typ citovej väzby. Kvalita citovej väzby medzi matkou a dieťaťom sa zisťuje na základe rovnováhy medzi exploračným a väzbovým správaním dieťaťa v experimentálnej a štandardizovanej situácii. Určená je pre deti približne od 12 do 18 mesiacov. Podľa pôvodnej autorky môže byť väzba medzi matkou a dieťaťom istá a neistá (neistú väzbu ďalej člení na ambivalentnú a vyhýbavú). Je potrebné zohľadňovať skutočnosť, že väzba je výsledkom určitého správania matky počas prvého roku života dieťaťa. Attachment teda vzniká v rámci recipročného vývinového procesu (Palm, 2014). Existuje viacero dimenzií správania, ktoré predikujú bezpečnú väzbu medzi matkou a dieťaťom. Za najdôležitejšiu dimenziu sa však pokladá citlivá materská reakcia (Ainsworth & Wittig, 1969). Napriek tomu, že nástroj bol vyvinutý na základe pozorovania správania sa matiek vo vzťahu ku svojim deťom, začal sa používať aj na hodnotenie attachmentu medzi otcom a dieťaťom. Kotelchuck (1972) bol medzi prvými, ktorí prostredníctvom tohto nástroja skúmali attachment medzi matkou a dieťaťom, aj medzi otcom a dieťaťom. Zistil, že deti vo veku medzi 12. a 24. mesiacom sa správali približne rovnako pri odchode a príchode otca aj matky. Zároveň však upozornil na to, že separačný protest možno nie je najvhodnejším ukazovateľom pre rozlíšenie vzťahových osôb. Podobné výsledky boli zaznamenané i v prípade, keď sa experiment zopakoval v domácom prostredí.

Najväčší prelom v skúmaní väzby medzi otcom a dieťaťom nastal v 70. rokoch minulého storočia, keď séria výskumov Michaela E. Lamba priniesla presvedčivé dôkazy o utváraní attachmentu v rámci dyády otec – dieťa. Vo svojej prvej štúdií (Lamb, 1976a), do ktorej zahrnul osemmesačné deti zistil, že deti počas stresujúcej situácie uprednostňovali o niečo viac svoje matky ako svojich otcov. V rámci nasledujúcich dvoch výskumov Lamb (1976b, 1976c) zaznamenal, že deti prejavovali voči svojim rodičom počas hry rovnaké správanie. Prekvapujúce bolo, že prejavy afiliatívneho správania (úsmev, vokalizácia, smiech, pohľady a podávanie hračiek) boli častejšie smerované voči otcom v porovnaní s matkami. Keď sa objavila cudzia osoba, ktorá u dieťaťa vyvolala stres, premenilo sa afiliatívne správanie na attachment správanie (blízkosť, dotýkanie sa, priblíženie sa, žiadosť o držanie, znepokojovanie, natiahnutie ruky smerom k rodičovi a pod.), ktoré smerovalo k matke (Lamb, 1976c). V druhom výskume pozoroval zvýšenie frekvencie prejavu attachment správania voči matke, zatiaľ čo v afiliatívnom správaní nebola pozorovaná preferencia ani jedného z rodičov (Lamb, 1976b). Lamb na základe týchto výskumov zistil, že hoci mladšie deti počas stresovej situácie prejavujú preferenciu matky, s vekom táto preferencia klesá. Lamb (1976d) uskutočnil ešte jedno pozorovanie v laboratórnych podmienkach. Do tejto

štúdie zahrnul 12 dvojročných chlapcov a 9 dvojročných dievčat. U tejto vekovej kategórie detí už nezaznamenal preferenciu ani jedného z rodičov. Ďalšie pozorovania uskutočnil v domácom prostredí (Lamb, 1977a; 1977b). Lamb (1977a) zistil, že v domácom prostredí vyhľadávali deti rovnako často kontakt so svojimi matkami ako so svojimi otcami. Matky sa približovali a správali sa ku svojim deťom viac ochranársky. Interakcia otca s dieťaťom sa vyznačovala väčšou hravosťou. Podobne ako v laboratórnych podmienkach aj v domácom prostredí deti častejšie prejavovali afiliatívne správanie voči otcom v porovnaní s matkami (Lamb, 1977a, 1977b).

Zvláštnym a prekvapujúcim zistením bolo, že v druhom výskume uskutočnenom na vzorke detí vo veku 15 až 24 mesiacov sa preukázala silnejšia väzba medzi otcom a dieťaťom v porovnaní s matkami. Brethertonová (2010) upozorňuje na jednu dôležitú vec – Lamb v tomto období ešte nerozlišoval medzi otcom a matkou ako poskytovateľmi útechy a hry. Napriek tomu už v týchto výskumoch sú badateľné jedinečné a komplementárne vplyvy rodičov na vývin dieťaťa, ku skúmaniu ktorých sa výskumníci vrátili v hypotetickej štvrtej fáze skúmania attachmentu. Dôležitým zistením tohto obdobia popri už uvedených je aj vyvrátenie predpokladu o inštinktívnosti materstva. Výskum Frodiho, Lamba, Leavitta a Donovana (1978) priniesol presvedčivé dôkazy o tom, že aj otcovia dokážu byť porovnateľne citliví ako matky. Frodi et al. (1978) zistili, že otcovia dokázali prispôbiť svoje správanie reakciám dieťaťa počas kŕmenia rovnako ako matky, a že dieťa skonzumovalo rovnaké množstvo potravy, keď bolo kŕmené otcom. Ďalej zistili, že otcovia a matky sa nelíšili vo fyziologických reakciách, keď na videozázname videli plačúce či smejúce sa dieťa. Jedným možným vysvetlením skutočnosti, že u otcov sa vytvára väzba neskôr v porovnaní s matkami, by mohol byť fakt, že matky trávili a aj v súčasnosti vo väčšine krajín trávajú viac času so svojimi deťmi ako otcovia (Grossmann et al., 2002; Pruett, 1998), tak rýchlejšie reagujú na prejavy detí. Dôkazom môžu byť práve dlhodobé sledovania vývinu detí v rodinách, kde zostali s dieťaťom na rodičovskej dovolenke otcovia (Pruett, 1998; Nešporová, 2006). Dôležitým zistením výskumu Pruetta (1998) bola skutočnosť, že deti, ktorých primárnymi opatrovateľmi boli otcovia, nezaostávali vo vývine. Práve naopak – v období dojčenia a batolaťa dosahovali lepšie výsledky na Yaleských vývinových škálach (Yale Developmental Schedules). Pruett (1998) uvedený jav vysvetľuje tým, že týmto deťom sa dostalo viac pozornosti od oboch rodičov. Prekvapujúcimi boli tiež zmeny na strane otca. Otcovia nepovažovali seba za prostú náhradu matiek, a čoraz viac verili v seba, vo svoje schopnosti postarať sa o svoje deti. Opustili myšlienku, že ich úloha je „byť tu pre matky a poskytovať im oporu“ (Pruett, 1998, s. 1256). Medzi otcom a dieťaťom sa vytvorila bezpečná starostlivá väzba, dokázali „čítať“ svoje dojčatá, vedeli svojim deťom poskytnúť aj tú najkomplexnejšiu starostlivosť. Tieto fakty naznačujú, že schopnosť dekodovať potreby dieťaťa je spôsobená skôr celkovým množstvom času, ktorý rodič strávi s dieťaťom, a je menej závislá na pohlaví rodiča. Podobne Sedláček (2008) poukazuje

na význam času, ktorý rodič po pôrode strávi so svojím dieťaťom, počas ktorého sa učí reagovať na dieťa, a uvádza, že otcovia sú schopní postarať sa o svoje deti od narodenia podobne ako matky. Štúdia Pruetta (1998) však poskytla ešte jedno cenné a zaujímavé zistenie. Správanie otcov v role primárnej opatrovateľskej osoby svojich detí sa viac podobalo správaniu matiek v porovnaní s otcami v sekundárnej role. Stále však pretrvávali niektoré rozdiely medzi matkami a otcami v interakcii s dieťaťom – u otcov vo väčšej miere dominovala hravosť. Táto skutočnosť naznačuje možný rozdiel medzi matkami a otcami – nie v tom, čo robia (čo pravdepodobne je osvojiteľné), ale „ako“ robí rodič to, čo robí. Môžeme predpokladať, že to „ako“ vyvoláva odlišnú reakciu u dieťaťa.

1.2 Otec a matka ako nezávislé vzťahové osoby

Výskumníkov tretieho obdobia v prvom rade zaujímali kvality, v ktorých sa attachment matky a otca podobá, a či sa vôbec podobá. Pozornosť výskumníkov si získal aj ďalší problém, či existuje intergeneračný prenos väzbového vzťahu, a ak áno, či sa tento proces deje nezávisle u matiek a nezávisle u otcov vo vzťahu k dieťaťu (Bretherton, 2010). Lamb (1978) chcel objasniť, či sa individuálne rozdiely vo vzťahu medzi dieťaťom a matkou, zistené počas pozorovania v SSP, dajú zovšeobecniť aj na vzťah otca s dieťaťom aj napriek tomu, že nástroj bol vytvorený na základe pozorovania interakcie matka – dieťa. V rámci výskumu chcel autor objasniť aj ďalšiu otázku, či vzťah v rámci jednej dyády (konkrétne vzťah matka – dieťa) predikuje vzťah v rámci druhej dyády. Týmto chcel autor spochybniť tvrdenie Freuda o vzťahu matky s dieťaťom ako o prototype pre ďalšie vzťahy. Výsledky výskumu potvrdili, že SSP je vhodným nástrojom na posúdenie kvality attachmentu medzi otcom a dieťaťom. Autor zistil, že vzťah matky s dieťaťom nepredikuje vzťah otca s dieťaťom a ani vice versa. Veľká väčšina detí, ktoré boli bezpečne pripútané k jednému z rodičov, mali vytvorenú istú väzbu aj s druhým rodičom. Jedna tretina zo všetkých detí však napriek tomu, že mali istú väzbu s jedným rodičom, mali neistú väzbu s druhým. Týmto autor minimálne spochybnil tvrdenie Freuda, že vzťah s matkou a kvalita tohto vzťahu predikuje funkčnosť ďalších vzťahov dieťaťa. Autor predpokladá, že skôr vzťah so špecifickými osobami a kvalita vzťahu s týmito osobami môže byť dôležitá pre budúce fungovanie dieťaťa.

Pre objasnenie otázky existencie intergeneračného prenosu vlastných väzbových skúseností bol vytvorený nový nástroj – Adult Attachment Interview (AAI), autorami ktorého sú George, Kaplan a Main (1985). Nástroj slúži na posúdenie „stavu mysle“ (state of mind) s ohľadom na väzbu vytvorenú v detstve. Cieľom bolo zistiť, či vlastné reprezentácie spomienky na vzťah so vzťahovou osobou majú dopad na utváranie vzťahu – väzby s vlastným dieťaťom, a či tento prenos je nezávislý medzi otcami a matkami (Bretherton, 2010). Metaanalýza De Wolffa a van IJzendoorna

(1997) potvrdila existenciu intergeneračného prenosu vlastných skúseností rodičov do vzťahu so svojimi deťmi. Ďalšia metaanalýza (van IJzendoorn & De Wolff, 1997) vo veľkej väčšine potvrdila konkordanciu medzi väzbou otca a matky. Autori zistili, že z celkového počtu 950 detí, 428 (45 %) malo vytvorenú bezpečnú – istú väzbu s matkou aj s otcom, 362 (38 %) detí malo vytvorenú istú väzbu s jedným rodičom a neistú s druhým.

1.3 Jedinečnosť alebo komplementarita väzbových osôb

Výskumníci tohto obdobia sa snažili nájsť odpoveď na otázku, či sa líši dopad attachmentu otca a matky na vývin dieťaťa v prípade, ak sú obidva vzťahy isté – bezpečné. Zároveň sa vrátili ku Kotelchuckom (1972) a Lambom (1978) načrtnutej otázke v predchádzajúcich obdobiach, či sú nástroje vytvorené na zisťovanie väzby medzi matkou a dieťaťom vhodné na zisťovanie väzby medzi otcom a dieťaťom. Jeden z najvýznamnejších longitudinálnych výskumov tohto obdobia predstavuje výskum Kariny a Klause Grossmanových (Grossmann, et al., 2002). V rámci výskumu upriamili pozornosť na jeden dôležitý bod v teórii attachmentu, ktorý definuje vzťahovú osobu ako zdroj istoty a zároveň ako niekoho, kto povzbudzuje spoznávať a objavovať. V prípade, ak je zabezpečená základná istota, dieťa môže pokojne skúmať svet (Ainsworth & Wittig, 1969). Podľa Ainsworthovej a Wittigovej (1969) tieto systémy – attachmentu a explorácie – sa navzájom dopĺňajú aj inhibujú. V prípade, ak attachment systém nie je aktivovaný, dieťa môže pokojne skúmať svet. Oproti tomu, ak dôjde k aktivácii attachment systému pôsobením nejakého stresora, exploračný systém sa inhibuje a dieťa začne vyhľadávať bezpečie. Na základe tohto princípu Grossmann, et al. (2002) predpokladali, že v prípade aktivácie attachment systému bude dieťa častejšie vyhľadávať matku, ktorá slúži ako zdroj istoty. Oproti tomu, ak attachment systém nebude aktivovaný, dieťa bude vyhľadávať spoločnosť spoluhráča – otca, aby spoločne mohli skúmať svet. Môže sa zdať, že títo autori uvedeným spôsobom vymedzili hranice medzi rolami. V skutočnosti však iba zdôraznili komplementaritu rolí.

Grossmann et al. (2002) usúdili, že SSP nepostačuje na zisťovanie dlhodobého vplyvu otca na vývin dieťaťa, hoci v tom čase už bol evidentný priaznivý vplyv otca na socioemocionálny a kognitívny vývin dieťaťa. Autori v rámci výskumu vytvorili nový nástroj – Sensitive and challenging interactive play scale – SCIP, ktorý slúži na hodnotenie citlivého, kooperatívneho a mierne náročného správania rodiča v rámci neštruktúrovanej hry medzi rodičom a dieťaťom. Vytvára pre dieťa kontext, v ktorom sa má prejavíť snaha batolaťa o autonómiu a podporu v skúmaní. Hrový materiál bol zvolený tak, aby dieťa potrebovalo vedenie, podporu a učenie zo strany rodiča, pričom ale neexistujú ani správne ani nesprávne riešenia úloh. Rodič, ktorý sa prispôbuje aktuálnym kognitívnym schopnostiam svojho dieťaťa, berie pri popise materiálu do

úvahy uhol pohľadu dieťaťa, motivuje dieťa a poskytuje návrhy zvyčajne akceptované dieťaťom, je hodnotený vysokým skóre. Malý počet bodov získavajú rodičia, ktorí so svojimi deťmi nespolupracujú, sú intruzívni, nereagujú na výzvy dieťaťa o pomoc, trestajú a necitlivo tlačia na dieťaťa, aby podalo výkon. Nový pohľad na tú istú vec a iný, zrejme vhodnejší spôsob skúmania problematiky, priniesol aj nové výsledky. Grossmann et al. (2002) sa teda zamerali na to, ako správanie rodičov v ranom veku formuje mentálne reprezentácie dieťaťa o väzbových vzťahoch. Mentálna reprezentácia väzbového vzťahu (mental representation of attachment) alebo vnútorné pracovné modely (internal working model – IWM) sa formujú na základe skúseností so vzťahovými osobami v rámci vzájomne sa ovplyvňujúceho vzťahu dieťaťa a rodiča v ranom veku. Postupne, ako sa rozvíjajú kognitívne schopnosti ako myslenie, reč, schopnosť anticipovať a ďalšie, utváranie IWM sa postupne mení a zdokonaľuje od senzomotorickej a procedurálnej úrovne k prevažne reprezentatívnej a symbolickej úrovni (Bretherton, 1999). Vnútorné pracovné modely (IWM) tak predstavujú akési zvnútornené obrazy vonkajšieho sveta, ktoré si dieťa osvojuje vo vzťahu s väzbovými osobami. Zahŕňa emočné, percepčné aj behaviorálne komponenty kódované v procedurálnej pamäti, preto IWM v neskoršom veku fungujú automaticky bez vedomého riadenia. V prípade, ak sú osoby požiadané, aby rozprávali o svojich skúsenostiach s väzbovými osobami, aktivizujú sa spomienky vo vzťahu s týmito osobami. To, ako osoba spomienky verbalizuje, ako ich reprezentuje na vedomej úrovni, sa označuje ako mentálna reprezentácia väzbových vzťahov (Bretherton, 1999; Kulísek, 2000). Grossmann et al. (2002) vo svojom výskume zistili, že pre otcov, ale nie pre matky, sa citlivosť meraná ako prejavy emocionálnej podpory a miernych výziev počas hrovej situácie s batolaťom preukázala ako silný prediktor reprezentácie attachmentu vo veku 10 a 16 rokov. Posudzovanie kvality vzťahu medzi otcom a dieťaťom pomocou SSP bolo silným prediktorom reprezentácie attachmentu vo veku 6 rokov, ale nie 10 a 16 rokov. Na rozdiel od toho, attachment medzi matkou a dieťaťom zisťovaný počas SSP významne predikoval reprezentáciu attachmentu dieťaťa vo veku 6 a 10 rokov. Hra matky sa nepreukázala ako významný prediktor reprezentácie attachmentu. Na základe týchto výsledkov autori usúdili, že citlivosť otca počas hry zohráva dôležitejšiu rolu v systéme attachmentu medzi otcom a dieťaťom. Na druhej strane je pre systém attachmentu matky a dieťaťa dôležitejšia starostlivosť. Hoci citlivosť otcov vysoko korelovala s citlivosťou matiek a pretrvávala počas prvých rokov života dieťaťa, nemala táto citlivosť, meraná pomocou SSP, dlhodobý dopad na vývin dieťaťa. Grossman et al. (2002) usúdili, že to, čo dlhodobo pôsobí a ovplyvňuje vývin dieťaťa, nie je otec ako zdroj bazálnej istoty, ale otec ako spoluhráč – citlivý, ale náročný podporovateľ počas spoločnej hry. Čo sa ukázalo ako ešte zvláštnejšie, signifikantným prediktorom reprezentácie attachmentu v období adolescencie sa preukázala iba citlivá hra otca. Čo sa týka komplementarity a jedinečnosti rolí, autori dodávajú, že attachment medzi matkou a dieťaťom a citlivá hra otca počas obdobia

batofaťa najviac predikovali mentálne reprezentácie väzbového vzťahu dieťaťa v 10. roku života, ale nie vice versa. Toto zistenie naznačuje odlišný, ale vzájomne sa dopĺňajúci efekt správania matiek a otcov na vývin dieťaťa. Uzatvárajú, že kým otec podporuje priaznivý emocionálny vývin najmä poskytovaním citlivej podpory počas hry, matka, ako primárny opatrovateľ, prispieva hlavne poskytovaním útechy. Autori zavádzajú nový pojem „secure exploration“ – „bezpečné preskúmavanie“ (Grossmann, Grossmann, & Zimmermann, 1999). Týmto pojmom chcú zdôrazniť skutočnosť, že dieťa musí mať vytvorený základný pocit istoty a dôvery, aby začalo preskúmať prostredie. Dieťa neustále čelí protichodným pocitom, ktoré v ňom na jednej strane vyvolávajú túžbu spoznávať, na strane druhej strach z neznámeho. Iba v sprievode dôveryhodného partnera a s pocitom bezpečia môže prebiehať prieskum sveta. Citlivé reakcie rodiča na emočné prejavy dieťaťa slúžia ako podpora a opora v procese skúmania okolitého prostredia. Popri pocite bezpečia a spolupráce zo strany rodiča dieťa potrebuje aj mierne výzvy podnecujúce ku skúmaniu. Citlivosť rodiča na prejavy dieťaťa počas exploračného správania umožňuje rodičovi prispôbiť sa dieťaťu a zároveň na neho vhodne reagovať. Dieťa sa tak môže počas hry viac sústrediť a osvojovať si nové spôsoby zvládania emócií (Grossmann, et al., 1999). Dieťa v období dojčťa teda potrebuje fyzickú blízkosť a starostlivosť, čo vo väčšine krajín poskytujú matky, v období batofaťa je najdôležitejšia postupná separácia od matky, objavovanie sveta a ochrana novovzniknutého pocitu autonómie. Deje sa to skrz hru, ktorá poskytuje vhodné a bezpečné podmienky na rozvoj dieťaťa (Grossman et al., 2002).

Niekoľko výskumov zaoberajúcich sa podobnosťou a rozdielnosťou materstva a otcovstva možno nájsť i v slovenskom a českom jazykovom prostredí. Dudová (2006) sa zaoberala tým, ako je rola otca sociálne konštruovaná. Šulová (2006) skúmala podobnosti a rozdielnosti medzi otcami a matkami v kontexte vývinu reči dieťaťa. Otcovia a matky sa líšia v interakčnom štýle, didaktickom správaní aj v tom, ako so svojimi deťmi komunikujú. Matky sa viac prispôbujú svojim deťom, sú starostlivejšie, snažia sa zabezpečiť pocit bezpečia a vyhýbajú sa destabilizácii získaných zručností pri stálej stimulácii dieťaťa. Na rozdiel od nich, otcovia so svojimi deťmi rozprávajú menej, používajú menej frekventované slová, komplexnejšie rozkazy a poskytujú logické výzvy, reagujú na svoje deti s menšou frekvenciou ako matky, podnecujú dieťa k zaujímavým a možno náročnejším spôsobom riešenia problémov, povzbudzujú dieťa k dosahovaniu cieľa vlastnými silami. Otec menej rozumie reči svojho dieťaťa, preto sa dieťa vo vzťahu s otcom musí namáhať, aby ho otec pochopil, skúšať znova a hľadať stále nové spôsoby vysvetlenia. Zároveň dieťa získava nové zručnosti ako riešiť problémy a rozvíja sa u neho samostatnosť. Šulová (2006) ďalej uvádza, že otcovia v rámci komunikácie s dieťaťom viac prihliadajú na reálny vek dieťaťa než na aktuálne komunikačné zručnosti. Častejšie kladú testovacie otázky, sú náročnejšími partnermi, sú direktívnejší a ich interakčný štýl sa vyznačuje väčšou

didaktickosťou. Autorka zároveň upozorňuje, že matky väčšinou neignorujú dvakrát po sebe zopakovaný výrok dieťaťa, u otca sa to však stáva často. Dieťa sa na základe toho môže naučiť, že nie všetky jeho túžby či prosby sa splnia hneď a nie všetky otázky sú zodpovedané okamžite. Dieťa sa takto môže učiť trpezlivosti aj vytrvalosti. Rolu otca pri utváraní sociálnych vlastností dieťaťa skúmali Balharová a Šporcová (2002). Podľa nich práve nedostatok otcovskej autority, nepresné a nedostatočne vymedzené hranice, neuspokojivý pocit bezpečia znamenajú ústup od rodičovských rolí. Tieto autorky považujú rolu otca – autority v živote dieťaťa – za významnú od prvej chvíle intrauterinného vývinu (Balharová & Šporcová, 2002).

Pozornosť teórii attachmentu venovala Štefánková (2005), ktorá popísala v akom vzťahu môže byť puto vytvorené v útlom veku so socioemocionálnym vývinom dieťaťa. V ďalšom výskume Štefánková (2007) zistila pomocou novo-adaptovaného nástroja na hodnotenie citovej väzby v neskorom detstve prevahu neistých modelov citovej väzby, málo efektívnu reguláciu negatívnych emócií vo vzťahu k rodičom a menšiu podporu zo strany otca ako zo strany matky.

V rámci skúmania attachmentu medzi otcom a dieťaťom je potrebné zohľadniť ešte jednu skutočnosť. Attachment je výsledkom procesu, v ktorom sa s určitou frekvenciou objavuje správanie istej kvality. Brown, McBride, Shin a Bost (2007) skúmali, či je množstvo času alebo kvalita spoločne stráveného času silnejším prediktorom vzniku attachmentu medzi otcom a dieťaťom. Ich výsledky naznačujú, že hoci spoločne strávený čas je dôležitý, najdôležitejším prediktorom vzniku attachmentu medzi otcom a dieťaťom je kvalita tohto času. Odvolávajú sa na Parkeho, ktorý sa dlhodobo venuje problematike otcovstva (2002; 1996) tvrdia, že k pochopeniu vzťahu medzi dieťaťom a otcom sú potrebné viacúrovňové a dynamické prístupy. Potrebu skúmať vznik väzby, ale aj celkovo vzťah otca s dieťaťom, v rámci širšieho sociálneho kontextu zdôrazňuje aj Palm (2014).

Palm (2014) s Brethertonovou (2010) tvrdia, že väčšina doterajších zistení je aplikovateľných na úplné rodiny. V súčasnosti je však čoraz väčší počet neúplných alebo doplnených rodín, preto možnosť ich aplikácie je obmedzená. Kľúčové otázky súčasnej doby sú podľa Brethertonovej (2010) nasledujúce: 1. ako sú matky a otcovia schopní zabezpečiť pre dieťa bazálnu istotu, a tak v jednej osobe poskytovať pre dieťa bezpečné útočisko ako aj podporu pre skúmanie prostredia, 2. ako hodnotia otcovia a matky spoluúčasť partnera – ako podobnú alebo ako odlišnú. Palm (2014) tvrdí, že na zodpovedanie týchto otázok je potrebný systémový prístup a zohľadňovanie celého rodinného kontextu pri skúmaní attachmentu. Podľa tohto autora, vzťah otec – dieťa je viac ovplyvnený vonkajšími faktormi v porovnaní so vzťahom matka – dieťa. Puto medzi matkou a dieťaťom sa rozvíja už v prenatálnom období, zatiaľ čo otec si musí nájsť cestu k svojmu dieťaťu až v neskoršom období po pôrode. Medzi najdôležitejšie činitele vplývajúce na budovanie vzťahu otca s dieťaťom Palm (2014) zaraďuje faktory na strane dieťaťa, faktory na strane otca, faktory na strane rodiny

a kultúrne faktory. Podľa Palma je najvýznamnejším faktorom rod dieťaťa, s ktorým sa spája odlišný interakčný štýl otca. Otcovia ako keby ľahšie nadväzovali vzťah so svojimi synmi ako s dcérami. Podľa Palma (Palm, 2014) hru, ktorú ponúkajú otcovia svojim deťom, charakterizuje väčšia miera stimulácie a aktivity, a viac vyhovuje synom. Na druhej strane Nielsenová (2014) tvrdí, že kvalita vzťahu otca s dcérou má väčší dopad na jej neskoršie akademické úspechy a úspechy v práci, v porovnaní so synmi. Autorka predpokladá, že dievčatá ochotnejšie ako chlapci požiadajú o radu svojich otcov. Táto ochota sa však prejaví iba v prípade pozitívneho vzťahu medzi otcom a dcérou. Nielsenová (2014) ďalej uvádza, že pokiaľ dcéry majú dobrý vzťah so svojimi otcami, berú väčší ohľad na ich názor pri výbere povolania. V prípade že otcovia nesúhlasia, dcéry s blízkym a pozitívnym vzťahom ku svojim otcom, sú ochotné zrieť sa svojich predstáv a korigovať ich na základe otcových názorov.

Ďalšími faktormi na strane dieťaťa sú podľa Palma (2014) vek, správanie a temperament. Zdá sa, že spoločenskejšie, vnímavejšie a priateľskejšie deti evokujú u rodiča citlivejší a pozitívnejší rodičovský štýl. Na rozdiel od toho, deti s nízkou frustračnou toleranciou, vysokou mierou reaktivity a hnevливosti vyvolávajú prísnejší až drsnejší prístup otca, ale rovnako aj matky. Komunikatívne dieťa takisto vyvoláva pozitívnejší a citlivejší prístup zo strany otca (Holmes & Huston, 2010). Palm (2014) zdôrazňuje, že aj temperament otca je dôležitý pre vývin attachmentu. Jednou zo základných faktorov je práve citlivosť na emočné prejavy dieťaťa (Grossmann et al., 2002). Podľa iných autorov neuroticizmus a extroverzia prispievajú k utváraniu istého typu rodičovského štýlu. Kým neuroticizmus predikuje menej láskavý a negatívnejší prístup, s extroverziou sa spájajú pozitívnejšie a láskyplnejšie prejavy (Prinz et al., 2009).

Čo sa týka rodinného prostredia, najdôležitejším faktorom je matka. Podľa Palma (2014) vzťah medzi matkou a dieťaťom predstavuje akúsi hypotetickú bublinu, do ktorej má otec postupne preniknúť. Sú to práve matky, ktoré svojimi vedomými aj nevedomými prejavmi môžu vo veľkej miere ovplyvniť, ako sa utvára väzba medzi otcom a dieťaťom. V zahraničnej literatúre sa v súvislosti s tým často hovorí o „maternal gatekeeping“ (matka ako brána medzi otcom a dieťaťom), čo predstavuje stanovovanie rigidných pravidiel matkami v rámci rodinného systému a neochotu zrieť sa kontroly, či striktného vymedzenia rolí v rámci rodiny. Zároveň sa týmto konštruktom vyjadruje, do akej miery matky dovoľia alebo nedovoľia, aby sa otcovia zapájali do života dieťaťa. Vyjadruje mieru, v akej matky umožnia otcom modelovať ich správanie (Allen & Hawkins, 1999). Podľa Sedláčka (2010) je vytváranie priestoru pre zapájanie otca dôležité najmä v období pubescencie a okolo 3. roku veku dieťaťa, kedy otec zohráva obzvlášť dôležitú rolu a vytvára sa predpoklad bezpečného, istého a pevného vzťahu s adolescentom. Na kvalitu vzťahu otca s dieťaťom vplýva i kvantita „stretnutí“ otca s dieťaťom. Chlebounová a Čermák (2013) zistili, že čím častejšie otcovia navštevovali svoje predčasne narodené deti, tým lepší vzťah si ku nim vytvorili a skôr ich prijali. Návštevy mali blahodarný vplyv na vývin dieťaťa.

Potrebu utvárania väzby medzi otcom a dieťaťom od najútlejšieho veku podporujú závery Nielsenovej (2014), podľa ktorej blízky vzťah s otcom v útlom detstve predikuje blízky vzťah v období adolescencie a neskoršom veku. Tento vzťah sa ukázal silnejší u dievčat a u mladých žien ako u chlapcov a mladých mužov.

Podľa Palma (2014) môže systémový prístup uľahčiť skúmanie attachmentu medzi otcom a dieťaťom. Na druhej strane, podobne ako Lamb a Lewis (in Palm, 2014), aj Palm zdôrazňuje, že výskumy by sa mali v prvom rade zakladať na kvalitných psychologických teóriách a nemali by byť vedené dátami. Práve kvalitná a jednotná psychologická teória v rámci výskumov otcovstva zatiaľ chýba, obzvlášť čo sa týka teórie attachmentu.

Zdá sa, že skúmanie väzby medzi dieťaťom a rodičmi je podľa slov Ainsworthovej (in Grossmann et al., 2002) nekonečným, alebo lepšie povedané, neukončeným príbehom. Pre výskum ponúka množstvo nových prístupov a postupov skúmania tejto problematiky. Možnou cestou, ktorú navrhuje Palm (2014), je skúmanie attachmentu v rámci neurovied. Zaujímavé výsledky prinášajú výskumy zamerané na skúmanie hormonálnych zmien u otcov počas prenatálneho a postnatálneho obdobia (Kim & Swain, 2007). Vreeswijk, Maas, Rijk a van Bakel (2014) navrhujú skúmať väzbu medzi otcom a dieťaťom už v období prenatálneho vývinu. Podľa nich, podobne ako u matiek, aj u otcov môže vzťah k nenarodenému dieťaťu predikovať väzbu s dieťaťom po narodení. Podľa týchto autorov sa rola otca podceňuje počas prenatálneho obdobia rovnako ako jeho prežívanie. Vreeswijk et al. (2014) to považujú za chybu, pretože skúsenosti otca z prenatálneho obdobia významne ovplyvňujú neskorší vznik väzby. Táto oblasť je doteraz málo preskúmaná. Uvedení autori preto nabádajú k ďalšiemu skúmaniu prostredníctvom longitudinálnych štúdií.

Na Slovensku sa teórii attachmentu z rôznych hľadísk venoval Hašto (2004). Z pohľadu neuroendokrinológie zdôrazňuje najmä dôležitosť hormónu oxytocínu – pripútavacieho hormónu (Hašto, 2013), ale i ďalších hormónov (Hrubý, Hašto, & Minárik, 2011), keď sa v prípade antidiuretického hormónu a prolaktínu ukázala súvislosť s rozvojom materinského, rodičovského ba dokonca aj otcovského správania. Hašto (2013) zdôrazňuje prepájanie zistení z neurofyziológie, neurobiológie a genetických výskumov. Podľa neho, neurobiologická podstata vzniku attachmentu je výsledkom súhry všetkých hlavných neuromediátorových systémov v mozgu. Autor pri popise utvárania attachmentu venuje osobitnú pozornosť schopnosti mentalizácie (theory of mind) a funkcii zrkadlových neurónov (mirror neurons) (pozri Hašto, 2013; 2010). Autorove práce sú cenným obohatením výskumov zameraných na attachment a možno ich špecificky aplikovať na utváranie attachmentu medzi otcom a dieťaťom. Dôležitosť potreby vzniku bezpečnej väzby autor dokladuje v ďalšej publikácii, kde popisuje možné riziká a negatívny dopad na psychické zdravie jedinca v prípade vzniku neistej väzby (Hašto, 2006). Poruchy citového puta (Reactive Attachment Disorders; DSM-IV), najmä v emočnej a sociálnej oblasti, popisuje v prehľadovej

štúdií Kulísek (2000). Čerešník, Tomčík a Čerešníková (2017) zasa dokladujú súvislosť rizikového správania adolescentov a attachmentu k matke a otcovi.

Záver

Analýza dostupnej literatúry týkajúcej sa teórie attachmentu, jeho skúmania a aplikácie na vzťah otec – dieťa, ilustrovala veľmi pestrú históriu. Všetky uvedené výskumy sa snažia istým spôsobom vysvetliť vznik väzby medzi otcom a dieťaťom a jej dôležitý dopad na vývin dieťaťa, nielen emocionálny ako sa pôvodne predpokladalo, ale aj kognitívny (Ramsdal, Bergvik, & Wynn, 2015). Zámerom štúdie bolo nedať tejto neprávom opomínanej oblasti poznania „zapadnúť prachom“, naznačiť bohatstvo nazhromaždených výskumných zistení a možnosti ich aplikácie pre ďalší výskum i praktické aplikácie, najmä v oblasti výchovy v rodine.

Analýza publikovaných zistení umožňuje z určitého nadhľadu na teoretické pozadie jednotlivých výskumov navrhnúť alebo naznačiť možné priority pre budúci výskum, a takto reagovať na prázdne miesta v teórii, nezodpovedané otázky či nedostatočne overené zistenia. Na záver by sme chceli zdôrazniť tri možné oblasti pre ďalší výskum. Po prvé, chceli by sme naznačiť potrebu skúmania uvedenej problematiky prostredníctvom pozorovacích metód v našich podmienkach. Iba tento prístup umožní sledovať reakcie dieťaťa na rôzne prejavy rodičov, a zároveň umožní identifikovať jedinečné, podobné a komplementárne prejavy v správaní matiek a otcov. Ďalej je potrebné skúmať, rozvíjať a objasňovať teóriu attachmentu na úrovni „bezpečného základu“ a „bezpečného objavovania“, kde je badateľná potreba vzájomného dopĺňania. K tomu, aby dieťa mohlo smelo vykročiť a začať spoznávať okolitý svet, musí mať pocit istoty, že v prípade neúspechu sa má kam vrátiť. Navrhovali by sme skúmať attachment aj z hľadiska iných vývinových teórií, ako aj na úrovni neurobiologických procesov. Práve pohľad na jednu a tú istú vec z rôznych aspektov môže priniesť nové, zaujímavé a užitočné zistenia potrebné pre ďalší výskum v danej oblasti.

Príspevok bol vypracovaný s podporou grantu VEGA 1/0932/16 „Subjektívna kvalita života rodičov a detí vo viacdetej rodine.“

LITERATÚRA

- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S., & Wittig, B. A. (1969). Attachment and the exploratory behaviour of one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behaviour* (pp. 113-136). London: Methuen.

- Allen, S. M., & Hawkins, A. J. (1999). Maternal gate-keeping: Mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 199-212.
- Balharová, J., & Šporcová, I. (2002). Role otce při uvážení sociálních vlastností dítěte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 37(1), 36-50.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of psychoanalysis*, 29, 1-23.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (2010). Fathers in attachment theory and research: A review. *Early Child Development and Care*, 180, 9-23.
- Bretherton, I. (1999). Updating the "internal working model" construct: some reflections. *Attachment & Human Development*, 1(3), 343-357.
- Brown, G. L., McBride, B. A., Shin, N., & Bost, K. K. (2007). Parenting predictors of father-child attachment security: Interactive effects of father involvement and fathering quality. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 5(3), 197-219.
- Chlebounová, M., & Čermák, I. (2013). Utváření vztahu rodičů k předčasně narozeným dětem. *Československá psychologie*, 57(4), 307-316.
- Čerešník, M., Tomšík, R., & Čerešníková, M. (2017). Risk behaviour and attachment of adolescents in lower secondary education in Slovakia. *TEM Journal*, 6(3), 534-539.
- De Wolff, M. S., & Van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis of parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Dudová, R. (2006). Rozporuplné diskursy otcovství. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 7(2), 6-11.
- Frodi, A., Lamb, M., Leavitt, L., & Donovan, W. (1978). Fathers' and mothers' responses to infant smiles and cries. *Infant Behavior and Development*, 1, 187-198.
- Grossmann, K., Grossmann, E. K., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11(3), 301-337.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Zimmermann, P. (1999). A wider view of attachment and exploration: Stability and change during the years of immaturity. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 760-786). New York: Guilford Press.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). *The Adult Attachment Interview* (Unpublished manuscript). Berkeley: University of California.
- Hašto, J. (2004). *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín: Vydavateľstvo F.
- Hašto, J. (2006). Vzťahová väzba, pripútavacie správanie a psychiatria – psychoterapia. *Psychiatrie*, 1(1), 36-40.
- Hašto, J. (2010). Správanie senzitivnej matky (rodiča), náhradného rodiča a mentalizačná schopnosť – význam pre prevenciu a liečbu. *Prenatálne dieťa*, 3(1), 134-138.
- Hašto, J. (2013). Integratívne neurovedecké aspekty vzťahovej väzby. *Psychiatria-psychoterapia-psycho-somatika*, 20(1), 46-49.
- Holmes, E. K., & Huston, A. C. (2010). Understanding positive father-child interaction: Children's, father's, and mother's contributions. *Fathering. A Journal of Theory Research and Practice about Men as Fathers*, 8, 203-225.
- Hrubý, R., Hašto, J., & Minárik, P. (2011). Attachment in integrative neuroscientific perspective. *Activitas Nervosa Superior Rediviva*, 53(2), 49-58.
- Kim, P., & Swain, E. J. (2007). Sad dads. Paternal postpartum depression. *Psychiatry*, 4(2), 35-47.
- Kotelchuck, M. (1972). *The nature of the child's tie to his father*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Krejčířová, D., & Langmeier, J. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, s.r.o.
- Kulísek, P. (2000). Problémy teorie raného citového přilnutí (attachment). *Československá psychologie*, 44(5), 404-423.
- Lamb, M. E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human Development*, 18, 245-266.
- Lamb, M. E. (1976a). Parent-infant interaction in eight-month-olds. *Child Psychiatry and Human Development*, 7, 56-63.
- Lamb, M. E. (1976b). Twelve-month-olds and their parents: Interaction in a laboratory playroom. *Developmental Psychology*, 12, 237-244.
- Lamb, M. E. (1976c). Effects of stress and cohort on mother-and father-infant interaction. *Developmental Psychology*, 12, 435-443.
- Lamb, M. E. (1976d). Interactions between two-year-olds and their mothers and fathers. *Psychological reports*, 38, 447-450.
- Lamb, M. E. (1977a). Mother-infant and father-infant interaction in the first year of life. *Child Development*, 48, 167-181.
- Lamb, M. E. (1977b). The development of mother-infant and father-infant attachments in the second year of life. *Developmental Psychology*, 13, 637-648.
- Lamb, M. E. (1978). Qualitative Aspects of Mother – and Father –Infant Attachments. *Infant Behavior and Development*, 1, 265-275.
- Lamb, M. E. (2010). *The Role of the Father in Child Development* (5th edition). Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons.
- Nešporová, O. (2006). Životní styl rodin s otci na rodičovské dovolené. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 7(1), 32-36.
- Nielsen, L. (2014). Young adult daughters' relationships with their fathers: Review of recent research. *Marriage & Family Review*, 50, 360-372.
- Palm, G. (2014). Attachment theory and fathers: Moving from "Being There" to "Being With". *Journal of Family Theory & Review*, 6(4), 282-297.
- Parke, R. D. (1996). *Fatherhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parke, R. D. (2002). Fathers and families. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (2nd ed.) (pp. 27-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Prinz, P., Stams, G. J. J. M., Deković, M., Reijntjes, A. H. A., & Belsky, J. (2009). The relations between parents' Big Five personality factors and parenting: A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(2), 351-362.
- Pruett, K. D. (1998). Role of the father. *Pediatrics*, 102(5), 1253-1261.
- Ramsdal, G., Bergvik, S., & Wynn, R. (2015). Parent-child attachment, academic performance and the process of high-school dropout: a narrative review. *Attachment & Human Development*, 17(5), 522-545.
- Schaffer, H. R., & Emerson, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29, 1-77.
- Sedláček, J. (2010). *Otcovstvo: výzva alebo problém?* Don Bosco: Bratislava.
- Sedláček, L. (2008). Mýty o otcovství. In L. Sedláček & K. Plesková (Eds.), *Aktivní otcovství* (pp. 20-25). Brno: Nesehnutí Brno.
- Štefánková, Z. (2005). Citová vazba v detstve a adolescencii ve vztahu k emocionální regulácii. *Československá psychologie*, 49(5), 432-445.
- Štefánková, Z. (2007). Citová vazba v rané adolescenci. *Československá psychologie*, 51(5), 503-516.
- Šulová, L. (2006). Specifický vliv otcovské a mateřské mluvy v počátcích řečového vývoje. *Československá psychologie*, 50(4), 327-341.
- van IJzendoorn, M. H., & Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment. A meta-analysis of the Strange Situation. *Child Development*, 59, 147-156.

- van IJzendoorn, M. H., & De Wolff, M. S. (1997). In search of the absent father: Meta-analysis of infant–father attachment. *Child Development*, 68, 604–609.
- Vreeswijk, C. M. J. M., Maas, A. J. B. M., Rijk, C. H. A. M., & van Bakel, H. J. A. (2014). Fathers' experiences during pregnancy: Paternal prenatal attachment and representations of the fetus. *Psychology of Men & Masculinity*, 15(2), 129–137.

Súhrn: Teoretická štúdia analyzuje miesto otca v rámci tradičnej teórie attachmentu, zjednodušenej na väzbu medzi matkou a dieťaťom. Chronologicky sú uvedené štyri fázy skúmania väzby otca a dieťaťa. Prvá časť štúdie objasňuje problematiku vystupovania otca v role vzťahovej osoby. Druhá časť sa venuje analýze vzťahu medzi otcom a dieťaťom v ranom období vývinu. Tretia časť zahŕňa výskumné zistenia podporujúce predpoklad vzniku attachmentu medzi otcom a dieťaťom nezávisle od vzťahu medzi matkou a dieťaťom. V tejto časti sme analyzovali aj intergeneračný prenos väzbového vzťahu. V štvrtej časti sme predstavili súčasný stav teórie attachmentu zdôrazňujúci jedinečnosť, a najmä komplementaritu rolí matky a otca. V súvislosti s jedinečnosťou sa vyzdvihuje hra otca s dieťaťom. Komplementarita sa spája s rodičovskou citlivosťou podporujúcou utváranie dôvery a autonómie u dieťaťa. V štúdiu sme uviedli nedostatky a limity doterajšieho skúmania attachmentu otca a dieťaťa. V závere sú naznačené oblasti vhodné pre ďalšie výskumy a možné metodologické rámce.

Kľúčové slová: väzba, vzťahová osoba, väzba medzi otcom a dieťaťom

Doc. Mgr. Peter Babinčák, PhD. je vysokoškolským pedagógom pôsobiacim na Inštitúte psychológie Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Výskumne sa orientuje na problematiku subjektívneho hodnotenia kvality života, na psychologické príčiny a dôsledky chudoby. Ďalšími oblasťami výskumného záujmu sú problematika morálneho usudzovania, kvalita života vo viacdetských rodinách a funkcie a roly otca. V súčasnosti zastáva funkciu riaditeľa inštitútu.

Mgr. Zuzana Fucsková je internou doktorandkou na Inštitúte psychológie Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. V rámci štúdia sa zameriava najmä na vývinovú psychológiu a psychológiu rodiny. V rámci výskumnej činnosti sa venuje skúmaniu roly otca vo vývine dieťaťa.

TVORBA SKRÍNINGOVÉHO TESTU ČÍTANIA S POROZUMENÍM

MARTIN KMEŤ – VLADIMÍR DOČKAL

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

DEVELOPING A SCREENING TEST OF READING COMPREHENSION

DOI: 10.2478/papd-2018-0020

Abstract:

Introduction: The authors inform about the results of an international assessments of reading comprehension that indicate the necessity of addressing this issue in the current conditions in Slovakia. The authors examined the reading abilities of Roma children in the past. The test developed for this purpose has been transformed into a diagnostic tool of reading comprehension that can be also used with other target groups of children.

Methods: The authors with the team of co-workers developed the screening test CHITT directed at reading competence in Slovak language for elementary school children. Item analysis, factor analysis, reliability and discriminant analysis were performed. The test was standardized for pupils whose mother tongue is the Goral dialect of the Slovak language (n=147), Hungarian (n=150) and Romani language (n=142) and for Slovak children with learning disabilities (n=91) and hearing impairment (n=81).

Results: The definite version of the test includes four subtests: A – Acting according to written instructions, B – Word elimination and substitution, C – Answering questions about sentences, D – Answering questions about the text. Subtest A is not used when testing children with learning disabilities and children with Romani mother tongue.

Discussion: The test has good psychometric properties when used for testing the listed groups of pupils in lower primary schools. For pupils with hearing impairment, the test can be used in all grades throughout the primary school. The norms allow for comparison of reading in Slovak language with the school (grade) standards of Slovak children, as well as for determining the relative position of a child within his/her language group.

Prišlo: 19. 1. 2018. M. K., Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava
E-mail: martin.kmet@vudpap.sk

Limits: The test was constructed based on classical test theory. The results of Roma children are affected by socioeconomic factors that could not be controlled for and the group of children with learning disabilities is relatively heterogeneous.

Conclusion: The test can help teachers of children whose mother tongue is other than Slovak, children with learning disabilities or hearing impairment, with adjusting the form of education to the level of the children's current reading comprehension ability. The team of author is currently conducting a research that will contribute to the validation of this method.

Key words: reading literacy, reading comprehension, mother tongue, learning disabilities, hearing impairment, test, psychometric properties

Úvod

V poslednom období zaznamenávame všeobecný trend znižovania čitateľskej gramotnosti našich 15-ročných žiakov, konkrétne, klesá úroveň porozumenia čítanému textu – tzv. funkčná gramotnosť, na čo poukazujú aj závery výskumných štúdií PISA z posledných rokov (Koršňáková et al., 2010; Ferencová et al., 2015; Miklovičová et al., 2017). Výsledky slovenských žiakov sú signifikantne nižšie než priemer dosiahnutý v krajinách OECD, v roku 2015 sa umiestnili na 32. mieste spomedzi 34 krajín OECD zúčastnených na meraní PISA. Zaostávame aj v porovnaní s Českou republikou a výkony testovaných slovenských žiakov od merania k meraniu klesajú. Slovensko patrí ku krajinám, v ktorých sa ako najčastejší zdroj poznatkov používajú tlačene učebnice (Ladányiová, 2007) a žiak, ktorý nedostatočne rozumie čítanému textu, má obmedzenú možnosť úspešne napredovať v štúdiu. Výrazný podiel slovenských detí v rizikovej skupine (32,1 % – pozri Miklovičová et al., 2017) je negatívnym signálom, ktorý nás núti zaoberať sa touto problematikou.

Výsledky štúdií PIRLS (Ladányiová, 2007; TIMSS & PIRLS, 2011; PIRLS, 2016) realizované v 4. ročníkoch základnej školy sú síce optimistickejšie, približne na úrovni priemeru EÚ, aj tu však pri poslednom meraní zaznamenali slovenskí žiaci signifikantne horší výsledok ako žiaci z krajín OECD (PIRLS, 2016). Čitateľské výkony pritom v rámci SR klesali od Bratislavského po Košický kraj (tamže). Výsledky štúdie PISA (Miklovičová et al., 2017) naznačujú nadpriemernú (v porovnaní s OECD) závislosť výkonov našich žiakov od socioekonomického zázemia. Výsledky podľa citovanej štúdie pozitívne ovplyvňuje tzv. index sebadôvery žiakov ohľadom ich vlastných schopností. V roku 2015 na Slovensku zaznamenal tento index najvýraznejší pokles spomedzi všetkých participujúcich krajín (tamže).

Tieto skutočnosti, ako aj požiadavky školskej praxe nás inšpirovali k pokusu vytvoriť jednoduchý diagnostický nástroj, ktorým by bolo možné už v počiatočných rokoch školskej dochádzky odhaliť deti s problémami v čítaní s porozumením, aby

im bolo možné poskytnúť pri osvojovaní si čitateľských spôsobilostí v slovenskom jazyku potrebnú pomoc.

V rámci longitudinálneho výskumu, ktorý sa v rokoch 2006-2012 venoval kognitívnemu vývinu rómskych detí z málo podnetného prostredia (Kundráťová, 2014), sa o. i. sledovala úroveň porozumenia prečítanému textu. Pre tento účel sme vytvorili vlastnú skúšku, ktorá zisťovala aktuálnu úroveň porozumenia rómskych detí prečítanému textu (Kmeť, 2008) a bola administrovaná ako súčasť testovej batérie. Pomocou tejto metodiky sme zisťovali úroveň čitateľských spôsobilostí rómskych žiakov 1.- 6. ročníka ZŠ; výsledky potvrdili jej použiteľnosť v tejto skupine detí (Kmeť & Dočkal, 2012). Preto sme sa rozhodli na jej základe vytvoriť štandardizovaný test na zisťovanie úrovne čítania s porozumením v slovenskom jazyku, ktorý by mohol byť použiteľný aj v ďalších znevýhodnených skupinách.

Úlohu realizoval tím pracovníkov Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v období 2015-2016. Jej cieľom bolo vytvoriť časovo nenáročný skriningový nástroj s jednoduchou administráciou, ktorý by slúžil na zisťovanie aktuálnych čitateľských spôsobilostí so zameraním na porozumenie textu a bol primárne určený pre cieľovú skupinu žiakov prvého stupňa ZŠ. Predpokladali sme, že nájde uplatnenie pri posudzovaní čitateľských spôsobilostí detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, detí s narušenou komunikačnou schopnosťou, s vývinovými poruchami učenia a tiež detí so sluchovým postihnutím. Nástroj sme konštruovali tak, aby bol pre dieťa z majoritnej populácie ľahko zvládnuteľný, tzn. že žiak s materinským jazykom slovenským s bežnou psychomotorickou výbavou a zručnosťami by nemal mať pri jeho vypracovávaní problém. To nám umožnilo vyskúšať použitie testu aj v skupinách detí s iným ako slovenským materinským jazykom, s ktorými sa v našich školách stretávame a čoraz častejšie budeme stretávať.

1 Čitateľská spôsobilosť/gramotnosť a jej determinanty

Spôsobilosť primerane čítať možno považovať v súčasnosti za nevyhnutnosť najmä pri komunikácii a získavaní informácií akéhokoľvek druhu. Aj v našej škole zostáva čítanie, resp. práca s textom najpoužívanejším interakčným kanálom; o jeho dôležitosti v zamestnaní, a nakoniec aj bežnom živote, dnes už nik nepochybuje. Správne osvojená čitateľská spôsobilosť je bazálnym predpokladom pre zvládnutie väčšiny vyučovacích predmetov, pri ďalšom štúdiu a úspešnom pracovnom zaradení sa do spoločnosti.

Čítanie je zložitý proces, na ktorom sa v rôznej miere podieľajú viaceré schopnosti. V stručnosti ide o dekodovanie znakov – grafém spájaných do slov, viet a porozumenie takejto grafickej forme reči. Za prediktory čítania sa považujú kľúčové kognitívne procesy, fonematické uvedomovanie, poznanie písmen a schopnosť rýchleho auto-

matickeho pomenovania (Mikulajová et al., 2012). Ďalšími determinantmi procesu rozvoja čitateľskej spôsobilosti sú primeraná úroveň zrkového a sluchového vnímania, motoriky, jazykových schopností, podnetnosť prostredia atď.

Pod pojmom čitateľská spôsobilosť, resp. čitateľská gramotnosť rozumieme schopnosť porozumieť čítanému textu a používať také ústne a grafické prejavy, ktoré plnohodnotne zabezpečia komunikáciu na úrovni požadovanej spoločnosťou; v širšom zmysle je vnímaná ako súhrn vedomostí, zručností a stratégií, ktoré jedinec buduje po celý život (Koršňáková et al., 2010). PISA 2015 definovala čitateľskú gramotnosť nasledovne: „Čitateľská gramotnosť je porozumenie a používanie písaných textov, uvažovanie o nich a zaangažovanosť čitateľa do čítania s cieľom dosahovania osobných cieľov, rozvíjania vlastných vedomostí a schopností a podieľania sa na živote spoločnosti“ (Miklovičová et al., 2017, s.13). Zjednodušene to znamená: prečítať (text), vyhľadať (informáciu), porozumieť (jej) a použiť (ju).

Vo výskume PISA 2015 bolo nastavených šesť referenčných úrovní od top úrovne (5-6) až po úroveň rizikových (pod 2). A práve v rizikovej úrovni sa podiel našich žiakov oproti predchádzajúcim meraniam signifikantne zvýšil (Miklovičová et al., 2017). Možno predpokladať, že v rizikovej skupine sa nachádzajú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami navštevujúci špeciálnu triedu základnej školy alebo špeciálnu základnú školu, ktorí spĺňajú podmienku samostatnosti a bol im pridelený časovo menej náročný variant testu, ale aj sociálne znevýhodnení žiaci z marginalizovaných rómskych komunít.

Maďarskí autori G. Kertesi a G. Kézdi (2013) dospeli k záveru, že rozdiely vo výsledkoch rómskych a nerómskych žiakov základných škôl v Maďarsku sú do veľkej miery vysvetliteľné sociálnym pozadím a zdá sa, že etnická príslušnosť hrá vo väčšine prípadov len malú úlohu. Autori poukazujú na súlad týchto výsledkov s výsledkami štúdie skúmajúcej úroveň obdobných spôsobilostí černochoch a belochov v USA. Vplyv nepodnetného prostredia, horšej kvality vzdelávania v prvých ročníkoch a spoločenských stereotypov na vývin gramotnosti rómskych detí sa potvrdil aj v Srbsku (Baucal, 2006).

V longitudinálnej štúdii uskutočnenej v Austrálii (Kalb & Van Ours, 2013) sa ukázalo, že jedným z dôležitých faktorov, ktorý má vplyv na rozdiely v čítaní a kognitívnych spôsobilostiach detí, je čítanie rodičov deťom v útlom veku. Čitateľské spôsobilosti detí nesúviseli s rodinným zázemím, ale s tým, ako často im rodičia čítali pred nástupom do školy. Úroveň vzdelania rodičov mala v tomto výskume, oproti predpokladu, len malý alebo prakticky žiadny účinok. Je to v zhode so zisteniami Z. Matějčka a M. Vágnerovej (2006), že na rozvoj čitateľských spôsobilostí má nezanedbateľný vplyv lingvisticky podnetné domáce prostredie. Štúdie PIRLS (TIMSS & PIRLS, 2011) a PISA (Ferencová et al., 2015) poukazujú na fakt, že čím bližší vzťah majú deti k čítaniu, tým lepšie výsledky dosahujú aj v teste čitateľskej gramotnosti.

E. Gerganov et al. (Gerganov & Kyuchukov, 2000) skúmali v roku 1997 čítanie s porozumením rómskych a bulharských žiakov v Bulharsku. Išlo o deti prvého až štvrtého ročníka ZŠ. Ich výsledky naznačujú, že úroveň porozumenia významne vzrastá postupne od druhého po štvrtý ročník. Demografické výsledky ukázali, že najlepší výkon dosahovali žiaci z hlavného mesta a za nimi nasledovali žiaci z menších miest. Žiaci z obcí preukázali najnižšiu úroveň čítania s porozumením. Deti s materinským jazykom rómskym získali menej bodov ako deti s materinským jazykom bulharským.

Uvedení autori realizovali v roku 2000 ďalší výskum, v ktorom sa zamerali na žiakov druhého stupňa základných škôl. Ich cieľom bolo zistiť mieru, v akej žiaci rozumejú čítanému textu a aké rôzne faktory (psycholingvistické, sociolingvistické a demografické) predurčujú ich čitateľské spôsobilosti. Významným faktorom ovplyvňujúcim úspešnosť sa ukázal byť materinský jazyk a školský ročník. Je to v zhode s našimi zisteniami, že nie vek, ale školský ročník je určujúci pri dosahovaní lepšieho skóre v čítacom teste (Kmeť & Dočkal 2012).

Iný materinský jazyk ako vyučovací je pochopiteľne nezanedbateľný faktor, ktorý ovplyvňuje úspešnosť v čítaní s porozumením. Pre rómske deti osvojujúce si čítanie slovenského textu môže byť problematické rozlíšiť zvukovú podobu hlások v slovách slovenského jazyka, pretože rómska výslovnosť sa od slovenskej líši (podobne ako sa od nej líši napr. výslovnosť maďarčiny, angličtiny, či francúzštiny). Zvukové uvedenie si slova následne ovplyvňuje porozumenie jeho významu a tak aj čítaniu celého textu s porozumením. Preto sme sa pri overovaní novej metodiky sústredili aj na skupiny detí s iným než slovenským materinským jazykom.

2 Možnosti zisťovať čitateľskú gramotnosť

Na zisťovanie úrovne čitateľskej gramotnosti sa používajú rôzne metodiky podľa otázky, na ktorú majú odpovedať, a cieľovej skupiny, pre ktorú sú určené. Spomínané medzinárodné výskumné štúdie PISA a PIRLS (pozri Medzinárodné merania, n. d.) používajú tlačené texty, ktoré si majú žiaci prečítať a neskôr odpovedať na otázky, pričom sa jednotlivé texty líšia nielen obsahom (opis, rozprávanie, argumentácia, návod, rozličné protokoly a zapisnice), ale aj formou (texty súvislé, nesúvislé, kombinované, zložené).

Jednotlivé metodiky výskumu PIRLS (tamže) sú zamerané na zisťovanie procesov porozumenia, cieľov čítania a čitateľských zvyklostí a postojov. Čo sa týka procesov porozumenia, členia sa na vyhľadávanie informácií, následné vyvodzovanie záverov, ich interpretáciu a hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov. Ciele čítania obsahujú podkategórie ako čítanie pre literárny zážitok a čítanie pre získavanie a využívanie informácií. Pomocou jednoduchých otázok v dotazníku sa zisťujú

aj postoje detí k čítaniu. Testy v spomínaných výskumných štúdiách sa orientujú na čítanie textu a jeho následnú interpretáciu pri položených otázkach. Z hľadiska možnosti individuálnej diagnostiky je nevýhodou podobne konštruovaných testov časová náročnosť testovania i vyhodnocovania výsledkov.

Z diagnostickým nástrojov používaných na zisťovanie úrovne čítania v našich podmienkach treba spomenúť testovú batériu *ČÍ(s)TA* autorov E. Žovince a A. Dufekovej (2014) s orientačnými normami. Táto testová batéria pozostáva z Dyslektického dotazníka pre starších a dospelých, šiestich textov určených na zistenie schopnosti čítať s porozumením, úlohy Delenie slov a dvoch subtestov zameraných na zisťovanie fonematického uvedomovania. Je určená pre žiakov od 8. – 9. ročníka ZŠ až po žiakov strednej školy. Odporúča sa doplniť ju textom Latyš z Matějčekovho čítacieho testu (Matějček et al., 1987). Dodnes sa orientačne používa veľmi jednoduchá *Skúška G* autora M. Milana (1969), obsahujúca písomné otázky, na ktoré má testovaný odpovedať jedným slovom (obsiahnutým v otázke). Uplatňuje sa orientácia v texte, porozumenie a jazykový cit.

Za komplexnú metodiku, ktorá na našom trhu dlho chýbala, možno považovať batériu testov sprístupnenú v práci Maríny Mikulajovej s kolektívom (2012) *Čítanie, písanie a dyslexia*. Batéria obsahuje test prediktorov gramotnosti, skúšky čítania pre mladší školský vek, test čítania s dopĺňovaním slov, hodnotenie pravopisných schopností mladších a starších žiakov vrátane dotazníkov pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti. Z českých metodík spomeňme napríklad *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* od D. Švancarovej a A. Kucharskej (2001).

3 Vývoj skrínigového testu

Prvú verziu testu čítania s porozumením vytvoril M. Kmeť (2008) v rámci projektu longitudinálneho sledovania kognitívneho vývinu rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Na výskum čitateľskej gramotnosti rómskych žiakov bolo treba vytvoriť individuálne podávaný nástroj, ktorý by bol časovo nenáročný a podstatne jednoduchší než vyššie spomenuté metodiky. Táto verzia obsahovala päť subtestov: *Priradenie slov k obrázkom*, *Výber vhodného slova*, *Eliminácia nevhodného slova*, *Dopísanie vhodného slova*, *Odpovede na otázky k textu*. Výsledky, ktoré sme jej pomocou získali od 130 detí (Kmeť & Dočkal, 2012), boli povzbudivé, tak sme sa rozhodli dotvoriť test do podoby diagnostického nástroja.

Na jeho ďalšom vývoji sa okrem autorov tohto príspevku podieľali I. Belica, M. Jakubíková, M. Kurečko, J. Malík a E. Sobotková. Použitie testu u žiakov so sluchovým postihnutím odskúšali Ľ. Kročanová a K. Zborteková. Test sme doplnili o ďalšie úlohy, takže ho v tejto etape tvorilo sedem subtestov: *Priradenie slov k obrázkom*, *Výber slova patriaceho do zadanej skupiny slov*, *Eliminácia nevhodného*

slova, *Dopísanie vhodného slova*, *Odpovede na otázky k textu*, *Konanie podľa písomnej inštrukcie* a *Odpovede na otázky k vetám*. Testom sme vyšetrili téměř 1000 detí, výsledky vyše 700 z nich boli použité pri štandardizácii (súbor bude opísaný v kapitole Výskumný súbor). Údaje sme podrobili štatistickej analýze v rámci klasickej teórie testov. Na základe jej výsledkov sme sa rozhodli z testu vypustiť prvé dva subtesty a zlúčiť subtesty *Eliminácia slova* a *Dopísanie slova*. Zmenili sme tiež poradie, v akom sa budú subtesty definitívnej verzie zadávať.

Test, ktorý sme pomenovali CHITT (čit t – čítací test), sa skladá z nasledujúcich subtestov:

- A. Konanie podľa písomnej inštrukcie:** Zácvičenie a sedem úloh, v ktorých má respondent vykonať činnosť podľa inštrukcie – pokynu, ktorý si prečíta. Príklad: Po prečítaní inštrukcie „ukáž na dvere“ dieťa ukáže na dvere. Za správne splnenú úlohu získava dva body, za čiastočne splnenú (v uvedenom príklade sa na dvere iba pozrie, alebo ukáže na okno) získava jeden bod.
- B. Eliminácia slova a jeho nahradenie:** Zácvičná úloha a sedem hodnotených úloh, v ktorých má respondent zo skupiny štyroch slov vylúčiť (prečiarknutím) jedno slovo, ktoré k ostatným nepatrí, a na voľné miesto dopísať ľubovoľné iné slovo, o ktorom si myslí, že sa k ostatným hodí. Správna odpoveď okrem porozumenia prečítaným slovám vyžaduje uplatnenie indukčného myslenia (dieťa potrebuje poznať spoločné znaky pojmov), minimálnu slovnú zásobu a expresiu (dieťa hľadá vhodný výraz na doplnenie skupiny slov). Príklad: v zadanej skupine slov „brat, sestra, učiteľ, otec“ dieťa prečiarkne slovo „učiteľ“ a namiesto neho napíše napríklad slovo „matka“. Za správnu elimináciu sa prideľuje bod, za doplnenie jeden (čiastočne správna odpoveď) alebo dva (bezchybná odpoveď) body.
- C. Odpovede na otázky k vetám:** Respondent má písomne (jedným slovom alebo predložkovou frázou) odpovedať na otázky k vetám, ktoré si prečíta. Subtest má opäť zácvičenie a sedem úloh. Inšpirovaný je G-skúškou M. Milana (1969). Na zvládnutie je potrebné porozumenie, orientácia v texte a jazykový cit. Príklad: Po prečítaní vety „Nad stromami letí vták“ a otázku „Nad čím letí vták?“, dieťa odpovedá: „Nad stromami“. Bezchybná odpoveď je hodnotená dvoma bodmi, vecne správna, ale gramaticky chybná odpoveď jedným bodom.
- D. Odpovede na otázky k textu:** V tejto úlohe si dieťa najprv prečíta súvislý text (rozprávku). Administrátor ho vždy upozorní, aby čítalo pozorne, prípadne i dvakrát, lebo následne bude písomne odpovedať na otázky. Sedem položených otázok sa zameriava na reprodukciu faktov z textu a porozumenie – dieťa nemusí odpovedať doslovne, hodnotí sa pochopenie významu. Príklad: na otázku „Kto mal troch synov?“ napíše „Kováč“. Presná odpoveď je za dva, približná za jeden bod.

Administrácia testu je individuálna. Testujúci nahlas inštruuje dieťa, ale vlastné úlohy už dieťa číta samé a potichu. Ak napriek upozorneniu číta nahlas,

examinátor to rešpektuje (a poznačí ho ako kvalitatívny údaj do záznamového hárku). Testuje sa bez časového obmedzenia, čas potrebný na vypracovanie testu (a jeho jednotlivých subtestov) však môže tiež slúžiť ako pozoruhodný údaj pri kvalitatívnej interpretácii. Zapisuje sa do záznamového hárku spolu s prípadnými neštandardnými reakciami, špecifickými chybami, použitými agramatizmami či novotvarmi. Súčasťou príručky (Kmeť & Dočkal, 2016) je kľúč najčastejších odpovedí a ich bodovania.

3.1 Výskumný súbor

Testom bolo v priebehu rokov 2015-16 vyšetrených spolu 983 detí z celého územia SR s rôznym materinským jazykom, a dve skupiny slovenských detí so zdravotným znevýhodnením. Jednu tvorili deti s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vyplývajúcimi z vývinových porúch učenia typu dyslexie či dysgrafie, z narušeného vývinu reči, alebo z vývinových porúch pozornosti. Keďže sa všetky tieto poruchy manifestujú problémami v školskom učení, označujeme túto skupinu ako „deti s poruchami učenia“. Druhou skupinou boli deti so sluchovým postihnutím (s ťažkou až úplnou stratou sluchu). Pre zaradenie do súboru bola dôležitá dostupnosť dieťaťa, nejde teda o reprezentatívny, ale o príležitostný výber.

Po vylúčení detí, ktoré nezodpovedali výberovým kritériám (príslušnosť k jednej zo sledovaných skupín) a detí s neúplnými údajmi, ostalo v súbore 774 detí. Zloženie súboru podľa skupiny a ročníka uvádzame v tabuľke 1. Po realizácii prvých orientačných výpočtov bolo zrejmé, že malé a jazykovo heterogénne skupiny s nie-

Tabuľka 1

Počty vyšetrených žiakov (spolu 777)

Ročník ZŠ	Materinský jazyk						Poruchy učenia	Sluchové postihnutie
	slovenský	goralský	maďarský	rómsky	iný európsky	ázijský		
2.	56	25	30	19	6	3	25	10
3.	57	29	29	30	10	4	23	13
4.	4	27	31	31	6	4	24	16
5.	3	35	30	32		4	19	7
6.	3	31	30	30		3		11
7.								7
8.								10
9.								7
SŠ								3
Spolu	123	147	150	142	22	18	91	84

ktorými európskymi a ázijskými materinskými jazykmi nemožno do ďalších analýz zahrnúť; takisto sme vylúčili žiakov 4. – 6. ročníka ZŠ a sluchovo postihnutých stredoškôľakov, ktorých počty boli zanedbateľné. V definitívnom súbore použitom na štatistické výpočty v rámci štandardizácie testu tak bolo 724 detí. Jeho členenie uvádzame v tabuľke 2.

T a b u ľ k a 2

Zloženie štandardizačného súboru

Ročník ZŠ	Materinský jazyk				Poruchy učenia	Sluchové postihnutie	Spolu
	slovenský	goralský	maďarský	rómsky			
2.	56	25	30	19	25	10	165
3.	57	29	29	30	23	13	181
4.		27	31	31	24	16	129
5.		35	30	32	19	7	123
6.		31	30	30		11	102
7.						7	7
8.						10	10
9.						7	7
Spolu	113	147	150	142	91	81	724

3.2 Štatistické parametre testu

Porovnanie výkonov detí podľa ich rodovej príslušnosti naznačilo nevýznamne lepšie výkony dievčat, ale rozdiel medzi nimi a chlapcami bol zanedbateľný. Porovnanie výkonov podľa regiónu, z ktorého deti pochádzajú (západ, juh, sever a východ Slovenska), prinieslo temer totožné výsledky v týchto skupinách. Preto sme pre ďalšie výpočty nedelili súbor podľa rodu ani podľa regiónu. Výrazné rozdiely sme zaznamenali medzi skupinami intaktných detí s rôznym materinským jazykom, a tiež medzi intaktnými (slovenskými) deťmi, deťmi s poruchami učenia a deťmi so sluchovým postihnutím. Údaje získané v týchto skupinách sme preto spracúvali oddelene.

Exploračná faktorová analýza (metóda hlavných komponentov s rotáciou Varimax a štyrmi vynútenými faktormi) uskutočnená osobitne v skupinách intaktných a sluchovo postihnutých probandov (tabuľka 3) potvrdila, že položky možno priradiť k faktorom, ktoré zodpovedajú subtestom CHITT (pozri v tabuľke 3). Interkorelácie medzi subtestami v týchto dvoch skupinách uvádzame v tabuľke 4.

Pre každý subtest sme potom počítali obťažnosť a diskriminatívnosť jednotlivých položiek a Cronbachov koeficient α ako mieru jeho reliability (vnútornej konzis-

tencie). Vzhľadom na to, že úspešnosť v subtestoch v každej skupine s výnimkou intaktných slovenských detí korelovala so školským ročníkom (približne na úrovni nad $r = 0,3$), počítali sme tieto údaje osobitne pre jednotlivé ročníky.

Tabuľka 3

Príspevky jednotlivých úloh k štyrom subtestom CHITT v skupine intaktných a sluchovo postihnutých detí (metóda hlavných komponentov, rotácia Varimax)

Položky	Intaktní – faktory				Sluchovo postihnutí – faktory			
	A	B	C	D	A	B	C	D
A1	,715				,741			
A2	,641				,695			
A3	,559				,453			
A4	,532				,362			
A5	,592				,469			
A6	,726				,697			
A7	,472				,542			
B1		,795				,890		
B2		,553				,675		
B3		,817				,793		
B4		,803				,928		
B5		,837				,841		
B6		,394				,291		
B7		,758				,775		
C1			,623				,624	
C2			,510				,109	
C3			,681				,707	
C4			,416				,723	
C5			,666				,648	
C6			,383				,517	
C7			,424				,671	
D1				,429				,750
D2				,570				,644
D3				,697				,764
D4				,491				,712
D5				,751				,650
D6				,517				,605
D7				,720				,789

T a b u l k a 4

Interkorelácie medzi subtestami CHITT v skupine intaktných a sluchovo postihnutých detí (Spearmanove koeficienty ρ)

Subtesty	Intaktní			Sluchovo postihnutí		
	B	C	D	B	C	D
A	,491	,387	,520	,717	,585	,733
B		,543	,573		,652	,759
C			,507			,604

Pozn.: Všetky koeficienty sú významné pri $p < 0,001$

a) Obťažnosť a diskriminatívnosť

Údaje o obťažnosti položiek uvádzame v tabuľkách 5 – 8. Koeficient obťažnosti vypovedá o relatívnej frekvencii správnych odpovedí. Čím vyšší koeficient, tým ľahšia je úloha. Hodnotu nula získavame u položky, ktorú nevedel zodpovedať nik, hodnotu 1 u položky, na ktorú správne odpovedali všetci. Koeficienty v tabuľkách ukazujú, že test (s výnimkou posledného subtestu) je pre intaktné deti s materinským jazykom slovenským veľmi ľahký už v prvých ročníkoch základnej školy; niektorým deťom, ktoré hovoria goralským nárečím, však môže spôsobovať problémy. S výnimkou prvého subtestu je dostatočne obťažný pre slovenské deti s poruchami učenia. Ako vhodný sa svojou obťažnosťou hodí pre deti s iným než slovenským jazykom. Najvyššiu mieru obťažnosti má pre populáciu (slovenských) detí so sluchovým postihnutím, jeho úlohy nie sú ľahké ani pre sluchovo postihnutých žiakov končiacich základnú školu.

Diskriminatívnu silu položiek sme počítali ako mieru korelácie výsledkov v položke s výsledkami celého testu (subtestu) redukovanými o skóre tejto položky (Halama,

T a b u l k a 5

Rozpätie obťažnosti úloh subtestu A – Konanie podľa písomnej inštrukcie

Materinský jazyk / skupina	Ročník ZŠ							
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Slovenský	,95-1,0	,99-1,0						
Goralský	,88-1,0	,96-1,0	,93-1,0	,95-1,0	,89-1,0			
Maďarský	,44-,90	,49-,85	,45-,97	,60-,98	,44-1,0			
Rómsky	,58-,85	,62-,94	,68-1,0	,86-1,0	,78-1,0			
Poruchy učenia	,82-1,0	,96-1,0	,92-1,0	,95-1,0				
Sluchovo postihnutí	,20-,70	,31-,85	,56-,85	,15-1,0	,64-1,0	,57-,93	,60-,90	,78-1,0

Tabuľka 6

Rozpätie obťažnosti úloh subtestu B – Eliminácia slova a jeho nahradenie

Materinský jazyk / skupina	Ročník ZŠ							
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Slovenský	,86-,98	,91-,98						
Goralský	,60-,93	,69-,95	,90-1,0	,90-1,0	,91-1,0			
Maďarský	,43-,91	,33-,92	,72-1,0	,77-,98	,76-1,0			
Rómsky	,40-,72	,59-,84	,46-,85	,55-,93	,66-,96			
Poruchy učenia	,62-,89	,75-,97	,78-,92	,82-,98				
Sluchovo postihnutí	,37-,63	,38-90	,56-,,94	,38-1,0	,61-,97	,76-1,0	,67-,90	,76-1,0

Tabuľka 7

Rozpätie obťažnosti úloh subtestu C – Odpovede na otázky k vetám

Materinský jazyk / skupina	Ročník ZŠ							
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Slovenský	,72-1,0	,73-1,0						
Goralský	,60-,96	,66-1,0	,84-,98	,80-1,0	,87-1,0			
Maďarský	,42-,92	,58-,93	,65-,98	,70-,95	,84-1,0			
Rómsky	,19-,84	,30-,94	,33-,87	,35-,97	,29-,97			
Poruchy učenia	,44-,96	,44-1,0	,65-1,0	,53-,98				
Sluchovo postihnutí	,15-,70	,26-,81	,50-,88	,36-,72	,36-,82	,50-1,0	,60-,85	,50-,86

Tabuľka 8

Rozpätie obťažnosti úloh subtestu D – Odpovede na otázky k textu

Materinský jazyk / skupina	Ročník ZŠ							
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Slovenský	,28-,78	,42-,85						
Goralský	,22-,76	,21-,66	,37-,74	,17-,80	,23-,92			
Maďarský	,14-,30	,11-,42	,10-,42	,20-,74	,14-,50			
Rómsky	,11-,37	,04-,54	,10-,60	,10-,69	,17-,66			
Poruchy učenia	,20-,35	,44-,65	,40-,73	,21-,79				
Sluchovo postihnutí	,07-,38	,00-,25	,03-,38	,15-,29	,05-,28	,15-,50	,15-,40	,22-,57

2011). Výnimočne sa medzi 28 položkami testu nachádzajú aj položky s nulovou diskriminatívnosťou, ale vždy iba v niektorej skupine a v niektorom ročníku. V zásade sa diskriminatívnosť pohybuje v rozmedzí od 0,3 po 0,9, čo sú vyhovujúce hodnoty. Nízka je pochopiteľne pri extrémne ľahkých položkách.

b) Vnútna konzistencia

Údaje o reliabilite (vnútornej konzistencii) subtestov uvádzame v tabuľkách 9 – 12. V prípadoch, kedy viac ako jedna položka vykazovala nulovú varianciu (vyriešili ju všetky deti), sme koeficient konzistencie (Cronbachov α) nepočítali. Vypočítané koeficienty naznačujú niektoré problémy pri subteste A, inak sú v zásade vyhovujúce s malými výnimkami v niektorých málo početných skupinách.

Tabuľka 9

Reliabilita (Cronbachov α) subtestu A – Konanie podľa písomnej inštrukcie

Materinský jazyk / skupina	Ročník ZŠ							
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Slovenský	–	–						
Goralský	–	–	–	–	–			
Maďarský	,880	,836	,725	,530	,576			
Rómsky	,380	,752	,057	,268	,269			
Poruchy učenia	,488	–	–	,872				
Sluchovo postihnutí	,915	,810	,892	–	,817	,922	,888	,985

Pozn.: Pomlčkou sú vyznačené ročníky, v ktorých dve alebo viac položiek vyriešili všetky deti, výpočet koeficientu konzistencie bol teda sporný.

Platí aj pre tabuľky 4 – 6.

Tabuľka 10

Reliabilita (Cronbachov α) subtestu B – Eliminácia slova a jeho nahradenie

Materinský jazyk / skupina	Ročník ZŠ							
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Slovenský	,921	,862						
Goralský	,874	,880						
Maďarský	,919	,841	–	,712				
Rómsky	,857	,866	,887	,890	,833			
Poruchy učenia	,837	,837	,884	,435				
Sluchovo postihnutí	,978	,921	,923	–	,671	,769	,920	,918

T a b u ľ k a 11

Reliabilita (Cronbachova α) subtestu C – Odpovede na otázky k vetám

Materinský jazyk / skupina	Ročník ZŠ							
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Slovenský	,466	–						
Goralský	,792	,454	,474	,659	,628			
Maďarský	,640	,856	,457	,028	–			
Rómsky	,699	,698	,670	,536	,622			
Poruchy učenia	,676	,466	,526	–	–			
Sluchovo postihnutí	,861	,641	,633	,742	,776	,805	,908	,876

T a b u ľ k a 12

Reliabilita (Cronbachova α) subtestu D – Odpovede na otázky k textu

Materinský jazyk / skupina	Ročník ZŠ							
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Slovenský	,735	,391						
Goralský	,576	,693	,793	,360	,699			
Maďarský	,857	,851	,754	,821	,790			
Rómsky	,707	,791	,527	,712	,749			
Poruchy učenia	,807	,740	,725	,679				
Sluchovo postihnutí	,911	–	,867	,931	,796	,797	,891	,833

Sedempoložkové subtesty sa však nebudú používať osobitne, ale ako súčasť celého testu, preto je namieste vyjadriť konzistenciu všetkých položiek. Hoci každý zo subtestov posudzuje porozumenie prečítanému iným spôsobom, test má sledovať jedinu premennú – čítanie s porozumením. Pomocou metódy hlavných komponentov sme overili, že na vyššej úrovni hierarchie možno test pokladať za jednofaktorový. Príspevky jednotlivých subtestov k celkovému výsledku uvádzame v tabuľke 13. Tabuľka 14 potom obsahuje údaje o vnútornej konzistencii celého testu. Vidíme, že pokiaľ ide o intaktné deti so slovenským materinským jazykom, možno test pokladať za spoľahlivý nástroj v druhom ročníku ZŠ. Úroveň čitateľskej gramotnosti slovenských detí, ktoré hovoria goralským dialektom, možno spoľahlivo posudzovať aj v treťom ročníku ZŠ. Pri testovaní detí s maďarským a rómskym materinským jazykom bude test dostatočne spoľahlivý na celom prvom stupni ZŠ, prípadne aj

T a b u ľ k a 13

Príspevky subtestov CHITT k spoločnému faktoru čítania s porozumením (metóda hlavných komponentov)

Subtest	Materinský jazyk / skupina					
	Slovenský	Goralský	Maďarský	Rómsky	Poruchy učenia	Sluchovo postihnutí
A	,657	,516	,796	,675	,409	,875
B	,812	,734	,677	,805	,707	824
C	,719	,705	,731	,902	,784	744
D	,469	,611	,788	,787	,793	,808

T a b u ľ k a 14

Reliabilita (Cronbachova α) testu CHITT

Materinský jazyk / skupina	Ročník ZŠ								
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Spolu
Slovenský	,836	,491							,757
Goralský	,783	,851	,647	,504	,636				,788
Maďarský	,919	,909	,821	,803	,770				,882
Rómsky	,891	,912	,806	,857	,860				,881
Poruchy učenia	,848	,777	,840	,726					,833
Sluchovo postihnutí	,965	,799	,935	,912	,881	,933	,958	,956	,932

v šiestom ročníku. Aj slovenských žiakov s vývinovými poruchami učenia, reči, alebo pozornosti bude možné relatívne spoľahlivo vyšetrovať počas prvých šiestich rokov dochádzky do ZŠ. V skupine detí so sluchovým postihnutím sa CHITT bude dať použiť v priebehu celej dochádzky do základnej školy.

3.3 Orientačné normy

Na základe získaných výsledkov sme vytvorili orientačné normy pre žiakov slovenských základných škôl. Ide o normy iného charakteru, než na aké sme zvyknutí z psychologických testov; nemajú formu štandardného skóre, ale kvalitatívnych kategórií. Nazvali sme ich *edukačnými normami*, nakoľko tieto kategórie sa vzťahujú k očakávaným čitateľským výkonom slovenských žiakov v 2., 3., prípadne 4. ročníku základnej školy. Na základe získaného skóre je možné zaradiť testované dieťa do

jednej z piatich kategórií, ktoré jeho čitateľské porozumenie prirovnávajú k výkonu bežnej slovenskej žiackej populácie:

- 1 – Žiak nerozumie prečítanému textu;
- 2 – Slabý výkon v 2. ročníku ZŠ (nedostatočný v 3. ročníku ZŠ);
- 3 – Priemerný výkon v 2. ročníku ZŠ (slabší priemer v 3. ročníku ZŠ);
- 4 – Priemerný výkon v 3. ročníku ZŠ (nadpriemer v 2. ročníku ZŠ);
- 5 – Nadpriemerný výkon v 3. ročníku ZŠ (odhadovaný priemer v 4. ročníku ZŠ).

Pre každú zo sledovaných skupín sme vypracovali tiež orientačné trojstupňové *normy relatívneho postavenia dieťaťa v rámci jeho jazykovej alebo diagnostickej skupiny*. Prvý stupeň zahŕňa dolných 25 % detí, druhý stupeň stredných 50 % a tretí stupeň horných 25 % detí príslušnej skupiny a príslušného postupového ročníka ZŠ. Slabých čitateľov s podozrením na poruchy učenia sme nezaradili do skupín, ale pre každý ročník sme stanovili hraničné (cut-off) skóre, pod ktorým sa stáva pravdepodobným, že nedostatočné čitateľské spôsobilosti súvisia s poruchami učenia.

Celý test (všetky štyri subtesty) je relevantné používať pri testovaní slovenských detí (vrátane Goralov) a maďarských detí, a tiež pri testovaní detí so sluchovým postihnutím. Štyri faktory reprezentované týmito subtestami vysvetľujú v prípade intaktných detí 60 % variácie, v prípade sluchovo postihnutých 66 % variácie. Na testovanie žiakov s poruchami učenia a detí s rómskym materinským jazykom sme sa na základe analýzy všetkých získaných výsledkov (v tomto článku uvádzame iba najdôležitejšie) rozhodli použiť kratšiu verziu testu – s vylúčením subtestu A (*Konanie podľa písomnej inštrukcie*). Z tabuľky 7 vidno, že tento subtest nemá v uvedených skupinách požadovanú reliabilitu. Tiež spoločný faktor čítania s porozumením bude mať výraznejšie sýtenie tromi zvyšnými subtestami, ak prvý subtest do celkového skóre nezapočítame (pozri tabuľku 15 a porovnaj so sýteniami v tabuľke 13). Tri faktory vysvetľujú v prípade Rómov 68 %, v prípade žiakov s poruchami učenia 61 % variácie testových výsledkov. Reliabilita celého testu sa po tejto úprave zmení oproti údajom uvedeným v tabuľke 14 iba nepatrne – v rómskej skupine to bude $\alpha = 0,878$ a v skupine s poruchami učenia $\alpha = 0,838$. Normy pre jednotlivé skupiny sú teda počítané z celkového skóre A +

T a b u ľ k a 15

Príspevky subtestov skrátenej verzie CHITT k spoločnému faktoru čítania s porozumením (metóda hlavných komponentov)

Subtest	Skupina	
	Rómsky materinský jazyk	Poruchy učenia
B	,821	,749
C	,840	,834
D	,813	,755

B + C + D, pre skupiny rómskych detí a detí, u ktorých chceme posúdiť vplyv možnej vývinovej poruchy, iba zo súčtu skóre B + C + D (Kmeť & Dočkal, 2016).

4 Diskusia a záver

Čitateľská gramotnosť, v našom prípade porozumenie písanej podoby reči, sa javí vo vzdelávaní ako jedna z kľúčových spôsobilostí pre získavanie vedomostí, najmä z toho dôvodu, že práve text je pri vzdelávaní nosným informačným kanálom. Nefunkčnosť tohto kanála je zrejme vo veľkej miere zodpovedná za slabšie výkony až zlyhania v škole, následne nižšiu vzdelanostnú úroveň, ktorá v dospelosti vedie až k problémom so zamestnanosťou. Základy čítania si deti osvojujú na 1. stupni základnej školy. Kým spočiatku sa sústreďia na techniku čítania, postupne je čoraz dôležitejšie, aby prečítanému porozumeli. Preto diagnostiku čítania s porozumením pokladáme za dôležitú už v mladšom školskom veku.

Na rozdiel od techniky čítania, ktorú môžeme posudzovať priamo na základe rýchlosti a počtu chýb (Matějček et al., 1987), na porozumenie prečítanému textu možno usudzovať iba z výkonov, ktoré okrem samotného čítania súvisia s uplatnením ďalších psychických funkcií, zväčša kognitívnych. Výsledok testovania teda nikdy nie je „čistý“: dosiahnuté skóre je ovplyvnené technikou čítania, porozumením a tými funkciami, ktoré na základe porozumenia muselo testované dieťa do svojej odpovede zapojiť. V našom teste sa porozumenie manifestuje motorikou a psychomotorickou koordináciou (subtest A), induktívnym myslením, generalizáciou a schopnosťou vyberať z lexikálnej zásoby (subtest B), pozornosťou, orientáciou v texte a jazykovým citom (subtest C), chápaním súvislostí a pamäťovou reprodukciou (subtest D). Porozumenie textu je však pre možnosť vyriešenia každej úlohy podstatné.

Pre korektnú interpretáciu získaných výsledkov je samozrejme vhodné aplikovať test čítania s porozumením až potom, čo si overíme, akú úroveň techniky čítania dieťa dosiahlo. Na to je v našich podmienkach možné použiť vybrané subtesty z Matějčekovej skúšky čítania (Matějček et al., 1987), alebo zo Skúšok čítania pre mladší školský vek, ktoré vypracovala M. Mikulajová s kolektívom (2012).

Výsledky testovania testom CHITT, vyjadrené v hrubom skóre, možno pomocou edukačných noriem ohodnotiť ako zodpovedajúce čitateľským výkonom priemerného žiaka 1. – 4. ročníka základnej školy. To je pre učiteľa zrozumiteľnejšie než vyjadrenia výkonu pomocou čitateľského kvocientu či iného štandardného skóre. Poskytuje mu to tiež vodidlo, ako ku žiakovi pristupovať. Ak napríklad žiak piateho ročníka ZŠ rozumie čítanému textu ako druhák, je zrejme, že sa nebude vedieť učiť z piatackých učebníc. Okrem reedukácie čítania mu bude treba zabezpečiť vzdelávanie inými formami než jeho spolužiakom: na osvojenie látky bude potrebovať podstatne jednoduchšie texty a najmä, vysvetľovanie hovoreným slovom.

Porovnanie s edukačnou normou môže byť užitočné pri deťoch, ktorých čitateľské spôsobilosti sa nevyvíjajú štandardným spôsobom alebo tempom, nech už je to z akéhokoľvek dôvodu. Naše doterajšie skúsenosti ukazujú možnosť použiť test na pedagogickú diagnostiku žiakov s iným než slovenským materinským jazykom, žiakov s poruchami učenia i žiakov so sluchovým postihnutím.

Vypracované normy umožňujú porovnať aj deti vo vnútri sledovaných skupín, a to na trojstupňovej škále. Čo sa teda môžeme dozvedieť o konkrétnom dieťati? Uvedme príklad žiaka piateho ročníka ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským, ktorý v teste získal 54 bodov. Jeho čitateľské spôsobilosti v slovenčine zodpovedajú čitateľským spôsobilostiam priemerného slovenského druháka. Medzi svojimi maďarskými rovesníkmi však patrí k horným 25 percentám.

Osobitnú skupinu tvoria deti, ktorých materinským jazykom je slovenčina, majú však poruchy reči, učenia alebo pozornosti. Na trojstupňovej škále noriem pre slovenské deti budú zaradené do najnižšieho stupňa (medzi 25 % najslabších čitateľov), test však umožní ešte porovnanie ich výkonu s hraničným (cut-off) skóre, pod ktorým je pravdepodobná súvislosť ich čitateľskej nedostatočnosti s vývinovou poruchou. Náš skrínigový nástroj však v žiadnom prípade nenahrádza diagnostiku vývinových porúch špecifickými metódami. Má slúžiť školskej praxi na zachytenie rizikovej skupiny detí s problémami pri porozumení textu. Jeho výhodou je jednoduchá administrácia a časová nenáročnosť (vyšetrenie trvá 10-25 minút).

Predpokladáme, že test CHITT môže byť vhodným nástrojom pre pedagógov základných (aj špeciálnych) škôl i pre odborných zamestnancov poradenských zariadení, ktorým pomôže včas zachytiť rizikové skupiny detskej populácie čo sa týka vývinu čitateľskej spôsobilosti, prípadne indikovať ďalšie smerovanie pedagogickej a poradenskej intervencie. Doteraz vykonaná práca má samozrejme aj svoje limity: Test bol konštruovaný na základe klasickej teórie testov, výsledky rómskych detí sú ovplyvnené socioekonomickými faktormi, ktoré nebolo možné kontrolovať, testovaná skupina žiakov s poruchami učenia je príliš heterogénna. Test zatiaľ neprešiel procesom podrobnejšej validizácie. Okrem zjavnej obsahovej validity môžeme ponúknuť výsledky korelácií jeho staršej verzie s inými premennými v skupine rómskych detí (Kmeť & Dočkal, 2012). Vzťahy výkonov v aktuálnej verzii testu s rôznymi kritériami a u rôznych cieľových skupín skúma tím spoluautorov v súčasnosti, ktorý o svojich zisteniach bude odbornú verejnosť informovať.

LITERATÚRA

- Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psichologija*, 39, 207-227.
- Ferencová, J., Stovíčková, J., & Galádová, A. (Eds.). (2015). *PISA 2012. Národná správa Slovensko*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: <http://www.etest.sk/data/att/551.pdf>
- Gerganov, E., & Kyuchukov, H. (2000). Reading comprehension by Romani and Bulgarian students from fifth to eighth grade. *Psychology of Language and Communication*, 4, 89-98.
- Halama, P. (2011). *Princípy psychologickéj diagnostiky* (2. dopln. vyd.) Trnava: FF TU.
- Kalb, G. R. J., & Van Ours, J. C. (2013). *Reading to young children: A Head-start in life?* IZA DP No. 7416. Dostupné na: <http://ftp.iza.org/dp7416.pdf>
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2013). *The achievement gap between Roma and non-Roma students in East Central Europe and its potential causes*. Grincoh. Dostupné na: http://www.grincoh.eu/media/serie_4_societies_and_social_change/grincoh_wp4.11_kertesi_kezdi.pdf
- Kmeť, M. (2008). Rozumejú rómski žiaci čítanému textu? *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43, 230-238.
- Kmeť, M., & Dočkal, V. (2012). Čítanie rómskych žiakov 1. až 6. ročníka základnej školy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 46, 230-251.
- Kmeť, M., & Dočkal, V. (2016). *CHITT – skrining čítania s porozumením. Príručka*. Nepublikovaný materiál. Bratislava: VÚDPaP.
- Koršňáková, P., Kováčová, J., & Heldová, D. (2010). *PISA 2009 Slovensko. Národná správa*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/1_narodne_spravy/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2009.pdf
- Kundrátová, B. (2014). Špecifiká kognitívneho vývinu rómskych detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 48, 326-341.
- Ladányiová, E. (2007). *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006*. Bratislava: ŠPÚ.
- Matějček, Z., Šturma, J., Vágnerová, M., & Žlab, Z. (1987). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Matějček, Z., & Vágnerová, M. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Medzinárodné merania*. (n. d.). Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania
- Miklovičová, J., Galádová, A., Valovič, J., & Gondžúrová, K. (Eds.). (2017). *Národná správa PISA 2015*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//27//NS_PISA_2015.pdf
- Mikulajová, M. a kol. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Milan, M. (1969). *Skúška G*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- PIRLS 2016. Prvé výsledky medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka ZŠ*. (2017). Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pirls/publikacie/Prv%C3%A9_v%C3%BDsledky_Slovenska_v_%C5%A1t%C3%BAdii_IEA_PIRLS_2016.pdf
- Švancarová, D., & Kucharská, A. (2001). *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia.
- TIMSS & PIRLS 2011*. (2012). *Prvé výsledky výskumu úrovne kľúčových kompetencií žiakov štvrtého ročníka základných škôl*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pirls/predchadzajuce_studie_pirls/pirls___timss_2011/sprava_TiPi.pdf

- Walls, L. (2013). *The effects of SUMNAL on the developmental skills of Roma children* (Master thesis). Utrecht: Utrecht University, Faculty of Social Sciences.
- Žovinec, E., & Dufeková, A. (2014). *ČÍ(s)TA – Čítanie starších: textová príručka k diagnostickej batérii*. Nitra: UKF.

Súhrn: Autori informujú o výsledkoch medzinárodných meraní čitateľskej gramotnosti, ktoré poukazujú na nevyhnutnosť venovať sa tejto problematike v súčasných slovenských podmienkach. Sami v minulosti sledovali čitateľské spôsobilosti rómskych detí. Test, ktorý za tým účelom vyvinuli, sa rozhodli premeniť na diagnostický nástroj zameraný na čítanie s porozumením, ktorý by bol použiteľný aj pre iné skupiny detí.

Autori s tímom spolupracovníkov vyvinuli skrúškový test CHITT zameraný na čitateľskú spôsobilosť v slovenskom jazyku v období mladšieho školského veku. Podrobili ho položkovej analýze, faktorovej analýze, analýze reliability a diskriminativnosti. Štandardizovali ho pre žiakov, ktorých materinským jazykom je goralské nárečie slovenčiny (n=147), žiakov s maďarským (n=150) a rómskym materinským jazykom (n=142) a slovenské deti s poruchami učenia (n=91) a so sluchovým postihnutím (n=81).

Definitívna verzia testu obsahuje štyri subtesty: A – Konanie podľa písomnej inštrukcie, B – Eliminácia slova a jeho nahradenie, C – Odpovede na otázky k vetám, D – Odpovede na otázky k textu. Pri testovaní detí s poruchami učenia a rómskym materinským jazykom sa nepoužíva subtest A.

Test má dobré parametre pri testovaní uvedených skupín žiakov na 1. stupni ZŠ, pre žiakov so sluchovým postihnutím je použiteľný v priebehu celej školskej dochádzky. Normy umožňujú porovnať úroveň čítania v slovenčine so školskými (ročníkovými) štandardmi slovenských detí, ako aj určiť relatívne postavenie dieťaťa vo vnútri jeho jazykovej skupiny.

Test bol konštruovaný na základe klasickej teórie testov, výsledky rómskych detí sú ovplyvnené socioekonomickými faktormi, ktoré nebolo možné kontrolovať, skupina žiakov s poruchami učenia je pomerne heterogénna.

Test môže pomôcť učiteľovi žiaka s iným ako slovenským materinským jazykom, resp. žiaka s poruchami učenia alebo sluchovým postihnutím prispôbiť formy vzdelávania úrovni jeho aktuálnej schopnosti čítať s porozumením. Autorský tím v súčasnosti realizuje výskum, ktorý prispeje k validizácii metodiky.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, čítanie s porozumením, materinský jazyk, poruchy učenia, sluchové postihnutie, test, psychometrické charakteristiky

Mgr. Martin Kmet je špeciálny pedagóg, dlhoročný pracovník Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Podieľa sa na výskumoch detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V Detskom centre VÚDPaP poskytuje špeciálnopedagogickú starostlivosť a spolupracuje na vzdelávaní pracovníkov v teréne a študentov vysokých škôl.

Doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc. je dlhoročným vedeckým pracovníkom Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie detí v Bratislave. Výskumne sa zaoberá problematikou nadaných detí, ale aj detí z iných minoritných skupín a tvorbou, adaptáciou a štandardizáciou psychodiagnostických testov. Poskytuje poradenstvo v Detskom centre VÚDPaP a je vysokoškolským učiteľom.

VYBRANÉ PSYCHOLOGICKÉ FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE ČITATEĽSKÚ GRAMOTNOSŤ ŽIAKOV PRI RIEŠENÍ ÚLOH PISA

MÁRIA ŠTEFKOVÁ – BRONISLAVA KUNDRÁTOVÁ –
IVAN BELICA – EVA RAJČÁNIOVÁ – MARTIN HULÍN
A KOLEKTÍV¹

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave

SELECTED PSYCHOLOGICAL FACTORS RELATED TO SOLVING PISA READING LITERACY TASKS

DOI: 10.2478/papd-2018-0021

Abstract:

Introduction: According to the results of PISA assessment, performance of Slovak students in each assessed domain is repeatedly below the OECD average. The article is a theoretical entry into research on the psychological factors contributing to solving the challenging PISA reading literacy tasks by 15-year-old students.

Purpose: The goal of the article is to characterize reading literacy and its relationships with selected psychological factors as a part of planned research.

Methods: A theoretical conceptual analysis.

Conclusion: Results of research in this area suggest that executive functions (working memory, inhibitory control, planning, cognitive flexibility) play an important role in reading ability. A relationship between reading competence and critical thinking was also found. To achieve good results in the tests of critical thinking, sufficient reading ability is necessary. The relationship between motivation and performance in reading literacy tasks is not completely clear. However, it

¹ Na spracovaní sa ďalej podieľali: Vladimír Dočkal, Beáta Sedlačková, Ivana Szamaranská, Silvia Bronišová a Dana Perašínová.

is assumed that higher levels of motivation lead to better performance. According to available data, there are relatively small differences between countries in the average effort invested by students when solving PISA tasks.

Key words: PISA, reading literacy, reading comprehension, executive functions, critical thinking, motivation

Úvod

Vzdelávanie v 21. storočí vyžaduje od žiakov osvojiť si súbor spôsobilostí potrebných na zvládnutie moderných technológií v ekonomike aj v sociálnej komunikácii tzv. Digitálneho veku (*Digital Age*) (Jerald, 2009; Taoufik, 2017). Z tohto dôvodu sa uskutočňujú medzinárodné merania ako PISA, ktoré majú posúdiť, do akej miery sú účastnícke krajiny schopné hospodárskeho rastu a ako sú 15-roční žiaci pripravení na trh práce. Program PISA zastrešený Organizáciou pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) využíva holistický prístup k testovaniu, pričom vychádza z dynamického prístupu k učeniu sa, t. j. sleduje kapacitu cieľovej skupiny celoživotne sa vzdelávať, a to na úrovni nielen formálneho, ale aj neformálneho vzdelávania (OECD, 2014). Z výsledkov meraní PISA vyplýva, že slovenskí žiaci sú vo všetkých sledovaných oblastiach dlhodobo pod priemerom krajín OECD. Významne narástlo zastúpenie žiakov v tzv. rizikovej skupine (s najnižšou úrovňou vedomostí) a zároveň významne pokleslo percentuálne zastúpenie slovenských žiakov v najvyšších vedomostných úrovniach vo všetkých troch sledovaných oblastiach (Heldová, Kováčová, & Galádová, 2013).

Aké sú príčiny zlyhávania slovenských žiakov? Znižujú výkony slovenských detí regióny s majoritou žiakov s nízkou socioekonomickou úrovňou, ktoré v porovnaní s ostatnými chudobnými krajinami vykazujú permanentne a signifikantne nízke skóre? Je to kurikulum, ktoré nezohľadňuje potreby vzdelávania žiakov v 21. storočí? Je to nedostatok kvalitných učebníc? Sú to vyhoreť a nedocenení učitelia? Alebo je problém v našich žiakoch, ktorí nie sú dostatočne motivovaní ku vzdelávaniu? Na nedostatočných výkonoch žiakov sa iste podieľajú všetky z uvedených faktorov. Vzhľadom na predmetné zameranie nášho výskumného tímu sme sa rozhodli sústrediť pozornosť na vybrané psychologické faktory, ktoré majú vplyv na riešenie zložitejších úloh PISA v čitateľskej gramotnosti a načrtujeme dizajn prebiehajúceho výskumu.

1 Čitateľská gramotnosť

V štúdiách PISA je čitateľská gramotnosť definovaná ako „porozumenie a používanie písaných textov, uvažovanie o nich a zaangažovanosť čitateľa do čítania

s cieľom dosahovania osobných cieľov, rozvíjania vlastných vedomostí a schopností a podieľania sa na živote spoločnosti“ (Miklovičová et al., 2017, s. 13). Autori testov PISA vo svojom chápaní čitateľskej gramotnosti tak zohľadňujú skutočnosť, že tento pojem zahŕňa celý rad kognitívnych i metakognitívnych kompetencií a nezabúdajú ani na osobný a spoločenský význam čitateľskej gramotnosti.

Úlohy PISA zamerané na čitateľskú gramotnosť hodnotia tri kategórie činností spojených s porozumením písanému textu (*získavanie informácií, interpretovanie textu, uvažovanie a hodnotenie*), pričom využívajú rôzne typy (*opis, rozprávanie, výklad, argumentácia, návod, protokol, zápisnica*) a formy textu (*súvislý, nesúvislý, kombinovaný, zložený*). Text úloh je zasadený do štyroch rôznych typov situácií (*čítanie na súkromné účely, verejné účely, pracovné účely a na vzdelávanie*) (Koršňáková, Kováčová, & Heldová, 2010).

Úlohy z čitateľskej gramotnosti sa ďalej rozdeľujú na základe náročnosti, resp. na základe kognitívnych procesov, vedomostí a zručností potrebných na ich úspešné riešenie, do siedmich vedomostných (referenčných) úrovní (od najnižšej úrovne 1b až po najvyššiu úroveň 6). Úroveň 2 sa považuje za základnú úroveň čitateľských schopností, nevyhnutnú pre efektívnu a produktívnu participáciu v živote. Úlohy na tejto úrovni vyžadujú od žiakov napr. také spôsobilosti ako vyvodiť z textu informáciu, ktorá spĺňa určité podmienky, rozpoznať hlavnú myšlienku textu, integrovať časti textu na základe ich podobností a rozdielov, konfrontovať text s poznatkami získanými vlastnou skúsenosťou a pod. (OECD, 2016). Žiaci, ktorí nedosahujú túto vedomostnú úroveň, sú považovaní za rizikovú skupinu, ktorá má o. i. významne vyššie riziko slabých výsledkov na trhu práce vo veku 19 rokov a aj neskôr vo veku 21 rokov (OECD, 2010b). Naopak, jednotlivci, ktorí zvládajú úlohy na úrovniach 5 a 6, patria do tzv. top úrovne. Títo žiaci vedia pracovať s textami, ktoré sú pre nich svojou formou či obsahom neznáme, sú schopní v texte rozoznať relevantné informácie, pristupovať k nemu kriticky atď. (OECD, 2016).

Čitateľská gramotnosť bola hlavnou sledovanou oblasťou v prvom realizovanom testovaní PISA v roku 2000, potom opäť v poradí v štvrtom testovaní PISA v roku 2009 a zvýšená pozornosť sa jej venuje aj v štúdií PISA 2018. Slovenskí žiaci dosahujú v čitateľskej gramotnosti dlhodobé výsledky pod priemerom krajín OECD a ich priemerný výkon má v posledných rokoch klesajúci trend. Po Tunise, Vietname a Turecku sme štvrtou krajinou s najvýraznejším priemerným poklesom výkonu v čitateľskej gramotnosti medzi jednotlivými cyklami PISA od roku 2009 (OECD, 2016). V roku 2015 sa v čitateľskej gramotnosti umiestnilo až 32,1 % slovenských žiakov v rizikovej skupine a iba 3,4 % slovenských žiakov sa zaradilo do top úrovne. Čitateľská gramotnosť je tiež oblasťou, v ktorej sú najväčšie rozdiely medzi pohlaviami. V cykle PISA 2015 dosiahli slovenské dievčatá v priemere o 36 bodov vyššie skóre ako chlapci (Miklovičová et al., 2017).

Výsledky meraní PISA a Testovania 9 poukazujú na fakt, že „naši žiaci nemajú výraznejšie problémy s nájdením a získaním informácií v texte, značne však zaostávajú v činnostiach vyžadujúcich kritické myslenie, hodnotenie, syntézu a tvorivosť. Lepšie výkony dosahujú v úlohách vychádzajúcich zo súvislých textov ako v úlohách vychádzajúcich z nesúvislých textov a ťažkosti majú pri porozumení náučných textov. Nejde ani tak o nezvládnutú techniku čítania, ale najmä o slabnúcu schopnosť čítať s porozumením“ (Đuranová, Đuriš, Gregorová et al., 2014, s. 45).

2 Čítanie s porozumením a exekutívne funkcie

Čítanie (a najmä čítanie s porozumením) je pomerne zložitý proces, ktorý prebieha v mnohých krokoch a ktorý vyžaduje zapojenie viacerých mentálnych procesov, ako sú vnímanie, pozornosť, pamäť, myslenie a pod. Keď čítame text so snahou porozumieť mu, musíme priebežne získavané informácie podržať, pričom zároveň prijímame nové informácie z ďalšej časti vety alebo nasledujúcich viet, aby sme si vybudovali integrovanú reprezentáciu významu textu (Borella, 2006). Tento proces vyžaduje funkčnú *pracovnú pamäť*. Môžeme ju definovať ako „schopnosť držať informácie v mysli počas riešenia komplexnej úlohy, schopnosť súčasne spracúvať viaceré zdroje informácií, pričom zahŕňa i schopnosť využiť predchádzajúce znalosti a skúsenosti“ (Dawson & Guare – cit. podľa Liptáková & Klimovič, 2015). Pracovná pamäť však má obmedzenú kapacitu (množstvo informácií, ktoré je schopná naraz prijať/spracovať), a preto je potrebné, aby bol prítomný mechanizmus, ktorý odfiltruje informáciu, ktorá je v tej chvíli nepodstatná. Túto funkciu zabezpečuje proces označovaný ako *inhibičná kontrola*. Ten potláča irelevantné vstupy (podnety), čím určuje, aká informácia bude podržaná v aktívnej pamäti (Kendeou et al., 2014). Keď nepracuje účinne, nedôležitý materiál zahlcuje pracovnú pamäť a výsledkom je slabšie porozumenie textu (Borella, 2006). Uvedené dva procesy, pracovná pamäť a inhibičná kontrola, sú spolu s ďalšími procesmi ako je plánovanie, kognitívna flexibilita a pod. súborne označované ako exekutívne funkcie. Jedna zo všeobecných definícií exekutívnych funkcií hovorí, že sú to mentálne procesy riadiace kognitívne funkcie, podmieňujúce ich zapojenie do procesu spracovania podnetu a distribuujúce mentálne prostriedky na ich spracovanie a využitie (Ferjenčík et al., 2014). V nasledujúcom texte stručne uvedieme štúdie, na základe ktorých možno predpokladať, že slabšie výkony v porozumení čítanému textu môžu súvisieť s horšou kvalitou vybraných exekutívnych funkcií.

2.1 Pracovná pamäť

Viacere štúdie preukázali spojenie pracovnej pamäti s výkonmi v čítaní s porozumením (Cain, 2006; Christopher et al., 2012; Borella & Ribaupierre, 2014; Nouwens et al., 2017), ale existujú i protichodné výsledky (Van Dyke, Johns, & Kukona, 2014).

Predpokladá sa, že väčšia kapacita pracovnej pamäte napomáha porozumeniu tým, že umožňuje väčšiu dostupnosť kognitívnych zdrojov, ktoré môžu byť simultánne zapojené v jednotlivých procesoch čítania (dekódovanie neznámych slov, vybavovanie sémantického významu známych slov z dlhodobej pamäte, vybavenie doteraz čítaného textu, anticipácia toho, kam text smeruje).

2.2 *Inhibičná kontrola*

Ukazuje sa, že žiaci, ktorí mali horšie výsledky v čítaní s porozumením, mali tiež horšiu inhibičnú schopnosť (Cain, 2006; Borella, Carretti, & Pelegina, 2010; Kieffer, Vukovic, & Berry, 2013; Borella & Ribaupierre, 2014). Ale napríklad M. E. Christopher so spolupracovníkmi (2012) vzťah medzi týmito spôsobilosťami nezistili. Pre úspešné vytvorenie koherentnej reprezentácie textu musí čitateľ udržať najdôležitejšie informácie v aktívnej pracovnej pamäti a potlačiť tie, ktoré sú menej dôležité (Kendeou et al., 2014). Deti s horšou schopnosťou čítať s porozumením vykazujú v úlohách zameraných na krátkodobú alebo pracovnú pamäť ťažkosti v eliminácii informácie, ktorá už viac nie je relevantná. Ak sú takéto deti inštruované ignorovať určité slová počas čítania, deti so slabšou schopnosťou inhibície zlyhávajú a s oveľa väčšou pravdepodobnosťou si zapamätajú (vybavia) slová, ktoré mali ignorovať, v porovnaní s deťmi s dobrou schopnosťou inhibície (tamže).

2.3 *Plánovanie*

Jedna z definícií hovorí, že ide o schopnosť rozhodnúť sa, ktoré úlohy je nutné vyriešiť (resp. ktoré kroky je nutné vykonať) na dosiahnutie cieľa. Zahŕňa schopnosť porozumieť tomu, ktoré z úloh (ktoré z krokov) sú najdôležitejšie a viesť ich usporiadať tak, aby bol cieľ splnený čo možno najefektívnejším spôsobom (Cartwright, 2012). V našom prípade to môže znamenať, že dieťa pochopilo, čo je v texte podstatné, resp. v prípade PISA testov vie vyhľadať žiadanú informáciu v texte určitým racionálnym spôsobom, nie náhodne (chaoticky, pokusom a omylom). Podľa H. Sesmovej et al. (2009) deti, ktoré majú problémy v porozumení čítanému, majú v porovnaní s rovesníkmi slabšie výkony v úlohách, ktoré vyžadujú plánovanie a organizovanú odpoveď. Uvádza pritom štúdie, ktoré zistili, že napríklad kópie komplexnej figúry sú u týchto detí menej štruktúrované a organizované a tiež, že tieto deti vyžadujú dlhší čas na plánovanie pri dokončení položiek v úlohe zameranej na riešenie problému v zrakovej oblasti (tamže). Tvrdenia podporila aj vlastným výskumom, v ktorom preukázala, že výkon v teste Londýnskej veže signifikantne predikoval výkon v teste čítania s porozumením (tamže). K rovnakému zisteniu dospeli aj G. Locasciová s kolektívom (2010).

2.4 Kognitívna flexibilita

Ide o schopnosť adaptívne vyberať medzi viacerými reprezentáciami objektu, perspektívami alebo stratégiami, aby boli splnené požiadavky danej situácie (Colé, Duncan, & Blaye, 2014). Je tiež charakterizovaná ako schopnosť brať do úvahy (zvažovať) viaceré aspekty informácií (podnetov) naraz a aktívne medzi nimi prepínať podľa požiadaviek úlohy (Cartwright, 2012). Výskumy hľadajúce jej súvislosť s čítaním priniesli rozporné výsledky, pričom autori uvažujú, že jedným z dôvodov môže byť nejednotnosť úloh, ktoré flexibilitu testujú (tamže). Štúdie, ktoré sa venovali špeciálne čítaniu s porozumením, však preukázali, že flexibilita bola jeho významným prediktorom (Cartwright, 2012; Kieffer, Vukovic, & Berry, 2013). Úloha flexibility tu však nie je taká zrejímavá ako v prípade pracovnej pamäte, inhibičnej kontroly či plánovania.

3 Kritické myslenie

V súčasnosti sa schopnosť kriticky myslieť považuje za jeden z cieľov výchovy a vzdelávania. S pojmom kritické myslenie sa v odbornej literatúre stretávame od osemdesiatych rokov dvadsiateho storočia. Vo všeobecnosti sa označuje ako schopnosť myslieť analyticky. Medzi aspekty kritického myslenia sa zaraďuje úsudok, rozpoznávanie domnienok, dedukciu, interpretáciu, hodnotenie argumentov (Watson & Glaser, 2000). Zhodne s viacerými autormi (Kosturková, 2017; Aloqaili, 2012) môžeme konštatovať, že v odbornej literatúre neexistuje konsenzus v definovaní kritického myslenia. Podľa A. S. Aloqailiho (2012) sa názorové rozdiely týkajú chápania kritického myslenia v užšom alebo širšom zmysle s akcentom na kognitívne schopnosti, typ uvažovania a riešenie problému. Napríklad B. K. Beyer (tamže) definoval kritické myslenie v úzkom zmysle ako konvergentné myslenie a jasne odlišuje, že kritické myslenie je konvergentné v kontraste s kreatívnym myslením, ktoré je divergentné. R. H. Ennis (tamže) definoval kritické myslenie ako správne vyhodnotenie výrokov, neskôr rozšíril svoju definíciu o rozhodnutie čomu veriť a čo robiť. G. Watson a E. M. Glaser (2000) ponúkajú širšiu definíciu kritického myslenia, ktoré môžeme vnímať aj ako kombináciu postojov, vedomostí a schopností. Táto jednota zahŕňa postoje k pátraniu (získovaniu informácií), ktoré obsahujú schopnosť uvedomiť si existenciu problémov a akceptovanie všeobecnej potreby dokázať pravdu; vedomosti o typoch validných úsudkov, abstrakcií a generalizácií a spôsobilosti používať a využívať uvedené postoje a vedomosti.

Väčšina spomínaných definícií kritického myslenia akcentuje kognitívne a poznávacie schopnosti, menej postoje a osobnosť. Definície viac či menej postulujú význam myšlienkových procesov a hodnotenia. Aktívnu rolu subjektu pri procese kritického myslenia zdôrazňujú P. C. Abrami et al. (2008), keď definujú kritické myslenie ako dôležitú základnú spôsobilosť a schopnosť zapojiť sa do vytvárania úče-

lového vlastného úsudku. K. E. Stanovich (2004) poukazuje na dôležitosť schopnosti vyhodnotiť argumenty a dôkazy spôsobom, ktorý nie je kontaminovaný apriórnym presvedčením človeka. S odvolaním sa na J. A. Nickersona tvrdí, že kritické myslenie má za následok schopnosť rozoznať omylnosť vlastných názorov a nebezpečenstvo nerovnakého zvažovania dôkazov podľa osobných preferencií. Poukazuje na to, že v poslednom období môžeme v odbornej literatúre nájsť čoraz viac náznakov toho, že individuálne rozdiely v kritickom myslení sa dajú predpovedať pomocou dispozícií myslenia, ktoré možno charakterizovať ako „relatívne stabilné psychické mechanizmy a stratégie, majúce sklon vytvárať charakteristické behaviorálne tendencie a taktiky“ (tamže, s. 151). Výsledky Stankovichových štúdií naznačujú, že „dispozície myslenia môžu predpovedať schopnosť zhodnotiť argumenty, keď sa vylúčila kognitívna schopnosť“ (tamže, s. 155). Skúmal napríklad fenomén zaujatosti voči výsledku pri hodnotení rozhodnutia a zistil, že schopnosť vyhnúť sa zaujatosti voči výsledku je spojená s dispozíciou aktívne, otvorene myslieť.

V zahraničnej literatúre je kritické myslenie definované v troch líniách – filozofickej, psychologickej a vzdelávacej (Kosturková, 2017). E. R. Laiová ponúka prehľad relatívne akceptovaných komponentov definície kritického myslenia (vrátane prameňov citované podľa Kosturkovej, 2017):

- Analýza argumentov alebo dôkazov (Ennis, 1985; Facione, 1990; Watson & Glaser, 1990; Paul, 1992; Halpern, 1998);
- Hodnotenie (Ennis, 1985; Lipman, 1988; Facione, 1990; Watson & Glaser, 1990; Case, 2005);
- Rozhodovanie alebo riešenie problémov (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007);
- Určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania (Ennis, 1985; Facione, 1990; Watson & Glaser, 1990; Paul, 1992; Willingham, 2007).

Na Slovensku neexistuje vydiskutovaná ucelená podoba definície kritického myslenia, ktorá by vyplynula z experimentálneho overenia tejto schopnosti a ktorá by mala vyšpecifikované a definované samostatné komponenty (Kosturková, 2017). Podľa citovanej autorky je kritické myslenie zložitý proces myšlienkových operácií, javí sa ako komplexná činnosť vybudovaná z radu jednoduchších spôsobilostí. Tento proces stavia na vedomostnom základe toho, kto sa učí, začína sa jeho postojom k informácii, ďalej schopnosťou pracovať s prijatou informáciou v širších súvislostiach a dospieť k záverom, až po odôvodnenie vlastného rozhodnutia a zahŕňa schopnosť, využiť prvky korektívneho a autoregulatívneho myslenia a učenia sa. I. Ruisel (2004, s. 94) akcentuje aktívnu rolu subjektu pri kritickom myslení. To podľa neho „vo všeobecnosti vyjadruje skôr aktívne pochybnosti než pasívnu akceptáciu“. Kritické myslenie predstavuje proces, ktorý sa pokúša minimalizovať vplyv predsudkov a zaujatosti pri racionálnom hodnotení dôkazov, vyslovuje závery, uvažuje aj o alternatívnych

vysvetleniach. Kritické myslenie „nie je založené na izolovanej schopnosti, ale skôr na množine osobnostných, postojových a poznávacích schopností, ktoré možno aktívne aplikovať pri logickom zvažovaní všetkých dôvodov za a proti“ (tamže, s. 94). Takéto chápanie kritického myslenia zdôrazňuje myslenie ako proces, ktorý nemusí prvoplánovo viesť k „správne“ riešeniu a zhodnoteniu, ale podnecuje subjekt k ďalšiemu kladeniu otázok.

3.1 *Vzťah kritického myslenia a inteligencie*

Ako uvádzajú G. Watson a E. M. Glaser (2000), napriek tomu, že sa zistila korelácia medzi kritickým myslením a inteligenciou, faktorovoanalytické štúdie Follmana, Millera a Hernandeza z r. 1969, či Landisa z r. 1976 ukázali, že kritické myslenie je diskretnou schopnosťou, ktorá je od všeobecnej inteligencie odlišná. Tieto zistenia pomáhajú pri objasňovaní faktu, prečo nie je kritické myslenie univerzálnou schopnosťou a prečo jeho tréning vedie k rozdielnym výsledkom. Vysoká úroveň inteligencie je dôležitou, nie však dostatočnou podmienkou vysokých výkonov v kritickom myslení. Autori predpokladajú, že určité kognitívne faktory (všeobecné myslenie, schopnosť abstrakcie a generalizácie, citlivosť na problémy, koncepčné predvídanie) a viaceré faktory hodnotenia (logické hodnotenie, experimentálne hodnotenie a posudzovanie) sa podieľajú relatívne významne na kritickom myslení. M. Landis (podľa Watson & Glaser, 2000) zistil tri faktory inteligencie, ktoré by mohli byť subštruktúrami kritického myslenia:

- rozpoznávanie sémantických tried, vzťahov, systémov,
- hodnotenie sémantických jednotiek, tried, vzťahov a transformácií,
- konvergentná produkcia sémantických transformácií.

3.2 *Vzťah kritického myslenia a čitateľskej gramotnosti*

G. Watson a E. M. Glaser (2000) uvádzajú štatisticky významné korelácie medzi spôsobilosťou čítať a kritickým myslením, meraným Testom kritického myslenia u žiakov 9. ročníkov ZŠ. Ukázalo sa, že na to, aby jedinec dosiahol úspech v testoch kritického myslenia, musí byť zručný v čítaní. Ako uvádza A. S. Aloqaili (2012), súčasní kognitívni psychológovia rozvinuli nové teórie, na základe ktorých vznikajú teoretické modely vysvetľujúce čitateľskú gramotnosť. Využívajú príbuzné koncepty ako napríklad kritické myslenie, predchádzajúce vedomosti, usudzovanie (vyvodzovanie záverov) a metakognitívne spôsobilosti (Limbach & Waugh, 2010; Zabit, 2010 – podľa Aloqaili, 2011). Medzi tieto koncepty patrí napríklad teória schémy (*schema theory*), ktorá sa zaoberá otázkami, ako sú reprezentované a organizované čitateľove vedomosti a ako táto reprezentácia a organizácia facilituje využívanie predchádzajúcich vedomostí s cieľom zlepšiť čitateľskú gramotnosť. Schému tvoria organizované

vedomosti, ktoré má človek o ľuďoch, objektoch, miestach, udalostiach, procesoch, konceptoch a prakticky všetko, čo poskytuje základ pre učenie sa. Z tohto pohľadu považuje A. S. Aloqaili (2012) kritické myslenie za prostriedok, ktorý aktivizuje existujúce schémy alebo vytvára nové. Tento vzťah je vzájomne závislý, to znamená, že pôvodné vedomosti sú základom kritického myslenia a usudzovania a tieto procesy zasa spätne aktivujú pôvodné vedomosti.

Zásadný moment v oblasti záujmu o problematiku kritického myslenia a čitateľskej gramotnosti na Slovensku predstavuje podľa M. Kosturkovej (2014, 2015, 2017) neúspech slovenských žiakov na medzinárodných testovaniach PISA. Vo svojej štúdii (2017) uvádza prehľad viacerých výskumov realizovaných na Slovensku, zameraných na diagnostikovanie úrovne kritického myslenia niekoľkých cieľových skupín. Výsledky poukazujú na fakt, že úroveň kritického myslenia žiakov vybraných stredných a vysokých škôl je ďaleko pod priemerom napríklad londýnskych gymnazistov alebo vysokoškolákov rovnakého veku. Prekvapujúce je zistenie, že podpriemerné výsledky v kritickom myslení vykazujú aj učitelia.

4 Motivácia

Ďalšou premennou, ktorá by mohla mať zásadný vplyv na výkony žiakov v testoch PISA, je motivácia. Dobrý výkon v tak obsahovo a časovo náročných úlohách, aké sú používané v štúdiách PISA, si vyžaduje vysokú mieru úsilia zo strany zúčastnených žiakov. Tí však o svojich výsledkoch v testoch PISA nedostávajú žiadne informácie a z prípadného úspechu či neúspechu pre nich nevyplývajú žiadne pozitívne ani negatívne dôsledky. V zahraničnej literatúre bývajú testy PISA zaraďované aj medzi tzv. *low-stake* testy, teda testy, ktoré nemajú žiaden dopad na testovanú osobu (Colé & Osterlind, 2008). Je celkom legitímne položiť si otázku, akú úlohu vo výslednom výkone zohráva motivácia a či sú vzhľadom na to podobné testy skutočne validnou mierou vedomostí a schopností žiakov.

Zostavovatelia testov PISA sa otázke motivácie nevyhýbajú, ale v jednotlivých testovacích cykloch na ňu nazerali rôznymi spôsobmi. V histórii testovania PISA bola pozornosť venovaná výkonovej motivácii ako takej (cyklus 2015), a zároveň aj jej špecifickým typom, doménovo-špecifickej a situačne-špecifickej výkonovej motivácii tak ako, ich rozlišujú C. Penk, C. Pöhlmann a A. Roppelt (2014). V prípade *doménovo-špecifickej výkonovej motivácie* ide o motiváciu usilovať sa a dosahovať úspechy v konkrétnej oblasti, napríklad práve v čítaní. Už A. Bandura (podľa Wigfield, 1997) hovoril o tom, že sila a zameranie motivačných konštruktov sa môže výrazne líšiť v závislosti od konkrétnej domény. Tento typ výkonovej motivácie sledujú štúdie PISA už od prvého cyklu v roku 2000. Oproti tomu, *situačne-špecifická výkonová motivácia* sa viaže na konkrétnu situáciu, napríklad na situáciu testovania (*test-taking*

motivation – Penk, Pöhlmann, & Roppelt, 2014). V našom prípade možno hovoriť konkrétne o motivácii pri riešení úloh PISA. Tento typ motivácie bol meraný v cykle PISA 2003.

Všeobecnú výkonovú motiváciu testovaných deviatakov, t. j. ich motiváciu stanovovať si a dosahovať ciele, zisťovala štúdia PISA po prvýkrát v roku 2015. Žiaci vyjadrovali v žiackych dotazníkoch mieru svojho súhlasu resp. nesúhlasu s vybranými piatimi tvrdeniami. Tabuľka zobrazuje percentuálny podiel slovenských žiakov a všetkých žiakov v krajinách OECD, ktorí pri jednotlivých tvrdeniach zaznačili odpoveď „súhlasím“ alebo „rozhodne súhlasím“. Priemerný index výkonovej motivácie slovenských žiakov bol pod priemerom krajín OECD (OECD, 2017).

V súlade s predpokladmi, boli slovenskí žiaci s najvyššou mierou výkonovej motivácie v porovnaní s menej motivovanými rovesníkmi výrazne úspešnejší v teste prírodovednej gramotnosti PISA 2015. Slovensko sa pritom zaradilo medzi niekoľko málo krajín, v ktorých bol rozdiel vo výkone medzi najviac a najmenej motivovanou skupinou žiakov vyšší než 50 bodov (OECD, 2017).

Použitá miera výkonovej motivácie však nepodáva žiadne informácie o tom, či je zdroj motivácie žiakov vnútorný alebo vonkajší a takisto neodráža situačnú motiváciu žiakov pri riešení úloh v štúdiu PISA.

Doménovo-specifická motivácia žiakov bola predmetom skúmania vo všetkých cykloch testovania PISA, pričom v každom cykle bola skúmaná iba pre ťažiskovú testovanú oblasť. Čitateľská gramotnosť bola ťažiskovou oblasťou v rokoch 2000 a 2009. V roku 2000 sa Slovensko do štúdie PISA nezapojilo. Z výsledkov 43 zúčastnených krajín ale vyplynulo, že 15-roční žiaci s vysokou mierou záujmu o čítanie dosiahli nadpriemerné výsledky v čitateľskej gramotnosti, a to nezávisle od socioekonomických podmienok, v ktorých vyrastajú. Avšak pokiaľ ide o záujem mladých ľudí o čítanie, sú medzi jednotlivými krajinami veľké rozdiely, podobne ako aj medzi chlapcami a dievčatami. V priemere majú významne vyšší záujem o čítanie dievčatá (Kirch et al., 2002). V roku 2009, pri ďalšom meraní čitateľskej motivácie, sa ukázalo, že existuje súvislosť medzi potešením z čítania a úspešnosťou v testoch čitateľskej gramotnosti PISA, pričom potešenie z čítania vysvetľuje naprieč všetkými krajinami OECD 18 % variácie v čitateľskom výkone (na Slovensku je to 14 %). Podobne aj študenti, ktorí trávia viac času čítaním pre zábavu, sú podľa výsledkov PISA spravidla lepšími čitateľmi. Žiaľ, Slovensko sa zaradilo medzi krajiny s najvyšším podielom žiakov, ktorí vôbec nečítajú pre vlastné potešenie. Takto sa vyjadrilo až 40,9 % 15-ročných Slovákov a týka sa to najmä chlapcov. Rozdiel vo výkone v teste čitateľskej gramotnosti medzi slovenským žiakom, ktorý vôbec nečíta pre potešenie, a žiakom, ktorý číta pre vlastnú radosť, bol v priemere 43 bodov, čo približne zodpovedá priemernému progresu žiaka za jeden školský rok (OECD, 2010a).

Motivácia pri samotnom testovaní (*test-taking motivation*), teda snaha, ktorú žiaci vynaložili pri riešení úloh, bola v roku 2000 zisťovaná v troch krajinách (v Nemecku, Austrálii a Nórsku) a celoplošne iba v cykle PISA 2003 (Butler & Adams, 2007). Za týmto účelom bol na záver dvojhodinového testovania PISA žiakom administrovaný tzv. *Effort Thermometer*, čo by sa dalo voľne preložiť ako merač úsilia. Ide o tri 10-bodové škály, ktoré sú prezentované vertikálne (ako na teplomere). Prvá škála zobrazuje maximálne úsilie, ktoré by žiak vynaložil v pre neho veľmi dôležitej situácii a je na nej už označené číslo 10. Na druhej škále má žiak vyznačiť mieru úsilia, ktorú vynaložil pri riešení úloh PISA v porovnaní s predchádzajúcou veľmi dôležitou situáciou. Tretia škála je zameraná na úsilie, ktoré by žiak vynaložil pri riešení úloh PISA, ak by boli známkové a známka by sa mu rátala do školského priemeru (OECD, 2007). Dáta získané prostredníctvom tohto nástroja analyzovali J. Butler a R. J. Adams (2007) a zistili, že medzi zúčastnenými krajinami sú relatívne malé rozdiely v priemerných udávaných hodnotách úsilia, čím argumentujú voči kritikom testovania PISA upozorňujúcim na fakt, že v niektorých krajinách je tomuto testovaniu prikladaná väčšia vážnosť ako v iných, čo by mohlo výrazne ovplyvniť motiváciu žiakov (Kaščák & Pupala, 2011).

Pokiaľ ide o vzťah medzi úsilím a výkonom, J. Butler a R. J. Adams (2007) zistili negatívnu koreláciu medzi priemerným skóre krajín v čitateľskej gramotnosti a priemerným vynaloženým úsilím v teste PISA. Priemerné relatívne úsilie (rozdiel medzi úsilím v úlohách PISA a úsilím, ktoré by žiak vynaložil, ak by boli úlohy známkové) s priemerným výkonom krajín nekorelovalo. Zaujímavosťou je, že zohľadnenie úsilia pri štatistickej analýze znížilo rozdiely v čitateľskej gramotnosti medzi chlapcami a dievčatami. V analýzach založených na priemeroch krajín sa však môžu strácať niektoré cenné informácie, preto je jedným z cieľov nášho budúceho výskumu v tejto oblasti zamerať sa práve na motiváciu slovenských deviatakov pri riešení úloh PISA.

5 Návrh empirického výskumu

Nízka úroveň čitateľskej gramotnosti môže znevýhodňovať žiakov v riešení PISA úloh, zameraných na čitateľskú gramotnosť v podstate dvojakým spôsobom. Na jednej strane sú to samotné problémy s riešením zadanej úlohy, ktorá si vyžaduje hlbšie porozumenie, interpretáciu, hodnotenie či argumentáciu. Na druhej strane sú to už problémy s porozumením zadania, otázky, či možných odpovedí. Už nesprávne pochopenie v tejto fáze vedie žiakov k nesprávnej odpovedi či neschopnosti ju adekvátne vyriešiť.

Cieľom nášho empirického výskumu je prostredníctvom využitia prvkov dynamického testovania s postupnou nápomocou overiť, do akej miery je výkon žiakov ovplyvnený nedostatkami v zníženej koncentrácii a motivácii riešiť komplexné

úlohy a do akej miery sa skutočne jedná o nedostatky v čitateľských schopnostiach. Z analýz nesprávnych odpovedí sa totiž ukazuje, že naši žiaci často buď nesprávne pochopia otázku alebo rezignujú na riešenie úloh s dlhším textom či množstvom textových informácií (Heldová, Kováčová, & Galádová, 2013). V základnom nastavení experimentálneho dizajnu bude kontrolná skupina riešiť úlohy skupinovo bez nápomoci a experimentálna skupina individuálne s využitím postupnej nápomoci. Zároveň celá vzorka pätnásťročných žiakov bude riešiť úlohy na globálne čitateľské schopnosti, exekutívne funkcie, kritické myslenie a tvorivosť.

Dynamické testovanie s postupnou nápomocou (tzv. graduated prompts approach) je jeden z prístupov k dynamickému testovaniu, kedy je respondentovi pri nesprávnom vyriešení úlohy postupne poskytovaná hierarchicky odstupňovaná nápomoc. Jednotlivé stupne nápomoci postupne predstavujú podpora všeobecnej motivácie k riešeniu úlohy, následne špecifickým zameraním pozornosti na aspekty úlohy, ďalej poskytnutím všeobecnejšieho pravidla či poznatku, až po špecifické pravidlo či poznatok. Tieto štyri úrovne nápovedí budú pripravené pre každú otázku danej úlohy na čitateľskú gramotnosť. Tento spôsob testovania PISA úloh nám umožní lepšie porozumieť spôsobom uvažovania pri riešení úloh ako aj identifikovať problémy nesprávneho riešenia úloh (motivácia, pozornosť, špecifické schopnosti a vedomosti).

V plánovanej štúdii budeme zároveň zisťovať, či vybrané psychologické faktory (exekutívne funkcie, kritické myslenie, tvorivosť) ovplyvňujú úspešnosť riešenia PISA úloh a ako sa budú podieľať na úrovni potrebnej nápovedy pre správne vyriešenie úloh. Predpokladáme, že vyššia úroveň exekutívnych funkcií, kritického myslenia a tvorivosti budú v pozitívnom vzťahu s úspešnosťou riešenia úloh a že pre vyriešenie úloh budú žiaci s vyššou úrovňou exekutívnych funkcií, kritického myslenia a tvorivosti potrebovať menej nápovedí. Testová batéria PISA úloh s čitateľskou gramotnosťou bude vytvorená na základe uvoľnených úloh z čitateľskej gramotnosti s úrovňou obtiažnosti 3 až 4, s ktorými majú naši žiaci už problémy (celkovo 8 úloh s 15 otázkami, pričom 5 otázok patrí obsahovo k získavaniu informácií, 5 k interpretovaniu textu a 5 k hodnoteniu textu).

Záver

Na vybrané psychologické faktory, ktoré predikujú úspešnosť žiakov pri riešení náročnejších úloh zameraných na čitateľskú gramotnosť v testovaniach PISA, sa zameriame v empirickom výskume na vzorke 15-ročných slovenských žiakov. Predpokladáme, že prinesie zistenia, ktoré spolu s poznatkami o vplyve ostatných sledovaných faktorov (pedagogických, socioekonomických) prispievajú v budúcnosti k zlepšeniu vzdelávacích výsledkov našich žiakov.

LITERATÚRA

- Abrami, P. C. et al. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78, 1102-1134.
- Aloqaili, A. S. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: a theoretical study. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 24, 35-41.
- Borella, E. (2006). *Reading comprehension, working memory and inhibition: a lifespan perspective* (Unpublished doctoral thesis). Geneva: University of Geneva. Dostupné na: <https://doc.rero.ch/record/5987/files/these-BorellaE.pdf>
- Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541-552.
- Borella, E., & Ribaupierre, A. (2014). The role of working memory, inhibition, and processing speed in text comprehension in children. *Learning and Individual Differences*, 34, 77-85.
- Butler, J., & Adams, R. J. (2007). The impact of differential investment of student effort on the outcomes of international studies. *Journal of Applied Measurement*, 8(3), 279-304.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14, 553-569.
- Cartwright, K. B. (2012). Insights from cognitive neuroscience: The importance of executive function for early reading development and education. *Early Education and Development*, 23, 24-36.
- Colé, P., Duncan, L. G., & Blaye, A. (2014). Cognitive flexibility predicts early reading skills. *Frontiers in psychology*, 5. Dostupné na: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00565>
- Colé, J. S., & Osterlind, S. J. (2008). Investigating differences between low- and high-stakes test performance on a general education exam. *The Journal of General Education*, 57, 119-130.
- Đuranová, D., Ďuriš, B., Gregorová I. et al. (2014). Návrh odporúčaní na zlepšenie výsledkov žiakov v medzinárodnom meraní žiakov OECD – štúdia PISA. *Jazyk a literatúra*, 1, 23-52.
- Ferjenčík, J., Bobáková, M., Kovalčíková, I., Ropovik, I., & Slavkovská, M. (2014). Proces a vybrané výsledky slovenskej adaptácie Delis-Kaplanovej systému exekutívnych funkcií D-KEFS. *Československá psychologie*, 58, 543-558.
- Heldová, D., Kováčová, J., & Galádová, A. (2013). *Výsledky štúdie OECD PISA 2009 zaoštrenej na čitateľskú gramotnosť*. Bratislava: NÚCEM.
- Christopher, M. E., Miyake, A., Keenan, J. M., Pennington, B., Defries, J. C., Wadsworth, S. J., Willcutt, E., & Olson, R. K. (2012). Predicting word reading and comprehension with executive function and speed measures across development: A latent variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 470-478.
- Jerald, C. D. (2009). *Defining a 21 Century Education*. Dostupné na: www.centerforpubliceducation.org
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). PISA v kritickej perspektíve. *Orbis Scholae*, 5, 53-70.
- Kendeou, P., Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29, 10-16.
- Kieffer, M. J., Vukovic, R. K., & Berry, D. (2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48, 333-348.
- Kirch, I. et al. (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- Koršňáková, P., Kováčová, J., & Heldová, D. (2010). *Národná správa OECD PISA SK 2009*. Bratislava: NÚCEM.

- Kosturková, M. (2014). Úroveň kritického myslenia študentov odboru vychovávateľstvo. *Lifelong Learning – celoživotné vzdelávanie*, 4, 45-61.
- Kosturková, M. (2015). Strategické východiská pre rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl. *Edukácia*, 1, 138-145.
- Kosturková, M. (2017). K problematike kritického myslenia v slovenskej edukácii. *Pedagogická revue*, 64(2), 23-37.
- Liptáková, L., & Klimovič, M. (2015). Stimulovanie exekutívnych funkcií žiaka prostredníctvom procesov porozumenia textu. *O dietati, jazyku, literatúre*, 3(2), 9-27.
- Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2010). Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 441-454.
- Miklovičová, J., Galádová, A., Valovič, J., & Gondžúrová, K. (2017). *PISA 2015. Národná správa Slovensko*. Bratislava: NÚCEM.
- Nouwens, S., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2017). How working memory relates to children's reading comprehension: The importance of domain-specificity in storage and processing. *Reading and Writing*, 30, 105-120.
- OECD. (2007). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1 – Analysis*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2010a). *PISA 2009 Results: Learning to Learn. Student Engagement, Strategies and Practices. Volume III*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010b). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Students Performance in Reading, Mathematics and Science. Volume I*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Dostupné na: www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results. Volume I: Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results. Volume III: Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing.
- Penk, C., Pöhlmann, C., & Roppelt, A. (2014). The role of test-taking motivation for students' performance in low-stakes assessments: an investigation of school-track-specific differences. *Large-scale Assessments in Education*, 2, 1-17.
- Ruisel, I. (2004). *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar.
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15, 232-246.
- Stankovich, E. K. (2004). Racionalita, inteligencia a kognitívna úroveň analýzy o „dysracionalii“. In R. J. Sternberg et al., *Prečo robia múdri ľudia hlúposti?* (pp. 145-187). Bratislava: Ikar.
- Taoufik, B. (2017). Twenty-first century instructional classroom practices and reading motivation: Probing the effectiveness of international reading programs. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5, 57-66.
- Van Dyke, J. A., Johns, C. L., & Kukona, A. (2014). Low working memory capacity is only spuriously related to poor reading comprehension. *Cognition*, 131, 373-403.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (2000). *Test hodnotenia kritického myslenia. Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59-68.

Súhrn: Z výsledkov meraní PISA vyplýva, že slovenskí žiaci sú vo všetkých sledovaných oblastiach dlhodobo pod priemerom krajín OECD. Príspevok je teoretickým vstupom ku skúmaniu psychologických faktorov, ktoré sa podieľajú na riešení náročnejších úloh čitateľskej gramotnosti 15-ročnými žiakmi v úlohách PISA. Cieľom štúdie bolo za pomoci koncepcie teoretickej analýzy

charakterizovať čitateľskú gramotnosť a jej vzťahy s vybranými psychologickými faktormi. Výsledky výskumov ukazujú, že v schopnosti čítať s porozumením zohrávajú rolu exekutívne funkcie (pracovná pamäť, inhibičná kontrola, plánovanie, kognitívna flexibilita). Preukázal sa taktiež vzťah medzi spôsobilosťou čítať a kritickým myslením. Aby jedinec dosiahol úspech v testoch kritického myslenia, musí byť zručný v čítaní. Vzťah motivácie s výkonmi v testoch čitateľskej gramotnosti zatiaľ nie je úplne jasný, no predpokladá sa, že vyššia miera motivácie bude prispievať k lepším výsledkom. Zistilo sa však, že medzi krajinami sú v priemerných udávaných hodnotách úsilia relatívne malé rozdiely.

Kľúčové slová: PISA, čitateľská gramotnosť, čítanie s porozumením, exekutívne funkcie, kritické myslenie, motivácia

Mgr. Mária Štefková, PhD. je vedeckou pracovníčkou Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Zaoberá sa najmä problematikou inkluzívneho vzdelávania a vedie úlohu, ktorá hľadá determinanty školskej úspešnosti žiakov základných škôl. V Detskom centre VÚDPaPu poskytuje špeciálnopedagogické služby deťom so špeciálnymi potrebami.

PhDr. Bronislava Kunderátová je dlhoročnou výskumnou pracovníčkou vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. K jej odborným záujmom patrí problematika detí zo znevýhodňujúceho sociálneho prostredia, ich vzdelávania, ale najmä diagnostiky a rediagnostiky. Zaoberá sa tiež príčinami školských neúspechov a v Detskom centre VÚDPaPu poskytuje psychologické služby deťom so špeciálnymi potrebami a ich rodinám.

Mgr. Ivan Belica pôsobí ako výskumný pracovník vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Pozornosť zameriava na fyziologické koreláty psychických procesov a exekutívne funkcie. Venuje sa tiež problematike nadaných detí.

Mgr. Eva Rajčániová je výskumnou pracovníčkou Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Zaoberá sa problematikou nadaných detí, inkluzívneho vzdelávania a determinantmi úspešnosti žiakov pri testovaní PISA.

Mgr., Ing. Martin Hulín, PhD. je vedecký pracovník Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, zaoberá sa štatistickým spracovaním dát z výskumu, psychometrikou a štandardizáciou testov.

Ostatní spoluautori pôsobia vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave a časťou svojej výskumnej kapacity sa podieľajú na skúmaní psychologických faktorov ovplyvňujúcich úspešnosť žiakov v testoch PISA

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 52, 2018, č. 3-4, s. 259–277.

SOCIÁLNE ASPEKTY AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA ŽIAKOV V ŠKOLE

LUCIA PAŠKOVÁ¹ – JANA STEHLÍKOVÁ¹ –
DAGMAR KOPČANOVÁ²

¹*Katedra psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici*

²*Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave*

SOCIAL ASPECTS OF PUPILS' AGGRESSIVE BEHAVIOUR

DOI: 10.2478/papd-2018-0022

Abstract:

Introduction: Social skills are among the important parts of socialisation and, at the same time, they are inevitable for the society. Social competence is what helps people manage and influence their social world.

Methods: For the purposes of the research, a method of qualitative analysis – the Blob test method with using colour selection answers – was used on a sample of problem behaviour pupils at younger school age.

Results: The purpose of the research was to refer about pupils' sociometric position and its impact on their aggressive manifestations at school.

Discussion: The sociometric status of an individual operationalized by positive and negative nominations of peers is an indicator of an individual's social relationships and his/her position in a group of peers. The research was focused on the pupils' opinions on the characteristics of school aggression where the pupils' gender was taken into consideration as well.

Limitations: The limits of the presented research are in using semi-projective methods. The above-mentioned methods have certain disadvantages, we consider them to be beneficial in researching the problems of emotional aspects of aggression in younger school-age pupils, even though they only represent a probe into these issues.

Prišlo: 9. 9. 2018, L. P., Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
E-mail: lucia.paskova@umb.sk

Conclusion: Despite their great potential, in our school environment, sociometric techniques are not used very frequently in school research practice. One of the reasons can be the lack of information about the possibilities of their usage and the methodological aspects of the application of such techniques.

Key words: social position, pupil, younger school age, aggression

Úvod

Agresia predstavuje veľký spoločenský problém, keďže ide o komplexný fenomén, zasadený do konkrétneho sociálneho a emocionálneho kontextu, s ktorým sa stretávame v školách, na pracoviskách, športových podujatiach i v médiách. Čoraz intenzívnejšie a v čoraz väčšom rozsahu sa prejavuje už u detí mladšieho školského veku.

Spoločenským vysvetlením potencionálneho nárastu agresie je celý rad globálnych problémov v kontexte modernej doby (explózia informácií na úkor prejavovania prirodzených emócií, hodnotová kríza, absencia sociálnych istôt, absencia vôle sebarozvíjania, manipulácia prostredníctvom médií, absencia spirituality, problematická kultivácia osobnosti prostredníctvom rodinnej výchovy, kríza rodiny a i.).

Agresívne správanie u detí môže byť ovplyvnené viacerými faktormi, podľa Smikovej a Kopányiovej (2013) medzi základné faktory, ktoré ovplyvňujú vznik, stupeň a vývin agresívneho správania u detí, patria vrodené predispozície, výchovný štýl rodičov, vplyv masovokomunikačných prostriedkov, sociálne kontakty mimo školy a rodiny (partie s neadekvátnym programom), získaná závislosť (hry, videohry, drogy a pod.), prístup učiteľov, školské prostredie, obsah výučby a použité učebné metódy.

1 Rodinné prostredie

Prvým prostredím, a teda aj sociálnou skupinou, ktorá začína a zároveň najvýznamnejšie formuje osobnosť dieťaťa, je rodina. Podľa Šulovej (2004) len zdravá a funkčná rodina môže v dieťati rozvinúť samostatnosť, schopnosť prijať zodpovednosť a vedieť hodnotiť. Zároveň poskytuje prežívanie emocionálnej blízkosti a vzájomnosti. Dôležitá je rodinná adaptabilita a schopnosť kreatívne riešiť vzniknuté situácie. Nárast prejavov sociálno-patologických javov je určite úzko prepojený s krízou, ktorou rodina v súčasnosti prechádza.

Hewit a Jenkins (in Brown, 2009), ktorí sledovali poruchy správania detí a znaky prostredia, dospeli k záveru, že vývin agresie u detí súvisí s typom rodinného prostredia.

1. Deti so správaním spoločensky neprispôsobivým sú charakterizované napádaním, zúrivosťou, útočnosťou, krutosťou, ide hlavne o tzv. nechcené deti, ktoré opusťila matka, otec, alebo obidvaja rodičia, deti, ktorým rodičia otvorene vyjadrovali nepriateľstvo, tzv. týrané deti, zanedbávané deti.

2. Delikventné deti so zdanlivo prispôsobeným správaním majú sklon k navodzovaniu priateľstiev s morálne narušenými jedincami, často kradnú, sú v spoločensky neprijateľných skupinách, chodia poza školu, túlajú sa, atď. Prejavuje sa u nich vplyv vysokej rodičovskej zanedbanosti.

3. Deti s nadmerne utiahnutým správaním sa prejavujú ako plaché, osamotené, apatické a pasívne. Fyzická agresia sa obvykle v ich rodinách neobjavuje, ale väčšinou ide o psychické týranie detí (ignorácia potrieb dieťaťa, neadekvátne trestanie, kritizovanie, absencia pozitívnej spätnej väzby).

4. Deti s telesnými poruchami, abnormalitami vzrastu a poruchami centrálnej nervovej sústavy. V tomto prípade je prejav dieťaťa závislý na rodinnom prostredí, nakoľko ide aj o poruchy reči, sluchu a pod. Tieto deti prejavujú malú tendenciu k vzniku sociability.

Martínek (2015) uvádza ako dôsledok agresívneho správania dieťaťa „*nečitateľnosť vo výchove*“, poukazuje na fakt, že „*výchova rodičov a vychovávateľov by mala byť pre každé dieťa jasne čitateľná*“, t. j. musí mať jasno v nastavených pravidlách. Nesprávne je, ak je rodič pre dieťa nečitateľný, keď sú tresty a odmeny závislé od nálady rodičov. Dieťa v situáciách, keď je pri zlej nálade rodičov viac potrestané ako pri ich dobrej nálade, prežíva výraznú neistotu a každá neistota budí napätie a agresiu. Autor poukazuje aj na dôležitosť súladu medzi hranicami, ktoré stanovuje rodina a ktoré stanovuje škola. V niektorých prípadoch sú tieto hranice stanovené diametrálne odlišne, resp. v rodine neexistujú žiadne hranice. Vtedy si rodičia nepripustia chybu ani problém u svojho dieťaťa, jeho správanie považujú za normálne a prípadné poznámky od učiteľky vysvetľujú dieťaťu tak, že učiteľka je napr. hysterická a pod.

Na druhej strane, keď sú hranice v rodine príliš úzke, t. j. všetko je doma presne určené a naplánované, z detí sa môžu stať „*kultivovaní*“ agresori. V očiach učiteľa sa javia ako bezproblémoví žiaci, no ako učiteľ odíde, tak sa stavajú do pozície agresora, ktorý však málokedy priamo zasahuje, lebo má na to ľudí, ktorí to robia za neho a on sa z úzadia prizerá.

Ako uvádza Poněšický (2010) cieleným nereagovaním na detskú agresiu sa dieťa v značnej miere pripraví o prirodzené medziľudské skúsenosti týkajúce sa účinku vlastného správania sa ku druhým, čo môže viesť k viacerým interakčným komplikáciám:

1. Dieťa získa skúsenosť, že agresívne správanie vedie k strate kontaktu, preto často v sebe potláča emócie hnevu, nedokáže ich primerane vyjadriť. Takéto impulzy sú spojené s úzkosťou, napätím a môžu sa v neskorších konfliktných situáciách stať hlavnou príčinou vzniku neuróz.
2. Ak sú agresívne city a pripravenosť k agresívnemu správaniu vrodené, dochádza k situáciám, že dieťa svoje známky agresie ako takej nepozná. To môže viesť k tomu, že agresiu bude ventilovať nepočúvaním druhého, nereagovaním, konkurenčným bojom v škole a pod.

3. Keďže agresívne city (hnev, zlosť) sú signálmi toho, čo sa deje vo vzájomnom vzťahu, dieťa sa v dôsledku ich potlačenia nenaučí vycítiť, čo ho zraňuje a kedy sa má brániť.
4. Keď sa dospelý rozhodne nereagovať na agresívne správanie dieťaťa a dieťa sa upokojí, dochádza u neho k interaktívnemu učeniu sa na nevedomej úrovni. Dieťa sa stretáva s emočným odmietnutím, s postojom chladnej disciplinovanosti, racionality, a pod.
5. Môže dôjsť aj k extrému, že dieťa nepozná svoje hranice, nenaučí sa regulovať negatívne emócie a socializovať sa, stáva sa z neho malý tyran.
6. Pripraviť dieťaťa o agresívne interakcie, resp. zamlčovanie vedie k tomu, že interakcie zostanú v značnej miere na telesnej úrovni, pretože neboli rečovo pomenované, alebo boli vytesnené do telesnej sféry. To znamená, že dieťa v situácií frustrácie a konfliktu neprevedie fyziologické reakcie i agresívne impulzy na zmysuplné konanie, čím narastá vnútorné napätie.
7. Nereagovaním na nevhodné správanie dieťaťa sa obe strany ochudobňujú o diskusiu o slobode a jej hraniciach a pravidlách medziľudskej interakcie. Nereagovanie predstavuje neochotu k výmene názorov, nech je dôvod akýkoľvek.

V súvislosti s procesom transformácie našej spoločnosti, ktorého počiatky môžeme pozorovať od konca minulého storočia, prechádza zmenou aj rodina. Pomerne výrazne sa zmenila hodnotová orientácia človeka, kde v oblasti materiálnych a duchovných hodnôt a životného štýlu existujú takmer neobmedzené možnosti. Mení sa podoba tradičnej, viacgeneračnej rodiny na rodinu modernú, nukleárnu. V dnešnej podobe rodina pozostáva predovšetkým z rodičov a detí, bez širšieho príbuzenstva. V podmienkach extrémnej pracovnej vyťaženia rodičov klesá počet detí v rodine. Čoraz častejšie deti na svet privádzajú staršie rodičky, ktoré v snahe vybudovať si kariéru, materstvo odkladajú. Zmenou prechádza aj podiel rodičov na finančnom rozpočte rodiny, kde sa tradičná rola živiteľa presúva z otca, ktorý zostáva v domácnosti starať sa o deti, na matku, ktorá chodí do zamestnania. Okrem uvedených zmien musíme spomenúť nárast rozvodovosti, počtu neúplných i doplnených rodín, ako aj počet spoločne žijúcich nezosobášených párov. Tieto okolnosti môžu viesť k častejším konfliktom medzi partnermi s negatívnym vplyvom na nezrelú osobnosť dieťaťa.

Jednoznačne tvrdiť, že rozvod rodičov má na dieťa negatívne dôsledky, nemôžeme. Je však nepopierateľné, že dieťa rozvedených rodičov je ohrozené v zdravom osobnostnom vývine viac než dieťa, ktoré žije v úplnej, funkčnej rodine. Teyber (2007) konštatuje značný záujem odborníkov o problematiku dopadu rozvodu manželstva na dieťa. Rozlišujú medzi krátkodobou a dlhodobou reakciou dieťaťa na uvedený stresor hnevom, podráždenosťou, i prežívaním viny a strachu. Zároveň si treba uvedomiť, že reakcie a prežívanie dieťaťa sú determinované nielen individuálnymi, ale aj ontogenetickými špecifikami.

Najčastejšou krátkodobou reakciou na rozvod u detí predškolského a mladšieho školského veku je obrovský smútok, emocionálna labilita prameniaca z túžby po rodičovi,

ktorý odišiel. Často dochádza k sebaobviňovaniu, prežívaniu odmietnutia a nehodnosti byť milovaný, čo vedie k prepadu až strate sebaúcty, depresii a zhoršeniu školského prospechu. Z hľadiska dlhodobej reakcie na rozvod rodičov výsledky výskumov realizovaných v tejto oblasti ukázali, že asi 20 % detí z rozvedených rodín je v dospelosti úspešných, asi 50 % má striedavé úspechy a neúspechy a zvyšok detí aj v budúcnosti zápasí s pretrvávajúcimi problémami. V dospelosti často bojujú s problematikou vernosti či dôvery v partnerských vzťahoch. Matějček a Dytrych (2002) tvrdia, že po rozvode sa predpokladá obrat v neustálych konfliktoch v rodine, očakáva sa upokojenie atmosféry a zlepšenie podmienok mentálneho zdravia detí. Prax však ukázala, že atmosféra napätia a stresu pokračuje ďalšími súdnymi konaniami (určenie starostlivosti o dieťa, výšky výživného, majetkové vysporiadanie), ktoré naďalej vystavujú dieťa ťažkej frustrácii, čo mu komplikuje proces adaptácie na novú situáciu. Dôsledkom takmer vždy býva rapídne zhoršenie výkonnosti a prospechu v škole. Dieťa sa snaží tráviť čas mimo rodiny, vo vzťahu k rodičom je plné hnevu, čo najmä u chlapcov vedie k antisociálnemu správaniu. K dobrej adaptácii z dlhodobého hľadiska dochádza u detí vtedy, keď majú silnú citovú podporu rodičov, ak sú rodičia empatickí, ak im zostane aj po rozvode blízky vzťah s oboma rodičmi a nie sú zaťahované do ich konfliktov (tamtiež).

Podľa Dohertyho (2006) sa v súčasnosti čoraz viac detí zameriava egocentricky na svoj vlastný prospech. Rodičia sa pomaly premieňajú na poskytovateľov alebo sprostredkovateľov služieb (odvoz do školy, dovoz na tréningy a krúžky) a deti na ich spotrebiteľov. Poukazuje, že aplikácia takéhoto trhového princípu na rodinu je spoľahlivým návodom na panovačnosť detí. Deti vychovávané bez jasne stanovených hraníc neistými rodičmi sa snažia vytvoriť si svoj svet, v ktorom rodičia nehrajú významnú úlohu. Dochádza k predčasnému dospievaniu a inklinovaniu ku konzumnému štýlu života. Na riziká výchovy bez hraníc upozorňuje aj Potočárová (2008), podľa ktorej je obsah výchovy potom určený len náhodne správaním dieťaťa, na ktoré rodičia bezprostredne reagujú, čím dochádza k absencii cieľavedomosti vo výchove. Nevhodná rodinná výchova a dysfunkčnosť jej pôsobenia je podľa Matouška (1996) najvýznamnejšou príčinou výskytu agresie a šikanovania v detskom veku.

Na výskyt sociálno-patologických javov v súvislosti s rodinným prostredím má nepopierateľný vplyv aj štýl, ktorý rodičia vo výchove prevažne uplatňujú. Moore (2011) upozorňuje na to, že neefektívne výchovné techniky rodičov môžu viesť k nárastu kriminality mladistvých. Konštatuje, že príliš vysoké nároky, nekompromisné dodržiavanie pravidiel typické pre autoritatívny štýl vedie k nedostatku slobody mladistvých ako aj potrebe vymykať sa nastaveným pravidlám. Druhý extrém, ktorý môže viesť k delikventnému správaniu detí, je liberálny štýl, kde si jedinec neuvedomuje dôsledky svojho správania, nakoľko bol vychovávaný v klamlivom presvedčení, že bez hrozby trestu môže urobiť čokoľvek.

Konflikty medzi rodičmi, nevhodný výchovný štýl či rozpad rodiny sú nepopierateľne významnými faktormi vedúcimi k emocionálnemu preťaženiu dieťaťa. Pokiaľ tieto

intenzívne zážitky nedokáže vnútorne spracovať vo forme posilňujúcej skúsenosti a integrovať ich do konceptu Ja, ostávajú mimo ako ťaživý a mučivo pripomínajúci sa obsah. Podľa Verešovej a Hušvétyovej (2005) ide najčastejšie o traumy, konflikty a frustrácie. Uvedené autorky však vidia ďalšiu príčinu emocionálneho preťaženia dieťaťa v mladšom školskom veku v školskom prostredí (postoj učiteľa k žiakovi, zlá adaptácia na školu).

2 Školské prostredie

Školská trieda je referenčnou skupinou slúžiacou na komparáciu výkonov a prejavov správania žiakov. Vytvára normu, na základe ktorej sa z nediferencovanej skupiny stáva štruktúrovaná skupina, v ktorej každý člen zastáva určitú pozíciu (Pluskota, 2014). Školská trieda je malá, formálna sociálna skupina, ktorá vznikla zámerne, má pevnú organizáciu a je dlhodobá. Základnými znakmi školskej triedy je kohézia a integrovanosť, na základe ktorých sa buduje vhodný priestor pre súčasný život žiaka a pre jeho sociálne učenie (Gajdošová, 2000).

Vzájomné sociálne vzťahy, adaptácia na normy fungovania školskej triedy, i mnoho vzorov sociálneho učenia otvára novú skupinu faktorov s potenciálom pôsobenia na výskyt agresívnych prejavov. Skupinová dynamika školskej triedy má výrazný vplyv na formovanie jednotlivca i celej skupiny. V prípade šikanovania agresor nevedome využíva vplyv skupinovej dynamiky k deštrukcii slobody a vzájomných pozitívnych vzťahov v skupine. Normy, ktoré v sociálnej skupine platia a fungujú ako pravidlá sociálneho správania, silno ovplyvňujú správanie jednotlivca v skupine. Skupina vyvíja na jednotlivca tlak, ktorý ho núti dodržiavať dané a platné skupinové normy konformným správaním. Jednotlivec tento nátlak nepociťuje, no existujú situácie, v ktorých za porušenie platných noriem prichádza trest (Putallaz & Bierman, 2004). V každej novej triede sa utvárajú principiálne pravidlá, a ak ich niektorí žiaci nerešpektujú, skupine chýba obranyschopnosť. Z toho vyplýva privlastnenie si roly neformálneho vodcu a presadzovanie vlastných pravidiel agresorom (Kolář, 2001).

Medzi sociálne aspekty agresívneho správania žiakov jednoznačne patrí vplyv učiteľov a klímy triedy. K agresívnemu správaniu medzi žiakmi v triede dochádza aj vtedy, ak základné ukazovatele nežiaduceho správania zostávajú nepovšimnuté. Učiteľ je najdôležitejšou osobou, ktorá by si mala všimnúť a riešiť prejavy agresie medzi žiakmi hneď v zárodku. Nesmie sa nechať ovplyvniť názorom väčšiny a obľúbenosťou niektorých žiakov v triede, ale uberať sa vlastnými diagnostickými metódami (Gajdošová, 2007). Učiteľ je zároveň jedným z najdôležitejších činiteľov, ktorý vytvára klímu triedy, ktorá výrazným podielom formuje interakciu medzi učiteľom a žiakmi. V uvedených pohľadoch na klímu triedy môžeme vidieť, že zdôrazňujú viaceré činitele – učiteľa, žiaka, žiakov a prostredie. Vo vzťahu k žiakovi a žiakom navzájom klíma triedy predstavuje, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci

navzájom rozumejú. Vyjadruje aj stupeň súťaživosti a konkurencie medzi žiakmi a mieru súdržnosti triedy (Gajdošová, 2000).

3 Iné sociálne faktory

Vplyv na správanie a reagovanie detí a mládeže majú do značnej miery aj médiá. Počítač, mobilný telefón, tablet, televízia, rozhlas poskytujú deťom množstvo informácií, vedomostí i zábavy, no na druhej strane vedú k pasivite a konzumnému spôsobu života, zabraňujú v úniku do sveta fantázie, znižujú predstavivosť a tvorivosť, znižujú možnosť kontaktu dieťaťa so svojím okolím, znižujú možnosť koncentrácie a pozornosti u dieťaťa, umožňujú preberanie agresívnych modelov správania sa (Smiková & Kopányiová, 2013).

Filmový, rozprávkový zločinec alebo hrdina je v súčasnosti vo filmoch stvárnený populárnymi hercami, čo ich stavia do pozície imitačných a identifikačných vzorov. V kontexte násilných videohier, pri ktorých deti trávajú veľa času, vidí Griffith (2000) spúšťač určitého vzorca násilného správania, na základe ktorého sa dieťa dopúšťa násilia, ktorého by sa za normálnych okolností nikdy nedopustilo. Čím dlhší čas bude dieťa tráviť pred televíziou, tým väčšia bude pravdepodobnosť, že sa začne násilne správať. Počet hodín, ktoré dieťa v detstve strávi pri televízii, môže dlhodobo ovplyvňovať osobnosť dospelého až do veku 30 rokov.

Médiá neprestajne menia spôsob, ktorým dieťa vníma svet. Oslabujú detskú citlivosť, pretože čím viac násilia páchaného na obeti dieťa vidí, tým viac mu je utrpenie obete ľahostajné. Po ďalšie, médiá vykresľujú svet viac nebezpečnejší ako je v skutočnosti. V období mladšieho školského veku je takéto vnímanie reality veľmi škodlivé, pretože dieťa ešte nemá dokonale vyvinutú nervovú sústavu a chýbajú mu skúsenosti potrebné na to, aby si mohlo zachovať nadhľad (Baker & Jacobson, 2007). V súvislosti s tým vyvstáva otázka zmysluplného trávenia voľného času detí. Pobyt vonku nahradili moderné technológie, kamarátske vzťahy zas sociálne siete. Okrem nespočetného množstva výhod, ktoré so sebou priniesol internet, priniesol aj jednu veľkú hrozbu – kyberšikanu. Dieťa nemusí vnímať, že prostredníctvom komunikačných technológií ubližuje inej osobe. Považuje to za zábavu, za niečo normálne. Obet takejto šikany sa cíti osamelá, nepochopená. V prípade klasickej šikany sa ubližuje hlavne fyzicky, v prípade kyberšikany najmä psychicky. Typickým príkladom zo školskej praxe môže byť nahrávanie spolužiaka počas odpovede pred tabuľou a zverejnenie nahrávky na sociálnej sieti.

Učitelia medzi najčastejšie formy nevhodného správania sa žiakov zaraďujú príliš hlasný prejav bez vyvolania žiaka, hlučnosť, pokrikovanie na spolužiakov, bezdôvodné opúšťanie svojho miesta, nevenovanie pozornosti učiteľovi i neskorý príchod na vyučovaciu hodinu.

4 Sociálna pozícia žiaka

Sociometrický status jednotlivca operacionalizovaný pozitívnymi alebo negatívnymi nomináciami rovesníkov je indikátorom sociálnych vzťahov a pozície jednotlivca v rovesníckej skupine (Eronen & Nurmi, 2001). Nominácie rovesníkov umožňujú rozlišovať dimenzie sociálneho vplyvu a sociálnej preferencie, dimenzie sociálnej príťažlivosti (obľúbenosť, popularita, dôveryhodnosť) a osobnej prestíže, ktorá je ovplyvňovaná hlavne aktivitou, sebakpresadzovaním a profesionalitou (Goldweber, Waasdorp, & Bradshaw, 2013).

Podľa uvedených autorov možno na základe uvedených dimenzií jednotlivcov zaradiť do nasledujúcich, pre prevenciu rizikového správania relevantných skupín s odlišným sociometrickým statusom:

1. populárne deti, hviezdy (veľa pozitívnych, málo negatívnych nominácií), „šedá eminencia“ (člen skupiny, ktorý je v pozadí, je nápadný, ale prostredníctvom hviezdy ovplyvňuje skupinu);
2. kontroverzné deti, jednotlivci s ambivalentným statusom (veľa pozitívnych a negatívnych nominácií);
3. opomenuté, prehliadané deti (málo pozitívnych a negatívnych nominácií);
4. odmietnuté deti (málo pozitívnych a veľa negatívnych nominácií), outsider (veľa volieb dáva, ale sám nie je volený, je odmietaný), antihviezda (člen skupiny s najvyšším počtom negatívnych volieb);
5. „izolát“ (nevolí a nie je volený, skupina ho ignoruje);
6. deti s priemerným statusom (priemerný počet pozitívnych a negatívnych nominácií).

Uvedené rozlišovanie jednotlivcov s odlišným sociometrickým statusom je viazané na určitý obraz sociálneho správania s odlišnou mierou rizikového/protektívneho správania.

Viacerí autori (Dodge, 1983; Ollendick, Weist, Borden, & Greene, 1992; Eronen & Nurmi, 2001; Garson, 2002; Wilson, 2004; Rodeiro, 2009) sa zhodujú v názore, že práca so sociálnym statusom detí v rovesníckych skupinách zohráva významnú úlohu v zvládaní sociálne neprimeraného, agresívneho správania a má dôležitú protektívnu úlohu v predchádzaní rizikového správania, pričom osobitnú pozornosť je potrebné venovať predovšetkým skupinám detí, ktoré sú rovesníkmi a učiteľmi hodnotené ako odmietané a kontroverzné. Stotožňujeme sa s uvedeným názorom a zároveň sme presvedčení, že je dôležité venovať pozornosť aj tomu, ako samotní jednotlivci hodnotia svoju pozíciu v rámci skupiny rovesníkov a aké emócie v súvislosti s ňou prežívajú.

5 Prieskum zameraný na sociálnu pozíciu žiakov

Hlavným cieľom prieskumu bolo analyzovať a porovnať vnímanie svojej aktuálnej pozície v školskej triede žiakmi problémovými i bezproblémovými mladšieho škol-

ského veku prostredníctvom inovatívnych techník blob testu a farebného prevedenia odpovede.

Výskumný súbor

Samotnému zberu výskumných údajov predchádzalo získanie informovaného súhlasu od riaditeľa základnej školy a zákonných zástupcov žiakov zúčastňujúcich sa na výskume. Analyzovali sme výpovede žiakov mladšieho školského veku v celkovom počte $N = 316$, z toho bolo 167 chlapcov a 149 dievčat. Na základe hodnotenia správania žiakov učiteľmi prostredníctvom Mezerovej škály rizikového správania (Mezera et al., 2000) sme súbor rozdelili na skupinu „bezproblémových“ žiakov $N = 238$ (z toho 108 chlapcov a 130 dievčat) a skupinu „problémových“ žiakov $N = 78$ (z toho 59 chlapcov a 19 dievčat). Vekový priemer respondentov bol 9,3 roka.

T a b u ľ k a 1

Zloženie výskumného súboru

	Bezproblémoví žiaci		Problémoví žiaci		Spolu	
	N	%	N	%	N	%
Chlapci	108	45,38	59	75,64	167	52,87
Dievčatá	130	54,62	19	24,36	149	47,13
Spolu	238	100	78	100	316	100

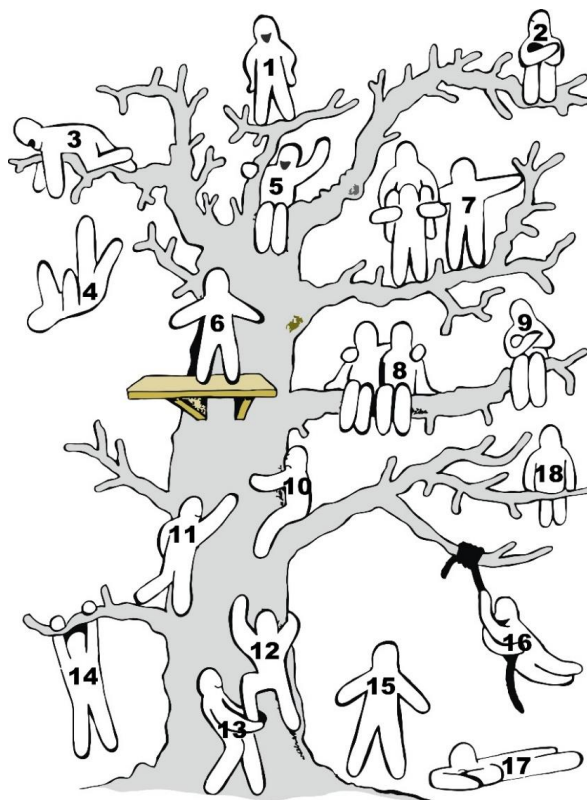
Výskumný nástroj

Ako výskumný nástroj sme použili Blob Test (Wilson & Long, 2017). Blob Test je sociometrická metóda kvalitatívnej analýzy so širokými možnosťami uplatnenia v praxi. Ide o strom prezentujúci rôzne konkrétne sociálne prostredie (skupinu spolužiakov, spolupracovníkov, príslušníkov určitej skupiny), na ktorom sú umiestnené postavičky v rôznych fyzických pozíciách, s rôznymi mimickými výrazmi tváre, v rôznych úrovniach a častiach stromu.

V rámci nášho výskumu sme zvolili špecifickú stratégiu, pri ktorej žiaci nehodnotili svojich spolužiakov, ale boli vyzvaní, aby si vybrali jednu z 18 postavičiek, ktorá vyjadruje, ako sa cítia, aké je ich aktuálne prežívanie vo svojej triede, ako vnímajú svoju sociálnu pozíciu v skupine spolužiakov. Žiaci mali za úlohu uvedenú vybranú postavičku farebne označiť.

Wilson (2004) uvádza k jednotlivým postavičkám nasledovné charakteristiky:

- 1 – egocentrizmus, prehnané sebavedomie, lídri v rámci skupiny;
- 2, 9 – uzavretosť, introverzia, vyhýbanie sa druhým, ale aj odmietanie člena skupinou;
- 3, 13 – senzibilita, empatia, ochota a pripravenosť pomôcť druhým, prosociálnosť;
- 4 – prežívanie emocionálnej krízy, výrazné problémy;
- 5, 6 – pohoda, spokojnosť, komfortnosť, veľmi dobrá schopnosť adaptácie;
- 7, 8 – priateľskosť, kooperácia v rámci užšej skupiny v sociálnej skupine;
- 10, 11, 12 – vytrvalosť, snaha prekonať nepriaznivé prekážky, snaha o priazeň iných;
- 14 – nevzdávanie sa za žiadnych okolností, tendencia prekonávať prekážky;
- 15 – snaha dosiahnuť úspech, ale neochota preto niečo urobiť;
- 16 – skupinový šašo, veselý človek, ktorý sa rád zabáva, ale niekedy i na úkor iných;
- 17 – nízke sebavedomie, strata energie, myslí si, že ho nikto ma nemá rád;
- 18 – samotář, okolie ho nezaujíma, ponorený do sveta svojich myšlienok a smútku, depresie.



Obr. 1 Strom postavičiek (The Blob Test)

Výsledky

Sociálna pozícia

Zaujímalí nás rozdiely v preferencii voľby konkrétnej postavičky medzi „problémovými“ a „neproblémovými“ žiakmi, čiže ako vnímajú, prežívajú a hodnotia svoju pozíciu v školskej triede v skupine rovesníkov (Tabuľka 2). V snahe zvýšiť motiváciu pri poskytnutí odpovede sme našim respondentom umožnili farebnú variabilitu odpovede, pričom niektorí použili viacfarebné znázornenie.

Rovesnícka skupina má výrazný podiel na formovaní správania jednotlivca tým, že môže – podľa Maxwella (2002; in Širůček, Širůčková, & Macek, 2007) – pôsobiť ako prostriedok na elimináciu rizikového správania, prípadne mať priamy vplyv na to, že k nemu vôbec nepríde, a na druhej strane môže iniciovať a podporovať rizikové správanie. Je zaujímavé, že najčastejšie zvolenou postavičkou bolo č. 8, ku ktorému

Tabuľka 2

Prežívanie vlastnej pozície v školskej triede u problémových a bezproblémových žiakov

Postavička	Bezproblémoví žiaci		Problémoví žiaci		Spolu	
	N	%	N	%	N	%
Blob 1	59	24,9	15	19,74	74	23,63
Blob 2	5	2,11	5	6,58	10	3,2
Blob 3	2	0,84	2	2,63	4	1,27
Blob 4	5	2,11	2	2,63	7	2,24
Blob 5	22	9,28	4	5,26	26	8,31
Blob 6	29	12,24	8	10,52	37	11,82
Blob 7	22	9,28	5	6,58	27	8,63
Blob 8	71	29,96	22	28,95	93	29,71
Blob 9	7	2,96	1	1,32	8	2,56
Blob 10	3	1,27	2	2,63	5	1,6
Blob 11	2	0,84	0	0	2	0,64
Blob 12	0	0	1	1,32	1	0,32
Blob 13	2	0,84	0	0	2	0,64
Blob 14	2	0,84	3	3,95	5	1,6
Blob 15	3	1,27	2	2,63	5	1,6
Blob 16	2	0,84	2	2,63	4	1,27
Blob 17	1	0,42	2	2,63	3	0,96
Spolu	238	100	78	100	316	100

možno zároveň priradiť aj postavičku č. 7, ktorá vyjadruje podľa autora takmer totožné charakteristiky. Uvedené postavičky volili problémoví (39 %) i bezproblémoví žiaci (36 %), pričom uvedený výber hovorí o výraznom členení skupiny žiakov, t. j. školskej triedy, na menšie skupinky, v rámci ktorých si žiaci vytvárajú dôverné vzťahy a navzájom sa podporujú. Je otázne, či záujmy, vzájomná podpora a správanie členov uvedených skupiniek sú v súlade s normami školskej triedy i spoločenskými normami. Lopes a Salovey (2004) potvrdili významný vzťah medzi vplyvom rovesníkov a rizikovým správaním. Pravdepodobnosť, že u daného jednotlivca sa rozvinie rizikové správanie, je tým väčšia, čím viac kamarátov sa na takýchto aktivitách zúčastňuje.

Druhou najčastejšie vybranou postavičkou, u bezproblémových i problémových žiakov, bola postavička č. 1, ktorá zreteľne poukazuje na egocentrické tendencie, vodcovské ambície, niekedy až nezdravé vyvyšovanie sa nad ostatnými. Jednotlivci, ktorí volia uvedenú postavičku, sú schopní subjektívne vyvíjať nátlak na ostatných členov a vyžadovať určitú formu lojality. Ako silné osobnosti sa označilo $N = 59$ bezproblémových žiakov a $N = 15$ problémových žiakov. Môžeme sa domnievať, že subjektívny tlak možno vnímať nielen ako podstatný faktor rizikového správania, ale aj ako faktor pozitívneho vplyvu a aktívneho povzbudzovania. K závažnejším konfliktom však určite môže dochádzať, ak sa v rámci skupiny stretnú výrazne vplyvné, silné osobnosti zo skupiny problémových i neproblémových žiakov.

Spokojnosť, pohodu, prežívanie najmä pozitívnych emócií prezentujú postavičky č. 5 a č. 6. Medzi nimi sú určité odlišnosti. Postavička č. 5, ktorú volilo 9 % bezproblémových žiakov a 4 % problémových žiakov, má silný kladný vzťah k postavičke č. 1, je jej najbližším členom v rámci skupiny, stotožňuje sa s jej záujmami, hodnotami, cieľmi a robí jej to radosť. Na druhej strane postavička č. 6 je vyslovene najpozitívnejšia zo všetkých, predstavuje silnú schopnosť adekvátne sa adaptovať v rámci skupiny, dokonca k tomu využíva aj svoj tvorivý potenciál (drevená lavička), je schopná rozdávať pozitívnu energiu a byť sama sebou. Podnetom na zamyslenie je určite fakt, že uvedenú postavičku volilo zo všetkých respondentov iba 37 žiakov, z toho 8 respondentov boli problémoví žiaci.

V rovesníckej skupine zohráva nezanedbateľnú úlohu odmietnutie jednotlivca skupinou alebo naopak, odmietanie skupiny zo strany jednotlivca. Sociálne odmietanie člena skupiny môže pritom viesť k maladjustovanej socializácii v neskoršom veku, ako uvádza Zaťková (2003). Trentacosta a Shaw (2009) dokonca uvádzajú, že odmietnutie vrstovníkmi v období mladšieho školského veku predikuje neskoršie antisociálne správanie v adolescencii, konkrétne môže viesť k nekvalitným vzťahom, ako aj položiť základy delikventného správania.

V rámci nášho kvalitatívneho výskumu uvedenú pozíciu v skupine prezentujú postavičky č. 2 a č. 9. Postavička č. 2, ktorú volilo 5 problémových žiakov a rovnako aj 5 bezproblémových žiakov, prezentuje skôr odmietanie skupiny jednotlivcom. Dôvody môžu byť rôznorodé (rodina, neadekvátne správanie zo strany spolužiakov,

učiteľov, traumatické udalosti), určite však vyžadujú pozornosť zo strany odborníka, ktorý by týmto členom skupiny vedel pomôcť na základe analýzy príčin a potrebných intervenčných vplyvov. Postavička č. 9 (volilo ju 7 bezproblémových žiakov a 1 problémový žiak) zasa prezentuje pozíciu jednotlivca, ktorého z rôznych dôvodov skupina odmieta (ich zistenie opäť v kompetencii odborníka), na druhej strane uvedená postavička vyjadruje túžbu do skupiny patriť, istým spôsobom závidí členom skupiny, ktorí si rozumejú a podporujú sa.

Určitú emocionálnu krízu, napätie a traumatickú udalosť avizovali v rámci nášho výskumu 5 bezproblémoví žiaci a 2 problémoví žiaci, ktorí volili postavičku č. 4. Ide o alarmujúce volanie, kde je nevyhnutná bezprostredná odborná pomoc. Nebezpečná je i pozícia, ktorú predstavuje postavička č. 17 (1 bezproblémový žiak a 2 problémoví žiaci), keďže hovorí o úbytku celkových síl, energie, celkovej rezignácii, nízkom sebavedomí.

Alarmujúce je zistenie, že z celkového počtu respondentov iba 4 bezproblémoví a 2 problémoví žiaci volili postavičky č. 3 a č. 13, ktoré prezentujú empatické, prosociálne tendencie a bezprostrednú pomoc. Mnohé výskumy dokazujú pozitíva vysokej úrovne emocionálnej inteligencie pre život, a to v širokospektrálnych oblastiach týkajúcich sa sociálnych zručností a interakcií, sociálnej a verbálnej inteligencie, akademického prospechu, predchádzania problémového správania i mnohým závislostiam (Austin, 2005; Lopes & Salovey, 2004; Gil-Olearte Marquez et al., 2006; Evans, 2009). Ako je zrejmé z našich výsledkov, rozvíjaniu emocionálnej inteligencie je potrebné venovať náležitú pozornosť vzhľadom na jej významné benefity. Je pravda, že aj v našich podmienkach sa do popredia záujmu dostávajú mnohé intervenčné programy zamerané na rozvíjanie sociálno-emocionálnych schopností. Na základe výsledkov nášho výskumu navrhujeme do takýchto programov začleňovať širšie spektrum tém, akými sú napr. vrstovnícky tlak, zvládanie emočne vypätých, stresových situácií, šikanovanie, senzibilita k emóciám iných, priateľstvo, spolupráca, prosociálnosť).

Postavička č. 16 vypovedá o pozícii tzv. triedneho šaša. Možno ju vnímať v dvoch rovinách, buď ako spontánneho zabávača, ktorý v skupine dokáže odľahčiť aj nepriaznivú situáciu, ale na druhej strane môže prezentovať „agresora – srandistu“, ktorý triedu zabáva na úkor iných, slabších jednotlivcov. V našom prieskume ju volili 2 bezproblémoví a 2 problémoví žiaci.

Pozície ostatných postavičiek boli volené sporadicky. Potešujúce je, že postavičku č. 18 (smútok, depresia) nevolil ani jeden žiak.

Výber farebného prevedenia odpovede

Farbu možno považovať za ukazovateľ emocionality, jej výberu a použitiu nemožno uprieť výpovednú hodnotu, pokiaľ dieťa nemá zmyslovú poruchu. Podľa

Lüschera (1995) má každý človek tendenciu pridať k objektívnemu zmyslovému pociťovaniu určité farby, ktoré vyjadrujú jeho subjektívny postoj. Farby sú zrkadlom nášho vnútorného nastavenia. Davido (2008) na základe uplatnenia konkrétnych farieb vypracoval nasledovné charakteristiky, ktoré sme využili:

- a) Čierna farba: dieťa ustráchané, úzkostné, cítiace sa ohrozené, môže sa prejavovať agresívne zo strachu, rezervované voči prejavom citov, s bohatým vnútorným životom.
- b) Červená farba: dieťa šťastné, vitálne, s prejavmi lásky, impulzívne, s nedostatočnou kontrolou citov, ktoré môžu vyústiť aj do agresívnych prejavov.
- c) Modrá farba: dieťa introvertné, adaptované, so sebakontrolou správania.
- d) Žltá farba: dieťa tešiace sa zo života a moci, inteligentné, niekedy závislé na dospelom, resp. látkovo závislé.
- e) Zelená farba: dieťa dúfajúce v niečo pekné, dieťa zamerané najmä na sociálne vzťahy.
- f) Fialová farba: dieťa úzkostné, problémovo sa prispôsobujúce, náznaky nepokoja, úzkosti, introverzie, v rámci výskumov minimálne sa vyskytujúca v kresbách detí.
- g) Hnedá farba: dieťa často tvrdohlavé, prežívajúce konflikty, s problémami v socializácii, neadekvátne rodinná a sociálna adaptácia, náznaky depresie. Davido (2008) spája hnedú farbu s regresívnymi tendenciami, čo sa môže prejavovať ako zlá adaptovanosť dieťaťa alebo jeho vnútorné konflikty.
- h) Biela farba: dieťa apatické, s úbytkom síl, energie, ale i dieťa s neutrálnym prežívaním.

Akú konkrétnu farbu volili pri výbere jednotlivých postavičiek problémoví i bezproblémoví žiaci uvádzame v Tabuľke 3.

Najčastejšie preferovanou farbou bola červená, u bezproblémových žiakov i problémových žiakov, volili ju samostatne (N=62 respondentov, z toho 48 bezproblémových a 14 problémových žiakov) alebo aj v kombinácii s inou farbou (18 bezproblémových žiakov a 4 problémoví žiaci). Je pozoruhodné, že takmer všetci problémoví žiaci (okrem 1), ktorí volili postavičku 1, zafarbili ju červenou farbou, akoby tým zdôraznili impulzivitu a nedostatočnú kontrolu citov a pravdepodobne aj sklon k agresívnym prejavom vo svojom správaní.

Druhou preferovanou farbou bola modrá, použilo ju 42 bezproblémových žiakov, 11 problémových žiakov a v kombinácii s inou farbou 12 bezproblémových žiakov a 3 problémoví žiaci. Modrá farba, ktorá v arteterapii reprezentuje jednu z najdôležitejších farieb, predstavuje uplatňovanie sebaregulačných schopností.

Spojením červenej (životná energia) a žltej farby (intelekt) vzniká oranžová farba, je treťou najčastejšou volenou farbou u problémových (14) i bezproblémových žiakov (30). Ide o sociálnu farbu, farbu mobilizácie a extroverzie.

Celkovo môžeme konštatovať, že preferencia červenej, oranžovej a modrej farby má približne rovnaké percentuálne zastúpenie v oboch skupinách respondentov.

Tabuľka 3

Preferencia farieb u problémových a bezproblémových žiakov

Farba	Bezproblémoví žiaci		Problémoví žiaci		Spolu	
	N	%	N	%	N	%
Fialová	15	6,95	4	5,41	19	6,55
Fialová, žltá	1	0,46	0	0	1	0,35
Fialová, oranžová	1	0,46	0	0	1	0,35
Fialová, červená	1	0,46	0	0	1	0,35
Modrá	42	19,44	11	14,87	53	18,27
Modrá, zelená	2	0,93	1	1,35	3	1,03
Modrá, červená	4	1,85	0	0	4	1,38
Zelená	20	9,26	9	12,16	29	10
Žltá	12	5,56	7	9,46	19	6,54
Žltá, zelená	2	0,93	0	0	2	0,69
Žltá, červená	1	0,46	0	0	1	0,35
Oranžová	30	13,89	14	18,92	44	15,17
Oranžová, žltá	1	0,46	0	0	1	0,35
Oranžová, červená	5	2,32	0	0	5	1,72
Červená	48	22,22	14	18,92	62	21,37
Červená, fialová	2	0,93	0	0	2	0,69
Červená, modrá	5	2,32	3	4,05	8	2,76
Červená, zelená	0	0	1	1,35	1	0,35
Červená, žltá	1	0,46	0	0	1	0,35
Hnedá	14	6,48	3	4,05	17	5,86
Hnedá, modrá	1	0,46	0	0	1	0,35
Čierna	8	3,7	7	9,46	15	5,17
Spolu	216	100	74	100	290	100

Davidov (2008) zdôrazňuje, že vo všeobecnosti teplé farby sú prejavom vyrovnanosti a tmavé a studené farby môžu byť prejavom smútku a úzkosti. Extrovertné deti volia viac farieb, introvertné skôr inklinujú k jednej farbe.

V rámci nášho výskumu volili studené a tmavé farby 70 bezproblémoví žiaci a 18 problémoví žiaci, teplé farby zasa 110 bezproblémoví žiaci a 44 problémoví žiaci. Kombináciu teplej a studenej farby sme zaznamenali u 17 bezproblémových žiakov a 3 problémových žiakov, kombináciu dvoch teplých farieb uplatnili 15 bezproblémoví žiaci a 1 problémový žiak. Jednu farbu volilo 189 bezproblémových žiakov a 69 problémových žiakov, kombináciu dvoch farieb uplatnilo 27 bezproblémových žiakov a 5 problémových žiakov.

Limity výskumu

Stotožňujeme sa s Davidovým názorom (2008), že jedna kresba nemôže všetko odhaliť, a veľkou chybou by bolo robiť závery z jediného obrázka dieťaťa, ktoré nepoznáme. Interpretáciou kresby nemožno vyvodzovať objektívne platné informácie o detských emóciách, vlastnostiach a schopnostiach. Zistenia z kresby je potrebné doplniť ďalšími objektívnejšími metódami výskumu.

V súvislosti s naším výskumom sme si uvedomili isté metodologické problémy spojené s využitím sociometrickej metódy, ktoré je potrebné vziať do úvahy:

1. Objektivizácia výsledkov priamym pozorovaním: Jeden z propagátorov sociometrie Seligman (2002) odporúča nepoužívať sociometriu, pokiaľ učiteľ nie je dostatočne oboznámený a pripravený porovnať svoje zistenia s pozorným pozorovaním. Garson (2002) odporúča porovnať subjektívne výsledky sociometrickej analýzy s pozorovaním v reálnej situácii.
2. Stabilita pozície, stabilita vzťahov, skupinová dynamika: Problém stability je vlastne problémom reliability v súvislosti s určitým časovým odstupom. Hamilton (2000) skúmal stabilitu koeficientov v období 12 týždňov a korelačné koeficienty sa pohybovali medzi 0,42 až 0,84. Henrich et al. (2000) overoval stabilitu v období jedného roka a zhodnotili túto techniku z dlhodobého hľadiska ako inkonzistentnú, ale na druhej strane ju vníma ako výzvu pre longitudinálne štúdie.
3. Miera participácie: Dáta zo sociometrickej analýzy podliehajú legislatíve na ochranu osobných údajov, z čoho vyplýva nevyhnutnosť získať súhlas zákonných zástupcov žiakov k účasti, pričom rodičia majú právo účasť detí odmietnuť.
4. Preferenciu voľby doplniť percepciou jej štruktúry respondentom: Ide o požiadanie respondenta, aby popísal uvedenú pozíciu, aby sme o nej získali čo najviac relevantných informácií.

Záver

Napriek obrovskému potenciálu nie sú v našom prostredí školskej praxe sociometrické techniky príliš využívané vo výskume. Jedným z dôvodov môže byť nedostatok informácií o metodologických aspektoch použitia týchto techník. Naším cieľom bolo vzbudiť záujem aj o tieto projektívne, resp. semiprojektívne techniky. Obrovský potenciál vidíme vo variabilite ich uplatnenia.

Technika The Blob Test umožnila získať presnejší a komplexnejší obraz o predstavách, postojoch a skúsenostiach a prežívaní žiakov mladšieho školského veku. Nesmieme zabudnúť, že hoci uvedené metodiky majú určité nevýhody, pri skúmaní problematiky emocionálnych aspektov agresie u žiakov mladšieho školského veku ich považujeme za prínosné, i keď predstavujú len sondu do danej problematiky.

Sme si vedomí, že analýzou väčšieho a vyváženšieho súboru odpovedí zo strany „problémových“ i „neproblémových“ žiakov by sme mnohé obmedzenia prekonalí.

LITERATÚRA

- Austin, E. J. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Baker, L. A., & Jacobson, K. C. (2007). Genetic and environmental bases of childhood antisocial behavior: A multi-informant twin study. *Journal of abnormal psychology*, 219- 235. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1913189/>
- Brown, T. E. (2009). ADD/ADHD and impaired executive function in clinical practice. *Current Attention Disorder Reports*, 1, 37-41.
- Davido, R. (2008). *Kresba ako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Doherty, J. W. (2006). *Kdo koho vychovává?* Praha: Návrat domů.
- Eronen, S., & Nurmi, J. E. (2001). Sociometric status of young adults: Behavioral correlates and cognitive-motivational antecedents and consequences. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 203-213.
- Evans, W. S. (2009). School mental health. *A multidisciplinary Research and Practice Journal*. New York: Springer.
- Gajdošová, E. (2000). *Poznávanie sociálnych vzťahov v triede. Práca so sociometrickoratingovým dotazníkom*. Bratislava: Metodické centrum.
- Gajdošová, E. (2007). Násilie v školskom prostredí – faktory a náprava. *Riešenia porúch žiakov v správaní v škole* (pp. 17-32). Bratislava: FF UK.
- Garson, C. D. (2002). Sociometry and network analysis. *Quantitative Research in Public Administration*. Retrieved from <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/sociometry.htm>
- Gil-Olearte Marquez, P., Palomera Martin, R., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17295968>
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology*, 51, 469-485.
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal*, 101, 35–61.
- Hamilton, C. (2000). Rates of classroom participation and the validity of sociometry. *School Psychology Review*, 29(10), 251-266.
- Henrich, C. C., Kupermins, G. P., Sack, A., Blatt, S. J., & Leadbeater, B. J. (2000). Characteristics and homogeneity of early adolescent friendship groups: A comparison of male and female clique and nonclique members. *Applied Development Science*, 4(1), 15-26.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education. In H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins, & P. Weissberg (Eds.), *Bulding school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Lüscher, M. (1995). *Lüscherova klinická diagnostika. Průručka*. Bratislava: Psychodiagnostika a.s.
- Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže* (2nd edition). Praha: Grada Publishing.
- Matějček, Z., & Dytrych, Z. (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada.

- Matoušek, O. (1996). *Výchova chlapců*. Praha: Portál.
- Mezera, A. (2000). *Škála rizikového správania*. Bratislava: Psychodiagnostika a.s.
- Moore, A. (2011). *The effects of parenting styles on delinquency*. Retrieved from <http://www.livestrong.com/article/531131-the-effects-of-parenting-styles-on-delinquency/>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in Mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89-101.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.
- Pluskota, A. (2014). *The application of positive psychology in the practice of education*. Retrieved from <http://www.springerplus.com/content/3/1/147>
- Poněšický, J. (2010). *Agrese, násilí a psychologie moci v životě i v procesu psychoterapie*. Praha: Nakladatelství Triton.
- Potočárová, M. (2008). *Pedagogika rodiny*. Bratislava: Comenius University.
- Putallaz, M., & Bierman, K. L. (2004). *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Rodeiro, L. C. (2009). Can trait emotional intelligence predict differences in attainment and progress in secondary school. *Social Development*, 23, 622-631.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Free Press.
- Smiková, E., & Kopányiová, A. (2013). *Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Širůček, J., Širůčková, M., & Macek, P. (2007). Sociální opora rodičů a vrstevníků a její význam pro rozvoj problémového chování v adolescenci. *Československá psychologie*, 51(5), 476-488.
- Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Teyber, E. (2007). *Helping children cope with divorce*. Praha: Návrat domů.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2012). Preventing early conduct problems and later delinquency. In E. Grigorenko (Ed.), *Handbook of Juvenile Forensic Psychology and Psychiatry* (pp. 311-324). New York: Springer.
- Verešová, M., & Hušvétyiová, J. (2005). Štýly rodinnej výchovy a rizikové správanie dievčat a chlapcov v období puberty. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 40(1), 17-29.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74, 293-299.
- Wilson, P., & Long, I. (2017). www.blootree.com
- Začková, M. (2003). Intervenčné programy zamerané na prevenciu voči násiliu na školách. In *Zborník z konferencie Násilie v rodine a škole* (pp. 93-97). Nitra: FSV UKF.

Súhrn: Jednou z najdôležitejších súčastí socializácie sú sociálne zručnosti, ktoré sú nevyhnutné pre život v spoločnosti. Sociálna kompetencia je tým, čo človeku pomáha zvládať a ovplyvňovať jeho sociálny svet. Príspevok je zameraný na analýzu možného vplyvu vnímanej sociálnej pozície žiaka v školskej triede na jeho agresívne prejavy. Autorky prinášajú kvalitatívnu analýzu sociometrickej pozície prostredníctvom techniky The Blob Test a venujú sa analýze rôznych faktorov sociálneho prostredia, ktoré potenciálne ovplyvňujú rizikové prejavy žiakov v školskom prostredí.

Kľúčové slová: sociálna pozícia, žiak, mladší školský vek, agresívne prejavy.

PaedDr. Lucia Pašková, PhD. je odbornou asistentkou na Katedre psychológie, Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. V publikačnej činnosti sa venuje problematike zvládania záťaže, kvalite života a sebahodnoteniu žiakov a študentov vysokých škôl. Zúčastnila sa na projektoch VEGA a APVV. Je školskou psychologičkou a aktívne participuje na realizácii preventívnych programov Second step, Zippyho kamaráti a mnohých ďalších.

PaedDr. Jana Stehlíková, PhD. je školskou psychologičkou a zároveň odbornou asistentkou na Katedre psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. V publikačnej činnosti sa venuje najmä problematike školskej psychológie, prosociálnosti, empatie a emocionálnej inteligencie. Je zapojená do riešenia projektov KEGA, VEGA a APVV. Aktívne sa podieľa na realizácii preventívnych programov Second step, Zippyho kamaráti, Kamaráti jabĺčka a mnohých ďalších.

PhDr. Dagmar Kopčanová ako dlhoročná výskumná pracovníčka vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave má teoretické a praktické skúsenosti v oblasti psychologického a výchovného poradenstva, školskej psychológie a rodinnej terapie. Aktuálne sa výskumne venuje otázkam duševného zdravia detí a rodín, osobitne rodín v rozvodovej a porozvodovej kríze. Svoje poznatky a skúsenosti využíva v poradenskej a pedagogickej praxi ako vysokoškolská učiteľka psychológie na Vysokej škole zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave. Aktívne participuje na projektoch podporených medzinárodnou organizáciou UNESCO.

DIVERZITA V ŠKOLSKEJ TRIEDE OČAMI BUDÚCICH UČITEĽOV A UČITELIEK

LENKA SOKOLOVÁ – VIERA ANDREÁNSKA

*Katedra psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty
Univerzity Komenského v Bratislave*

DIVERSITY IN THE CLASSROOM AS PERCEIVED BY PRE-SERVICE TEACHERS

DOI: 10.2478/papd-2018-0023

Abstract:

Introduction: The prerequisites of school inclusion and integration are related to the attitudes and competences of teachers. Teacher training should reflect the needs of schools, but it should also flexibly respond to the attitudes and reported skills of student teachers. The aim of this study is to analyse student teachers' self-reported knowledge, skills, and attitudes towards children with diverse educational and social needs.

Methods: Pre-service teachers (N = 214) rated their knowledge and skills for working with children with various special educational needs. Semantic Selection Test was used to assess their attitudes towards these children.

Results: Pre-service teachers rated their competences for working with children from diverse social settings higher than for working with children with disorders and disabilities. Similar results were found in their attitudes towards these children.

Limitations: The results were not analysed in the context of demographic data and previous experiences. Participants in the study were pre-service teachers.

Conclusions: For further research, it is advisable to include in-service teachers in the sample.

Key words: diversity, inclusion, student teachers, competences, semantic selection test

Úvod

Bežné školy stále častejšie navštevujú deti pochádzajúce z rôznorodých rodinných, kultúrnych a sociálnych podmienok, s rôznymi vývinovými poruchami učenia, poruchami pozornosti a hyperaktivitou, poruchami správania, ale aj deti s rôznymi druhmi chronického somatického, zmyslového či mentálneho postihnutia. Zmeny v spoločnosti, postupný odklon od duálnej formy bežného a špeciálneho vzdelávania, aj širšie možnosti voľby na strane rodičov vedú k tomu, že bežné triedy sa stávajú rozmanitejšími. Tento trend pozorujeme v zahraničí aj u nás (pozri napr. Miškolci, Armstrong, & Spandagou, 2016; Dmitrenko & Voloshyna, 2018; Groma, 2012).

Zaradenie detí s postihnutím do bežných škôl sa označovalo pojmom integrácia, v súčasnosti sa však dostáva do popredia pojem inklúzia (Mitchell, 2005; Dmitrenko & Voloshyna, 2018; Groma, 2012 a ďalší). Ako hlavný rozdiel medzi praxou integrácie a inklúzie Hinz (2004, in Groma, 2012) uvádza teóriu jednej heterogénnej skupiny a jednotného systému pre všetkých v prípade inklúzie oproti teórii dvoch skupín a diferencovaný systém podľa typu špeciálno-pedagogických potrieb v prípade integrácie. Učitelia však upozorňujú, že na diverzitu školských tried a inklúziu vzdelávaciu prax sa necítia byť dostatočne pripravení. V roku 2017 vydala Slovenská komora učiteľov stanovisko k inklúzii detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Uvádza sa v ňom, že „inklúzia v slovenských pomeroch nedosahuje ani zďaleka úroveň vyspelej európskej krajiny. Komplexný inklúziu tím – špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský psychológ, logopéd s podporou asistentov učiteľa a sociálneho pedagóga či terapeuta, je na Slovensku len ojedinelým javom (Slovenská komora učiteľov, 2017).

1 Teoretické východiská

Podľa Zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 (školský zákon) do kategórie detí so špeciálnymi edukačnými potrebami patria žiaci so zdravotným znevýhodnením (žiak so zdravotným postihnutím, žiak chorý alebo zdravotne oslabený, žiak s vývinovými poruchami a žiak s poruchou správania), žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiaci s nadaním. Podľa štatistických údajov rezortu školstva z r. 2017 bolo v bežných školách zaškolených 38.854 detí s rôznym typom špeciálnych vzdelávacích potrieb a 28.358 detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (Centrum vedecko-technických informácií SR, 2017). Najväčšiu skupinu tvorili deti s vývinovými poruchami učenia (55 %). Druhú polovicu tvorili deti s mentálnym postihnutím, narušenou komunikačnou schopnosťou, so syndrómom autizmu, so sluchovým, zrakovým alebo telesným postihnutím, deti s intelektovým nadaním, poruchami správania a iným typom chronického ochorenia (Centrum vedecko-technických informácií SR,

2017). Podľa zdravotníckych štatistík k najfrekvencovanejším chronickým ochoreniam patria rôzne formy alergických ochorení dýchacej a tráviacej sústavy, na 500 detí pripadá približne 10 detí s atopickou dermatitídou, 9 detí s duševnými poruchami a poruchami správania, 2 deti s epilepsiou a 1 dieťa s cukrovkou (Národné centrum zdravotníckych informácií, 2016).

Popri diagnostikovaných deťoch so špeciálnymi vzdelávacími potrebami je časť detí, ktoré vykazujú symptómy porúch, vyžadujú si špecifický vzdelávací prístup, ale z rôznych dôvodov nie sú diagnostikované, teda ani oficiálne evidované ako deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, tzv. deti začlenené. Ďalšou skupinou, ktorá si vyžaduje osobitnú pozornosť vo výchovno-vzdelávacom procese, sú deti pochádzajúce z rôznorodých rodinných, kultúrnych a sociálnych podmienok. Na základe štatistík rezortov školstva, zdravotníctva a sociálnych a vecí a rodiny Slovenskej republiky možno predpokladať, že v každej triede bude niekoľko detí s chronickým ochorením rôznej závažnosti, s kultúrnymi alebo rodinnými odlišnosťami, postihnutím alebo špeciálnymi vzdelávacími potrebami (Sokolová & Andreánska, 2016).

V tzv. inkluzívnej škole by všetky tieto deti mali mať rovnaké šance uspieť v rovine edukačnej aj sociálnej. Inkluzívna škola „robí maximum pre to, aby každý žiak zo vzdelania v čo najväčšej možnej miere profitoval.“ (Porubský, Strážik, Vančíková, & Rosinský, 2014, s. 50). Realizácia inklúzie resp. integrácie detí s rozmanitými vzdelávacími potrebami však nesúvisí len s legislatívnym, finančným a materiálno zabezpečením škôl. Úspešnosť tohto procesu v konečnom dôsledku závisí predovšetkým od kompetencií učiteľov pre prácu s týmito deťmi. Podobne vnímajú predpoklady pre inkluzívne vzdelávanie aj autori Profilu inkluzívneho učiteľa (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), ktorí za kľúčové zložky inkluzívnych kompetencií považujú: a) postoje a presvedčenia, b) vedomosti a chápanie problematiky, c) zručnosti a schopnosti učiteľov. Dôležitou podmienkou inklúzie je otvorenosť a prijatie dieťaťa bez ohľadu na druh postihnutia, spoločenský pôvod, náboženstvo alebo etnickú príslušnosť (Mitchell, 2005; Groma & Jursová Zacharová, 2017).

2 Metodika výskumu

Cieľom výskumu je zistiť, ako vnímajú budúci učitelia prácu s deťmi s rozmanitými sociálnymi a edukačnými potrebami:

- a) zistiť, ako budúci učitelia hodnotia svoje vedomosti a zručnosti pre prácu s deťmi s rozmanitými vzdelávacími a sociálnymi potrebami,
- b) na základe deskriptívnej analýzy sémantického priestoru zistiť, aké sú postoje študentov učiteľstva k deťom s rozmanitými vzdelávacími a sociálnymi potrebami.

2.1 Výskumný súbor

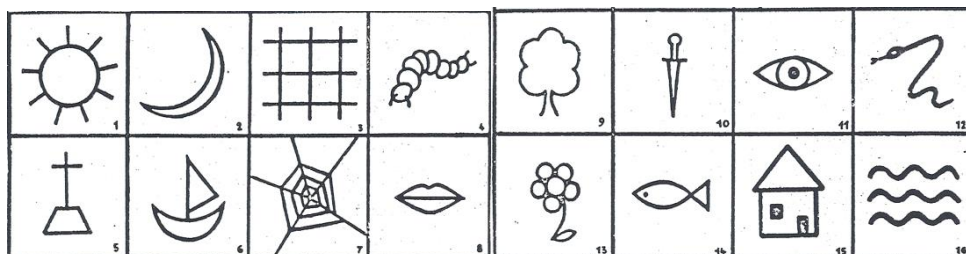
Výskumný súbor tvorilo 214 študentov Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, ktorí študovali rôzne špecializácie učiteľstva pre primárne ($n = 60$) a sekundárne ($n = 154$) vzdelávanie. V súbore boli zastúpení študenti všetkých ročníkov bakalárskeho stupňa štúdia. V čase zberu dát všetci študenti mali absolvovaný minimálne jeden predmet nácvuovej pedagogickej praxe a povinné psychologické predmety zamerané na všeobecnú a vývinovú psychológiu. Priemerný vek vo výskumnej vzorke bol 21,19 rokov ($SD = 2.50$). Ako je pre učiteľskú profesiu typické, vo výskumnom súbore prevládali ženy ($n = 191, 89\%$). Išlo o dostupný výber výskumnej vzorky, účastníci výskumu sa do výskumu zapojili anonymne a dobrovoľne v rámci výučby predmetov učiteľského základu.

2.2 Metódy

Cieľom výskumu bolo zistiť, ako študenti učiteľstva hodnotia svoje znalosti a zručnosti pre prácu s deťmi so špecifickými vzdelávacími potrebami, a aké sú ich postoje k týmto deťom. Ako východisko pre ďalšie metódy sme použili zoznam 20 špecifických edukačných a sociálnych potrieb zostavený na základe analýz štatistík rezortu školstva, zdravotníctva a sociálnych vecí a rodiny (Sokolová & Andreánska, 2016; Sokolová, 2017). Zber dát prebiehal v roku 2017 v rámci bežnej výučby na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Participanti vyplnili dve časti dotazníka v papierovej forme dobrovoľne a anonymne. Neúplne vyplnené dotazníky boli z analýzy dát vylúčené.

Sebahodnotiaci dotazník vedomostí a zručností pre prácu s diverzitou v školskej triede (Sokolová & Andreánska, 2016) tvorilo 20 položiek zoznamu špecifických vzdelávacích potrieb, ktoré participanti hodnotili na 5-stupňovej škále súhlasu k dvom výrokom: „Mám dostatok informácií o tom, aké prejavy správania môžem od dieťaťa očakávať.“ a „Myslím si, že ako učiteľ/učiteľka budem vedieť s takýmto dieťaťom v triede efektívne pracovať.“. Vyššie skóre vyjadruje vyššiu mieru súhlasu s daným výrokom. Výsledky tejto časti analyzujeme v podobe priemerných skóre a v podobe kompetenčného grafu, kde jednu dimenziu tvorí sebahodnotenie znalostí a druhú sebahodnotenie zručností (Obr. 2). Dimenzia sebahodnotenia znalostí dosahuje hodnoty vnútornej konzistencie $\alpha = .896$ (*Guttmanov split-half koeficient* = .812), v sebahodnotení zručností je $\alpha = .856$ (*Guttmanov split-half koeficient* = .786).

Ako druhú metódu sme použili obrázkovú verziu **Testu sémantického výberu** (Smékal, 1990). Test tvorí súbor 16 obrázkov (Obr. 1) a súbor verbálnych podnetov, v našom prípade išlo o vyššie uvedený zoznam, doplnený o pojem „ja ako učiteľ/učiteľka“ a referenčné pojmy označujúce emócie láska, radosť, strach a hnev. Participant má za úlohu pre každý verbálny podnet vybrať 8 obrázkov. Test sémantického



Obr. 1 Súbor obrázkov pre Test sémantického výberu.

výberu je hraničná metóda priameho a nepriameho (projektívneho) zisťovania, preto sa javí ako vhodná pre výskum postojov, kde možno predpokladať väčší výskyt sociálne žiaducich odpovedí. Odpovede sme analyzovali pomocou metódy optimálneho škálovania v štatistickom programe SPSS podľa postupu, ktorý navrhuje Urbánek (2000, 2001). Výsledky sú spracované v podobe grafu sémantického priestoru (Obr. 3).

3 Výsledky

Priemerné skóre sebahodnotenia v oblasti znalosti sa pohybujú medzi $M = 2.557$ (dieťa s poruchou autistického spektra) a $M = 3.858$ (dieťa z neúplnej rodiny). V oblasti zručností evidujeme najnižšie priemerné skóre $M = 2.5$ (dieťa s poruchou autistického spektra) a najvyššie skóre $M = 3.955$ (dieťa z neúplnej rodiny). Koeficienty šikmosti a špicatosti sa pohybujú v rozpätí od -1 do 1, preto možno dáta považovať za normálne rozložené. Keďže v porovnaní jednotlivých ročníkov štúdia neboli zistené výrazné rozdiely, spracovávame výsledky za celý súbor. V oblasti znalostí a zručností študenti učiteľstva najvyššie hodnotia svoje kompetencie pre prácu s deťmi so špecifickými vzdelávacími a sociálnymi potrebami, ktoré vyplývajú zo špecifik rodinného a kultúrneho prostredia. Naopak, nižšie hodnotia svoje znalosti a zručnosti pre prácu s deťmi s poruchami a postihnutiami, ktoré sa premietajú do vyučovacej činnosti, ale aj sociálneho kontextu fungovania dieťaťa v škole (Tab. 1, Obr. 2).

Významné rozdiely medzi hodnotením vlastných znalostí a zručností sme zaznamenali v siedmych položkách. V prípade detí so zrakovým a sluchovým postihnutím, poruchou pozornosti a poruchami správania uvádzali študenti učiteľstva, že sa cítia viac informovaní, ale menej pripravení pracovať s týmito deťmi. Naopak, v prípade detí s potravinovými intoleranciami, cukrovkou a adoptovanými deťmi prejavili väčšie sebavedomie v oblasti zručností ako znalostí (Tab. 1).

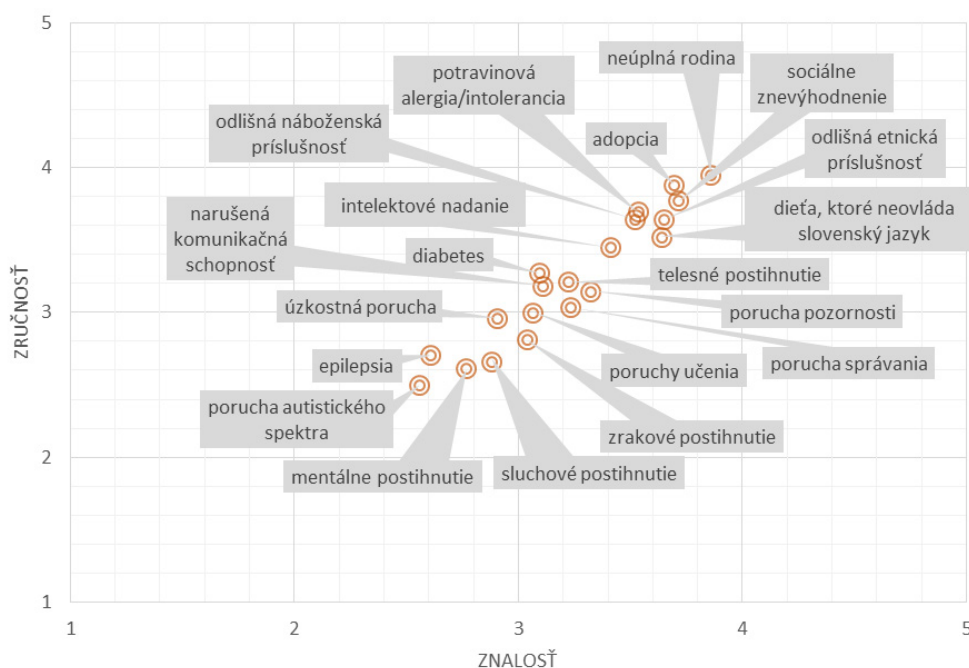
T a b u ľ k a 1

Porovnanie sebahodnotenia v oblasti znalostí a zručností

	znalosť		zručnosť		porovnanie priemerných skóre		vzájomná korelácia znalosti a zručnosti	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Dieťa s mentálnym postihnutím	2.767	1.073	2.614	1.068	1.728	.086	.395	.000
Dieťa s telesným postihnutím	3.222	1.048	3.210	1.083	.164	.870	.628	.000
Dieťa so zrakovým postihnutím	3.040	1.239	2.818	1.127	2.530	.012	.521	.000
Dieťa so sluchovým postihnutím	2.881	1.192	2.665	1.150	2.447	.015	.500	.000
Dieťa s vývinovou poruchou učenia	3.063	1.070	3.000	1.042	.889	.375	.610	.000
Dieťa s poruchou pozornosti	3.318	1.137	3.148	1.037	2.288	.023	.590	.000
Dieťa s narušenou komunikačnou schopnosťou	3.108	1.159	3.182	1.059	-1.080	.282	.669	.000
Dieťa, ktoré dostatočne neovláda slovenský jazyk	3.636	1.113	3.523	1.121	1.641	.103	.662	.000
Dieťa odlišnej etnickej príslušnosti ako väčšina triedy	3.648	1.026	3.648	1.085	.000	1.000	.637	.000
Dieťa z neúplnej rodiny	3.858	1.078	3.955	1.084	-1.514	.132	.694	.000
Dieťa zo sociálne znevýhodnenej rodiny/komunity	3.710	1.075	3.773	1.093	-1.054	.293	.737	.000
Dieťa s potravinovou intoleranciou	3.534	1.218	3.699	1.198	-2.682	.008	.773	.000
Dieťa s nadpriemerným IQ	3.409	1.128	3.449	1.079	-.534	.594	.600	.000
Dieťa odlišnej náboženskej príslušnosti ako väčšina triedy	3.517	1.126	3.642	1.112	-1.915	.057	.701	.000
Dieťa s úzkostnou poruchou	2.903	1.035	2.960	1.060	-.780	.436	.575	.000
Dieťa s poruchou autistického spektra	2.557	1.179	2.500	1.111	.753	.453	.619	.000
Dieťa s epilepsiou	2.608	1.181	2.705	1.182	-1.091	.277	.506	.000
Dieťa s diabetes mellitus	3.091	1.216	3.273	1.178	-2.657	.009	.713	.000
Adoptované dieťa	3.693	1.120	3.881	1.138	-2.754	.007	.680	.000
Dieťa s poruchou správania	3.233	.978	3.040	.994	2.980	.003	.620	.000

Graf sebahodnotenia kompetencií pre prácu s diverzitou v školskej triede (Obr. 2) ilustruje výsledky prezentované v Tab. 1. Študenti učiteľstva deklarujú lepšiu mieru pripravenosti pre prácu s deťmi s rodinnými a kultúrnymi špecifikami (deti adoptované, deti z neúplných rodín, odlišnej etnickej, náboženskej alebo jazykovej príslušnosti a pod.). Táto skupina detí nemusí nevyhnutne pre učiteľa predstavovať zvýšené nároky v oblasti vyučovania, predpokladáme, že majú špecifiká skôr v oblasti sociálnej interakcie, prijatia v skupine a pod. Nižšie hodnotia svoje znalosti a zručnosti pre prácu s deťmi so závažnejšími poruchami a postihnutiami (porucha autistického spektra, mentálne postihnutie, sluchové postihnutie, zrakové postihnutie). Spoločným znakom tejto kategórie je presah postihnutia do oblasti učenia, ale aj sociálnej interakcie a emočného prežívania v škole, ďalšou charakteristikou je relatívna stálosť tohto stavu. Najbližšie k priemeru v oblasti vnímania svojich kompetencií uvádzajú študenti učiteľstva deti s poruchami učenia, správania a pozornosti, narušenou komunikačnou schopnosťou a telesným postihnutím. Táto skupina spravidla vyžaduje zvýšené nároky na vyučovacie metódy, individuálny vzdelávací prístup, metódy hodnotenia a pod.

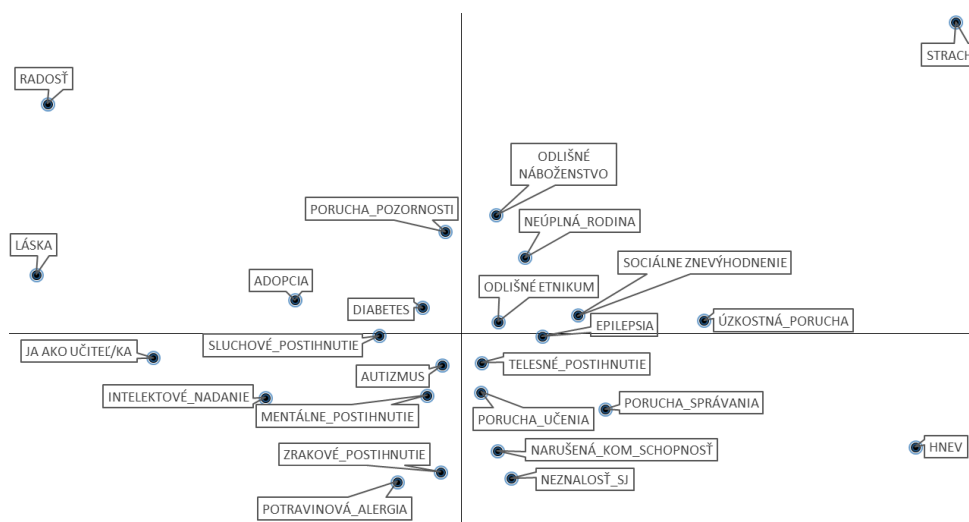
Výsledky Testu sémantického výberu sme spracovali pomocou procedúry optimálneho škálovania (Urbánek, 2000, 2001). Odpovede jednotlivých participantov



Obr. 2 Sebahodnotenie znalostí a zručností pre prácu s diverzitou v školskej triede (Poznámka: čím nižšia je hodnota, tým nižšie je sebahodnotenie)

sme najskôr zaznamenali do frekvenčnej tabuľky, ktorá vyjadrovala, ktoré obrázky boli priradené jednotlivým pojmom. Pre agregovanú tabuľku za celý súbor sme aplikovali postup korešpondenčnej analýzy v programe SPSS, čím sme získali súradnice jednotlivých pojmov a tie sme zanesli do grafu sémantického priestoru (Obr. 3). Blízkosť pojmov v sémantickom priestore poukazuje na podobné vnímanie danej skupiny pojmov. Druhou možnosť interpretácie ponúka rozdelenie sémantického priestoru pomocou osí. Takto vznikajú štyri kvadranty, v ktorých môžeme pozorovať tendenciu k opozičnému postaveniu jednotlivých pojmov.

Najväčšiu vzdialenosť od stredu sémantického poľa dosiahli referenčné pojmy strach, hnev, láska a radosť. Posudzované pojmy označujúce deti s jednotlivými typmi inakosti, sú zoskupené skôr v centrálnej časti sémantického priestoru (Obr. 3). Žiadny z posudzovaných pojmov sa výrazne neblíži k referenčným pojmom (radosť, láska, hnev, strach), ktoré majú extrémnu polohu v sémantickom poli. Najbližšie k pozitívnym emóciám sa nachádza pojem Ja ako učiteľ/ka. Z ďalšej deskriptívnej analýzy sémantického priestoru vyplýva, že participanti majú tendenciu k podobnému hodnoteniu pojmov, ktoré vyjadrujú sociálny kontext inakosti dieťaťa (odlišné náboženstvo, neúplná rodina, odlišné etnikum alebo sociálne znevýhodnenie). Pojmy majú k sebe v sémantickom priestore blízko a ich spoločným znakom je, že tieto deti si nemusia vždy priamo vyžadovať odlišné didaktické prístupy, skôr je tu predpoklad rizika naplnenia sociálnych potrieb (prijatia kolektívom triedy a pod.), s ktorým si učiteľ v triede má poradiť. Táto skupina pojmov má súčasne najbližšie k referenčnému pojmu „strach.“



Obr. 3 Diverzita školskej triedy očami budúcich učiteľov a učiteľiek (schéma sémantického priestoru podľa optimálneho škálovania Testu sémantického výberu).

V opozícii k tejto skupine pojmov stoja pojmy ako autizmus, mentálne postihnutie, sluchové postihnutie či zrakové postihnutie. Spoločným znakom pojmov sú zvýšené nároky na didaktické zručnosti učiteľa, ale súčasne aj nároky na sociálnu inklúziu takýchto detí. Relatívne blízko k tomuto zhluku pojmov majú aj pojmy ako telesné postihnutie, poruchy učenia a správania, narušená komunikačná schopnosť alebo nedostatočná znalosť slovenského jazyka. Pojmy sa súčasne objavujú v sémantickom poli najbližšie k referenčnému pojmu „hnev“. S týmito skupinami detí sa v rámci prostredia bežných škôl stretávame pomerne často, pre budúcich učiteľov a učiteľky môžu potenciálne predstavovať typické príklady detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. V opozícii k nim sa nachádzajú pojmy označujúce deti s poruchami pozornosti, s cukrovkou a deti adoptované.

4 Diskusia a záver

Učiteľ v inkluzívnej triede by mal uvažovať o tom, ako sa rôzne deti učia, a v záujme toho voliť stratégie výučby (Porubský, Strážik, Vančíková, & Rosinský, 2014). Vnímané znalosti a zručnosti aj postoje budúcich učiteľov k jednotlivým skupinám detí so špeciálnymi edukačnými potrebami sa líšia. Pre skupinu detí, ktoré pochádzajú z rôznorodého sociálneho a rodinného prostredia, uvádzajú budúci učitelia relatívne vysoké skóre znalostí aj zručností, v sémantickom poli sú tieto pojmy blízko seba, čo naznačuje podobné postoje k tejto skupine detí. Súčasne sa však táto skupina najviac blíži k referenčnému pojmu strach.

Na opačnom póle spektra znalostí a zručností sa nachádzajú deti so závažnejšími poruchami a postihnutiami, ako je napr. mentálne postihnutie, zrakové postihnutie alebo poruchy autistického spektra. Študenti učiteľstva vnímajú svoje kompetencie pre prácu s touto skupinou detí ako najnižšie a súčasne sa tieto pojmy nachádzajú blízko seba aj v sémantickom poli. Skupiny detí s poruchami učenia alebo správania sa nachádzajú v strednom pásme vnímaných kompetencií budúcich učiteľov, aj v sémantickom priestore majú k sebe tieto pojmy blízko.

Študenti učiteľstva v našom výskumnom súbore hodnotili svoje kompetencie pre prácu s deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami relatívne vysoko, napriek tomu pozorujeme odlišnosti medzi jednotlivými skupinami detí v sebahodnotení kompetencií budúcich učiteľov aj v ich postojoch. K podobným záverom dospeli aj ďalší autori, ktorí skúmali postoje a sebahodnotenie v oblasti inklúzie u učiteľov alebo študentov učiteľstva. Študenti učiteľstva majú prevažne pozitívne postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu a považujú svoj tréning a vedomosti pre prácu v inkluzívnej škole za dostatočné. Podľa Cooka (2002) majú študenti učiteľstva pozitívnejší postoj k inklúzii detí s poruchami učenia ako k inklúzii detí s poruchami správania, mentálnym postihnutím a viacnásobnými špecifickými vzdelávacími

potrebami. Autor ďalej uvádza, študenti za svoje silné stránky v procese inklúzie považujú najmä osobnostné charakteristiky a dispozície, ako slabé stránky uvádzajú nedostatok praxe a poznatkov, znalostí a zručností v oblasti metód práce s týmito deťmi. Negatívne postoje k deťom s rozmanitými vzdelávacími potrebami môžu byť prediktorom vyššieho rizika syndrómu vyhorenia v súvislosti s diverzitou (angl. diversity-related burnout; Gutentag, Horenczyk, & Tatar, 2017). Naopak učitelia, ktorí vnímajú prácu s deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami ako svoju zodpovednosť, sú zvyčajne pri práci s týmito deťmi efektívnejší. Toto presvedčenie sa stáva súčasťou širšieho postoja k diverzite (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009).

Postoje učiteľov k rozmanitým vzdelávacím potrebám detí ovplyvňuje aj vzdelávanie. Učitelia, ktorí absolvovali v tejto oblasti viac vzdelávania, majú pozitívnejší postoj k inklúzii. Avšak učitelia s dlhšou praxou sú vo všeobecnosti menej ochotní pracovať s deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Podľa výsledkov výskumu zohrávajú významnú rolu aj riaditelia škôl, ktorí budujú tzv. inkluzívny étos škôl (MacFarlane & Woolfson, 2013). Aj študenti učiteľstva mali pozitívnejšie postoje k ľuďom s postihnutiami a poruchami a k inklúzii, ak absolvovali doplnkové vzdelávanie k tejto problematike, alebo ak mali osobné skúsenosti s ľuďmi s postihnutím (Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006). Autori ďalej zaznamenali interkultúrne rozdiely v postojoch k inklúzii, v západných krajinách (Kanada a Austrália) mali študenti učiteľstva pozitívnejšie postoje ako v ázijských krajinách (Hong Kong a Singapur). Avšak aj študenti učiteľstva, ktorí majú k inklúzii pozitívny postoj, prežívajú neistotu, či zvládnu požiadavky spojené s diverzitou školskej triedy (Dmitrenko & Voloshyna, 2018).

K limitom prezentovaného výskumu patrí najmä skutočnosť, že postoje a sebahodnotenie budúcich učiteľov neboli konfrontované s názormi učiteľov v praxi, príp. aj skúsených pedagógov v expertných pozíciách, ktorí majú s inkluzívnym/integrovaným vzdelávaním praktické skúsenosti. Podnetom pre ďalší výskum môže byť konfrontácia výsledkov sebahodnotenia kompetencií a postojov budúcich učiteľov s ich ďalšími demografickými charakteristikami a doterajšími skúsenosťami s deťmi s rozmanitými vzdelávacími potrebami. Napriek týmto limitom pokladáme získané výsledky za podnetné pre psychologickú prípravu budúcich učiteľov.

Keďže spektrum vzdelávacích špecifik detí je veľmi široké, javí sa ako náročné zahrnúť rovnocenne do psychologickej a pedagogickej prípravy budúcich učiteľov všetky vyššie uvedené, príp. ďalšie príklady diverzity. S ohľadom na získané výsledky je potrebné zamerať pozornosť najmä na tie skupiny, u ktorých budúci učitelia vnímajú nižšiu pripravenosť, ale tiež v nadväznosti na tieto dáta hlbšie analyzovať postoje a kompetencie budúcich učiteľov. Tradičnú výučbu považujeme za vhodné doplniť o bližší kontakt s takýmito deťmi a/alebo ich rodinami, nielen formou bežne realizovanej pedagogickej praxe, ale napr. formou exkurzií do

špecializovaných zariadení, diskusiami s hosťami z uvedených cieľových skupín, rozborom prípadových štúdií z praxe odborných zamestnancov, videozáznamov zo školských tried a príkladov dobrej praxe. Taktiež pokladáme za dôležité nevenovať sa problematike inklúzie a diverzity v školskej triede len v špecificky zameraných predmetoch (ako napr. patopsychológia, inkluzívna pedagogika atď.). Odporúčame prinášať tieto témy prierezovo naprieč psychologickými predmetmi, odborovými didaktikami, predmetmi pedagogickej praxe alebo sociálno-psychologických tréningov, kde vzniká priestor nazerať na problematiku inklúzie a diverzity z rôznych uhlov pohľadu a formovať tak senzitivitu k rozmanitosti a postoje budúcich učiteľov (bližšie napr. Lemešová, 2013; Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014; alebo Sokolová, 2018).

Grantová podpora: VEGA 1/0409/17 Osobnosť a profesijné videnie učiteľov a učiteľiek vo vzťahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede v období tranzitu do praxe, VEGA 1/0620/16 Psychologické determinanty aktivity a participácie detí a adolescentov so zdravotným postihnutím vzdelávaných v integrovanom/inkluzívnom prostredí a KEGA 060UK-4/2017 Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia – súbor metodických materiálov.

LITERATÚRA

- Centrum vedecko-technických informácií SR. (2017). *Štatistická ročenka – špeciálne školy*. Dostupné na http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600
- Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25, 262-277. doi: 10.1177/088840640202500306
- Dmitrenko, N., & Voloshyna, O. (2018). Training of prospective teachers of foreign language to work in inclusive classes. *Pedagogika*, 129 (1), 187-205.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers*. Dostupné na <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers>
- Groma, M. (2012). *Kariérové poradenstvo a možnosti facilitácie kariérového vývinu nepočujúcich*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Groma, M., & Jursová Zacharová, Z. (2017). Prijatie v perspektíve psychológie a inkluzívneho vzdelávania. In *Psychologické aspekty pomáhání* (pp. 25-31). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2017). Teachers' approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher Education*, 1-12. doi: 10.1177/0022487117714244
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.010
- Lemešová, M. (2013). Sociálno-psychologický výcvik ako súčasť pregraduálnej prípravy učiteľov a učiteľiek. In *Sapere Aude 2013: Pozitívni vzdelávání a psychologie 3* (pp. 474-481). Hradec Králové: Magnanimitas.

- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. doi: 10.1016/j.tate.2012.08.006
- Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53-65.
- Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (pp. 1-21). London: Routledge.
- Národné centrum zdravotníckych informácií. (2016). *Zdravotnícka ročenka Slovenskej republiky 2014*. Dostupné na http://www.nczisk.sk/Publikacie/Edicia_roceniek/Pages/default.aspx
- Porubský, Š., Strážik, P., Vančíková, K., & Rosinský, R. (2014). *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách. Príručka – PROJEKT INkluzívnej EDukácie*. Prešov: MPC.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21, 80-94.
- Slovenská komora učiteľov (2017). *Stanovisko Slovenskej komory učiteľov k inklúzii na Slovensku*. Dostupné na <http://skolskyservis.teraz.sk/skolstvo/stanovisko-slovenskej-komory-ucitelov/32499-clanok.html>
- Smékal, V. (1990). Psychosémantické metódy. In L. Maršálová, O. Mikšík et al., *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Sokolová, L. (2017). *Čo ma čaká v škole? Adlerovská psychológia v školskej praxi* (2nd edition). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Sokolová, L. (2018). *Lepšie raz vidieť... Video v psychologickej príprave učiteľov a učiteľiek*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Sokolová, L., & Andreánska, V. (2016). Psychologická gramotnosť a podpora mentálneho zdravia v škole. In *Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie* (pp. 84-90). Praha: Wolters Kluwer.
- Sokolová, L., Lemešová, M., & Jursová Zacharová, Z. (2014). *Psychologická príprava učiteľov a učiteľiek: Inovatívne prístupy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Urbánek, T. (2000). Possibilities of quantification of the Semasiological selection test. *Studia psychologica*, 42, 283-288.
- Urbánek, T. (2001). Optimální škálování Testu sémantického výběru. *Zprávy – Psychologický ústav AV ČR*, 7(1), 1-26.

Súhrn: Predpoklady školskej inklúzie a integrácie súvisia aj s postojmi a kompetenciami učiteľov. Učiteľská príprava by mala reflektovať potreby škôl, ale aj flexibilne reagovať na postoje a vnímané zručnosti študentov učiteľstva. Cieľom tejto štúdie je zistiť, aké sú postoje a sebahodnotenie znalostí a zručností budúcich učiteľov pre prácu s deťmi s rozmanitými vzdelávacími a sociálnymi potrebami. Budúci učelia (N = 214) hodnotili vyššie svoje kompetencie pre prácu s deťmi z rozmanitého sociálneho prostredia ako kompetencie pre prácu s deťmi s poruchami a postihnutiami. Podobné rozdiely sme zaznamenali aj v ich postojoch k týmto deťom.

Kľúčové slová: diverzita, inklúzia, študenti učiteľstva, kompetencie, Test sémantického výberu

PhDr. Viera Andreánska, CSc. pôsobí ako odborná asistentka na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Po viac ako 45 ročnej praxi (viac ako 20 rokov na VÚDPaP vo výskume zameranom na problematiku detí s postihnutím a práci v Detskom centre) sa v súčasnosti pedagogicky a výskumne venuje najmä patopsychológii, vývinovým poruchám a psychologickým otázkam integrácie detí s postihnutím v psychologickkej príprave učiteľov a učiteliek, ako aj študentov logopédie, liečebnej pedagogiky a i.

Mgr. Lenka Sokolová, PhD. pôsobí ako odborná asistentka na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Po absolvovaní špecializačného štúdia školskej psychológie a doktorandského štúdia pedagogickej psychológie pracovala ako školská psychologička. Má viac ako 15 rokov pedagogickej praxe (učiteľka na základnej škole, gymnáziu, v záujmovom vzdelávaní dospelých a príprave učiteľov a učiteliek). V súčasnosti sa pedagogicky a výskumne venuje najmä didaktike psychológie v pre-univerzitnom vzdelávaní a psychologickkej príprave učiteľov a učiteliek.

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 52, 2018, č. 3-4, s. 291–309.

MERANIE OČNÝCH POHYBOV (EYE-TRACKING) U ŽIAKA S DYSLEXIOU

EVA RAJČÁNIOVÁ – IVAN BELICA – ALENA
KOPÁNYIOVÁ – MARTIN KMEŤ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave

MEASURING EYE MOVEMENTS (EYE-TRACKING) IN CHILDREN WITH DYSLEXIA

DOI: 10.2478/papd-2018-0024

Abstract:

Introduction: Introducing the eye-tracking method in dyslexia research raises a prospect of easier and objective identification of dyslexia by describing a specific pattern of dyslexic readers' eye movements. Differences in eye movements of a pupil with dyslexia and a non-dyslexic control during reading a whole text and other types of stimuli were studied in this article.

Methods: Using eye-tracking device VT3 mini, three types of tasks were administered to a pupil with dyslexia and one non-dyslexic pupil: reading a short text, searching for a reverse grapheme and visual differentiation task.

Results: The pupil with dyslexia exhibited more and longer fixations during text reading. The percentage of regressive eye movements was lower in the pupil with dyslexia. In searching for the reverse grapheme task, the overall number of fixations was higher in the dyslexic pupil. In the visual differentiation task, the pupil with dyslexia achieved a success rate of 60% while the non-dyslexic pupil achieved a score of 90%. Also in this task, the number of fixations and the average fixation duration was higher in the pupil with dyslexia. The smallest number of fixations was exhibited by the dyslexic pupil when looking at pairs of vertically symmetric figures. The pupil with dyslexia spent more time solving all three types of tasks in comparison with the non-dyslexic control.

Discussion: When reading a continuous text, differences in eye movements between our participants were found in accordance with our expectations based on previous research. The

Prišlo: 23. 1. 2018. A. K., Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava
E-mail: alena.kopanyiova@vudpap.sk

only exception was the percentage of regressive eye movements. Despite the similarity in the results of many studies, the values of particular eye movement measures that would be specific for dyslexia are hard to define. The role of orthography and a particular type of dyslexia should be considered.

Limits: Due to the character of this study, the results cannot be generalised for the target population.

Conclusion: In line with previous research, differences in eye movements between a pupil with dyslexia and a non-dyslexic pupil were found in this study. To include eye-tracking into the diagnostic practice, more extensive research on a representative sample of the Slovak speaking children population is needed. Despite this fact, eye-tracking could be an attractive and valuable method for a detailed analysis of specific difficulties of a child in reading as well as other types of tasks.

Key words: eye-tracking, dyslexia, eye movements

Úvod

Poznatky získané vďaka eye-trackingu, metóde snímania pohybov očí, u dyslektikov pri riešení rôznych typov úloh (najmä pri čítaní) majú diagnostický i teoretický potenciál. Ak existuje u detí s dyslexiou špecifický vzorec pohybu očí pri čítaní, môže nám to pomôcť zobjektívizovať identifikáciu dyslexie. Zároveň to môže potvrdiť alebo vyvrátiť niektoré hypotézy o úlohe očných pohybov (resp. okohybného systému vo všeobecnosti) v patogenéze dyslexie.

Na snímanie pohybov očí sa používa prístroj zvaný eye-tracker (z angl. eye = oko, tracking = sledovanie). Sledovanie očných pohybov vnáša do výskumu čitateľského správania nové možnosti, ktoré nemožno dosiahnuť pomocou voľného pozorovania ani formou dotazníkov, či štruktúrovaných pozorovacích schém. Raney, Campbell a Bovee (2014) vyzdvihujú celý rad výhod eye-trackingu oproti iným metódam merania čitateľského správania. Sledovanie očných pohybov podľa týchto autorov:

1. umožňuje zaznamenávanie čitateľského výkonu v jeho priebehu (tzv. online), a to na rôznych úrovniach spracovávaní textu – na úrovni celého textu (globálna úroveň), na úrovni viet, alebo na úrovni slov a fráz (lokálna úroveň);
2. nekladie na probanda ďalšiu dodatočnú záťaž, očné pohyby sú prirodzenou súčasťou čítania;
3. umožňuje skúmanie viacerých aspektov procesu čítania, nakoľko poskytuje informácie o rôznych charakteristikách očných pohybov, napr. počet a trvanie fixácií, čas do prvej fixácie na oblasť záujmu, počet sakád, atď.;
4. očné pohyby priamo odzrkadľujú nároky textu na kognitívne spracovanie;
5. zachytáva individuálne rozdiely medzi čitateľmi (vek, úroveň čitateľských schopností, predchádzajúce poznatky o oblasti, na ktorú je text zameraný atď.).

V nasledujúcom texte máme za cieľ uviesť základné premenné, ktoré pomocou eye-trackera môžeme merať, ďalej zhrnúť, akými špecifikami sa vyznačujú očné pohyby dyslektikov a napokon krátko charakterizovať jednotlivé typy podnetových materiálov (pseudoslová, reverzné grafémy), ktoré sa vo výskume dyslexie s použitím eye-trackera používajú. Sumarizujeme výsledky vlastného výskumu, v ktorom sme sa venovali porovnaniu očných pohybov žiaka s dyslexiou a žiaka bez dyslexie.

1 Pohyby očí a ich meranie

Pri analýze aktivity očí, a teda aj lokalizácie vizuálnej pozornosti, sú dôležité tri typy očných pohybov – fixácie, sakády a hladké sledovacie pohyby.

Hladké sledovacie pohyby umožňujú oku zachytiť pohybujúci sa objekt. Pri čítaní statického textu ich teda nevyužívame a nie sú ani súčasťou bežného eye-trackingového záznamu (Vidal, Bulling, & Gellersen, 2012). Zameriame sa preto iba na prvé dva typy očných pohybov.

Fixácie stabilizujú obraz statického objektu v mieste najostrejšieho videnia na sietnici (fovea) (Singh & Singh, 2012). Počas fixácie zostáva oko relatívne v pokoji s cieľom získať vizuálnu informáciu. Počas fixácie teda dochádza k vnímaniu čítaného textu. Fixácie môžu trvať od 100 do 1000 ms, v závislosti od zložitosti spracovávanej informácie (Singh & Singh, 2012). Pri čítaní trvá priemerná fixácia približne 250 ms (Raney, Campbell, & Bovee, 2014).

Medzi dvoma fixáciami dochádza k sakáde. Sakády sú rýchle, skokovité pohyby očí, ktoré slúžia k preneseniu nového vizuálneho podnetu na foveu (Duchowski, 2017). V priebehu sakády nedochádza k spracovaniu vizuálnej informácie, teda čítaný text nevnímame. Pri čítaní je dôležité rozlišovať dva typy sakád, dopredné a regresné (spätné). Dopredné sakády presúvajú oko v smere čítania textu, zľava doprava. Regresné sakády smerujú sprava doľava a vyskytujú sa pri presune pohľadu na nový riadok, ale takisto vracajú oko aj na už prečítaný text, napr. pri neporozumení textu. Počet regresných sakád sa preto zvyšuje pri čítaní náročnejších textov (Vyhnálek, Brzezny, & Jeřábek, 2006).

Popísané prejavy očnej aktivity sú zároveň základnými premennými, ktoré sledujeme pri meraní očných pohybov pomocou eye-trackera.

2 Pohyby očí a dyslexia

2.1 Charakteristiky pohybov očí dyslektikov a bežných detí pri čítaní

Výskum s využitím eye-trackera v oblasti čítania je zameraný na rôzne skupiny čitateľov, hľadá rozdiely medzi bežnými čitateľmi s rôznou mierou čitateľských zruč-

ností, alebo rozdiely medzi bežnými čitateľmi a špecifickými skupinami, akými sú aj dyslektici. Napríklad Rayner (1998) uvádza výsledky viacerých štúdií, ktoré zistili, že existujú rozdiely v meraných hodnotách pohybov očí u ľudí s rôznymi čitateľskými zručnosťami. Rýchlejší čitatelia majú kratšie fixácie, dlhšie sakády a menej regresíí než pomalší. Podobne sa zistilo, že bilingválni čitatelia robia kratšie fixácie, dlhšie sakády a menej regresíí v ich primárnom jazyku. Ukázalo sa tiež, že deti ktoré trpia zajakavosťou, majú viac fixácií a regresíí ako kontrolná skupina.

Predmetom skúmania sú tiež zmeny hodnôt parametrov očných pohybov pri čítaní, ku ktorým dochádza v priebehu vývinu dieťaťa. Tieto chronologické zmeny súvisia jednak s narastajúcou motorickou kontrolou očných pohybov a zároveň s úrovňou čitateľských zručností. Výsledky výskumov v oblasti čítania ukazujú, že s narastajúcim vekom u detí klesá trvanie fixácií, klesá počet fixácií aj regresných sakadických pohybov a zvyšuje sa pravdepodobnosť preskakovania slov pohľadom. Parametre podobné dospelému čítaniu pritom začínajú dosahovať detskí čitatelia okolo veku 11 rokov (Blythe & Joseph, 2011). V Tabuľke 1 uvádzame priemerné hodnoty vybraných premenných zistených vo viacerých výskumoch pomocou metódy

T a b u ľ k a 1

Vývinové zmeny v očných pohyboch počas čítania (spracované podľa Blythe & Joseph, 2011)

	Premenná	Vek			
		9-10	10-11	11-12	Dospelosť
Buswell (1922)	Priem. trvanie fixácie (ms)	268	252	263	252
	Medián počtu fixácií na riadok	7,3	6,9	7,3	5,9
	Medián počtu regresíí na riadok	1,4	1,3	1,6	0,5
Taylor (1965)		9-10	10-11	11-12	Dospelosť
	Priem. trvanie fixácie (ms)	270	270	270	240
	Priem. počet fixácií na 100 slov	139	129	120	90
	Pravdepodobnosť regresíí	0,22	0,22	0,21	0,17
Rayner (1986)		7-8	9-10	11-12	Dospelosť
	Priem. trvanie fixácie (ms)	280	275	240	235
	Priem. dĺžka sakády (v písmenách)	2,8	6,0	6,4	6,6
	Priem. počet fixácií na vetu	15	9	8	6
	Priem. počet regresíí na vetu	4,0	2,3	2,5	0,6
Häikiö et al. (2009)		8-9	10-11	12-13	Dospelosť
	Priem. trvanie fixácie (ms)	260	235	210	205
	Pravdepodobnosť preskakovanie slov	0,05	0,08	0,11	0,15

eye-tracking u detí vo veku 11-12 rokov a ich porovnanie s mladšími i dospelými čitateľmi, nakoľko ide o vekovú skupinu, ktorej sa v tomto príspevku bližšie venujeme.

Vývinové zmeny, ktoré pozorujeme u detí bez porúch čítania (so zvyšujúcim sa vekom spojený pokles trvania fixácie, nárast dĺžky sakád, pokles frekvencie regresí), však nie sú pozorované v populácii dyslektikov (Rayner, 1998). Ukazuje sa, že dyslektici a slabí čitatelia, rovnako ako čitatelia začiatocníci, majú dlhšie fixácie, kratšie sakády a viac regresí než normálni čitatelia. Špecifiká očných pohybov u dyslektických čitateľov hľadali tiež Olson et al. (1985). Na základe svojich výsledkov rozdelili dyslektikov na tzv. „pracantov“ a „prieskumníkov“. Pracanti robili relatívne krátke dopredné sakády a veľmi málo regresí, kým prieskumníci vykazovali častejšie preskakovanie slov, dlhšie dopredné sakády a viac regresí.

Z doteraz uvedeného teda vyvstáva otázka, či sa nedokonalé resp. nesprávne pohyby očí dajú považovať za príčinu dyslexie. Ak by nesprávny pohyb očí stál za problémom s čítaním, problém by sa dal ľahko zistiť pomocou testu očného pohybu a zaviedol by sa okulomotorický tréning, ktorý by mal zlepšiť výsledky. Ale niektorí autori nepovažujú chybné očné pohyby za príčinu, ale skôr za prejav hlbších problémov (Rayner, 1998). Napriek rozsiahlemu výskumu nie je zatiaľ jasné, do akej miery prispievajú k dyslexii zrakovo-percepčné problémy alebo očné pohyby (teda motorický systém) (Kirkby et al., 2008).

2.2 Očné pohyby dyslektikov pri špecifických typoch podnetov

Vo výskumoch očných pohybov dyslektikov sa okrem bežných súvislých textov používajú aj iné typy podnetových materiálov, akými sú napr. jednotlivé slová, pseudoslová (De Luca et al., 2002; Hutzler & Wimmer, 2004) alebo obrazové podnety. Aj do nášho výskumného dizajnu boli zaradené okrem krátkeho súvislého textu ďalšie typy podnetov, konkrétne pseudoslová, jednotlivé grafémy a dvojice obrázkov v rámci úlohy zameranej na vizuálnu diferenciáciu. Preto ďalej uvedieme dostupné poznatky relevantné pre skúmanie očných pohybov dyslektikov pri týchto typoch podnetov.

Pseudoslová sú nezmyselné slová, ktoré nenesú význam, ale majú znaky slovenskej fonológie. Testy spočívajúce v čítaní pseudoslov sú skúškami schopnosti dekodovať text (Váryová, 2012). Pri čítaní pseudoslov musí čitateľ aplikovať znalosti vzťahov medzi grafémami a fonémami. V jazykoch s pravidelnou ortografiou (kde v ideálnom prípade jedna fonéma zodpovedá jednej graféme a naopak), akým je aj slovenčina, sa na rozdiel od angličtiny ukazuje, že deti s dyslexiou dokážu pseudoslová čítať s dobrou úrovňou presnosti, porovnateľne s deťmi na rovnakej čitateľskej úrovni. Už na konci prvej triedy čítajú nemecké, holandské, švédske, francúzske, španielske a fínske deti pseudoslová s presnosťou 90 % (Aro & Wimmer, 2003). Avšak pokiaľ ide o rýchlosť čítania pseudoslov, dyslektici výrazne zaostávajú (Sprenger-Charolles, Colé, & Serniclaes, 2013). Využitím metódy eye-tracking sa ukázalo, že dyslektici

pri čítaní slov, rovnako ako pri čítaní pseudoslov, urobia tým viac sakadických skokov, čím je pseudoslovo/slovo dlhšie. U bežných čitateľov sa tento efekt objavuje iba pri pseudoslovách, ktoré nenesú žiadny význam. To znamená, že zruční čitatelia dokážu profitovať z toho, že spracovávajú známe slová, no dyslektici nie. To podporuje predpoklad, že dyslektici sa aj pri čítaní dlhých známych slov spoliehajú na sublexikálnu cestu spracovania slov, pri ktorej sa využívajú pravidlá korešpondencie medzi grafémou a fonémou (De Luca et al., 2002). Pri krátkych pseudoslovách vykazovali dyslektici viac regresíí ako pri krátkych známych slovách (tamtiež) a mali tiež väčší počet fixácií a dlhší čas potrebný na prvú fixáciu na dané pseudoslovo (Hutzler & Wimmer, 2004).

Ako ďalší typ podnetu pre eye-trackingový výskum sme použili **zrkadlovo otočené grafémy**. Pri čítaní a písaní sa u mladších detí stretávame s tzv. reverznými chybami, akými sú zámeny tvarovo podobných grafém, prípadne zámeny sekvencií viacerých grafém. Relatívne často sa môžu takéto chyby objavovať najmä v prípade ľahko zameniteľných písmen, ako napr. *b* a *d*, alebo *m*, *n* a *u*. S vekom sa však výskyt týchto chýb znižuje a takmer úplne sa vytráca okolo 10. roku (Erlikhman et al., 2017; Wolff & Melngailis, 1996). V prípade detí s dyslexiou sa však súvisiace problémy môžu ukázať i neskôr. Wolff a Melngailis (1996) napr. zistili, že dyslektici až do veku 14 rokov potrebujú viac času na pomenovanie ľahko zameniteľných písmen *b*, *d*, *g*, *p* a *q* v porovnaní s bežnými čitateľmi. Lachmann a Geyer (2003) vysvetľujú výskyt reverzných chýb u dyslektikov, akými sú zámeny horizontálne a vertikálne symetrických písmen, či zámeny poradia písmen alebo slabík v rámci slov, prostredníctvom modelu deficitu koordinácie funkcií (model FCD). Podľa tohto modelu sú reverzné chyby spôsobené deficitom v koordinácii vizuálneho a fonologického dekodovania. Reverzné chyby považujú za dôsledok nedostatočnej schopnosti potlačiť tendenciu vizuálneho systému vnímať zrkadlovo obrátené objekty ako zhodné (tzv. generalizácia symetrie), čo je v prípade čítania problematické. Takto sa môžu vytvárať nejednoznačné prepojenia medzi vizuálnymi a fonologickými reprezentáciami najmä niektorých grafém v pamäti, čo narúša koordináciu vizuálnych a fonologických funkcií pri čítaní. Duñabeitia et al. (2013), ktorí sa venovali eye-trackingovému výskumu zrkadlovo otočených písmen v bežnej populácii, však upozorňujú, že zníženú citlivosť k reverzným písmenám nemožno považovať za spoľahlivý indikátor poruchy čítania. Hoci ide o schopnosť, ktorá sa rozvíja s nárastom čitateľských zručností, istá miera necitlivosti voči zrkadlovým písmenám je prítomná aj u dospelých zručných čitateľov.

Do nášho výskumného dizajnu sme zaradili tiež test využívajúci obrazové nelexikálne podnety, konkrétne Skúšku vizuálnej diferenciácie, ktorá je súčasťou batérie *Diagnostika špecifických porúch učenia* (Novák, 2002). V zahraničí s podobnou metódou výskumne pracovali napr. Giovagnoli et al. (2016). Autori skúmali výkon detí s dyslexiou o. i. v teste zameranom na vizuálnu diskrimináciu, kde je úlohou probanda nájsť zhodnú figúru medzi distraktormi, ktoré sa odlišujú v orientácii

alebo priestorových vzťahoch. Ukázalo sa, že mladšie deti s dyslexiou (do 11 rokov) dosahujú v tomto teste významne horší výkon ako ich rovesníci. Skupina starších dyslektikov (s priemerným vekom 12,8 rokov) však už podávala výkon porovnateľný s bežnými čitateľmi rovnakého veku. Eye-trackingové výskumy dyslexie, ktoré pracujú s nelexikálnymi podnetmi, sa spravidla snažia overiť prítomnosť okulumotorických deficitov u dyslektikov, teda zaznamenať zmeny v očných pohyboch, ktoré by neboli vysvetliteľné ťažkosťami v spracovaní slov. Zaznamenaná bola napr. nestabilita fixácií, trhanie pri sledovacích pohyboch, či narušenie plynulosti dopredných sakád (Eden et al., 1994). Výskumy v tejto oblasti však neprinášajú zhodné výsledky a zdá sa, že významnú úlohu môže zohrávať typ dyslexie dieťaťa (De Luca et al., 1999). V našej práci sa nepokúšame tento výskumný problém vyriešiť. Skúmanie očných pohybov pri nami zvolenom type skúšky nám však môže pomôcť odhaliť, ktorý typ obrazových podnetov je pre dané dieťa najťažší a pod.

3 Metodika štúdie

3.1 Ciele štúdie

Hlavným cieľom predkladanej štúdie je porovnať očné pohyby žiaka s dyslexiou a žiaka s normálnym čitateľským výkonom pri vybraných typoch podnetov s využitím metódy eye-trackingu. Na základe výsledkov doterajších štúdií predpokladáme nasledovné:

- H1: Žiak s dyslexiou bude mať pri čítaní súvislého textu väčší počet fixácií ako žiak bez porúch učenia.
- H2: Žiak s dyslexiou bude mať pri čítaní súvislého textu dlhšie priemerné trvanie fixácie ako žiak bez porúch učenia.
- H3: Žiak s dyslexiou bude mať pri čítaní súvislého textu väčší podiel regresíí ako žiak bez porúch učenia.
- H4: Žiak s dyslexiou bude mať pri hľadaní reverznej grafémy väčší počet fixácií ako žiak bez porúch učenia.
- VO1: Aký bude rozdiel v počte fixácií a v priemernej dĺžke fixácií medzi žiakom s dyslexiou a žiakom bez porúch učenia v Skúške vizuálnej diferenciácie?
- VO2: Pri ktorom type obrazcov v Skúške vizuálnej diferenciácie bude fixovať pohľad žiak s dyslexiou najčastejšie?

3.2 Metódy

3.2.1 Použité eye-trackingové zariadenie

Pokiaľ ide o hardvérové eye-trackingové vybavenie, pracovali sme so zariadením VT3 mini, ktoré je určené najmä pre výskumné účely. Vo Výskumnom ústave detskej

psychológie a patopsychológie je k dispozícii vďaka medzinárodnej spolupráci s nemeckou firmou Mangold International. Ide o ľahko prenosné diaľkové (angl. remote) eye-trackingové zariadenie, ktoré sa uchycuje magneticky na stojan umiestnený, v našom prípade, pod obrazovkou počítača. VT3 mini pracuje s jednou kamerou a dvoma zdrojmi infračerveného svetla, pričom využíva metódu tmavej zrenice (EyeTech Digital Systems, 2018). Tá spočíva v umiestnení svetelného zdroja mimo optickú os, v dôsledku čoho sa zrenica javí tmavšia ako dúhovka. Dáta prezentované v tejto práci boli získané prostredníctvom modelu VT3 mini so vzorkovacou frekvenciou 60 Hz a presnosťou snímania 0,5°. Podnety sme prezentovali na 15.6" obrazovke s rozlíšením 1366 x 768. Probandi sedeli na stabilnej stoličke vo vzdialenosti cca 60 cm od obrazovky a kamery eye-trackera.

Softvérovo sme pracovali s balíkom MangoldVision (ďalej len MV) Eye-tracker, konkrétne s jeho programovou verziou 4.3.0.8. Balík MV pozostáva z troch samostatných aplikácií. MV Manager slúži na tvorbu výskumných protokolov, resp. podnetového materiálu, ktorým môže byť text, obrázok, video, či webová stránka; MV Player sa využíva pri samotnej prezentácii podnetov a súčasnom zaznamenávaní očných pohybov; MV Analyzer slúži na štatistické spracovávanie získaných údajov a ich vizualizáciu, napr. pomocou tzv. tepelnej mapy (angl. heatmap) (pozri Obr. 4).

3.2.2 Podnetové materiály

V MV Manager sme vytvorili štyri samostatné eye-trackingové protokoly. Pred spustením každého protokolu boli probandom podané krátke inštrukcie. Následne bola pred každým protokolom uskutočnená kalibrácia so 16 kalibračnými bodmi. K samotnému eye-trackingu sme pristúpili až po dosiahnutí presnosti kalibrácie nad úrovňou 90 % pre obe oči. V niektorých prípadoch bolo preto nutné kalibráciu opakovať.

Použité eye-trackingové protokoly boli nasledovné:

1. Hlasné čítanie súvislého textu

Úlohou probanda bolo nahlas čítať krátky súvislý text z obrazovky počítača. Ako podnetový text slúžila rozprávka, ktorá je súčasťou skríningového testu čítania s porozumením – CHITT (Kmeť & Dočkal), konkrétne subtestu C s názvom *Odpovede na otázky k textu*. Text rozprávky v rozsahu 178 slov (1099 znakov) bol s prihliadnutím na presnosť sledovania očných pohybov prezentovaný s veľkosťou písma 18 vo fonte Times New Roman, s riadkovaním 3 a bol rozdelený na 5 častí. Pred každou z piatich častí bol po dobu 3 sekúnd prezentovaný fixačný bod, ktorý malo dieťa sledovať, a tým upriamiť svoj pohľad na miesto, kde sa začína nasledujúci podnetový text. Dieťa čítalo text nahlas a po prečítaní danej časti administrátor kliknutím na tlačidlo OK privolal fixačný bod a po troch sekundách sa objavila ďalšia časť podnetovej rozprávky. Po dočítaní rozprávky sme probandom administrovali úlohu C. *Odpovede na otázky k textu*, ktorá je súčasťou testu CHITT. Úloha pozostáva zo 7 otázok, na

ktoré má proband odpovedať na základe prečítanej rozprávky. Správne zodpovedanie vyžaduje porozumenie prečítanému textu a vybavenie niektorých faktov z pamäti.

2. Hľadanie nesprávnej grafémy

V tejto úlohe bolo dieťaťu na obrazovke prezentovaných 15 písmen, pričom jedno z nich bolo zrkadlovo otočené. Dieťa malo nahlas pomenovať nesprávne, teda zrkadlovo napísané písmeno. Po úspešnej identifikácii hľadaného písmena administrátor kliknutím na tlačidlo OK privolal ďalší set 15 písmen, z ktorých opäť jedno bolo zrkadlovo otočené. Spolu bolo týchto setov 6, pričom prvý z nich nevstúpil do dátovej analýzy, nakoľko bol považovaný za zácvičný.

3. Čítanie pseudoslov

V tretej úlohe probandi nahlas čítali nezmyselné slová, ktoré boli prezentované po jednom na obrazovke počítača. Po správnom prečítaní pseudoslova administrátor klikol na tlačidlo OK, vďaka čomu sa na obrazovke objavilo nové nezmyselné slovo. Nezmyselných slov bolo spolu 10 a všetky pochádzali zo skúšky *Čítanie pseudoslov*, ktorá je súčasťou v diagnostickej praxi známej metódy *Skúšky čítania pre mladší školský vek* (Váryová & Mikulajová, 2012). Použité boli dvojslabičné a trojslabičné slová. Čítanie pseudoslov je skúškou schopnosti dekodovať text a využívať vzťahy medzi grafémami a fonémami (tamtiež). Nakoľko však u jedného z probandov ani po opakovaní kalibrácia nedosiahla minimálnu úroveň 90 %, získané dáta sme nepodrobili analýze.

4. Vizualná diferenciacia

Napokon sme probandom administrovali *Skúšku vizuálnej diferenciacie*, ktorá je súčasťou testovej batérie *Diagnostika špecifických porúch učenia* (Novák, 2002) a slúži na posúdenie schopnosti vizuálnej analýzy jednoduchých symbolov. Ideovo vychádza z Reverzného testu Edfeldta. Skúšku tvorí 42 párov obrazcov, z ktorých časť sú páry identických obrazcov, časť sú páry obrazcov symetrických podľa zvislej osy a časť páry nesymetrických obrazcov alebo obrazcov symetrických podľa viacerých osí (Novák, 2002). Úlohou dieťaťa je nájsť a preškrtnúť dvojice nerovnakých obrazcov. Skúška bola administrovaná online pomocou platformy komposyt.sk v prehliadači Firefox pri zväčšenom zobrazení na úrovni 150 %. V tejto forme testu dieťa preškrtať nerovnaké dvojice kliknutím myšou. V prípade omylu je možné preškrtnutie zrušiť opätovným kliknutím na daný pár obrazcov. Očné pohyby boli snímané priamo pri interakcii dieťaťa s webovým rozhraním.

3.3 Participanti

Pre účely tejto štúdie popíšeme a analyzujeme eye-trackingový záznam 12-ročného chlapca I.J., žiaka 6. ročníka ZŠ. V 3. a opakovane aj v 4. ročníku I.J. absolvoval psychologické a špeciálno-pedagogické vyšetrenia, ktoré uzavreli prítomnosť špecifických vývinových porúch učenia – dyslexie, dysgrafie a dysortografie. V sympto-

matológii bolo prítomné pomalé tempo hlasného čítania, domýšľanie slov, zámeny tvarovo podobných grafém, s dobrým porozumením prečítaného textu. Písomný prejav bol hodnotený ako pomalý, nedodržiavajúci tvary grafém, s chýbajúcou interpunkciou a gramatickými chybami. Pomocou WISC-III bola zistená celková úroveň intelektových schopností I.J. v pásme nadpriemeru. Odborníci v 4. ročníku konštatovali aj poruchu pozornosti s hyperaktivitou.

Eye-trackingový záznam I.J. budeme porovnávať s očnými pohybmi chlapca mladšieho o 7 mesiacov, s nadpriemerným intelektom, bez zaznamenaných ťažkostí v čítaní či písaní (pre zjednodušenie v ďalšom texte označovaný ako „bežný čitateľ“).

3.4 *Priebeh testovania*

Pred samotným testovaním sme informovali zákonných zástupcov a oboch participantov o zámere a priebehu výskumu a spôsobe spracovania získaných dát. Zákonní zástupcovia oboch participantov poskytli informovaný súhlas so získaním a spracovávaním uvedených údajov. Samotné testovanie a súčasné snímanie očných pohybov prebiehalo v tichej miestnosti individuálne, za prítomnosti dvoch administrátorov v dopoludňajších hodinách po dobu cca 40 minút.

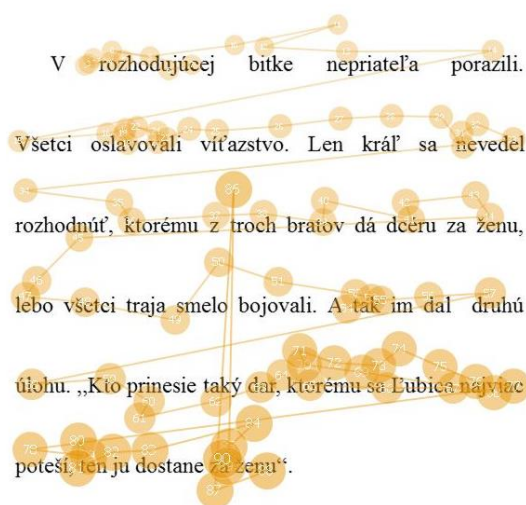
4 **Výsledky**

Hlasné čítanie súvislého textu

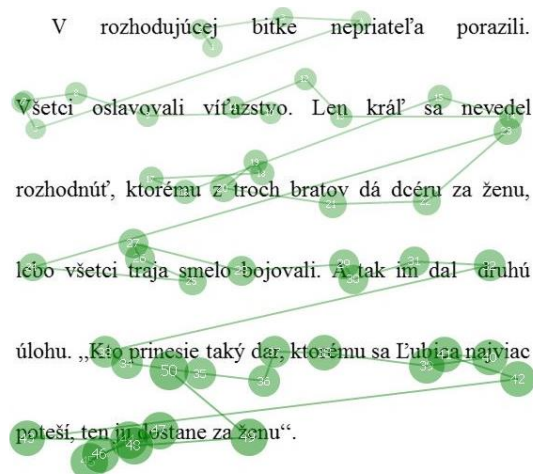
Pre analýzu očných pohybov pri hlasnom čítaní súvislého textu sme zvolili predposlednú časť podnetovej rozprávky, ktorá má rozsah 46 slov. Tento úsek rozprávky tvorí 5 viet, z toho 3 jednoduché rozvité vety a 2 súvetia. Jedno zo súvetí je priamou rečou. Celé znenie tejto časti rozprávky (ďalej len text) je uvedené na obrázkoch 1 a 2. Niektoré slová boli pre žiaka s dyslexiou. problematické, slabikovanie sa vyskytlo pri slovách „rozhodujúcej“, „oslavovali“ a „ktorému“. K zmene významu došlo pri vetách „V rozhodujúcej bitke nepriateľa porazili. Všetci oslavovali víťazstvo.“ Žiak s dyslexiou ich prečítal nasledovne: „V rozhodujúcej bitke nepriateľ porazil všetkých. Oslavovali víťazstvo.“ Vybranú pasáž prečítal žiak s dyslexiou za 35,31 s, zatiaľ čo bežnému čitateľovi prečítanie tejto pasáže trvalo 21,31 s. V nasledujúcej úlohe overujúcej porozumenie prečítanému textu dosiahol žiak s dyslexiou 10 bodov, čo znamená, že odpovedal správne na 5 zo 7 otázok. Bežný čitateľ získal 9 bodov. Správne odpovedal na 4 otázky a čiastočne správne na 1 zo 7 otázok.

Pri agregácii dát na fixácie sme v softvéri Mangold Vision Analyzer použili parametre Clustersize 60 pixelov a Time window 100 ms, opierajúc sa o veľkosť podnetového textu a minimálne trvanie fixácie pri čítaní, ako uvádza literatúra

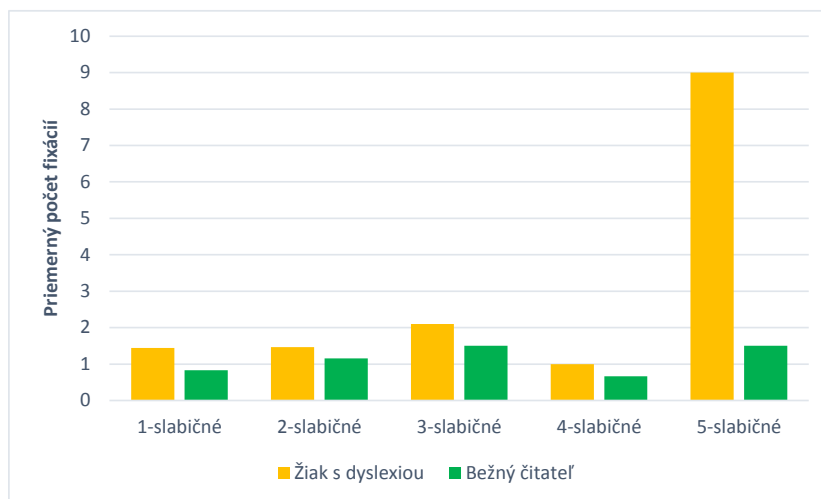
(Raney, Campbell, & Bovee, 2014). Priebeh čítania oboch participantov, tak ako bol zaznamenaný pomocou eye-trackera, je znázornený na obrázkoch 1 a 2. Počet fixácií u žiaka s dyslexiou bol za celý text vyšší (90) v porovnaní s bežným čitateľom (50). Počet fixácií v priemere na jedno slovo bol u žiaka s dyslexiou 1,96; zatiaľ čo u bežného čitateľa bol takmer o polovicu nižší 1,09. Priemerný počet fixácií oboch



Obr. 1 Priebeh čítania žiaka s dyslexiou



Obr. 2 Priebeh čítania bežného čitateľa



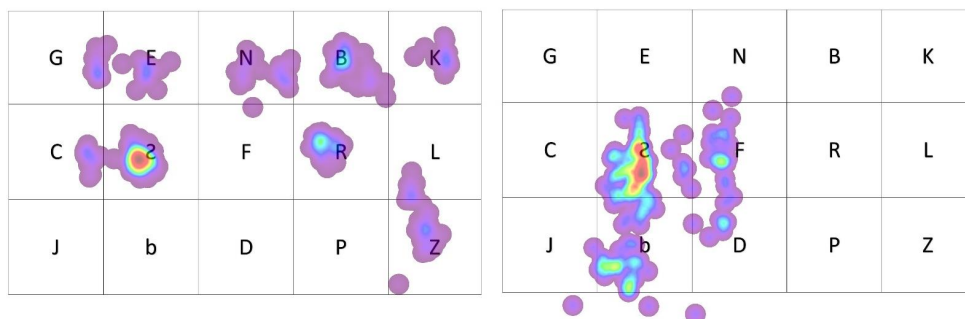
Graf 3 Porovnanie priemerného počtu fixácií pri čítaní slov s rôznym počtom slabík

participantov pre slová s rôznym počtom slabík je zobrazený v Grafe 3. Niektoré slová nefixovali naši participanti vôbec. V prípade žiaka s dyslexiou to bolo 10,87 % slov (*v, dá, za traja, im*) a v prípade bežného čitateľa išlo o 28,26 % slov (*v, porazili, kráľ, rozhodnúť, dá, za, ženu, všetci, dal, úlohu, taký, sa, za*). Priemerná dĺžka fixácie u žiaka s dyslexiou bola 355 ms a u bežného čitateľa 315 ms.

Z celkového počtu sakadických pohybov bolo u žiaka s dyslexiou 22,47 % regresných, pričom podiel regresných pohybov u bežného čitateľa bol vyšší 26,5 % (presun očí na začiatok ďalšieho riadka nie je do týchto údajov zahrnutý). V absolútnych počtoch spravil žiak s dyslexiou 20 regresíí a bežný čitateľ 13. Regresné pohyby sa objavili pri čítaní viac i menej komplexných slov, v prípade žiaka s dyslexiou to boli slová „*rozhodujúcej*“, „*bitke*“, „*oslavovali*“, „*nevedel*“, „*dcéru*“, „*prinesie*“, na začiatku viet, aj v rámci súvetí, pri slovách „*lebo*“, „*A tak*“, „*ktorému*“, „*ten*“ a v závere textu pri spojení „*za ženu*“. Bežný čitateľ sa pohľadom vrátil späť pri slovách „*rozhodujúcej*“, „*vítazstvo*“, „*traja*“, „*Lubica*“, pri spojeniach „*sa nevedel*“, „*z troch*“, na začiatkoch viet pri slovách „*Všetci*“, „*ktorému*“, „*ten*“ a na záver pasáže.

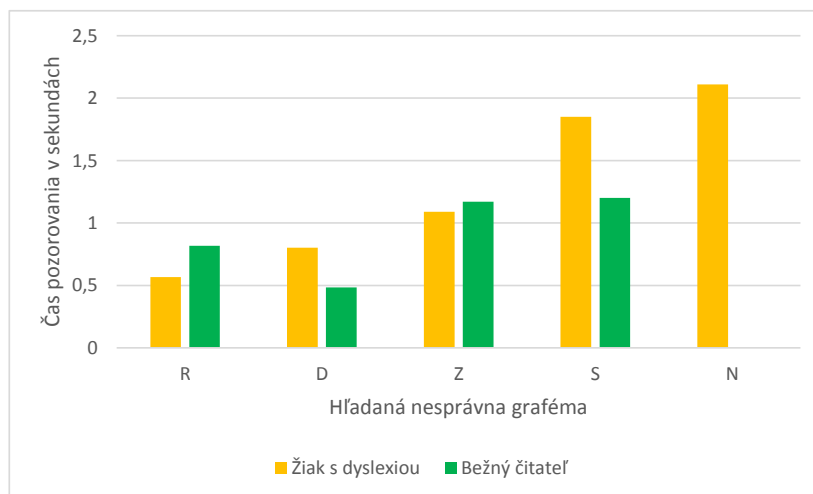
Hľadanie nesprávnej grafémy

Pri riešení tejto úlohy nespravil ani jeden z participantov chybu. Žiak s dyslexiou potreboval na nájdenie nesprávnych grafém celkový čas 22,3 s. Bežnému čitateľovi sa to podarilo za 17,65 s. Žiak s dyslexiou však fixoval svoj pohľad výrazne častejšie. Spolu vo všetkých setoch 15-tich písmen fixoval žiak s dyslexiou pohľad celkom 88-krát, zatiaľ čo bežný čitateľ iba 38-krát. Pre lepšiu ilustráciu očných pohybov pri



Obr. 4 Tepelná mapa (angl. heatmap) žiaka s dyslexiou (vľavo) a bežného čitateľa (vpravo) zobrazujúca najčastejšie fixované oblasti pri riešení úlohy Hľadanie nesprávnej grafémy

riešení tejto úlohy uvádzame Obrázok 4, ktorý zobrazuje tepelné mapy pre oboch participantov. Tie zobrazujú najčastejšie fixované oblasti pri hľadaní nesprávnej grafémy – otočeného „S“ na jednom z podnetových setov. Červenou farbou sú vyznačené najdlhšie sledované oblasti. Je zrejmé, že žiak s dyslexiou venoval pozornosť väčšiemu počtu ostatných, správnych grafém ako bežný čitateľ. Pri tejto úlohe sme sa sústredili tiež na analýzu pohľadu smerovaného iba na hľadanú nesprávnu grafému. Ako možno vidieť v Grafe 5, žiak s dyslexiou fixoval svoj pohľad na niektoré z nesprávnych grafém (D, S, N) dlhšie ako bežný čitateľ; pri iných (R, Z) to však bolo naopak.

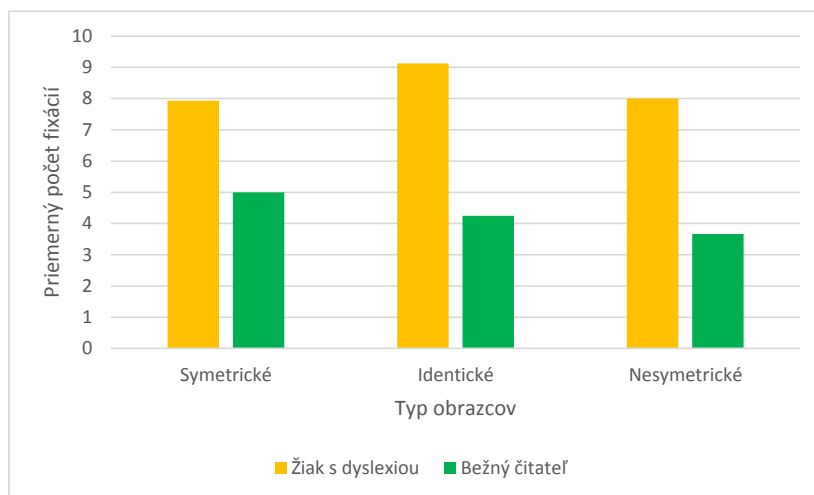


Graf 5 Porovnanie času pozorovania jednotlivých hľadaných grafém v úlohe Hľadanie nesprávnej grafémy

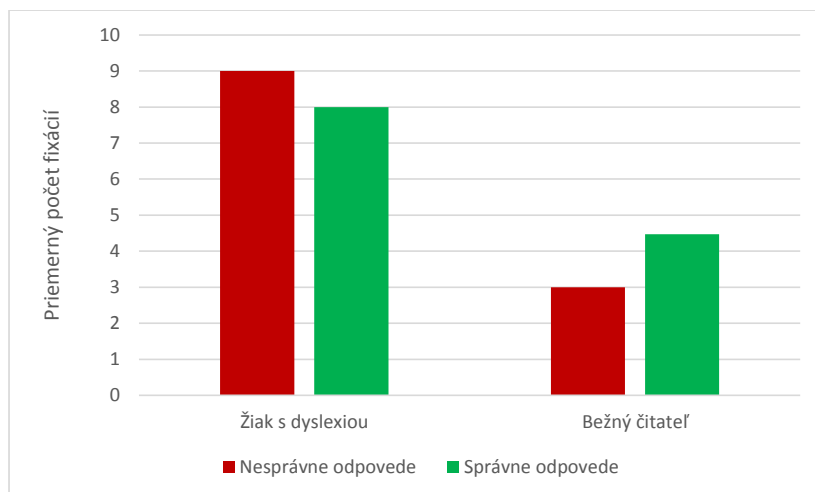
4 Vizuálna diferenciácia

Žiak s dyslexiou dosiahol v Skúške vizuálnej diferenciácie celkovú úspešnosť 60 %, čo znamená, že v teste označil nesprávne 17 zo 42 dvojíc obrazcov, z toho 14 chýb sa týkalo vertikálne symetrických obrazcov, 1 chyba identických obrazcov a 2 chyby obrazcov nesymetrických. Bežný čitateľ vyriešil túto úlohu s úspešnosťou 90 % a celkovo spravil 4 chyby, 2 chyby pri identifikácii vertikálne symetrických dvojíc obrazcov a 2 chyby pri nesymetrických obrazcoch. Príručka udáva priemernú úspešnosť v tejto skúške u žiakov vo veku nad 10 rokov na úrovni 87 % (Novák, 2002). Žiak s dyslexiou potreboval na riešenie 3 min. 35 s, bežný čitateľ úlohu dokončil za 1 min. 16 s.

Pri agregácii dát na fixácie sme použili parametre Clustersize 130 pixelov a Time window 100 ms. Celkový počet fixácií pri riešení Skúšky vizuálnej diferenciácie bol 353 u žiaka s dyslexiou, čo znamená, že na jednu dvojicu obrazcov pripadá v priemere 8,4 fixácií. Priemerná dĺžka fixácie bola 520 ms. U bežného čitateľa bol celkový počet fixácií 182, čo predstavuje v priemere 4,33 fixácie na jednu dvojicu obrazcov. Priemerná dĺžka fixácie bežného čitateľa bola 357 ms. Porovnanie priemerného počtu fixácií pri rôznych typoch podnetových dvojíc u oboch participantov graficky zobrazuje Graf 6. Ako možno vidieť v Grafe 7, žiak s dyslexiou fixoval pohľad častejšie na dvojice obrazcov, pri ktorých neodpovedal správne. Naopak u bežného čitateľa sme zaznamenali vyšší počet fixácií na obrazce, pri ktorých uviedol správnu odpoveď.



Graf 6 Porovnanie priemerného počtu fixácií pri jednotlivých typoch dvojíc obrazcov v Skúške vizuálnej diferenciácie



Graf 7 Porovnanie priemerného počtu fixácií oboch participantov pri správnych a nesprávnych odpovediach v Skúške vizuálnej diferenciácie

5 Diskusia

V našom výskume sme porovnávali očné pohyby pri troch rôznych typoch podnetových materiálov (súvislý text, vyhľadávanie nesprávneho písmena, dvojice obrázkov) u žiaka s dyslexiou a žiaka bez porúch učenia. V diskusii výsledky sumarizujeme po jednotlivých úlohách a konfrontujeme s inými štúdiami.

Merania očných pohybov pri čítaní súvislého textu preukázali, že žiak bez dyslexie mal lepšie výsledky vo všetkých sledovaných parametroch s výnimkou jedného (podiel regresíí). Žiak s dyslexiou vykazoval dlhší čas čítania vybraného odseku, väčší počet fixácií, a teda aj viac fixácií v priemere na jedno slovo, a napokon aj väčšiu priemernú dĺžku trvania jednej fixácie. Tieto výsledky teda potvrdili hypotézy 1 a 2. Väčšina štúdií zistila podobné výsledky ako v našom prípade, teda dyslektici čítali text dlhšie, mali viac fixácií na slovo a navyše s dlhším trvaním (Hyöna & Olson, 1995; Rayner, 1998; De Luca et al., 1999). Pre hypotézu 3 sme v našich dátach nenašli podporu. V rozpore s naším predpokladom sa ukázalo, že žiak s dyslexiou síce v absolútnych počtoch mal väčší počet regresíí, no vzhľadom na celkový počet sakadických pohybov, bol podiel regresíí menší ako u bežného čitateľa. K podobným výsledkom však dospeli aj iní autori, ktorí nezistili žiadny rozdiel medzi dyslektikmi a nedyslektikmi v podiele regresíí vzhľadom na celkový počet sakád pri čítaní textu (Hyöna & Olson, 1995; De Luca et al., 1999). Zistený výsledok môže byť tiež ovplyvnený jazykom. Podľa Hutzlera a Wimmera (2004)

sa totiž v jazykoch s pravidelnou ortografiou vysoké počty regresíí neočakávajú. Ďalším vysvetlením môže byť súvislosť medzi počtom regresíí a typom dyslexie, nakoľko vo výskume Olsona (1985) jedna podskupina dyslektikov (tzv. pracanti) vykazovala pri čítaní pomerne málo regresíí, na rozdiel od druhej podskupiny (tzv. prieskumníci), ktorá sa pri čítaní často vracia pohľadom späť. Skupina pracantov svojimi charakteristikami pripomína obraz povrchovej dyslexie (De Luca et al., 1999). V prípade participanta nášho výskumu však typ dyslexie nebol zisťovaný. „Preskočených“ slov, na ktoré proband vôbec nefixoval pohľad, bolo viac u bežného čitateľa bez dyslexie. Podobne aj Hutzler a Wimmer (2004) zistili, že bežní čitatelia preskakovali 36 % slov, kým dyslektici iba 18 %. Čím viac slov čitateľ preskočí, tým väčšiu automatizáciu a zvládnutie čítania by to malo naznačovať.

Využívanie eye-trackingu vo výskumoch s čítaním pseudoslov preukázalo podobné výsledky ako pri čítaní súvislého textu. Dyslektici potrebovali dlhší čas na prečítanie (Sprenger-Charolles, Colé, & Serniclaes, 2013) a mali tiež väčší počet fixácií a dlhší čas potrebný na prvú fixáciu na dané pseudoslovo (De Luca et al., 2002; Hutzler & Wimmer, 2004) než normálni čitatelia. Hoci sme našim žiakom snímali očné pohyby aj pri čítaní zoznamu pseudoslov, vzhľadom na nedostatočnú kvalitu kalibrácie sme dáta neanalyzovali.

Pri úlohe vyhľadávania reverzného písma spomedzi ostatných sa ukázalo, že žiak s dyslexiou potreboval viac času a mal výrazne väčší počet fixácií. Dá sa preto predpokladať, že pre neho išlo o náročnejšiu úlohu ako pre bežného čitateľa. Naše výsledky sú v súlade s predpokladom väčšej tendencie ku generalizácii symetrie u dyslektikov (Lachmann & Geyer, 2003). Avšak eye-trackingové štúdie s týmto typom úloh sme v literatúre nezaznamenali, preto naše výsledky nemôžeme konfrontovať so zisteniami iných prác. Z pohľadu praktickej práce s detským klientom s dyslexiou je zaujímavá analýza počtu fixácií, prípadne času pozorovania jednotlivých reverzných grafém. Náš participant sledoval najdlhšie zrkadlovo otočené grafémy „N“ a „S“, preto tie môžu byť pre tohto žiaka náročnejšie na spracovanie a pri odbornej intervencii môže byť vhodné venovať práve týmto grafémam zvýšenú pozornosť.

V prípade očných pohybov pri Skúške vizuálnej diferenciácie potreboval žiak s dyslexiou na splnenie celej úlohy viac času, mal viac fixácií, ako aj dlhšie trvanie jednej fixácie v priemere. Výsledky pripomínajú trend pozorovaný pri ostatných typoch úloh. Počet regresíí je v tomto prípade nerelevantný údaj. Štúdie s týmto typom úlohy sme v literatúre nezaznamenali. Zaujímavé je porovnanie počtu fixácií našich participantov na jednotlivé typy dvojíc obrazcov. Žiak s dyslexiou fixoval svoj pohľad najčastejšie na identické dvojice a najmenej často na vertikálne symetrické dvojice, pri ktorých urobil najviac chýb. Nedá sa však jednoznačne povedať, že tieto chyby sú dôsledkom nedostatočnej pozornosti, keďže žiak s dyslexiou fixoval pohľad častejšie na tie dvojice, ktoré označil nesprávne, ako na správne, na rozdiel od bežného čitateľa. Zistený veľký počet chýb pri vertikálne symetrických dvojiciach

obrazcov síce je v súlade s teoretickým predpokladom nadmernej generalizácie symetrie, nemožno však vylúčiť ani nepochopenie úlohy zo strany žiaka s dyslexiou, aj napriek podaným inštrukciám.

Záver

Cieľom našej štúdie bolo zaznamenať a porovnať očné pohyby pri sledovaní rôznych typov podnetov u žiaka s dyslexiou a u bežného čitateľa. Zistili sme, že očné pohyby našich probandov sa líšia, a to v smere, ktorý je v súlade so zisteniami zahraničných autorov skúmajúcich čítanie dyslektikov v iných jazykoch. Zistené špecifiká očných pohybov dyslektikov môžu byť v súlade s predpokladom niektorých autorov o úlohe okohybného systému v patogenéze dyslexie. Iní autori však odlišnosti očných pohybov dyslektikov považujú za prejav tejto poruchy učenia. Bez ohľadu na tieto odborné diskusie nám zistené odlišnosti dávajú nádej, že eye-tracking metóda môže byť v poradenskej praxi nápomocná v rozlišovaní medzi dyslektickým a bežným čitateľom. Pri interpretácii meraní je však nutná opatrnosť. Odlišné vzorce pohybov očí v porovnaní s bežnými čitateľmi sa totiž našli aj u ďalších skupín čitateľov (bilingválni, zajakaví a pod.) a vo významnej miere sú ovplyvnené aj vekom. Navyše, aj samotní čitatelia s dyslexiou sa môžu navzájom líšiť v závislosti od podtypu tejto poruchy učenia. Treba si tiež uvedomiť, že často sa spolu s dyslexiou vyskytujú aj iné poruchy (napr. ADHD), ktoré môžu tiež vplývať na parametre očných pohybov, a tým sťažovať určenie ich typických hodnôt pre dyslexiu.

Hoci naše závery sú v súlade s trendom zisteným v iných výskumoch, je potrebné pripomenúť, že sú výsledkom porovnania dvoch participantov, čo neumožňuje ich zovšeobecniteľnosť. Na to, aby sa metóda eye-trackingu stala súčasťou diagnostickej praxe, by bol nevyhnutný ďalší výskum s reprezentatívnou vzorkou detskej populácie so slovenským materinským jazykom v rôznych vekových obdobiach. Eye-tracking však môže slúžiť ako cenná a pre dieťa atraktívna metóda pri podrobnejšej analýze konkrétnych ťažkostí dieťaťa pri čítaní či riešení rôznych typov úloh, čo môže pomôcť pri ich náprave.

Týmto ďakujeme firme Mangold International za bezplatné zapožičanie eye-trackingového zariadenia VT3 mini a softvéru Mangold Vision.

LITERATÚRA

Aro, M., & Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24, 621-635.

- Blythe, H. I., & Joseph, H. S. (2011). Children's eye movements during reading. In S. P. Livsedge, I. D. Gilchrist, & S. Everling (Eds.), *The Oxford Handbook of Eye Movements* (pp. 643-662). Oxford: Oxford University Press.
- De Luca, M., Borrelli, M., Judica, A., Spinelli, D., & Zoccolotti, P. (2002). Reading Words and Pseudowords: An Eye Movement Study of Developmental Dyslexia. *Brain and Language*, 80, 617-626.
- De Luca, M., Di Pace, E., Judica, A., Spinelli, D., & Zoccolotti, P. (1999). Eye movement patterns in linguistic and non-linguistic tasks in developmental surface dyslexia. *Neuropsychologia*, 37, 1407-1420.
- Duchowski, A. T. (2017). Taxonomy and models of eye movements. In A. T. Duchowski, *Eye Tracking Methodology Theory and Practice* (pp. 39-47). Cham: Springer International Publishing.
- Duñabeitia, J. A., Dimitropoulou, M., Estévez, A., & Carreiras, M. (2013). The influence of reading expertise in mirror-letter perception: Evidence from beginning and expert readers. *Mind, Brain and Education*, 7(2), 124-135.
- Eden, G. F., Stein, J. F., Wood, H. M., & Wood, F. B. (1994). Differences in eye movements and reading problems in dyslexic and normal children. *Vision Research*, 34(10), 1345-1358.
- Erlkhman, G., Strother, L., Barzakow, I., & Caplovitz, G. P. (2017). On the legibility of mirror-reflected and rotated text. *Symmetry*, 9(3), 28.
- EyeTech Digital Systems (2018). *The VT3 mini, powered by AEye, provides robust eye tracking in a compact module*. Dostupné na <https://www.eyetechds.com/vt3mini.html>
- Giovagnoli, G., Vicari, S., Tomassetti, S., & Menghini, D. (2016). The role of visual spatial abilities in dyslexia: Age differences in children's reading. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Hutzel, F., & Wimmer, H. (2004). Eye movements of dyslexic children when reading in a regular orthography. *Brain and language*, 89(1), 235-242.
- Hyönä, J., & Olson, R. K. (1995). Eye fixation patterns among dyslexic and normal readers: effects of word length and word frequency. *Journal of experimental psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 21(6), 1430-1440.
- Kirkby, J. A., Webster, L. A. D., Blythe, H. I., & Livsedge, S. P. (2008). Binocular coordination during reading and non-reading tasks. *Psychological bulletin*, 134(5), 742-763.
- Kmeť, M., & Dočkal, V. (nepublikovaný materiál). *Chitt – skríning čítania s porozumením. Príručka*. Bratislava: VÚDPaP.
- Lachmann, T., & Geyer, T. (2003). Letter reversals in dyslexia: Is the case really closed? A critical review and conclusions. *Psychology Science*, 45, 50-72.
- Novák, J. (2002). *Diagnostika špecifických porúch učenia*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Olson, R. K., Kliegl, R., Davidson, B. J., & Foltz, G. (1985). Individual and developmental differences in reading disability. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 4, pp. 1-64). New York: Academic Press.
- Raney, G. E., Campbell, S. J., & Bovee, J. C. (2014). Using eye movements to evaluate the cognitive processes involved in text comprehension. *Journal of Visualized Experiments*, 83.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological bulletin*, 124(3), 374-422.
- Singh, H., & Singh, J. (2012). Human eye tracking and related issues: A review. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2(9), 1-9.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., & Serniclaes, W. (2013). *Reading Acquisition and Developmental Dyslexia*. Hove and New York: Psychology Press.
- Váryová, B. (2012). Skúšky čítania pre mladší školský vek. In M. Mikulajová et al., *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami* (pp. 126-159). Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Váryová, B., & Mikulajová, M. (2012). Skúšky čítania pre mladší školský vek. In M. Mikulajová et al., *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava: MABAG.

- Vidal, M., Bulling, A., & Gellersen, H. (2012). Detection of smooth pursuits using eye movement shape features. *ETRA 12 Proceedings of the Symposium on Eye Tracking Research and Applications*, 177-180.
- Vyhnálek, M., Brzezny, R., & Jeřábek, J. (2006). Oční pohyby u specifických vývojových dyslexií. *Česká a slovenská psychiatrie*, 5, 256-260.
- Wolff, P. H., & Melngailis, I. (1996). Reversing letters and reading transformed text in dyslexia: A reassessment. *Reading and Writing*, 8(4), 341-355.

Súhrn: Zavedenie eye-trackingovej metódy do výskumu dyslexie dáva nádej, že ak sa preukáže odlišný pohyb očí dyslektikov pri čítaní, pomohlo by to dyslexiu ľahšie a navyše objektívne identifikovať. Skúmali sme preto, či sú očné pohyby žiaka s dyslexiou a bežného čitateľa pri čítaní textu a prezeraní ďalších typov podnetov odlišné. S využitím eye-trackingového zariadenia VT3 mini sme administrovali tri typy úloh – čítanie krátkeho súvislého textu, hľadanie nesprávnej grafémy a Skúšku vizuálnej diferenciácie. Pri administrácii úloh i vyhodnocovaní dát bol využitý softvér Mangold Vision. Zistili sme, že očné pohyby žiaka s dyslexiou a bez dyslexie sú odlišné, a to v smere, ktorý je v súlade s doterajšími výskumnými zisteniami. Na to, aby sa metóda eye-trackingu stala súčasťou diagnostickej praxe, by bol potrebný ďalší výskum s reprezentatívnou vzorkou detskej populácie so slovenským materinským jazykom. Eye-tracking však môže slúžiť ako cenná a pre dieťa atraktívna metóda pri podrobnejšej analýze konkrétnych ťažkostí dieťaťa pri čítaní alebo riešení rôznych typov úloh.

Kľúčové slová: eye-tracking, očné pohyby, dyslexia

Mgr. Eva Rajčániová je výskumnou pracovníčkou Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, kde sa zaoberá problematikou nadaných detí, čitateľskej gramotnosti a využitím metódy eyetrackingu.

Mgr. Ivan Belica je výskumným pracovníkom Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie. Venuje sa problematike nadania, autizmu, eyetrackingu a čitateľskej gramotnosti.

PhDr. Alena Kopányiová, PhD. pracuje viac ako 25 rokov ako psychológ výskumník vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Ako hlavný riešiteľ odborne vedie výskumnú úlohu Behaviorálny výskum s Interactom a s Eyetrackingom (P-157), ktorej cieľom je meranie behaviorálnych prejavov u detí pomocou behaviorálneho laboratória (prostriedkami Interact a Eyetracking) a monitorovanie ich využitia v podmienkach psychologickkej a pedagogickej činnosti výchovného poradenstva a prevencie.

Mgr. Martin Kmeť je výskumný pracovník a špeciálny pedagóg vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie. Zaoberá sa problematikou edukácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách.

DEPISTÁŽ RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV – SEKUNDÁRNA ANALÝZA DÁT

EVA SMIKOVÁ – ERNEST PÁLENÍK – ALENA
KOPÁNYIOVÁ – ZUZANA VOJTOVÁ

*Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave,
Slovensko*

SCHOOL-BASED RISK BEHAVIOR SCREENING – SECONDARY DATA ANALYSIS

DOI: 10.2478/papd-2018-0025

Abstract:

Introduction: In the paper, we summarize the partial results of an empirical correlation research from the data collected by a screening questionnaire (Kopányiová & Matula, 2013) on the national sample of elementary school pupils (N = 59155). We also discuss the concept of risk behavior as fundamental for monitoring (individual, population approach, screening methods, multi-gating assessment).

Methods: We analyzed 2 types of variables: a) variables which are indicators of risk behavior (asocial, antisocial, maladaptive, problem-oriented, negativistic, impulsive and egocentric behavior); b) variables, which we defined as indicators of school risk behavior (truancy, lower grade of behavior, reprimand by teachers, repetition of the year, proven criminal activity, police investigation). Relationships among variables were analyzed by using aggregated score indexes and dichotomized scores and indexes, and by the odds ratio we measured their impact on risk behavior and prognosis of further development of pupils.

Results: The analysis of gender differences in relation to the intensity of risk behaviors (according to the Risk Behavior Index) showed that boys prevailed over the girls. The highest risk of risk behavior occurrence was identified in pupils who have proven criminal activity, who were investigated by the police, who have been reprimanded by teacher or school principal. The category of social disadvantage as such was not confirmed as a risk indicator on the basis of

a secondary analysis of screening data. The impact of school risk behaviors on the prognosis of pupils' personal and school development was also calculated.

Conclusions: The outcomes of the analysis are the recommendations for the introduction of periodic targeted screening of risk behavior of pupils in schools with the goal to set up an effective professional support.

Key words: school-based screening, risk behavior, pupils, secondary data analysis

Úvod

V odbornej sfére aj v praktickom živote sa z hľadiska príčin vzniku ako aj prejavov stretávame s rôznorodými formami problémového, nevhodného, poruchového alebo rizikového správania, ktoré majú nepriaznivý vplyv na sociálne vzťahy jednotlivca a na jeho sociálnu adaptáciu. Definície a klasifikácie týchto prejavov správania môžeme nájsť v medicínskej, psychologickkej, sociologickej, či pedagogickej literatúre a to odráža aj celkové poňatie tohto problému.

Z hľadiska terminológie, existuje veľké množstvo pojmov, ktoré sa používajú v súvislosti s problémami v správaní detí a mládeže. Vo všeobecnosti sa dá hovoriť o 4 kritériách členenia týchto problémov: podľa príčin, prejavov, teórií zatriedňovania a podľa intenzity, resp. zvládania odborníkom. Zelina (2011) navrhuje triedenie nevhodného správania detí a mládeže nasledovne: 1. nedisciplinované správanie (niekedy označované ako asociálne), 2. problémové správanie (niekedy označované ako disociálne) a 3. poruchy správania (niekedy označované ako antisociálne správanie). Pri rozhodovaní o žiakoch s cieľom nastavenia napríklad intervenčných zásahov záleží na: 1. druhu, závažnosti nevhodného správania, 2. častosti výskytu, 3. extenzite nevhodného správania, 4. intenzite problému a 5. možnosti reparability.

Medzinárodná klasifikácia chorôb má historicky najdlhšie prepracovanú systematickú klasifikáciu porúch správania, ktorá sa terminologicky začala používať v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie a je prienikom oblasti zdravotníctva a školstva s cieľom systematizácie celého diagnostického procesu.

V školskom prostredí je vodidlom Metodicko-informatívny materiál *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole* (2013), v ktorom sa používa pojem poruchy správania.

V oblasti školskej prevencie sa v poslednej dobe preferuje používanie pojmu rizikové správanie, pod ktorým rozumieme správanie, v dôsledku ktorého dochádza k preukázateľnému nárastu zdravotných, sociálnych, výchovných a ďalších rizík pre jedinca alebo spoločnosť (Miovský & Zapletalová, 2006). Týmto pojmom možno nahradiť doposiaľ používaný termín sociálno-patologické javy.

Ako uvádza Čerešník (2016), pojem sociálna patológia nie je úplne neúčinný. Možno ním, podľa jeho názoru, charakterizovať len 1 – 2 % dospelujúcej populácie. Pre zvyšok by odporúčal príklon k jessorovskej terminológii – syndróm rizikového správania v dospievaní (SRS-D) (Jessor & Jessor, 1977). Aktuálne je pravdepodobne najvyčerpávajúcejšie vymedzenie rizikové správania podľa V. Nielsen Sobotkovej a kol. (2014), ktorá operuje so 14 kategóriami, od klasických foriem rizikového správania ako sú klamanie, závislosti, šikanovanie až po rizikové správanie v doprave, extrémistické správanie či intoleranciu.

Podnetnými sú však aj iné kategorizácie, ktoré vznikli v slovenskom, a najmä českom vedeckom prostredí, napr. M. Miovský a J. Zapletalová (2006), M. Dolejš (2010), M. Širůčková (2012), M. Čerešník, V. Gatál (2014). Všetky však majú spoločné jedno. Rizikové správanie môže byť cez ich perspektívu vnímané ako akékoľvek správanie s potenciálom neželaného výsledku a ide o multidisciplinárny problém.

Termín sociálno-patologické javy je pre oblasť modernej školskej prevencie koncepcie prekonaný, pretože je jednak stigmatizujúci, normatívne ladený a kladie príliš veľký dôraz na skupinovú/spoločenskú normu (Miovský et al., 2010).

Vzhľadom k šírke prejavov správania, ktoré pojem rizikové správanie zahŕňa, existuje viacero teoretických vymedzení, ktoré zdôrazňujú buď zdravotné, psychosociálne alebo normatívne kontexty. Rizikové správanie možno teda definovať ako aktivity, ktoré priamo alebo nepriamo vyúsťujú do psychosociálneho alebo zdravotného poškodenia jedinca, iných osôb, majetku alebo prostredia (Macek, 2003).

Spoločným menovateľom všetkých zmieňovaných spôsobov rizikového správania je kritérium predpatologickej úrovne prejavov, t.j. nedochádza k naplneniu známkov patológie (napr. drogová závislosť, poruchy príjmu potravy, poruchy osobnosti).

Opatrenia v rámci univerzálnej a selektívnej prevencie sa snažia pôsobiť na jedinca v tzv. predpatologickej fáze, kedy existuje reálne alebo predpokladané ohrozenie, riziko, k samotnému nežiadúcemu stavu však ešte nedošlo (Širůčková, 2010). Jednotlivé formy rizikového správania sa málokedy vyskytujú izolovane, väčšinou existujú vedľa seba, alebo jedna forma predchádza druhej.

Dowdy, Ritchey a Kamphaus (2010) uvádzajú, že poskytovanie poradenských služieb v školstve je prevažne realizované formou *zasielania na testovanie* (angl. Refer-Test-Place model), čo znamená, že žiaci sú posielaní ku školskému psychológovi, ktorý diagnostikuje ich potreby pre odborné intervencie.

Individuálne hodnotenie nie je dostatočné na identifikáciu a monitorovanie stavu duševného zdravia populácie z niekoľkých dôvodov:

- nákladovo neprístupné z hľadiska času i personálnych zdrojov,
- sťažuje posúdenie všetkých jednotlivcov v rámci populácie,
- nedostatočné pre plánovanie nápravy, liečby (Hunter 2003; Horner et al., 2002).

Na to, aby úsilie vynaložené v školskom prostredí na monitorovanie rizikového správania bolo primerane prispôsobené potrebám školy, sú potrebné komplexné údaje o fungovaní všetkých žiakov, nielen niekoľkých jednotlivcov.

1 Metóda

1.1 *Skríningové metódy v školskom prostredí*

Viacúrovňové hodnotenie (angl. multiple-gating screening) (Charlebois et al., 1994) je nízko nákladová skríningová metóda pre identifikáciu detí s rizikom rozvinutia vážnych prejavov antisociálneho správania. Používa relatívne finančne nenáročné hodnotenie v prvom stupni a sofistikovanejšie hodnotenie v ďalších krokoch. Postup stupňovitého skríningu využíva hodnotenie učiteľov v prvom kroku na identifikáciu rizikovej skupiny. Nasleduje nákladnejšie hodnotenie rizikovej skupiny prostredníctvom dotazníkov (pre učiteľov, rodičov a rovesníkov) v druhom kroku. Najnáročnejšie (rozhovory a testy) sa aplikujú až v poslednom kroku. Metóda multiple-gating je efektívna na detekciu detí s vážnymi problémami v správaní v škole.

Keďže školy a školské zariadenia poskytujú priestor na sledovanie aj psychického vývinu detí/žiakov (ako uvádzajú zahraničné zdroje), sú de facto hlavnými poskytovateľmi služieb v oblasti duševného zdravia a možno ich pokladať za veľmi vhodné miesto pre aplikovanie preventívnych a intervenčných prístupov na základe populačného prístupu monitorovania potrieb duševného zdravia detí (angl. population-based approach). Ako uvádzajú Dowdy, Ritchey a Kamphaus (2010), tento prístup predstavuje zmenu v paradigme zamerania poskytovaných služieb od reaktívnych a individuálnych k preventívnym a univerzálnym. V školskom prostredí je ako prvý krok nutný monitoring sociálne-emocionálnych, vzťahových a akademických kompetencií (Doll & Cummings, 2008).

Príkladom depistážneho nástroja, ktorý vychádza z populačného prístupu, je Systém sledovania rizikového správania mládeže (Youth Risk Behavior Surveillance System, skr. YRBSS). Tento skríningový nástroj stredoškolákov poskytuje informácie o správaní, ktoré predstavuje zdravotné riziká pre študentov, akým je užívanie návykových látok, sexuálna aktivita, násilné správanie (napr. šikanovanie, týranie, použitie zbraní), poruchy príjmu potravy, výskyt smútku, beznádeje, samovražedných myšlienok a pokusov. Ako nevýhodou sa javí anonymita tohto nástroja a nedostatok flexibility obsahu skríningového nástroja obmedzuje záber aplikovateľnosti pre jednotlivcov a školy.

Školy väčšinou nemajú zdroje na získanie systematických a dôkazových údajov na identifikáciu a monitorovanie potrieb duševného zdravia žiakov (Short & Strein, 2008), preto títo autori navrhli praktický prístup k identifikácii a monitorovaniu problémov, v ktorom sa využívajú behaviorálne a sociálne epidemiologické techniky.

Tzv. školské skriningy boli navrhnuté aj ako jedna z metód včasnej identifikácie problémov akademických zručností (Van Der Heyden et al., 2007) a duševného zdravia (Levitt et al., 2007) a na určenie stavu rizika a potrieb včasnej intervencie.

Univerzálny skrining v oblasti hodnotenia čítania je uznávaný a čoraz viac využívaný. Tzv. dynamické ukazovatele základných zručností v oblasti gramotnosti (angl. DIBELS; Good & Kaminski, 2002) sa bežne využívajú na riešenie problémov v oblasti gramotnosti a na monitorovanie rozvoja skorých gramotných zručností (Brunsman, 2003).

Systematickým zapojením sa do pravidelného screeningu (depistáže) všetkých detí v školách (Hill et al., 2004) môžu odborníci presunúť svoje zameranie na poskytovanie indikovaných resp. preventívnych služieb zameraných na populáciu.

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie sa už 20 rokov venuje jednak celoslovenskému mapovaniu výskytu problémových žiakov v základných školách a jednak skúmaniu štruktúry a dynamiky vývinu širokej palety výchovných, vzdelávacích a behaviorálnych problémov.

V r. 2013 sa realizovala depistáž ako súčasť národného projektu „Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov v školskom prostredí“. Depistážnym nástrojom bol Depistážny dotazník (Matula & Kopányiová, 2013). Dotazník vyplňali triedni učitelia o žiakoch, ktorých problémy sa podľa ich názoru nedajú zvládnuť pedagogickými prostriedkami v škole a vyžadovali by si odbornú poradenskú pomoc, nadväzujúcu na výchovné pôsobenie.

1. 2 Vzorka

V školskom roku 2012/2013 bolo oslovených 2 023 základných škôl, do zisťovania sa zapojilo 1 509 škôl. Percento zapojených škôl (návratnosť), z ktorých boli získané vyplnené depistážne hárky, je 74,59 % (z celkového počtu škôl všetkých zriaďovateľov, okrem Bratislavského kraja, ktorý nemohol byť do depistáže zaradený pre vylúčenie z finančnej podpory z fondov EU).

1. 3 Depistážny dotazník a škály premenných

Depistážny dotazník (Matula & Kopányiová, 2013) vyplňali triedni učitelia o žiakoch, ktorých problémy sa podľa ich názoru nedajú zvládnuť pedagogickými prostriedkami v škole a vyžadovali by si odbornú poradenskú pomoc, nadväzujúcu na výchovné pôsobenie. Dotazník pozostával zo 47 položiek. Okrem základných charakteristík žiaka išlo o charakteristiky porúch správania žiaka v škole, iné kategórie týkajúce sa správania, špecifické vývinové poruchy, nadanie, sociálne znevýhodnenie, zdravotné postihnutie, pedagogické opatrenia, poskytovanú odbornú starostlivosť, prognózu ďalšieho vývinu a spoluprácu s rodičmi.

Depistážny dotazník (Matula & Kopányiová, 2013) je zo štatistického hľadiska postavený na početnostných premenných (počty prípadov výskytu sledovaných javov), meraných na nominálnej alebo poradovej škále. Položky v dotazníku predstavujú sedem kategórií rizikového správania (Mezera, 2000), ktoré Mezera vyabstrahoval na základe faktorovej analýzy inventára rôznych typov rizikového správania:

- Asociálne správanie nezodpovedá spoločenským pravidlám alebo normám spoločnosti, pritom ale nedosahuje intenzitu prejavov, ktoré by boli namierené proti spoločnosti.
- Antisociálne správanie, keď jedinec vystupuje zámerne proti pravidlám, hodnotám a sociálnym normám spoločnosti, vedie k aktívnym konfliktným stretnutiam.
- Egocentrické správanie, najmä upútavanie pozornosti, prehnané sebedovetie, vymáhanie rešpektu k vlastnej osobe, snaha vnucovať ostatným vlastné záujmy, predstavy a i.
- Impulzívne správanie sa prejavuje psychomotorickým nepokojom, zvýšenou dráždivosťou, neprimeranými reakciami, nedostatkom sebakontroly, emocionálnou nestálosťou, povrchnosťou v konaní a i.
- Maladaptívne správanie, preferovanie menej adekvátnych foriem správania, ktoré vedú k cieľu, ale zároveň sú zdrojom viacerých konfliktov, býva často dôsledkom nedostatkov v sociálnom učení, chýbajú sociálne kompetencie.
- Negativistické správanie, odmietavé reakcie prejavujúce sa vzdorom, odporom, negáciou činnosti formou pasívneho odporu, nečinnosťou, nepriateľskými prejavmi, aktívnym vzdorom, odmietaním, únikovými reakciami.
- Inklinovanie k problémovej skupine, začlenenie jedinca do činnosti skupiny, ktorá svojimi aktivitami vybočuje zo sociálnych noriem (Mezera, 2000).

Prvých šesť kategórií môžeme pokladať za psychologické konštrukty. Tie vyjadrujú také prejavy správania, ktoré sa pokladajú za rizikové, lebo v nich dochádza v určitej, bližšie špecifikovanej oblasti správania k prekročeniu sociálnych noriem. Posledná siedma kategória – inklinovanie k problémovej skupine – sa javí skôr ako faktografický údaj. Hodnoty premenných kategórií podľa Škály rizikového správania žiaka (Mezera) sú odhady založené na pozorovaní učiteľom.

Ďalšie položky v Depistážnom dotazníku možno charakterizovať nasledovne:

Záškolačstvo – faktografický údaj, sledovaný a vykazovaný aj v školskom informačnom systéme.

Kontakt s návykovými látkami (fajčenie, alkohol, marihuana, tvrdé drogy, fetovanie) – údaje, o ktorých by mal triedny učiteľ vedieť. Je však možné, že ak sa tento jav nevyskytuje na pôde školy, nemusí byť o nich informovaný. Ako premennú ju pokladáme za odhadovaný údaj.

Vyšetrovaný na polícii a preukázaná trestná činnosť – faktografické údaje získané na základe spätnej väzby z polície, Ústredia práce, sociálnych vecí a rodiny SR a od rodičov. Triedny učiteľ by mal o nich vedieť, ale nemusí mať tieto informácie.

Dichotomické škály sa týkajú týchto zisťovaných položiek: poruchy učenia, školské zručnosti a motorická funkcia, nadpriemerné intelektové schopnosti a výkony a nadanie (hudobné, výtvarné a dramaticko-interpretačné), ako aj zdravotné postihnutie (senzorické, telesné, chronické ochorenia), žiak má alebo nemá poruchu/dysfunkciu/nadanie a pod.). Tieto údaje sú učiteľovi k dispozícii zo školskej evidencie.

Medzi indikátory znevýhodneného rodinného prostredia patrí hmotná núdza, či je rodič znevýhodnený uchádzač o prácu, ak je najvyššie vzdelanie rodičov základné, podštandardné bytové a hygienické podmienky, doma sa hovorí jazykom, ktorý nie je vyučovacím, ide o faktografické údaje na dichotomickej škále.

Na polytomickú škálu sú merané tieto položky:

Známka zo správania, pokarhanie a opakovanie ročníka – faktografické údaje evidované v školskom informačnom systéme sú merané na polytomickú škálu.

Špeciálna starostlivosť (psychologická, psychiatrická a špeciálno-pedagogická) meraná na polytomickú škálu (0=nemám vedomosť, 1=jednorázová, 2=dlhodobá).

V Depistážnom dotazníku sa nachádzajú aj položky, kde sa pracovalo s odhadovanými údajmi, ako je prognóza ďalšieho vývinu (dichotomická škála) a spolupráca s rodičmi (polytomická škála).

Na základe vyššie uvedených popisov premenných v depistážnom dotazníku môžeme konštatovať, že pre účely štatistického spracovania dát sme mali k dispozícii tieto druhy premenných:

- a) premenné, ktorých hodnoty boli merané priamo,
- b) vypočítané premenné, ktorých hodnoty sme vypočítali agregovaním výskytu,
- c) latentné premenné, ktoré sme identifikovali na základe faktorovej analýzy.

2 Výsledky

2.1 Výsledky primárnej štatistickej analýzy

Ako uvádzajú autori Matula, Nekorancová a Slovíková (2014), celkový počet žiakov v školách, ktoré sa zapojili do zisťovania, bol 326 809. Z nich učitelia odporúčali 59 155 žiakov, ktorí z ich pohľadu spôsobujú vo výchovno-vzdelávacom procese problémy takého charakteru, že ich nie je možné zvládnuť pedagogickými opatreniami na úrovni školy a potrebovali by odbornú starostlivosť príslušných poradenských zariadení. Z počtu žiakov zapojených škôl, títo žiaci predstavujú 18,10 %. Podľa pohlavia žiakov odporúčaných do odbornej starostlivosti mali prevahu chlapci (38 101/64,41 %) nad dievčatami (21 008/35,51 %). Podľa veku žiakov boli najviac zastúpené vekové skupiny 12, 13 a 14 rokov, najvyšší podiel zaujímali žiaci vo veku 13 rokov (12,41 % z celkového počtu žiakov s problémami v správaní a so ŠVVP; 59 155). Analýza výskytu porúch správania u žiakov v škole (spolu za 7 krajov v SR) zaznamenala, že najčastejšími prejavmi bolo impulzívne správanie u problémových

žiacov (38,40 %), negativistické správanie (34,15 %), inklinovanie k problémovej skupine (32,37 %). Ostatné kategórie problémového správania predstavovali hodnoty nad 20,0 %.

Z celkového počtu žiakov odporúčaných do odbornej starostlivosti (59 155) u 84,99 % (50 277 žiakov) neboli zistené neospravedlnené vymeškané hodiny a u 8 833 žiakov (14,93 %) bola evidovaná minimálne jedna neospravedlnená vymeškaná vyučovacia hodina.

Zo žiakov, ktorých učitelia Depistážnym dotazníkom v roku 2013 odporúčali do odbornej starostlivosti, má 10,81 % skúsenosti s fajčením (6 390 žiakov) a 89,18 % žiakov podľa učiteľov tieto skúsenosti nemá.

Zo žiakov, ktorých triedni učitelia odporúčajú do starostlivosti systému výchovného poradenstva a prevencie je 3 206 (5,42 %) takých, ktorí majú skúsenosti s alkoholom (u 94,57 % žiakov uviedli, že nemajú vedomosti o ich skúsenostiach s alkoholickými nápojmi).

Z depistážneho zisťovania vyplýva, že z celkového počtu žiakov odporúčaných do odbornej starostlivosti (59 155) má 0,05 % skúsenosti s marihuanou, u 160 ide o jednorazové fajčenie a u 136 o opakované.

V rámci sledovania legálnych a nelegálnych drog bolo zaznamenané jednorazové užitie tvrdších drog u 11 žiakov odporúčaných do odbornej starostlivosti (0,02 %).

Učitelia v rámci depistážneho zisťovania uviedli, že vedia takmer o 3,03 % žiakov základných škôl (1 790), ktorí boli raz vyšetrovaní na polícii. Podľa vedomostí učiteľov bola 1,05 % žiakom (621) preukázaná trestná činnosť.

Špecifické vývinové poruchy školských zručností sú najčastejším dôvodom, pre ktorý pedagógovia odporúčali svojich žiakov do odbornej poradenskej starostlivosti. Pedagógovia uviedli pri 62,2 % žiakov výskyt minimálne jedného problematického zvládania školskej zručnosti, najčastejšie avizujú problémy žiakov s písaním.

Minimálne jedno kritérium sociálneho znevýhodnenia (hmotná núdza rodiny, rodič je znevýhodnený uchádzač o zamestnanie, najvyššie vzdelanie rodičov je základné, podštandardné bytové a hygienické podmienky, doma sa hovorí iným než vyučovacím jazykom) sa týka 47,9 % žiakov.

V depistáži 2013 bol zisťovaný výskyt nadaných žiakov podľa druhov nadania: nadpriemerné intelektové schopnosti u 6,20 %, hudobné nadanie 3,04 %; výtvarné nadanie 4,31 %; dramaticko-interpretačné nadanie u 2,96 %; športové a pohybové nadanie u 10,67 % žiakov.

Pokarhanie ako pedagogický prostriedok bolo využité vo viac ako u päťtiny prípadov sledovanej vzorky (22,92 % zo žiakov odporúčaných do odbornej starostlivosti),

Znížená známka zo správania bola evidovaná u 9,07 % žiakov bez rozlíšenia stupňa zníženia.

Opakovanie ročníka (jedného alebo viacerých) bolo evidované u 17,66 % žiakov (10 448).

Pre 31 415 žiakov s problémami v správaní a so ŠVVP bola poskytovaná psychologická starostlivosť, jednorazová psychiatrická starostlivosť bola poskytnutá 1 557 žiakom (2,63 %) a opakovaná starostlivosť 1 733 (2,93 %). Pre 11 183 žiakov bola poskytnutá odborná špeciálno-pedagogická starostlivosť jednorazovo, 18 472 žiakov bolo v dlhodobej starostlivosti špeciálneho pedagóga.

Pedagógovia uviedli u väčšiny žiakov (66,9 %) pozitívny názor na prognózu ich ďalšieho školského a osobnostného vývinu.

Horeuvedené poznatky primárnej štatistickej analýzy dát depistáže v r. 2013 nás oprávňovali domnievať sa, že údaje získavané depistážou sú užitočné a ďalšími štatistickými postupmi by bolo možné získať údaje potrebné na hlbšie vniknutie do oblasti tzv. rizikového správania pre potreby nastavenia preventívnych a intervenčných stratégií v systéme výchovného poradenstva a prevencie.

2.2 *Metódy štatistického spracovania sekundárnej analýzy dát*

Voľba štatistických metód v sekundárnej analýze je závislá od toho, aké dáta sme mali dispozíciou. Konkrétne ide o škály merania odpovedí (pomerová, intervalová, nominálna), ďalej od toho, či sú premenné spojité alebo diskrétne, ale aj od toho, aké prínosy očakávame zo štatistických analýz pre vedecké poznanie a prax v oblasti psychologického poradenstva vo vzťahu k rizikovému správaniu.

Získané dáta z depistáže primárne slúžili k analýze výskytu (prevalencie) rizikového správania. Na tieto účely vyhovovali bežne používané popisné štatistické metódy a triedenie druhého stupňa. V sekundárnej analýze sme sa orientovali na pokročilejšie a menej často používané štatistické metódy, ktoré by umožnili získať poznatky o štruktúre a vzájomných vzťahoch medzi anamnestickými údajmi, kategóriami rizikového správania podľa Mezeru, vo vzťahu k jednotlivým faktorom školského rizikového správania (záškoláctvo, školské správanie, látkové závislosti, spolupráca školy a rodičov, opakovanie ročníka a podobne), ale aj o vzťahu rizikového správania a znevýhodneného rodinného prostredia, porúch učenia, ako aj identifikovaným druhom nadania.

Na preparáciu dát sme použili metódy prekódovania, agregovania, sumácie, dichotomizácie, kategorizovanie pomocou n-tilov. V položkovej analýze sme použili viacnásobnú koreláciu, pre výpočet reliability okrem Cronbach α sme použili aj koeficienty Omega a Rewellov koeficient β , pre extrahovanie faktorov exploračnú faktorovú analýzu z polychorickej korelačnej matice. Pre analýzu škálovateľnosti a unidimenzionálnosti vypočítaných skóre sme použili R-balíček mokken.

Na testovanie štatistickej významnosti výskytu rizikového správania sme použili univariačnú metódu – exaktný binomický test. Na popis rizika vzťahu k faktorom sme použili metódu OR-Odds ratio – pomer šancí. Táto metóda vyžaduje dichotomické dáta, preto sme museli údaje merané na škále 0-3 dichotomizovať.

Pri analýze vzájomných závislostí sme použili bivariačnú aj multivariačnú korelačnú analýzu – tetrachorickú aj polychorickú koreláciu. Pre analýzu smeru závislostí sme použili z triedy zovšeobecnených lineárnych modelov logistickú regresiu a Poissonovu regresiu. Takto sme napríklad skúmali, ktoré faktory mali vplyv na prognózu vývinu. V sekundárnej analýze pomocou vhodných štatistických metód ako regresná analýza sme overovali aj možnosti predikcie rizikového správania. Problémom viacnásobných regresných modelov boli štatisticky významné interakcie, ktoré neumožnili interpretovať štatistickú významnosť a exponencované regresné koeficienty na pomer šancí pre jednotlivé faktory, resp. regresory.

Pre vizualizáciu korelácií sme použili rozptylové (xy) grafy a pre analýzu blízkostí alebo vzdialeností premenných v dvojrozmernom Euklidovskom priestore sme použili MDS – multidimenziálne škálovanie. V exploračnej faktorovej analýze sme používali Cattellov diagram a faktorový diagram z R balíčka psych.

2.3 Niektoré výsledky sekundárnej analýzy dát

Zo súboru dát, ktoré sme mali k dispozícii z Depistáže realizovanej v r. 2013 (Matula et al., 2014), sme na dosiahnutie cieľov sekundárnej analýzy dát zadefinovali 2 okruhy premenných, s ktorými sa štatisticky pracovalo – premenné, ktoré sú indikátormi rizikového správania, a premenné, ktoré sú indikátormi školského rizikového správania (záškoláctvo, znížená známka zo správania, pokarhanie triednym učiteľom, opakovanie ročníka, preukázaná trestná činnosť, vyšetrovanie na polícii).

V ďalšej časti príspevku sa zaoberáme vybranými výsledkami sekundárnej analýzy – indexom rizikového správania a výsledkami výpočtu metódou pomeru šancí.

Index rizikového správania

Na spracovanie a sekundárnu analýzu údajov Depistážneho dotazníka sme museli niektoré premenné transformovať – dichotomizovať. Sedem kategórií rizikového správania, ktoré boli hodnotené na škále 0-4, sme dichotomizovali prekódovaním (0 = bez rizikového správania a hodnoty 1, 2 a 3 = ako rizikové správanie). Tak sme získali intenzitný index, ktorý vypovedá o tom, koľko kategórií rizikového správania sa vzťahuje na jedného žiaka. Čím viac kategórií sa na jedného žiaka vzťahuje, tým väčšie je riziko jeho rizikového správania. Váha každej zo siedmich kategórií rizikového správania je rovnocenná, preto majú hodnoty od 1 do 7, pričom sa týkajú iba tých žiakov, na ktorých sa vzťahuje aspoň jedna kategória rizikového správania. Index rizikového správania je vlastne špecializovaným nástrojom identifikovania intenzity rizikového správania pomocou siedmich kategórií rizikového správania.

T a b u ľ k a 1

Index rizikového správania

Štatistika	Hodnota
Aritmetický priemer	3,66
Štandardná odchýlka priemeru	2,18
30 % useknutý priemer	3,41
Medián	3
Absolútna odchýlka mediánu	2,97
Modus	1
Počet	33149

Tento index je vhodný nielen pre porovnanie rozdielov v intenzite identifikovaného rizikového správania podľa socio-demografických znakov, ale aj pre analýzu štruktúry vzájomných závislostí, napríklad podľa pohlavia. Výhodou tohto štatistického postupu je, že index, na rozdiel od skóre, meria identifikované sledované javy, v našom prípade rizikové správanie. V Tabuľke č. 1 uvádzame popisné štatistiky Indexu rizikového správania (priemer, medián a modus).

V Tabuľke č. 1 vidíme, že štandardná odchýlka obyčajného aritmetického priemeru je dosť vysoká (2,18), čo svedčí o vysokej rozptýlenosti hodnôt okolo aritmetického priemeru. Práve to je jednou z príčin jeho nespoľahlivosti, a jedným z dôvodov, prečo v takýchto prípadoch ako lepšiu mieru strednej hodnoty (centrálnej tendencie) používame useknutý priemer, prípadne medián. Useknutý priemer eliminuje extrémne a odľahlé hodnoty a medián nie je citlivý na nadmernú šikmosť a špicatosť, ani na extrémne a odľahlé hodnoty. Rozdiel aritmetického priemeru 3,66 a mediánu 3,00 nie je príliš veľký, rozdiel medzi mediánom a priemerom na jednej strane a modusom (1,00) je dosť veľký.

Analýza pomocou indexu rizikového správania vypovedá o intenzite rizikového správania. To môže mať význam aj pre prevenciu, ale najmä pre cielenejšiu intervenciu, pretože okrem výskytu určitého javu máme kritérium na meranie intenzity rizikového správania.

V nasledujúcej frekvenčnej tabuľke sú hodnoty indexov siedmich kategórií rizikového správania.

Z celkového počtu žiakov ($N = 59\,155$), ktorých učitelia identifikovali v depistážnom dotazníku ako žiakov, ktorí z ich pohľadu spôsobujú vo výchovno-vzdelávacom procese problémy takého charakteru, že potrebujú odbornú starostlivosť, bolo 13 % žiakov so zaznamenanou jednou kategóriou rizikového správania. U 9,1 % žiakov bolo zaznamenaných všetkých 7 kategórií rizikového správania.

Tabuľka 2

Percentuálne zastúpenie žiakov podľa identifikovaného počtu kategórií rizikového správania (Index rizikového správania)

Počet kategórií rizikového správania	Počet žiakov	Percento z celkového počtu žiakov v depistáži	Percento žiakov s rizikovým správaním	Kumulatívne percento
1	7717	13	23,3	23,3
2	5295	9	16	39,3
3	4235	7,2	12,8	52
4	3458	5,8	10,4	62,5
5	3431	5,8	10,4	72,8
6	3655	6,2	11	83,8
7	5358	9,1	16,2	100
Spolu (1-7)	33149	56	100	
Bez rizikového správania	26006	44		
Spolu žiakov	59155	100		

Keď sa pozrieme len na skupinu žiakov, ktorí mali identifikované rizikové správanie (N= 33 149), tak 23,3 % žiakov malo identifikovanú jednu kategóriu rizikového správania a až 16,2 % žiakov boli učiteľmi identifikovaní vo všetkých kategóriách rizikového správania.

Percentuálne podiely žiakov v počte kategórií 1-4 klesajú (kategórie 4 a 5 majú po 10,4 %), potom od kategórie 6 zase percentuálne podiely žiakov stúpajú. Jedna charakteristika rizikového správania s 23,3 %-ným podielom je modusom – najčastejšou hodnotou.

Medzipohlavné rozdiely v intenzite rizikového správania (podľa Indexu rizikového správania)

V súbore žiakov, ktorí z pohľadu učiteľov spôsobujú vo výchovno-vzdelávacom procese problémy takého charakteru, že ich nie je možné zvládnuť pedagogickými opatreniami na úrovni školy a potrebovali by odbornú starostlivosť príslušných poradenských zariadení, mali prevahu chlapci pomere 64,41 % (38 101) nad dievčatami 35,51 % (21 008).

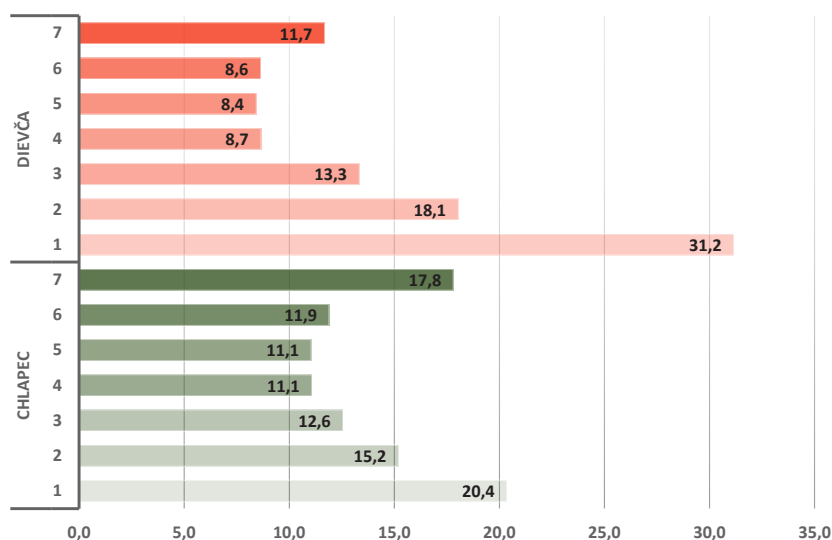
Sekundárna analýza získaných dát diferencuje rizikové správanie, nakoľko umožňuje vidieť počty kategórií rizikového správania u chlapcov a dievčat. Uči-

telia zaradili dievčatá najčastejšie len do jednej kategórie rizikového správania (31,2 %) alebo do dvoch kategórií (18,1 %). Všetkých sedem kategórií priradili učitelia 11,7 % dievčat.

Učitelia priradili chlapcom jednu kategóriu rizikového správania u 20,4 % a dve kategórie u 15,2 %. Až 17,8 % chlapcov malo priradených všetkých sedem kategórií rizikového správania. Od troch do šesť kategórií priradili učitelia v priemere u 11-12 % chlapcov. V nižšej miere, u menej ako 9 % dievčat boli priradené 4, 5 alebo 6 kategórií rizikového správania.

Na Grafe č. 1 vidíme percentuálne podiely 7 kategórií rizikového správania podľa pohlavia. Všetkých sedem kategórií rizikového správania má až 17,8 % chlapcov, ale len 11,7 % dievčat. Inak je to v prípade jednej Mezerovej kategórie rizikového správania, kde väčší percentuálny podiel majú dievčatá (31,2 %) oproti chlapcom, ktorí majú 20,4 % podiel.

Zistené údaje poukazujú na potrebu zohľadňovať aj pri tvorbe a realizácii preventívnych programov rozdiely a špecifiká medzi pohlaviami. Výsledky ukázali, že až u 32 % dievčat učitelia identifikovali jednu kategóriu rizikového správania, čomu sa reálne v praxi nevenuje až taká pozornosť ako chlapcom, ktorí vykazujú závažnejšie prejavy rizikového správania vo viacerých kategóriách. Depistážne sledovanie by malo pomôcť identifikovať a zacieliť prevenciu pri prvých príznakoch rizikového správania (t.j. prejavy v 1-2 kategóriách rizikového správania).



Graf 1 Percentuálne zastúpenie dievčat a chlapcov podľa identifikovaného počtu 1 až 7 kategórií rizikového správania (Index rizikového správania)

Odhad výskytu rizikového správania

Štatistickú metódu pomer šancí sme použili v sekundárnej analýze dát depistážneho dotazníka vzhľadom k tomu, že ide o retrospektívnu štúdiu, kde spočítanie žiakov podľa výskytu určitých charakteristík žiakov prebehlo v minulosti a spätne sledujeme vplyv expozície daným faktorom. Z takto získanej vzorky nemôžeme celkom korektne odhadovať pravdepodobnosť výskytu sledovanej udalosti v danej populácii, pretože hrozí riziko skreslenia, ale môžeme odhadovať šancu výskytu danej udalosti v skupine identifikovaných žiakov. Výsledný pomer šancí v našom prípade korektne kvantifikuje vplyv vybraných indikátorov depistážneho dotazníka, nazvaných školské rizikové správanie, na pravdepodobnosť výskytu rizikového správania definovaného Mezerom (2000) (Tabuľka č. 3). Rizikové správanie je merané vypočítaným skóre dichotomizovaného rizika.

Tabuľka 3

Prehľad kategórii rizikového správania a indikátorov školského rizikového správania

Kategórie rizikového správania (áno/nie)	Indikátory školského rizikového správania (áno/nie)
Impulzívne správanie	Opakovanie ročníka raz a viackrát
Negativistické správanie	Záškolačstvo
Inklinovanie k problémovej skupine	Prognóza ďalšieho vývinu
Asociálne správanie	Známka zo správania
Antisociálne správanie	Užívanie návykových látok
Egocentrické správanie	Pokarhanie žiaka
Maladaptívne správanie	Vyšetrovanie na polícii
	Preukázaná trestná činnosť
	Sociálne znevýhodnenie
	Odborná starostlivosť

V Tabuľke č. 4 uvádzame vplyv indikátorov školského rizikového správania (preukázaná trestná činnosť, vyšetrovaný na polícii, pokarhanie žiaka, užívanie návykových látok, známka zo správania, prognóza ďalšieho vývinu, záškolačstvo, opakovanie ročníka raz a viackrát, špecifické vývinové poruchy, sociálne znevýhodnené prostredie, odborná starostlivosť a nadanie) na pravdepodobnosť výskytu rizikového správania.

Výsledky výpočtu pomeru šancí (Odds ratio) nám ukázali, že žiaci, ktorým bol už preukázaný nejaký typ trestnej činnosti, predstavujú 9,7-krát väčšie riziko, že budú

T a b u ľ k a 4

Miera pravdepodobnosti výskytu rizikového správania na základe vzťahu indikátorov školského rizikového správania a kategórií rizikového správania

Kategórie rizikového správania	Indikátory školského rizikového správania	
	áno	nie
áno	Riziko výskytu rizikového správania	Nižšie riziko výskytu rizikového správania
nie	Nižšie riziko výskytu rizikového správania	Bez rizika výskytu rizikového správania

vykazovať rizikové správanie. Trestná činnosť ako taká predstavuje veľmi závažnú informáciu o žiakovi, a preto táto kategória reprezentuje najväčšie riziko vykazovania rizikového správania u žiaka.

Žiaci, ktorí boli vyšetrovaní na polícii, predstavujú 8,6-krát väčšie riziko, že budú vykazovať rizikové správanie. Ak bol žiak vyšetrovaný na polícii ako potencionálny páchatel', ale aj ako obeť, resp. svedok, tiež signalizuje učiteľovi závažnú informáciu o žiakovi. Preto táto kategória predstavuje druhé najvyššie riziko v sledovaných údajoch.

Žiaci, ktorým bolo udelené pokarhanie učiteľom alebo riaditeľom školy, predstavujú 8,2-krát väčšie riziko, že budú vykazovať rizikové správanie. Tretím najväčším rizikom je kategória, ktorú učiteľ nemá sprostredkovanú, ale ide o informáciu priamo zo školského prostredia, z ktorého je aj učiteľ. Často je to práve učiteľ, ktorý takého hodnotenie vykonáva. Porušenie školského poriadku je presne definované a v rámci každej školy nastavené na hodnotenie správania (školský poriadok).

Žiaci, ktorí užívajú návykové látky, predstavujú 7,3-krát väčšie riziko, že sa budú rizikovo správať aj v indikátoroch skóre rizikového správania. Ak žiak užíva návykové látky, často to robí skryto a mimo školského prostredia. Ak učiteľ má vedomosť o užívaní návykových látok, jedná sa o vysoké riziko rizikového správania žiaka, čo potvrdzujú zistené výsledky výpočtu Odds ratio.

Ako významné sa ešte ukazujú tieto indikátory školského rizikového správania: znížená známka zo správania (2, 3 a 4) predstavuje 5,7-krát väčšie riziko. Žiaci, u ktorých učitelia hodnotili prognózu ďalšieho vývinu ako nepriaznivú, vykazujú 3,8-krát väčšie riziko, že sa budú rizikovo správať aj v indikátoroch skóre rizikového správania. To poukazuje na relatívne dobrý odhad prognózy vývinu žiaka z pohľadu učiteľa. Žiaci, ktorí majú neospravedlnené absencie na vyučovaní (záškoláctvo), predstavujú 3,4-krát väčšie riziko, že budú vykazovať rizikové správanie. Záškoláctvo predstavuje kategóriu pravidelne monitorovanú, a je známe, že samo o sebe predstavuje rizikový faktor.

Tabuľka 5

Pomer šancí Dichotomizovaného skóre rizikového správania (7 kategórií) s ostatnými indikátormi školského rizikového správania

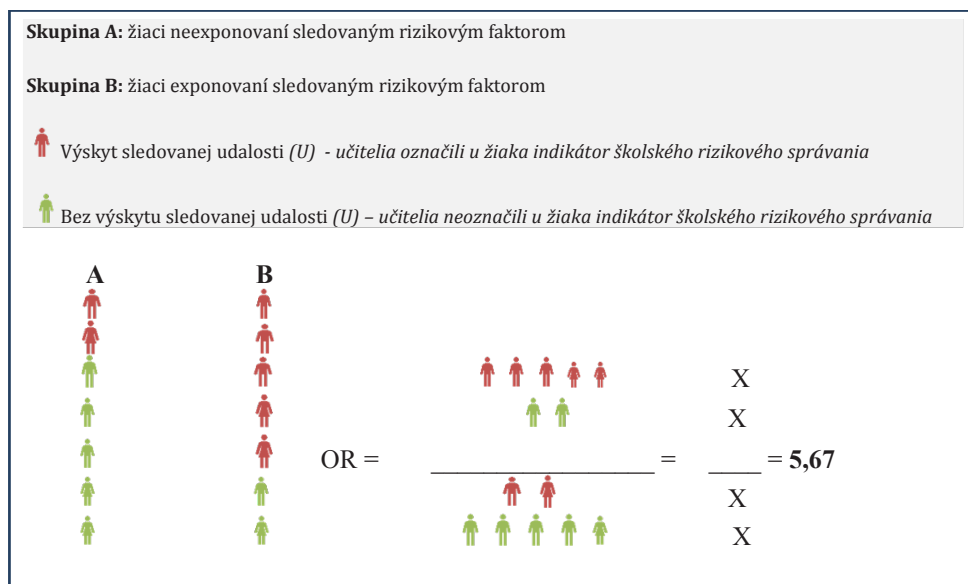
Dichotomizované skóre siedmich kategórii rizikového správania			Indikátory školského rizikového správania (dichotomizované premenné)
ODDS RATIO Pomer šancí	95 %-ný interval spoľahlivosti		
	Dolný	Horný	
9,748	7,237	13,129	Preukázaná trestná činnosť
8,601	7,468	9,907	Vyšetrovaný na polícii
8,183	7,749	8,642	Pokarhanie žiaka
7,331	6,810	7,892	Užívanie návykových látok
5,670	5,235	6,141	Známka zo správania
3,781	3,630	3,938	Prognóza ďalšieho vývinu
3,410	3,231	3,598	Záškolsáctvo
2,111	2,017	2,210	Opakovanie ročníka raz a viac krát
1,782	1,723	1,844	Špecifické vývinové poruchy reči a motoriky
1,738	1,681	1,798	Špecifické vývinové poruchy školských zručností
1,639	1,583	1,697	Špecifické vývinové poruchy spolu
1,344	1,301	1,389	Sociálne znevýhodnené prostredie
1,220	1,180	1,262	Odborná starostlivosť (psychologická, špeciálno-pedagogická, psychiatrická)
,741	,712	,772	Nadanie

Hodnoty OR menšie ako 2,0 sú považované za nízke z hľadiska významnosti pomeru šancí sledovaných javov. V súvislosti s tým je významné, že žiaci, ktorí vykazujú aspoň jedno z piatich kritérií sociálneho znevýhodnenia, predstavujú len 1,3-krát väčšie riziko, že sa budú rizikovo správať aj podľa indikátorov skóre rizikového správania.

Žiaci so špecifickými vývinovými poruchami nepredstavujú riziko, že sa budú rizikovo správať.

Na ilustráciu vyššie uvedených výsledkov uvádzame grafické zobrazenie modelovania pomeru šancí rizikového správania a indikátorov školského správania (Obr. č. 1).

Pomer šancí v tomto namodelovanom prípade (Obr. č. 1) udáva, koľkokrát je väčšia šanca výskytu udalosti (kedy učitelia označili u žiaka indikátor školského rizikového správania) v skupine exponovaných žiakov (B) než v skupine neexponovaných žiakov (A). U retrospektívnych štúdií (akou je aj naša) nejde o odhad relatívneho rizika, lebo priamo vyberáme jedinca podľa výskytu udalosti a potom spätne identifikujeme



Obr. 1 Grafické zobrazenie modelovania pomeru šancí (OR-Odds ratio) – kategórie rizikového správania a indikátory školského správania na príklade „Známka zo správania“

expozíciu nejakým faktorom. Ak je výskyt udalosti v súbore ovplyvnený pozorovateľom (učiteľom), jedinou možnosťou je odhad pomeru šancí (OR).

Odhad prognózy vývinu

V depistážnom dotazníku mali učitelia vyjadriť svoj názor na prognózu ďalšieho školského a osobnostného vývinu žiaka. Štatistickú metódu *pomer šancí* sme použili aj v sekundárnej analýze dát depistážneho dotazníka v tejto oblasti.

Výsledný pomer šancí v našom prípade korektne kvantifikuje vplyv vybraných indikátorov depistážneho dotazníka nazvaných školské rizikové správanie na prognózu ďalšieho vývinu žiaka.

Z Tabuľky č. 6 vyplýva, že žiaci, u ktorých učitelia hodnotia spoluprácu rodičov so školou ako nedostatočnú, vykazujú 7,3-krát väčšie riziko, že ich prognóza vývinu bude nepriaznivá. V tomto výsledku sa potvrdzuje význam rodiny v kontexte prevencie rizikového správania, nakoľko spolupráca rodiny a školy sa z pohľadu učiteľov ukázala ako kľúčová.

Žiaci, u ktorých bol už preukázaný nejaký typ trestnej činnosti, predstavujú 6,5-krát väčšie riziko, že ich prognóza vývinu bude nepriaznivá. Páchanie trestnej činnosti

Tabuľka 6

Pomer šancí Prognózy ďalšieho vývinu s indikátormi školského rizikového správania

Prognóza ďalšieho vývinu (dichotomizovaná premenná)			Indikátory školského rizikového správania (dichotomizované premenné)
Pomer šancí	95 %-ný interval spoľahlivosti		
	Dolný	Horný	
7,283	6,996	7,582	Spolupráca rodičov so školou – nedostatočná
6,510	5,432	7,803	Preukázaná trestná činnosť
6,440	6,052	6,851	Známka zo správania
5,210	4,964	5,469	Záškolsáctvo
4,880	4,471	5,326	Vyšetrovaný na polícii
4,016	3,842	4,199	Opakovanie ročníka raz a viac krát
3,906	3,712	4,109	Užívanie návykových látok
3,781	3,630	3,938	Rizikové správanie
3,101	2,987	3,220	Sociálne znevýhodnené prostredie
2,613	2,477	2,756	Nadanie
2,501	2,412	2,595	Špecifické vývinové poruchy reči a motoriky
2,293	2,203	2,387	Špecifické vývinové poruchy školských zručností
2,266	2,171	2,364	Špecifické vývinové poruchy učenia spolu

predstavuje pre učiteľov tak závažné školské rizikové správanie, že prognózu vývinu takýchto žiakov vidia ako nepriaznivú.

Žiaci, ktorí mali zníženú známku zo správania (2, 3 a 4) , predstavujú 6,4-krát väčšie riziko, že ich prognóza vývinu bude nepriaznivá. Znížená známka zo správania sama o sebe nesie informáciu o hodnotení žiaka a má negatívny kontext v hodnotení ďalšieho vývinu žiaka.

Ako významné pre nepriaznivú prognózu školského a osobnostného vývinu žiaka sa ukazujú aj tieto indikátory školského rizikového správania: neospravedlnené absencie na vyučovaní (záškolské zneužívanie) predstavujú 5,2-krát väčšie riziko, vyšetrovanie na polícii predstavuje 4,8-krát väčšie riziko, opakovanie ročníka predstavuje 4,0-krát väčšie riziko, užívanie návykových látok predstavuje 3,9-krát väčšie riziko, rizikové správanie predstavuje 3,8-krát väčšie riziko, aspoň jedno z kritérií sociálneho znevýhodnenia predstavuje 3,1-krát väčšie riziko, identifikované nadanie predstavuje len 2,6-krát väčšie riziko, poruchy reči a motoriky predstavujú 2,5-krát väčšie riziko, poruchy školských zručností predstavujú 2,3-krát väčšie riziko, poruchy reči a motoriky a poruchy školských zručností predstavujú 2,3-krát väčšie riziko.

4 Diskusia

V príspevku sumarizujeme čiastkové výsledky empirického korelačného výskumu z dát získaných depistážnym Dotazníkom problémového správania (Kopányiová & Matula, 2013) na celoslovenskej vzorke žiakov 1. – 9. ročníka základných škôl (s výnimkou Bratislavského kraja)

Depistážny dotazník (Matula & Kopányiová, 2013) vyplňali triedni učitelia o žiakoch, ktorých problémy sa podľa ich názoru nedajú zvládnuť pedagogickými prostriedkami v škole a vyžadovali by si odbornú poradenskú pomoc, nadväzujúcu na výchovné pôsobenie. Napriek tomu, že údaje boli získavané len na základe pozorovania a posúdenia triedneho učiteľa, sú relevantné a vhodné pre ďalšiu štatistickú analýzu.

Dáta, ktoré sme mali k dispozícii z Depistáže realizovanej v r. 2013 (Matula et al., 2014), sme podrobili sekundárnej štatistickej analýze a pre potreby tohto príspevku sme pracovali s dvoma okruhmi premenných – premennými, ktoré sú indikátormi rizikového správania podľa siedmich kategórií zadefinovaných Mezerom, a premennými, ktoré sme zadefinovali ako indikátory školského rizikového správania (záškoláctvo, znížená známka zo správania, pokarhanie triednym učiteľom, opakovanie ročníka, preukázaná trestná činnosť, vyšetrovanie na polícii).

Sekundárna analýza nám umožnila identifikovať tzv. Index rizikového správania, ktorý je špecializovaným nástrojom identifikovania intenzity rizikového správania pomocou siedmich kategórií rizikového správania.

Z celkového počtu žiakov ($N = 59\,155$), ktorých učitelia identifikovali v depistážnom dotazníku ako žiakov, ktorí z ich pohľadu spôsobujú vo výchovno-vzdelávacom procese problémy takého charakteru, že potrebujú odbornú starostlivosť, bolo 13 % žiakov so zaznamenanou jednou kategóriou rizikového správania. U 9,1 % žiakov bolo zaznamenaných všetkých 7 kategórií rizikového správania. Zaujímavé je, že ak sme štatisticky analyzovali skupinu žiakov, ktorí mali identifikované rizikové správanie ($N = 33\,149$), tak až 16,2 % žiakov boli učiteľmi identifikovaní vo všetkých kategóriách rizikového správania, t.j. mali najvyššiu mieru intenzity rizikového správania. Táto skupina žiakov si s pohľadu odbornej starostlivosti už vyžaduje cieleňú intervenciu a pomoc odborníkov z centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Sekundárna analýza získaných dát nám umožnila diferencovať rizikové správanie, napr. umožnila vidieť počty kategórií rizikového správania u chlapcov a dievčat. Pri analýze medzipohlavných rozdielov vo vzťahu k intenzite rizikového správania (podľa Indexu rizikového správania) mali prevahu chlapci v pomere 64,41 % (38 101) nad dievčatami 35,51 % (21 008). Uvedené zistenia sú v súlade s inými zisteniami našich aj zahraničných odborníkov, ktoré konštatujú prevahu porúch správania u chlapcov ako u dievčat (Langmeier & Krejčířová, 1995; Vágnerová, 2005; Taylor et al., 2002).

Učítelia priradili všetkých sedem kategórií rizikového správania až 17,8 % chlapcom, ale len 11,7 % dievčatám. Inak je to v prípade jednej Mezerovej kategórie rizikového správania, kde väčší percentuálny podiel majú dievčatá (31,2 %) oproti chlapcom (20,4 %).

Uvedené výsledky majú význam pre prax v oblasti poradenstva a prevencie, nakoľko sa ukázalo, že ak až 32 % dievčat malo identifikovanú jednu kategóriu rizikového správania, je to dostatočne veľká skupina, ktorá si vyžaduje špecifické preventívne postupy.

Ďalšími zaujímavými zisteniami zo sekundárnej analýzy dát pomocou výpočtu pomeru šancí bola kvantifikácia vplyvu vybraných indikátorov depistážneho dotazníka nazvaných školské rizikové správanie na pravdepodobnosť výskytu rizikového správania.

Najväčšie riziko výskytu rizikového správania budú vykazovať žiaci, ktorým bola preukázaná trestná činnosť (9,7-krát väčšie riziko), ktorí boli vyšetrovaní na polícii (8,6-krát väčšie riziko), ktorým bolo udelené pokarhanie učiteľom alebo riaditeľom školy (8,2-krát väčšie riziko), ktorí užívajú návykové látky (7,3-krát väčšie riziko).

V súvislosti s tým sa ukazuje ako významné, že žiaci, ktorí vykazujú aspoň jedno z piatich kritérií sociálneho znevýhodnenia, predstavujú len 1,3 -krát väčšie riziko, že sa budú rizikovo správať aj podľa indikátorov skóre rizikového správania. Kategória sociálneho znevýhodnenia ako taká sa na základe sekundárnej analýzy depistážnych dát nepotvrdila ako rizikový indikátor, čo je pozitívnym zistením vo vzťahu k preventívnej práci s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Dôležitým zistením je, že žiaci so špecifickými vývinovými poruchami vo všeobecnosti nepredstavujú riziko, že budú vykazovať rizikové správanie.

Zo sekundárnej analýzy dát pomocou výpočtu pomeru šancí sme kvantifikovali aj vplyv indikátorov školského rizikového správania na prognózu ďalšieho osobnostného a školského vývinu žiaka. Potvrďuje sa význam rodiny v kontexte prevencie rizikového správania, nakoľko spolupráca rodiny a školy sa z pohľadu učiteľov ukázala ako kľúčová. Páchanie trestnej činnosti, znížená známka zo správania a vyšetrovanie na polícii predstavujú pre učiteľov tak závažné školské rizikové správanie, že prognózu vývinu takýchto žiakov vidia ako nepriaznivú.

Záver

Problémy v detskom veku sú príčinou alebo následkom zlyhávania v škole. Deti a mladiství do 19 rokov tvorili 10 % všetkých ambulantných psychiatrických pacientov v roku 2016 (Národné centrum zdravotníckych informácií, 2016). Oba tieto javy majú súvislosť s celou škálou ďalších nepriaznivých dôsledkov, akým je rizikové správanie a väčšia pravdepodobnosť vstupu do stretu so zákonom. Fazel et

al. (2014) popisuje tzv. kaskádu vyhorenia, kedy ťažkosti so zvládaním správania žiakov negatívne ovplyvňujú vzťahy medzi učiteľmi a rodičmi a prostredím triedy, dochádza k poškodeniu mentálneho zdravia oboch – učiteľov i žiakov.

Monitorovanie výskytu správania mladých ľudí má potenciál informovať o výbere optimálnych preventívnych postupov (Biglan et al., 2003) a dostatočné epidemiologické údaje môžu umožniť školám uprednostňovať a usmerňovať zdroje do preventívnych alebo intervenčných snáh, ktoré sú najviac potrebné.

Z národných prístupov zameraných na monitorovanie rizikového správania na Slovensku môžeme uviesť napr. reprezentatívne školské prieskumy zamerané na sledovanie drogovej situácie Tabak-alkohol-drogy (TAD) realizované od roku 1994 a od roku 1995 pravidelne realizovaný Európsky školský prieskum o alkohole a iných drogách (ESPAD), ktorých vedúcim koordinátorom je prof. PhDr. Alojz Nociar, CSc. Slovensko je zapojené aj do medzinárodnej štúdie Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC), ktorá sa uskutočňuje v spolupráci so Svetovou zdravotníckou organizáciou (WHO) v 43 krajinách od roku 1983. Oddelenie prevencie a výskumov v oblasti mládeže Centra vedecko-technických informácií SR realizuje celoslovenské sociologické výskumy v oblasti vzdelávania a uplatňovania ľudských práv v školskom a rodinnom prostredí, výchovy k ľudským právam a multikultúrnej výchovy, konzumácie legálnych a nelegálnych drog a životného štýlu, s cieľom komparácie získaných výsledkov s predchádzajúcimi zisteniami, tvorby časových radov a vývojových trendov v predmetnej problematike. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie sa už 20 rokov venuje celoslovenskému mapovaniu výskytu problémových žiakov v základných školách a prvá depistážna analýza sa realizovala v r. 2002.

Na základe našich skúseností s depistážnymi prieskumami navrhujeme nastaviť a realizovať pravidelné depistážne zisťovania celoslovenského výskytu detí vyžadujúcich odbornú starostlivosť s využitím moderných digitálnych technologických nástrojov, využívať výsledky celoslovenského depistážneho zisťovania problémov detí ako podklad pre následnú aktualizáciu a inováciu výchovných a poradenských postupov a opatrení a pre nastavenie celoštátnej, krajskej a okresnej stratégie metodologickej optimalizácie systému výchovného poradenstva a prevencie. Výsledky depistážneho zisťovania výskytu problémov možno pokladať za nosný kvantitatívny a kvalitatívny ukazovateľ pri plánovaní koncepcie prevencie a finančno-materiálneho zabezpečenia tejto činnosti v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie v Slovenskej republike.

Na základe sekundárnej analýzy dát získaných depistážou sa potvrdilo, že aj pomerne malý počet premenných umožňuje vyselektovať žiakov s rizikovým správaním a umožňuje určitú makroanalýzu vzťahov medzi premennými a testovanie závislostí. Ak by sa tento veľký počet premenných dostal do štandardnej školskej štatistiky, povinne periodicky zbieranej školami, poradenskými zariadeniami, VÚDPaP-om

alebo inými subjektami, získali by sme ďalšiu cennú dimenziu analýzy rizikového správania aj na časovej osi. Už po niekoľkých rokoch takéhoto zberu údajov by sme mali k dispozícii časové rady umožňujúce analýzy trendov vývoja.

LITERATÚRA

- Biglan, A., Mrazek, P. J., Carnine, D., & Flay B. R. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *The American Psychologist*, 58, 433-440. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.433
- Brunsmann, B. A. (2003). Review of the DIBELS: Dynamic indicators of basic early literacy skills. In B. S. Plake, J. C. Impara, & R. A. Spies (Eds.), *The fifteenth mental measurements yearbook*. 6 (pp. 307-310). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Charlebois, P., Leblanc, M., Gagnon, C., & Larivée, S. (1994). Methodological issues in multiple-gating screening procedures for antisocial behaviors in elementary students. *Remedial and Special Education*, 15(1), 44-54. doi: 10.1177/074193259401500107
- Čerešník, M., & Gatial, V. (2014). *Rizikové správanie a vybrané osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: PF UKF. doi: 10.13140/2.1.3021.4728
- Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: FF UP v Olomouci.
- Doll, B., & Cummings, J. (2008a). Best practices in population-based school mental health services. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 1333-1347).
- Dowdy, E., Ritchey, K., & Kamphaus, R. W. (2010). School-based screening: A population-based approach to inform and monitor children's mental health needs. *School Mental Health*, 2, 166-176.
- Dušek, L., Pavlík, T., Jarkovský, J., & Koptíková, J. (2012). Analýza dat v neurologii. *Československá neurologie*, 75/108(6), 764-767.
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools. *Lancet Psychiatry*, 1(5), 377-378.
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (2002). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills: Administration and Scoring Guide*. Eugene, DIBELS, OR: University of Oregon. Dostupné na <http://dibels.uoregon.edu>
- Hill, L. G., Lochman, J. E., Coie, J. D., Greenberg, M. T., & The Conduct Problems Prevention Research Group. (2004). Effectiveness of early screening for externalizing problems: Issues of screening accuracy and utility. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 809-820.
- Horner, R., Sugai, G., & Gresham, F. (2002). Behaviorally effective school environments. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II* (pp. 315-350). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hunter, L. (2003). School psychology: A public health framework III. Managing disruptive behavior in schools: The value of a public health and evidence-based perspective. *Journal of School Psychology*, 41, 39-59.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Levitt, J. M., Saka, N., Romanelli, L. H., & Hoagwood, K. (2007). Early identification of mental health problems in schools: The status of instrumentation. *Journal of School Psychology*, 45, 163-191.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Matula, Š., & Kopányiová, A. (2013). *Depistážny dotazník*. Bratislava: VÚDPaP.

- Matula, Š., Nekorancová, P., & Slovíková, M. (2014). Najvýznamnejšie zistenia z analýzy primárnych dát celoslovenskej depistáže žiakov, ktorých triedni učitelia odporúčajú do starostlivosti zariadení výchovného poradenstva a prevencie. In *Príloha časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 5. VÚDPaP, Bratislava.
- Metodický informatívny materiál. Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole.* (2013). Bratislava: ŠPÚ.
- Mezera, A. (2000). *Škála rizikového správania žiaka*. Bratislava: Psychodiagnostika, s.r.o.
- Miovský, M., & Zapletalová, J. (2006). Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace. In *Primární prevence rizikového chování: specializace versus integrace*. Tišnov: SCAN.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., & Novák, P. (Eds.). (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Sdružení SCAN.
- Nielsen Sobotková, V., Blatný, M., Hrdlička, M., & Jelínek, M. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada.
- Psychiatrická starostlivosť v SR 2016.* (2016). Bratislava: NCZI. Dostupné na <http://www.nczisk.sk/aktuality/Pages/Psychiatricka-starostlivost-v-SR-2016.aspx>
- Short, R. J., & Strein, W. (2008). Behavioral and social epidemiology: Population-based problem identification and monitoring. In B. Doll & J. Cummings (Eds.), *Transforming school mental health services: Population-based approaches to promoting the competency and wellness of children*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Širůčková, M. (2012). Rizikové chování. In M. Miovský et al. (Eds.), *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (pp.127-132). Praha: Togga.
- Taylor, C. A. et al. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *The Journal of Primary Prevention*, 23, 259-272.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Van Der Heyden, A. M., Witt, J. C., & Gilbertson, D. (2007). A multiyear evaluation of the effects of a response to intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, 45, 225-256.
- Zelina, M. (2011). Problémy s problémami v správaní detí a mládeže. *Prevencia*, 10(2), 3-9.

Súhrn: V príspevku sumarizujeme čiastkové výsledky empirického korelačného výskumu z dát získaných depistážnym Dotazníkom problémového správania (Kopányiová, Matula, 2013) na celoslovenskej vzorke žiakov ZŠ (N= 59155). V teoretickej časti rozoberáme koncept rizikového správania ako nosný pre výber jeho monitorovania (individuálny, populačný prístup, skriningové metódy, viacúrovňové zisťovania, depistážne zisťovania). Na dosiahnutie cieľov sekundárnej analýzy dát rizikového správania sme analyzovali 2 okruhy premenných: a) premenné, ktoré sú indikátormi rizikového správania (asociálne, antisociálne, maladaptívne, inklinovanie k problémovej skupine, negativistické, impulzívne, egocentrické správanie); b) premenné, ktoré sú indikátormi tzv. školského rizikového správania (záškoláctvo, znížená známka zo správania, pokarhanie triednym učiteľom, opakovanie ročníka, preukázaná trestná činnosť, vyšetrovanie na polícii). Pomocou agregovaných skóre a indexov ako aj dichotomizovaných skóre a indexov sme analyzovali ich vzájomné vzťahy a pomocou pomeru šancí zmerali ich vplyv na rizikové správanie ako aj prognózu vývinu žiaka. Výstupom analýzy sú odporúčania pre zavedenie periodickej cielenej depistáže rizikového správania žiakov na školách pre nastavenie efektívnej odbornej starostlivosti.

Kľúčové slová: depistáž, rizikové správanie, žiaci, sekundárna štatistická analýza

PhDr. Eva Smiková, PhD. pracuje vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie, kde sa venuje vedecko-výskumnej činnosti najmä v oblasti prevencie sociálnopatologických javov, porúch správania, agresivity, šikanovania. Podieľa sa na príprave legislatívnych a koncepčných materiálov, expertíz a na metodickom vedení zariadení výchovného poradenstva a prevencie na Slovensku. Venuje sa poradenstvu, supervízii a vzdelávaniu.

Mgr. Ernest Páleník dlhodobo spolupracuje s Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie ako štatistik. Podieľa sa na štatistickom spracovaní dát najmä z výskumov sociálnopatologických javov, depistážnych sledovaní a tvorby noriem psychologických testov.

PhDr. Alena Kopányiová, PhD. pracuje ako psychológ výskumník vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Venuje sa problematike monitorovania a diagnostiky problémového správania, eye-trackingu a dopadu digitalizácie na duševný vývin detí a mládeže.

Mgr. Zuzana Vojtová sa vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie venuje výskumným úlohám v oblasti rizikového správania detí a mládeže (užívanie návykových látok, šikanovanie a iné sociálnopatologické javy), tvorbe a realizácii preventívnych programov a poradenstvu pre deti a rodiny.

KRÍZOVÁ INTERVENCIA AKO ASPEKT POMOCI PRE RODINU S DIEŤAŤOM S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

SOŇA ŠROBÁROVÁ

*Katedra sociálnej práce Pedagogickej fakulty, Katolícka univerzita
v Ružomberku*

CRISIS INTERVENTION AS ONE OF THE ASPECTS IN HELPING FAMILIES WITH CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

DOI: 10.2478/papd-2018-0026

Abstract:

Introduction: The paper deals with crisis intervention as a method of helping families in relation to raising a child with autism.

Purpose: The aim of the paper is to extend theoretical knowledge on the issues of crisis intervention in the context of the Slovak Republic. The overall aim of the paper is to point out the role of appropriate crisis intervention in its broad reference framework, including its practical impact.

Methods: In the presented literature review, multiple formal research methods were used. The author worked with relevant available literature, documents and other written resources on the current issues of families with autistic children, which were analysed and compared. Based on current knowledge, the role of social support and social services for families in crisis is pointed out and the crisis intervention as one of the options for helping families in crisis is discussed.

Conclusion: The author's intention is to highlight the fact that the crisis intervention should be a part of child care work in each institution designated for this target group.

Key words: crisis intervention, family, child with PAS

Úvod

Pomoc rodinám predstavuje neodmysliteľnú súčasť sociálnej práce a krízovej intervencie. Jedná sa o pomoc v čase krízy v rodine. Kríza predstavuje situáciu, ktorú prežívame ako neodkladnú a naliehavú. Nevidíme z nej východisko a máme pocit, že ju už nemôžeme zmeniť. „Rodinnou krízou označujeme situáciu, ktorú rodina vníma ako extrémne zaťažujúcu a stresujúcu. Ide o situáciu, ktorá priamo ohrozuje buď jednotlivých členov rodiny alebo rodinu ako celok“ (Levická, 2004, s. 39). Ak má byť rodinný systém zachovaný, musíme neustále reagovať na meniace sa podmienky. Situácia v rodine môže byť krízová, v našom prípade v súvislosti s narodením dieťaťa so zdravotným postihnutím, prípadne s informáciou diagnózy poruchy autistického spektra u dieťaťa (ďalej PAS). PAS patria medzi závažné poruchy mentálneho vývinu (Thorová, 2006). V odbornej literatúre sa uvádza, že do kategórie PAS sú zaraďované vývinové poruchy, ktoré majú svoj začiatok často už v rannom detstve a sú charakterizované kvantitatívnou poruchou sociálnej interakcie, komunikácie a sklonom k stereotypnému a rituálnemu správaniu sa.

Krízu v živote človeka sprevádza stav nepokoja, úzkosť, strach a výroky ako „ja už neviem ako ďalej“, „neviem čo mám robiť“, „už som v koncoch“. Často sa stretávame so situáciami, ktoré prekvapia, na ktoré nie sme pripravení a nevieme ich zvládať vlastnými silami. Možnosť pomoci predstavuje krízová intervencia. Podľa Kastovej (2010) to znamená, že medzi človeka a krízu vstúpi sprostredkovateľ. „Krízovú intervenciu chápeme ako terapeutický postup, ktorým sa dotýčný človek dostáva prostredníctvom vzťahu k inému človeku, sebaotvorením, do kontaktu so svojou krízou, takže je schopný vnímať tvorivý obrat a uskutočniť potenciál, ktorý je v kríze obsiahnutý. Cieľom krízovej intervencie je prepracovať spúšťače krízy, umožniť nový spôsob zaobchádzania s úzkosťou, pomôcť pri riešení vnútorných problémov, pátrať po zdrojoch pomoci u človeka (rodiny) zasiahnutého krízou a konečným cieľom je vyriešiť reálny problém“ (Levická, 2004, s. 43). Rodičia jedincov s PAS často uvádzajú vysoké úrovne stresu a problémov duševného zdravia spojené s výzvami starostlivosti o jednotlivcov so zložitými potrebami a s navigáciou vo viacerých sektoroch služieb v priebehu životného cyklu. Rodičia majú zvyčajne hlavnú povinnosť starostlivosti o svoje dieťa (čo zahŕňa aj riadenie problematického správania) a vyváženie pridruženého stresu pri dohľade nad blahobytom zvyšku rodiny (Seltzer et al., 2004). Intervencia v rodine vychádza z funkcie rodiny ako celku, z problémov jej jednotlivých členov a tiež so zreteľom na individuálne špecifiká potrieb detí s PAS.

1 Kríza

Kríza vzniká najmä vtedy, ak si osoba nie je istá svojimi schopnosťami a vlastnými silami alebo nemá pomoc od okolia a nie je schopná sama zvládať nepriaznivé

situácie. Čas medzi začiatkom riešenia krízy a jej vyriešením sa môže od seba odlišovať, záleží od závažnosti danej udalosti, reakcií jednotlivca na problém, zdrojov pomoci. Počas krízy jedinec oznamuje potrebu pomoci a taktiež jej prijatie. Môžu sa naskytnúť nové postoje, vlastnosti jedinca, ktoré mu dávajú možnosť účinne sa vyrovnávať s náročnými životnými situáciami v budúcnosti. Ak nie je pomoc podaná správne, jedinec môže prijať nevhodné vzorce správania (Šrobárová, 2014). Ľudský život je plný rozmanitých strát, každý človek má s nimi nejakú skúsenosť, či už stratil niečo alebo niekoho. Práve straty bývajú často spúšťačmi krízy, najmä ak ide o stratu partnera, stratu zdravia v dôsledku ochorenia alebo úrazu, prípadne stratu ideálu zdravého dieťaťa a diagnostiky PAS. Pre mnoho rodín môže dôjsť k vzniku krízy, ktorá je definovaná vo všeobecnej populácii ako akútne narušenie psychologickú homeostázy, pri ktorej zlyhávajú bežné vyrovnávacie mechanizmy a existuje dôkaz o úzkosti a funkčnej poruche. Je to subjektívna reakcia na stresovú životnú skúsenosť, ktorá ohrozuje stabilitu a schopnosť jednotlivca zvládnuť alebo fungovať (Roberts, 2000). Špatenková (2004) definuje stratu ako náročnú životnú situáciu, ktorá je charakterizovaná dlhodobým, ale predovšetkým ireverzibilným (nezvratným) odlúčením od významného (významného) objektu alebo funkcie. Intenzita krízy závisí od emočnej väzby k stratenému objektu.

Bežnou reakciou na stratu je smútok. Aj keď je proces smútku veľmi individuálnou záležitosťou, prebieha u každého jedinca v určitých štádiách:

1. krátke obdobie šoku: „Nie, to nemôže byť pravda!“
2. určite sa pomýlili
3. strácanie nádeje, agresivita a nervozita
4. obdobie intenzívneho smútku spojeného s ventiláciou emócií a manifestáciou symptómov zármutku na všetkých úrovniach
5. obdobie akceptácie, prijatia, zmierenia sa s danou situáciou.

Funkcionálne straty sa prejavujú vo všetkých oblastiach spoločenského života jedinca, jeho profesionálnej činnosti, rodinnom živote aj v oblasti sociálnych kontaktov. Rozsah dôsledkov závisí od druhu a rozsahu postihnutia, aj od sociálnych rolí, ktoré jedinec vykonával. V tomto prípade možno hovoriť aj o izolácii rodiny v dôsledku symptómov u dieťaťa s PAS. Nevyhnutnou podmienkou adaptácie na novú situáciu je akceptácia straty. Rodina s dieťaťom s PAS, aj jeho sociálne okolie musia najskôr uznať reálnu skutočnosť, a až potom môže nastať proces vyrovnávania sa so stratou. Tento proces býva často odsúvaný u ľudí, ktorí sú podrobení dlhodobej liečbe a rehabilitácii, a u ľudí, u ktorých sa nedá odhadnúť, ako sa ich zdravotný stav bude vyvíjať z dôvodu ich (niekedy aj falošnej) nádeje na uzdravenie. Podľa zahraničných výskumných zistení mnohí rodičia vykazujú pozitívne výsledky pri výchove detí s PAS (napr. Hastings et al., 2002), iné zdroje často zdôrazňujú vplyv krízy (Národná autistická spoločnosť, 2006) a existenciu služieb na podporu rodín ľudí s PAS v kríze (napr. Barry & Singer, 2001; Murphy & Verdeen, 2013). V tejto fáze má veľmi

dôležitý význam postoj jedinca voči postihnutiu svojho dieťaťa, jedinec môže byť ovplyvnený aj postojom rodiny a spoločnosti. Preto by sa pomoc a intervencia mala venovať nielen jedincovi, ale aj jeho rodine a spoločnosti. Krízový intervent sa pri funkcionálnych stratách musí zamerať na:

- *overenie a uznanie skutočnosti straty*: Klienti a ich rodinní príslušníci sa často nedokážu zmieriť s trvalým postihnutím, stále dúfajú, aj keď je uzdravenie nemožné;
- *ventiláciu emócií pri zvládaní latentných afektov*: Reakcia na danú situáciu býva často spojená s negatívnymi emóciami a intervent musí byť pripravený poskytnúť klientom čas a priestor na ich ventiláciu;
- *pomoc pri prekonávaní prekážok* v procese adaptácie na nový spôsob života;
- *rozlíšenie* falošných adaptačných mechanizmov a *podporenie* efektívnejších adaptačných reakcií.

Popri uvedených postupoch je najmä potrebné, aby pomáhajúci pristupoval ku klientom empaticky a primerane ich druhu postihnutia (Špatenková, 2004, s. 63).

Jedinec sa musí vyrovnávať so zmenami, ktoré nastali v jeho živote, to znamená so zmenou identity, priestoru, v ktorom sa pohybuje, zmenou sociálnej roly a zmenou perspektívy. Psychický stav klientov môžu okrem uvedených zmien zhoršovať aj iné okolnosti ako nestály zdravotný stav u svojho dieťaťa, nejasnosť v diagnóze, príp. neuzavretá diagnóza, prijatie rýchlych rozhodnutí, a pod. Neočakávané zásahy do života človeka, ktoré prinášajú zhoršené a obmedzené podmienky, vyvolávajú v jedincovi smútok. V uvedených fázach sa členovia rodiny potrebujú vysporiadať s mnohými problémami:

Fáza diagnózy znamená šok a strach. Rodina sa snaží pomôcť zachrániť, môže pociťovať vinu za vznik ochorenia, obviňuje členov rodiny, má strach z budúcnosti. Objavuje sa strach, stres, depresia.

Fáza liečby: Rodina a jej členovia musia zladať rozdielne potreby dieťaťa s PAS so svojimi potrebami a prispôbiť sa im. U blízkeho dochádza k telesným zmenám, k regulácii optimizmu.

Fáza remisie: V rámci rodiny dochádza k zmene rolí, ide o snahu načerpať nové sily. Stanovujú sa nové ciele, snažia sa naučiť žiť s neistotou o budúcnosť.

Fáza recidívy: Rodina si znovu prerozdeľuje roly a úlohy. Dochádza k nedôvere v lekárskeho systém a k snahe zachrániť rodinného príslušníka. U členov rodiny sa môžu objaviť pocity zlyhania a zrady.

Terminálna fáza: Nastupuje pocit viny, odmietanie alebo odkladanie životných plánov, skrakuje sa čas strávený v zamestnaní alebo v škole. Rodina sa emocionálne vzdáva od blízkeho a snaží sa čo najviac zapojiť do procesu starostlivosti.

Strata člena rodiny sa prejavuje intenzívnou emocionálnou bolesťou, obavami, že situáciu emocionálne a finančne nezvládne, neistotou, smútkom, clivotou (Štefáková, 2014, in Špánik & Šrobárová, 2014).

Pri stretnutí s klientom v kríze je treba zvlášť reflektovať dve oblasti – hranice vlastných kompetencií a mlčanlivosť. Profesionalita pracovníka prvého kontaktu spočíva v tom, že vníma hranice svojich kompetencií a nesupluje rolu krízového intervenanta alebo špecialistu na daný problém.

Klient v zdravotnej kríze sa musí vyrovnávať s viacerými zmenami:

- zmena osobnej identity rodiny, jednotlivca,
- zmena priestoru, v ktorom sa rodina pohybuje,
- zmena roly, ktorú klient zaujíma,
- zmena v súbore osôb, ktorí môžu rodine a dieťaťu poskytnúť sociálnu oporu,
- zmena perspektívy, čo rodina v budúcnosti môže očakávať (Křivohlavý, 2002).

Krízová intervencia môže okrem psychologickéj pomoci zahŕňať lekársku (najmä psychiatrickú), sociálnu a právnu krízovú intervenciu so špecifickými cieľmi. Cieľom psychologickéj krízovej intervencie je návrat klienta k predkrízovému psychickému stavu. Krízová intervencia je odborná metóda pomoci ľuďom v kríze, ktorí ju nedokážu zvládnuť vlastnými silami. Pracovníci krízovej intervencie by mali mať špecifické kompetencie vyplývajúce z ich erudície a výcviku. Krízová intervencia prebieha najčastejšie v krízových centrách, využíva sa pri nej viacero komunikačných, poradenských a psychoterapeutických postupov (Mlčák, 2005).

2 Zmena základných psychických potrieb a hodnôt

Pod vplyvom ochorenia dieťaťa sa zároveň menia základné psychické potreby a hodnoty, ktoré s nimi súvisia:

- *Potreba stimulácie a nových skúseností* sa znižuje v závislosti od rôznych ťažkostí a celkovej vyčerpanosti.
- Rodina s dieťaťom s PAS má *potrebu vo svojej situácii sa orientovať*, poznať zdravotný stav dieťaťa, vedieť, čo ho čaká a prečo je to nutné.
- *Potreba citovej istoty a bezpečia* sa pod vplyvom času zvyšuje.
- *Potreba sociálneho kontaktu* môže byť ťažko uspokojená, rodina býva izolovaná, stretáva sa s obmedzenou skupinou ľudí.
- Pod vplyvom ochorenia dieťaťa sa mení aj *potreba seberealizácie*.
- *Potreba otvorenej budúcnosti*, t. j. pozitívnej prognózy býva závažným ochorením viac či menej frustrovaná.

So závažným ochorením sa spravidla spája hospitalizácia a zásadné obmedzenia uspokojovania množstva potrieb (Vágnerová, 2008).

Dôležitým prvkom krízovej intervencie je posúdenie rizík, ktoré kríza prináša pre členov rodiny s dieťaťom s PAS:

- riešenie problémov u detí so zdravotným postihnutím,
- riešenie sociálnych problémov detí vychádzajúcich z diagnózy chronického ochorenia, ochorenia v terminálnom štádiu, prípadne detí v hospicovej starostlivosti,

- rozvod, opustenosť,
- riešenie situácií po útekoch matiek zo zdravotníckych zariadení, alebo žien rómskeho pôvodu z pôrodníc,
- starostlivosti o deti s CAN syndrómom (syndróm týraného, zanedbávaného a zneužívaného dieťaťa),
- pri riešení iných situácií vyžadujúcich sociálnu pomoc, prípadne sociálnu službu.

Pri posudzovaní rodiny sa ako základná metóda používa rozhovor. Je treba zvážiť, ktoré témy je lepšie prebrať s členom rodiny ako s jednotlivcom, a ktoré sa hodia skôr so skupinou (rodinou). Pri vedení rozhovoru s dospelými a staršími deťmi sa sociálny pracovník pridáva piatich užitočných typov otázok, ktoré sú kľúčom k efektívnemu rozhovoru:

1. Otázky na predchádzajúci úspech: Pre klienta je dôležité, aby si uvedomil, že aj v jeho živote boli úspešné okamihy. Sociálny pracovník by mal tieto momenty vyhľadať a zámerne sa na ne pýtať. Posilňuje tak klientovo sebavedomie a umožňuje mobilizovať zdroje potrebné na riešenie súčasnej situácie. Je vhodné pýtať sa, čo je dôležité urobiť pre to, aby sa úspech dostavil.
2. Otázky na výnimky: Klient spolu so sociálnym pracovníkom identifikujú okamihy, kedy sa problém mohol objaviť, alebo sa neobjavil. Problematické správanie sa často objavuje iba za určitých okolností. Pokiaľ sa tieto okolnosti podarí identifikovať, je to prvý krok k riešeniu.
3. Čarovné otázky: Sú východiskom diskusie o ďalších krokoch, ktoré vedú k zázraku (napr. Predstavte si, že sa v noci stane zázrak, a pokým spíte, vaše problémy sa vyriešia. Čo by sa zmenilo na budúce ráno?).
4. Škálovacie otázky: Využívajú sa pri klientoch s horšími vyjadrovaniami schopnosťami. Používa sa škála od 1-10, pričom 1 je veľmi zlé, 10 je veľmi dobré.
5. Posilňovacie alebo splnomocňujúce otázky: Klient v ťažkej životnej situácii často vníma seba ako nekompetentného a neschopného niečo zmeniť. Riešením je pristúpiť na klientov pohľad a postupne ho otázkami priviesť k situáciám alebo riešeniam, ktoré si sám zvolil a ktoré sa ukazujú ako správne a adekvátne (napr. Ako ste to urobili? Ako sa vám to podarilo?).

Pri rozhovore s malými deťmi záleží na prostredí. Domáce prostredie býva vhodnejšie než iné prostredie. Rozhovor má poskytnúť deťom dostatok času na to, aby prekonalí zábrany pred neznámymi osobami. Pri rozhovore je dôležité zabezpečiť pocit bezpečia. Pomáhajúci profesionál upriamuje celú svoju pozornosť na to, čo dieťa hovorí, a berie ho vážne. Rozhovor možno začleniť do hry, počas ktorej ho minimálne obmedzujeme. Pri komunikácii s dieťaťom je vhodné mať hlavu na úrovni hlavy dieťaťa. Neverbálne správanie pracovníka pomáha dieťaťu v porozumení otázok a v udržaní pozornosti. Slovné vyjadrovanie pomáhajúceho profesionála má byť čo najjednoduchšie, pre dieťa zrozumiteľné (Matoušek & Pazlarová, 2014).

3 Sprevádzanie v krízovej intervencii

Je dôležité vyvinúť kontextualizovanú definíciu krízy, ktorá odzrkadľuje prežívanú skúsenosť rodín jednotlivcov s PAS. Takáto definícia môže pomôcť pri identifikácii spoločných premenných a mechanizmov, ktoré môžu byť cieľmi preventívnej a krízovej intervencie (Weiss, Wingsiong, & Lunksy, 2013). Spoločné definície slúžia aj ako základ pre spoločné porozumenie medzi klientmi, rodinami a poskytovateľmi služieb, ktoré sú nevyhnutnými faktormi pracovného vzťahu spolupráce v súvislosti s ťažkosťami klientov. Sociálny pracovník sprevádza klienta počas celej krízy. Sprevádzanie sa riadi nasledujúcimi bodmi:

- vylúčenie zdravotných komplikácií,
- vytvorenie bezpečnostného rámca pre zážitky,
- poskytnutie edukácie (orientácie v kríze),
- pomoc s uzemnením,
- udržanie primeraného kontaktu,
- byť otvorený a autentický voči klientovi,
- potvrdenie hraníc osobného priestoru,
- podpora kontaktu s ľuďmi s podobnými skúsenosťami,
- umožnenie vizualizácie a pod. (Šrobárová, 2016).

Niekedy sa môže stať, že klient sa dostane do situácie, kedy pre prácu na sebe nie je dostatočný priestor. Klientova objednávka vedie k spolupráci na dočasnom spomaľovacom procese, kedy sociálny pracovník sprevádza klienta pri udržaní kontaktu so zdrojom pomoci, k uvedomeniu si vlastných hraníc, prerušeniu aktívneho sebakúmania, dočasnému vyhnutiu sa procesom a ľuďom, ktorí proces stimulujú (Vodáčková et al., 2012).

4 Hodnotenie zdrojov rodiny v čase krízy

Novým prístupom v hodnotení rodiny je tzv. prístup orientovaný na nezdolnosť (rezilienciu). Nezdolnosť sa popisuje ako proces, ktorý umožňuje vyrovnáť sa s nepriaznivými životnými podmienkami a traumatickými skúsenosťami tak, že sú schopní sociálne fungovať. V literatúre sa uvádzajú tri varianty nezdolnosti:

- všeobecná schopnosť prekonávať životné prekážky,
- schopnosť prekonať akútnu stresujúcu udalosť,
- schopnosť zotaviť sa z prežitej traumy.

Pri vyrovnávaní sa s náročnou životnou udalosťou sú významné nasledujúce faktory:

- a) stresogénny potenciál udalostí (jednotlivé špecifické životné udalosti, ako napr. strata práce, smrť v rodine, alebo kombinácia skutočností vedúcich k celkovej nepriaznivej životnej bilancii);

- b) individuálna vnútorná výbava predstavuje súbor faktorov biologických (napr. vážna a chronická choroba), psychologických (napr. predchádzajúca trauma), sociálnych (napr. okrajové spoločenské postavenie, chudoba) a vývojových (napr. vysoký vek), ktoré zvyšujú náchylnosť jednotlivca k tomu, že býva hlbšie zasiahnutý nepriaznivou situáciou; priaznivými faktormi sú dostatočná sebadôvera a dobrá životná perspektíva;
- c) ochranné faktory chránia pred vplyvom stresujúcich udalostí (napr. dobré fyzické a sociálne prostredie, v ktorom jednotlivci či rodina žije harmonicky, existujúce pozitívne väzby k príbuzným a priateľom, uspokojivé zamestnanie a pod.). (Šrobárová, 2016)

V rámci prístupu orientovaného na nezdolnosť je nevyhnutné venovať pozornosť tomu, čo sa deje v rodine práve teraz, preto sa odporúča:

- identifikovať aktuálny stresor, ktorý je najdôležitejší a vedie ku kontaktu pomáhajúceho pracovníka, pričom to nemusí znamenať, že tento stresor je hlavný;
- oboznámiť sa s predstresovou situáciou, pričom opis aktuálneho stavu nemusí mať dostatočnú výpovednú hodnotu;
- zhodnotiť dopad stresu na členov rodiny a celú rodinu, keďže jednotliví členovia rodiny sa spravidla snažia vyrovnať sa so situáciou sami, až neskôr sa začínajú zaoberať problémom ako problémom rodiny;
- hodnotiť situáciu v súvislostiach, uvedomiť si, v akej vývinovej fáze sa rodina nachádza, aká je situácia v jej širšom okolí;
- zohľadniť situáciu, ako ju vníma samotná rodina, keďže postoj rodiny zásadne ovplyvňuje možnosť riešenia situácie;
- zmapovať snahu aspoň jedného člena rodiny riešiť situáciu, ktorý takto môže byť významným zdrojom reziliencie, a položiť rodine otázku, či a ako sa rodina usilovala situáciu vyriešiť;
- preskúmať relevantné postoje a hodnoty rodiny a zistiť, či si rodina v ťažkých situáciách verí.
- zohľadniť kompatibilitu rolí v rodine, keďže dôležitými faktormi sú vzťahy v rodine, lojalita a dôvera medzi členmi rodiny, súdržnosť rodiny, efektívna komunikácia, miera flexibility v rodinných rolách, a pod.;
- podporiť zdroje nezdolnosti so sociálneho okolia rodiny (Matoušek & Pazlarová, 2014).

„Úlohou sociálneho pracovníka je v spolupráci s klientom vypracovať bezpečnostný plán, pričom sa sústreďujeme na:

- individuálny prístup (prispôbenie sa potrebám a situácii klienta),
- riešenie akútnej situácie, kedy klient príp. deti sú v stave ohrozenia (ak sa situácia nevyrieši včas a efektívne, môže dôjsť k zhoršeniu zdravia, resp. ohrozeniu života),
- zabezpečenie ochrany a bezpečnosti priamou intervenciou v domácnosti klienta, (sprostredkovanie ubytovania, privolanie polície a zdravotníckeho personálu);

- aktívne zapojenie klienta do procesu posilňovania kompetencií a podporovania snahy pri riešení situácie;
- sprostredkovanie príp. sprevádzanie k iným odborníkom potrebným na zvládnutie krízovej situácie“ (Brnová & Takáčová, 2012, s. 80).

Pokiaľ rodina v krízovej situácii prichádza spoločne, krízová intervencia býva efektívna. Situácie, ktoré na začiatku vyzerali dramaticky, sa po prvej konzultácii upokoja. Už pri prvej konzultácii sa stáva, že rodina prechádza premenou, ktorá v nej podporuje ozdravné procesy. Záleží aj na krízovom interventovi, akým spôsobom pomôže dieťaťu, rodine a širšej rodine krízu vyriešiť.

Starostlivosť o rodiny s dieťaťom s PAS v rámci krízovej intervencie je na Slovensku neriešiteľný problém. Neriešené ostávajú otázky spojené so životom osôb s PAS, ako napr. existujúce problémové správanie, starnúci rodičia, pracovné uplatnenie, finančná náročnosť liečby, finančná náročnosť špecializovanej celoživotnej starostlivosti, nenaplnené potreby ostatných členov rodiny v dôsledku prispôsobenia sa režimu člena rodiny s PAS, a pracovné uplatnenie osôb s PAS po skončení povinnej školskej dochádzky a ďalšie otázky. Na to, aby sa rodinám a ľuďom s PAS mohla od útleho veku po dospelosť poskytnúť komplexná starostlivosť, je nevyhnutné vytvoriť potrebné podmienky, začínajúc vyškolením odborníkov, cez materiálne zabezpečenie, dostatok kvalifikovaných pracovísk, až po vytvorenie chráneného bývania a chránených pracovísk. V tejto úlohe je dôležitá vzájomná spolupráca a koordinácia na úrovni štátnych inštitúcií, inštitúcií verejného zdravotníctva, občianskych združení a tretieho sektora.

Do popredia sa dostáva rola sociálneho pracovníka ako vykonávateľa krízovej intervencie a jeho práca s dieťaťom s PAS a jeho rodinou. Pre kvalifikované poskytovanie krízovej intervencie je potrebné prácu krízového intervenťa zakotviť legislatívne a vyprofilovať jeho pracovnú náplň.

Špecifické metódy sociálnej práce s dieťaťom s PAS je potrebné prispôbovať individuálnym zvláštnostiam a rozmanitostiam detí aj vzhľadom na rozsah PAS.

Práca s uvedenou klientelou vyžaduje zlepšiť kvalitu služieb vo viacerých oblastiach:

- sociálne poradenstvo, odborné poradenstvo, intervencia aj v domácom prostredí, nakoľko sú tieto metódy sociálnej práce využívané len inštitucionálne v zariadeniach,
- krízová intervencia ako metóda pomoci, a to vytvorením linky pre pomoc v náročných situáciách pre rodiny s dieťaťom s PAS (v súčasnej dobe takáto linka nie je zriadená),
- odborné poradenstvo klientom ako riešiť konkrétne problémy v každodennom živote, počas víkendových a dovolenkových pobytov v rámci sociálnych služieb,
- kontinuita v starostlivosti po dospelosť, riešenie akútnych problémov a pôsobenie na celkový rozvoj dieťaťa,

- denná informovanosť rodiny, spolupráca s odborníkmi a vzájomná komunikácia s rodinou, informovanosť rodičov o možnostiach dotácie na stravu, na školské potreby, motivačný príspevok, poskytovanie finančných prostriedkov na dopravu.

Vzhľadom k tomu, že systém sociálnej pomoci na Slovensku je podporujúcim prvkom v starostlivosti o rodinu s dieťaťom s PAS v oblastiach štátnych sociálnych dávok, sociálneho poistenia a kompenzačných pomôcok, stále nesaturuje finančné nároky starostlivosti a veľakrát chýba informovanosť rodičov na ich nárok. S tým súvisí aj prijatie legislatívy v sociálnej oblasti, ktorá by mala zohľadniť potreby det-ských a dospelých klientov s PAS, pre ktorých neexistuje zariadenie, kde by mohli pracovať a žiť,

- lepšia spolupráca rodín s pedagógmi, lepšie vzdelávanie rodičov v metódach práce s deťmi s PAS,
- poskytovanie kurzov o metódach používaných v práci s deťmi s PAS,
- poučenie rodičov a verejnosti o ľuďoch s PAS a ako sa správať k ľuďom s PAS,
- založiť združenia rodičov detí s PAS ako svojpomocné skupiny, v rámci ktorých rodičia získajú potrebné informácie ako vychovávať deti v domácom prostredí, učiť samostatnosti, rozvíjať návyky, riešiť rodinné problémy a získať sociálnu pomoc,
- zriadiť centrá pre rodiny s deťmi s PAS a vytvárať podmienky na ich integráciu,
- prijať legislatívne zmeny v zákone o príspevku na zaopatrenie člena rodiny (bez ohľadu na počet hodín, ktoré dieťa s PAS strávi v škole),
- legislatívne zakotviť vyššie kompetencie sociálnych pracovníkov, napr. na terapiu a sanáciu v rodine,
- zabezpečiť v sieti medicínskych a poradenských centier včasnú diagnostiku osôb s PAS, vytvoriť širšiu a prepojenú sieť odborníkov a zariadení, ktoré poskytujú odbornú asistenciu.

Nedávno White et al. (2012) skúmali antecedenty a dôsledky krízy v rodinách ľudí s ASD v kvalitatívnej štúdii tak, že ich požiadali, aby opísali svoje skúsenosti z krízy. Tri najčastejšie schválené prekursorzy krízy boli závažnosť problému, potreba zvýšenia počtu služieb a problémy s poskytovateľmi služieb. Počas krízy alebo po nej si rodiny vyžadujú sociálnu podporu a viac stratégií, ktoré im pomáhajú vyrovnať sa s krízou, využívať služby tiesňového volania a starať sa o budúcnosť svojho dieťaťa.

- zriadiť zariadenia špecializované na klientov s PAS, prispôsobené špecifickým potrebám týchto klientov a ich rodín.

Záver

Krízová intervencia z hľadiska vedeckého poznania a praxe prináša rôznorodý pohľad na jej aplikáciu. Dochádza k postupnej krokovej aj skokovej zmene v prístu-

poch ku klientom s PAS. Pri výbere terapeutického prístupu alebo vzdelávacieho programu pre klientov s PAS neexistuje len jediná možná metóda. Staršie prístupy sa priebežne obohacujú o nové poznatky z klinickej práce s klientom s PAS a individuálne sa prispôbujú jeho potrebám. Doteraz používané metódy sú len určitým stupňom v procese hľadania efektívnych prístupov. Pri terapii nie je nevyhnutné vybrať si konkrétny prístup a presne sa ho pridržať, ale techniky sa dajú rozlične kombinovať a možno si z nich vybrať tie, ktoré sú najpriateľnejšie a najmenej zraňujúce pre klienta s PAS.

Každá starostlivosť musí byť dostupná a komplexná a musí mať individuálny charakter pri maximálnom rešpektovaní dôstojnosti a ochrane ľudských práv. Práva zdravých aj chorých sú zakotvené v Listine základných ľudských práv a slobôd (Ústavný zákon č. 23/1991 Zb.), ktorá je súčasťou Ústavy Slovenskej republiky. Klienti s PAS žijú vo svojom vnútornom svete, vo svojich predstavách, so svojou vlastnou komunikáciou, špecifickými potrebami a vlastnou a jedinečnou identitou.

Situáciu rodín s klientom s ťažkým zdravotným postihnutím vníma mnoho ľudí ako neprekonateľnú bariéru. Predmetom tohto článku bolo poukázať na krízovú intervenciu ako súčasť metód riešenia problémov rodín s členom s PAS. Krízová intervencia by mala byť súčasťou práce v starostlivosti o rodinu s členom s PAS v každej inštitúcii, ktorá je určená pre túto cieľovú skupinu.

LITERATÚRA

- Barry, L. M., & Singer, G. H. S. (2001). A family in crisis: Replacing the aggressive behavior of a child with autism toward an infant sibling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(1), 28-38. doi: 10.1177/109830070100300105
- Brnová, T., & Takáčová, Z. (2012). Špecifické metódy práce so ženami zažívajúcimi násilie v intímnych vzťahoch v SR. In *Metódy sociálnej práce s rodinou* (pp. 73-81). Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety.
- Hastings, R. P. (2002). Parental stress and behaviour problems of children with developmental disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 27(3), 149-160. doi: 10.1080/1366825021000008657
- Kast, V. (2010). *Kríze a tvořivý přístup k ní*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2002). *Psychologie nemoci*. Praha: Grada Publishing.
- Levická J. (2004). *Sociální práce s rodinou I*. Trnava: MOSTY.
- Matoušek, O., & Pazlarová, H. (2014). *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál.
- Mlčák, Z. (2005). *Emergentní psychologie a krizová intervence*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Murphy, C. M., & Verden, C. E. (2013). Supporting families of individuals with autism spectrum disorders: developing a university-based respite care program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 16-25. doi: 10.1177/1098300712436845
- National Autistic Society. (2006). *Advocacy and autism* (Fact sheet). Dostupné na <http://www.autism.org.uk/Living-with-autism/Adults-with-autism-or-Asperger-syndrome/Advocacy-and-autism.aspx>

- Roberts, A. R. (2000). *Crisis Intervention Handbook: Assessment, Treatment, and Research* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Seltzer, M. M., Shattuck, P., & Abbeduto, L. (2004). Trajectory of development in adolescents and adults with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(4), 234-247.
- Špánik, M., & Šrobárová, S. (2014). *Intervencia, terapia a resocializácia v systéme sociálnej pomoci: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Ružomberok: Verbum.
- Špatenková, N. (2004). *Krízová intervencie pro praxi*. Praha: Grada.
- Šrobárová, S. (2014). Kooperácia sociálnej práce a zdravotníctva v krízovom stave odloženia dieťaťa do hniezda záchrany. In *Interdisciplinárna kooperácia v ošetrovatelstve, pôrodnej asistencii a sociálnej práci: zborník zo 6. medzinárodnej vedeckej konferencie* (pp. 228-239). Ružomberok: Verbum.
- Šrobárová, S. (2016). *Krízová intervencia v multidisciplinárnom ponímaní v riešení vybraných akútnych sociálnych problémov*. Ružomberok: Verbum.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- Ústavný zákon č. 23/1991 Zb., ktorým sa uvádza LISTINA ZÁKLADNÝCH PRÁV A SLOBÔD ako ústavný zákon Federálneho zhromaždenia Českej a Slovenskej Federatívnej Republiky. (1991). Dostupné na <https://www.zakonypreludi.sk/zz/1991-23>
- Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese* (4th rev. ed.). Praha: Portál.
- Vodáčková, D. et al. (2012). *Krízová intervence* (3rd ed.) Praha: Portál.
- Weiss, J., Wingsong, A., & Lunksy, Y. (2013). *Defining crisis in families of individuals with autism spectrum disorders*. doi: 10.1177/1362361313508024
- White, S. E., McMorris, C., & Weiss, J. A. (2012). The experience of crisis in families of individuals with autism spectrum disorder across the lifespan. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 457-465. doi: 10.1007/s10826-011-9499-3

Súhrn: Cieľom príspevku bolo poukázať na charakter a metódy krízovej intervencie vo vzťahu k rodine s dieťaťom s PAS, najmä na krízovú intervenciu ako súčasť metód riešenia problémov uvedených rodín, s ktorými sa musia vysporiadať počas výchovy a vzdelávania dieťaťa s PAS. Krízová intervencia by mala byť súčasťou práce v starostlivosti o rodinu s dieťaťom s PAS v každej inštitúcii, ktorá je určená pre túto cieľovú skupinu.

Kľúčové slová: krízová intervencia, rodina s dieťaťom s PAS, kríza

PhDr. Soňa Šrobárová, PhD. pôsobí ako odborná asistentka na Katedre sociálnej práce Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. Vo svojej pedagogickej a výskumnej práci sa venuje oblasti krízovej intervencie, terapie a resocializácie v sociálnej práci. Je autorkou viacerých odborných a vedeckých publikácií z danej oblasti. Absolvovala niekoľko sociálno-psychologických výcvikov akreditovaných Ministerstvom školstva SR, a výcvikov akreditovaných Slovenskou psychoterapeutickou spoločnosťou, výcvik v krízovej intervencii, mediácií a v sociálnom poradenstve.

Diskusie a konzultácie

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 52, 2018, č. 3-4, s. 346–359.

INTERACT A JEHO VYUŽITIE V PORADENSKEJ ČINNOSTI

ALENA KOPÁNYIOVÁ¹ – HEDVIGA LANČARIČOVÁ¹ –
EVA SMIKOVÁ¹ – RADOVAN ŠTUKOVSKÝ²

¹Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave

²Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
Zlaté Moravce

INTERACT AND ITS USE IN COUNSELLING

DOI: 10.2478/papd-2018-0027

Abstract:

Introduction: In the article, we report on the use of the INTERACT software tool, which focuses on recording, monitoring, coding and subsequent processing of video and behavioral interactions.

Objective: The aim is to describe various areas focusing on video analysis in research and counselling practice in Slovakia and abroad.

Methods: We present the results of a survey, in which we found a general view of the INTERACT method (strengths and weaknesses of the use) and its potential to be used when analyzing videos of professional activity as well as practical experience and examples of good practice.

Conclusions: By means of INTERACT, professional staff from Centers of pedagogical and psychological consulting and prevention (CPPPaP) and Centers of special pedagogical counseling (CŠPP) comprehensively evaluate behavioral interactions while working with their clients as a part of their counselling and therapeutic activities.

Key words: observation, processing and coding video, professional activities

Prišlo: 21. 9. 2018, hlavný autor A. K., Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie,
Cyprichova 42, 851 03 Bratislava
E-mail: alena.kopanyiova@vudpap.sk

Úvod

Pozorovanie a simultánne škálovanie jednou osobou nemožno považovať vo výskumnej alebo poradenskej praxi za vysoko validné a reliabilné, nakoľko je pri ňom veľký priestor pre vznik mnohých chýb. Súčasné pozorovanie viacerými odborníkmi je náročné na úpravu priestorov a čas. Preto je ideálne využiť audio-vizuálneho záznamu, prípadne niekoľkých záznamov technicky zaznamenávaných z rôznych uhlov.

Jedným z cieľov výskumu pozorovania správania v rámci spoločenských vied bol vývoj metodológií, ktoré sa približujú aj k mikrojednotkám správania ako celistvým subjektom. Zatiaľ čo väčšina výskumu 20. storočia stále oddeľovala rôzne úrovne a kanály správania, výskumy 21. storočia majú tieto kanály zjednotiť a pokúsiť sa o integračný pohľad na správanie a interakciu.

Práve rozvojom technológií vzniká dostatok multimediálnych nástrojov, ktoré umožňujú výskumníkom zachovať pôvodnú zložitosť systému a zároveň analyzovať údaje v jednotkách, ktoré sú stále komplexné (Brugmann & Kita, 1995). INTERACT spája použitie technológie digitálneho videa, ktorá umožňuje spustenie videa na obrazovke, a kódovania, ktoré znižuje stratu údajov prostredníctvom transkripcií alebo výberových súhrnov.

V bežnej poradenskej praxi, najmä u klientov raného a predškolského veku, sa často stretávame s potrebou diagnostiky interakcií rodičov s dieťaťom. Často ide o analýzu komunikačných stratégií alebo výchovných postupov, preto je najvhodnejšie, ak pozorovaní nie sú rušení tretou osobou. Rovnaká podmienka platí, ak potrebujeme rodičovi ukázať, ako dieťa pracuje bez jeho prítomnosti. Veľkou výhodou poradenstva pre rodičov je možnosť spätne analyzovať prebehnuté interakcie s exaktnou oporou o audiovizuálny záznam.

1 Monitorovanie správania detí

Softvérový nástroj INTERACT predstavuje výskumný softvér pre behaviorálne laboratórium, ktorý poskytuje flexibilný, ale zároveň veľmi individualistický nástroj monitorovania správania detí v domácom i školskom prostredí, pri sledovaní drobných motorických prejavov jemnej motoriky, pohybov očí, mimiky tváre (poruchy reči), viditeľných prejavov správania (vyrušovanie žiaka na hodine, impulzívne správanie a iné), hrových a vzdelávacích aktivít, sociálnych interakcií, analýze emócií, prepisoch prirodzeného hovoreného slova alebo čohokoľvek, čo je možné monitorovať/pozorovať. Prostredníctvom INTERACT-u môžu odborní zamestnanci vo svojej poradenskej, resp. terapeutickej práci spracovávať a vyhodnocovať komplexnejšie behaviorálne interakcie, ako mikropohyby tak aj makropohyby, a v školskej triede ho možno použiť ako nástroj objektívneho vyhodnocovania krátkého pozorovania.

Technické špecifiká výskumného softvéru umožňujú vo výskumnej aj praktickej práci (napr. učiteľa, odborníka) flexibilné prispôsobenie využitia spracovania a analýzy záznamu správania žiaka. Výstupy možno zdieľať a štandardne ďalej štatisticky spracovávať. Realizácia si vyžaduje súhlas zákonného zástupcu ku zhotoveniu videozáznamu, čím sa umožňuje bezpečné nahrávanie videa a následné spracovanie, napr. nástrojom Mangold INTERACT. Zdroj, ktorý sa používa, je akýkoľvek videozáznam. Následne sa vyberie sledovaný prejav/prejavy (napr. emócia, gesto, pohyb, očný kontakt a pod.). Každému prejavu sa prideli kód (klávesa). Postupným a opakovaným prehrávaním videozáznamu sa pri spozorovaní sledovaného prejavu príslušnou klávesou zaznamená jeho výskyt. Softvér tak zaznamená všetky sekvencie, v ktorých je na videozázname spozorovaný sledovaný prejav. Následne potom porovná štatistické údaje o manuálne označených prejavoch. Ide o softvérovo otvorené riešenie, kedy pomocou integrovaného servisu je možné permanentne využívať nové prebiehajúce softvérové zdokonalenia a novo vytvorené funkcionality. Kódovacie systémy monitorovania videozáznamu majú neobmedzené možnosti a sú nadefinovateľné pre rôznorodé prostredia podľa konkrétnej oblasti. Je to nástroj využívaný pre vedecké a výskumné účely na prestížnych výskumných a univerzitných pracoviskách.

2 Oblasti použitia monitorovania správania detí a mládeže

Inšpirácie využitia INTERACT-u môžeme nájsť v zahraničí, kde je táto metóda rozšírenejšia, najmä na výskumné sledovania. Ide o výskumné sledovania napr. detí s ADHD (Shilo & Zaidman-Zait, 2017), kde sa sledovali interakcie 141 matiek a ich detí (60 s ADHD, 80 bez ADHD). Správanie rodičov a detí bolo pozorované počas vopred zadanej diskusnej úlohy: u rodičov sa sledovalo *podporné rodičovské správanie* (ponúkanie a plánovanie pripomienok, kladenie otázok, poskytovanie vysvetlení a posúdenie názorov a návrhov dieťaťa) a *negatívne rodičovské správanie* (kritika, odmietnutie, negatívny vplyv). Behaviorálne pozorovania boli analyzované pomocou softvéru programu INTERACT (INTERACT16.05; Mangold). Zistilo sa, že matky detí s ADHD prejavovali viac negatívneho rodičovského správania ako matky detí, ktoré nemali ADHD. Matky dievčat boli oveľa reaktívnejšie ako matky chlapcov. Analýzou týchto monitorovaných prejavov sa zistilo, že v kontexte prístupu k deťom s ADHD je dôležitá aj schopnosť inhibície (zadržania) reakcie rodiča, čo sa javí ako ochranný faktor pred negatívnym účinkom v prístupe k deťom s ADHD v rodičovskom správaní. Zadržanie reakcie v interakcii môže pomôcť rodičom detí s ADHD realizovať vhodné rodičovské správanie voči svojim deťom.

Viacero výskumov sa zameriava na pozorovanie interakcie rodič – dieťa v útlohu veku dieťaťa. Tu je využitie INTERACT-u obzvlášť efektívne, lebo dokáže analyzovať aj drobné nuansy v správaní, ktoré nie je možné sledovať a analyzovať priamym pozo-

rovaním. Napr. v štúdiu kolektívu Trautmann-Villalba, Gschwendt, Schmidt a Laucht (2006) sa sledovali interakcie otcov ($N=72$) a ich detí – trojmesačných dojčiat, ktoré mali dopad a súvis s problémami správania, keď mali deti 8 a 11 rokov. V rámci longitudinálneho výskumu boli zaznamenávané interakcie otcov a ich trojmesačných detí počas hrovej resp. opatrovateľskej interakcie. Následne bolo správanie detí vo veku 8 rokov vyhodnocované pomocou Achenbachovej škály na pozorovanie správania. V skupine detí s vyššou úrovňou externalizačného správania (poruchy správania) sa zistilo, že ich otcovia boli v období trojmesačného dojčenia menej citliví v raných interakciách. Tieto zistenia naznačujú, že správanie otec a dieťa v priebehu raného detstva môže predpovedať neskoršie problémové správanie v školskom veku, hoci presné mechanizmy bude potrebné ešte identifikovať.

Zaujímavý a pre prax vývinovej psychológie užitočný bol výskum (Behne et al., 2005) zameraný na sledovanie reakcií dojčiat vo veku 6, 9, 12 a 18 mesiacov v situáciách, kedy dospelá osoba podáva hračky. Dospelá osoba bola rôznymi spôsobmi neochotná dať hračky (napr. hračkou dráždila dieťa, alebo sa s ňou sama hrala) alebo mala objektívny dôvod (napr. hračka jej spadla). Dojčatá vo veku 9, 12 a 18 mesiacov reagovali s väčšou netrpezlivosťou na situáciu, keď im dospelá osoba nebola ochotná dať hračku, ako keď ju jednoducho nedokázala dať (keď hračka spadla). Šesťmesačné deti naopak nepreukázali žiadny dôkaz o takejto diferenciácii. Tieto zistenia poskytujú dôkazy o tom, že deti začnú rozumieť cieľenej činnosti najskôr až vo veku približne 9 mesiacov.

Ako uvádza predchádzajúci výskum, INTERACT má vynikajúce možnosti v rámci longitudinálnych sledovaní. Ďalším zaujímavým príkladom je sledovanie vývoja interakcie spojenej so symbolmi počas interakcií matky a dieťaťa predškolského veku. Štyridsaťdeväť detí, ktoré boli predtým pozorované ako batolatá, systematicky pozorovali interakcie so svojimi matkami vo veku 3 ½, 4 ½ a 5 ½ roka počas aktivít zameraných na orientáciu v čase (minulosť/budúcnosť), na reakcie na vnútorné stavy a prezentáciu grafických systémov. Napriek tomu, že množstvo spoločného angažovania sa v aktivitách so symbolmi dosiahlo strop vo veku 3 ½ roka detí, jeho zameranie sa naďalej rozvíjalo komplexnejšie a aj jeho podoba bola vyvázenejšia. Tieto zistenia poukazujú na to, ako sa spoločná angažovanosť menila na rozvíjanie konverzačných zručností, ako aj na to, ako zručnosti zostávajú zafixované/upevnené z predchádzajúcich interakcií a podporných činností opatrovateľa (Adamson et al., 2004).

Len málo štúdií skúmalo vzory emotívnej koregulácie v rodinách detí s poruchou autistického spektra (ASD) alebo spôsoby, akými sa ich koregulačné vzorce emócií líšia od rodín normálne sa rozvíjajúcich detí (bez ASD). Na to bol využitý výskum s aplikáciou prístupu dynamických systémov na porovnanie flexibilnej štruktúry a emocionálneho obsahu koregulácie medzi matkami a deťmi (3-7 rokov) s ASD ($n = 47$) a bez ASD ($n = 26$).

Vzájomné interakcie medzi matkou a dieťaťom v domácnosti boli zaznamenané videom a interakcie s emóciami boli zakódované v intervaloch na mikroúrovni na základe behaviorálnych a afektívnych výrazov. Analýzy ukázali, že v dyáde matka a dieťa v skupine s ASD strávili viac času, než v dyáde v skupine bez ASD, v nesúvisiacich stavoch angažovanosti (dieťa negatívne/ matka pozitívna) a deti s ASD strávili viac času venovaní sa výlučne objektom ako deti bez ASD. Dyády matky a dieťaťa v skupine bez ASD zostali dlhšie vo vzájomných pozitívnych podmienkach angažovanosti. V porovnaní s dyádami v skupine bez ASD vykazovali dyády matky a dieťaťa v skupine ASD väčšiu flexibilitu (t. j. širší rozsah emocionálnych stavov, častejšie zmeny stavu a menej času v každom stave).

Zistenia potvrdili, že deti s ASD preferujú objekty pred sociálnymi partnermi, dokonca aj keď sú vo svojom prostredí so svojimi matkami. Výsledky majú dopad najmä na intervencie pre interakcie matka-dieťa a sú zamerané na reguláciu negatívnych emočných stavov a udržanie pozitívnych podmienok v rodinách, ktoré vychovávajú deti s ASD (Guo et al., 2017).

Jednou z oblastí, ktorá je v súčasnosti v centre pozornosti, je oblasť kariérneho poradenstva. Aj v tejto oblasti boli uskutočnené sledovania za pomoci systému INTERACT s praktickým dopadom pre prax poradenského systému. Klonek, Wunderlich, Spurr a Kauffeld (2016) sledovali využitie Motivačných rozhovorov v oblasti kariérneho poradenstva. Motivačný rozhovor (MI) je komunikačný štýl, resp. poradenská technika orientovaná na klienta s cieľom vyriešiť ambivalenciu klienta v rámci poradenstva súvisiaceho so zmenami. Potenciálny prínos MI pre kariérne poradenstvo uvádza niekoľko vedcov, ale empirický výskum nebol zrealizovaný. Uvedená štúdia analyzuje dynamické interakcie v rámci kariérneho poradenstva. Motivačný rozhovor poradcov a klientov bol kódovaný dvomi pozorovacími kódovacími schémami (jeden pre poradcov a jeden pre klientov). Profily správania poradcov boli porovnané s benchmarkmi kvalitného MI. Okrem toho bola medzi stretnutiami posudzovaná verbálna ambivalencia klienta. Na záver bola analyzovaná dynamika medzi správaním poradcu a okamžitými verbálnymi odpoveďami klienta. Výsledky ukázali, že kariérni poradcovia sa výrazne odlišovali v realizácii odporúčaných poradenských kritérií dobrej praxe MI. Ďalej sa ukázalo, že ambivalencia klientov počas stretnutí klesla. Výsledky naznačujú, že kariérne poradenstvo realizované formou motivačných rozhovorov uľahčuje kariérne rozhodnutia. Motivačný rozhovor by mohol byť implementovaný aj do kariérneho poradenstva.

Ako vidieť z uvedených výskumných príkladov, oblasť využitia analýzy interakcií prostredníctvom softvéru INTERACT je v psychologickom výskume široká. Chceli sme poukázať na jeho rôznorodé využitie vo výskume, ako na prínos pre poradenskú prax.

3 Zisťovanie využívania monitorovania správania detí a mládeže v rutinnej činnosti CPPPaP/CŠPP

V rámci Národného projektu Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov v školskom prostredí, ktorý riešil Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, sa 84 multiplikátorov z radov odborných zamestnancov Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) a vybraných Centier špeciálno-pedagogického poradenstva (CŠPP) vyškolovalo v používaní programu INTERACT, ktorý je súčasťou vybavenia všetkých CPPPaP a dvanástich CŠPP. Jeho používanie v rutinnej odbornej práci poradenských zariadení je súčasťou trvalej udržateľnosti výstupov národného projektu (2013-2015).

Po dvoch rokoch od implementácie programu INTERACT sme zisťovali všeobecný pohľad na metódu INTERACT a jeho využitie – silné a slabé stránky použitia v rutinnej odbornej práci. Zmapovali sme, v akej odbornej činnosti odborní zamestnanci využívajú program na analýzu videozáznamu, ako aj ich pripomienky a odporúčania pre ďalšie možnosti práce s programom INTERACT.

Softvérový nástroj INTERACT predstavuje výskumný softvér pre behaviorálne laboratórium. Prostredníctvom INTERACT-u odborní zamestnanci vo svojej poradenskej, resp. terapeutickej práci môžu spracovávať a vyhodnocovať komplexnejšie behaviorálne interakcie.

3.1 Prieskum

V apríli 2017 sme vytvorili online evalvačný dotazník, ktorý mal za úlohu zber údajov o využívaní a používaní INTERACT-u po skončení Národného projektu Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov v školskom prostredí. Dotazník bol zameraný na zmonitorovanie toho, aké je použitie analýzy videozáznamov odbornej činnosti prostredníctvom INTERACT-u v podmienkach poradenských zariadení, pri ktorých odborných činnostiach je jeho použitie najčastejšie, resp. najjednoduchšie, a akou formou je možné ho vyhodnotiť (kvalitatívna a kvantitatívna analýza). Zamerali sme sa aj na silné a slabé stránky využitia INTERACT-u v poradenských zariadeniach, resp. v jednotlivých odborných činnostiach.

Evalvačný online dotazník bol v máji 2017 prostredníctvom emailu distribuovaný všetkým 51 užívateľom INTERACT-u.

V dotazníku sme sa zamerali na tieto oblasti:

- a) všeobecný pohľad na metódu INTERACT a jej využitie (silné stránky, slabé stránky a využitie programu INTERACT v odborných činnostiach);
- b) praktické použitie metódy INTERACT v odbornej činnosti (využitie programu INTERACT na analýzu videozáznamu: ak áno, uveďte v akej odbornej činnosti, ak nie, uveďte dôvody);

- c) pripomienky a odporúčania pre ďalšie možnosti práce s programom INTERACT.

V priebehu mesiacoch máj – september 2017 prebiehal zber informácií prostredníctvom online formulára od vyškolených odborných zamestnancov v programe INTERACT. Prostredníctvom online dotazníka sme získali 20 spätných väzieb týkajúcich sa aktívneho používania programu INTERACT v podmienkach poradenských zariadení od multiplikátorov z CPPPaP a vybraných ČŠPP. A 45 spätných väzieb, že poradenské zariadenia v odbornej činnosti INTERACT z rôznych dôvodov nepoužívajú.

Zo získaných informácií vyberáme nasledovné spätné väzby rozdelené podľa jednotlivých otázok v online dotazníku:

1. Silné stránky využitia programu INTERACT v poradenskom zariadení:
„Detailná analýza správania dieťaťa na základe pozorovania. Pri zachytení prejavov správania na kameru môžeme spätne po stretnutí s klientom/klientmi nachádzať prípadné nové súvislosti, ktoré sme počas vyšetrenia nestihli zaznamenať v rámci pozorovania. Následne je výhodou prehľadné spracovanie výsledkov v grafickej podobe.“ (CPPPaP Prešov)
„Prehľadnosť, ukladanie záznamov, spätná väzba kontrolovateľná klientom.“ (CPPPaP Bardejov)
2. Slabé stránky využitia programu INTERACT v poradenskom zariadení:
„V bežných podmienkach poradenského zariadenia je ťažšie využiť túto metodiku z viacerých dôvodov. Jednak prejavy klientov – hlavne, ak majú byť pozorované väčšie deti – môžu byť ovplyvnené skutočnosťou, že počas stretnutia sa vyhotovuje videozáznam, prejavy sú viac umelé, nehovoriac o verbálnych prejavoch. Ďalej sa stretávame (napriek podaniu podrobných informácií o účele vyhotovenia videozáznamu) s ťažkosťami s udeľovaním súhlasu rodičov na tento účel. Rodičia neraz vyslovujú strach z toho, že by sa záznam mohol byť použitý nesprávne, hlavne sa boja, aby sa nedostal na internet. I keď daný súhlas dajú, väčšinou súhlasia s archiváciou tohto záznamu len po dobu analýzy, maximálne následnej spätnej väzby. Taktiež môže (hlavne pri analýze dlhších záznamov) zohrávať rolu časová náročnosť podrobného hodnotenia, čo pri starostlivosti o bežnú klientelu môže predstavovať značný problém.“ (CPPPaP Nové Zámky)
3. Využitie INTERACT-u v jednotlivých odborných činnostiach:
„Diagnostika, poradenstvo, intervencia.“ (CPPPaP Banská Bystrica)
„Najvhodnejšou možnosťou využitia tohto programu je výskum, kde je potrebná detailná kvantifikácia údajov, čiže v tomto prípade napr. prejavov správania. Potenciál vidíme do budúcnosti pri nácviku komunikačných a prezentačných zručností, kde by sa videozáznam mohol analyzovať spoločne s klientom v rámci spätnej väzby. Pri skupinových prácach, vedených napr. formou assessment centier, následne opäť využiť pri spätnej väzbe. Využitie všeobecne vidím aj pri diagnostike,

intervenciách a ďalších činnostiach, ktoré sú náplňou našej práce, brzdí ma však tá časová náročnosť.“ (CPPPaP Prešov)

4. Priestor pre podnety, návrhy na zefektívnenie práce s programom INTERACT: *„Program ako taký je výborný, vidím v ňom zmysel, ale práve z dôvodu finančno-existenčného charakteru v spojení s personálnym nevybavením CPPPaP sa nebude využívať v takej miere, ako by bolo dobré.*“ CPPPaP Nitra)
„Privítal by som nejaké spoločné fórum, kde by sa prediskutovali možnosti využitia tohto programu. Zaujímali by ma odpovede v tomto formulári od ostatných pracovníkov vyškolených na prácu s INTERACT-om, ktoré by mohli slúžiť ako inšpirácia.“ (CPPPaP Prešov)

3.2 Kvalitatívne vyhodnotenie prieskumu

3.2.1 Výhody

Ako výhody využitia INTERACT-u odborníci poukázali najmä na možnosti exaktne sledovať pokroky pri terapii, podávaní rôznych výkonov, porovnávaní pokroku (účinkov terapie). Pre odborníka sú tak k dispozícii presnejšie a detailnejšie analýzy prejavov správania, a klient aj odborník majú možnosť kontroly viacerých sprievodných javov, všimnúť si niečo, čo nie je bežne viditeľné (napr. mikroprejav a pod.) a zamerať sa na detaily v interakcii.

Aj keď bol potrebný ďalší súhlas rodiča s odbornou činnosťou (videozáznam, resp. spracovanie záznamu z poradenstva alebo terapie), takéto spracovanie práce s klientom rodičia považujú za atraktívne a zvyšuje to u nich hodnotu odbornej činnosti.

Všetky uvedené výhody vedú k inovatívnosti a zefektívneniu pedagogicko-psychologického poradenstva pri zvládaní porúch učenia a správania, podpore modernizácie pracovných podmienok odborných zamestnancov, najmä k digitalizácii prostredia, a podpore vzdelávania odborných a pedagogických zamestnancov.

3.2.2 Výzvy

Ako výzvy využitia INTERACT-u odborníci označili vysokú mieru náročnosti na technickú zdatnosť v práci so softvérom, ktorá u odborných zamestnancov centier nie je samozrejmalá, a používanie softvéru sa nezaobíde bez technickej podpory, ktorú by zamestnanci uvítali. Rovnako by uvítali pravidelnú supervíziu a zdieľanie dobrej praxe využívania INTERACT-u v konkrétnej odbornej práci v poradenskom zariadení. Aj keď primárne využitie INTERACT-u vidia najmä vo výskume a vedeckom overovaní, je pre nich zároveň výzvou podieľať sa na prepojení vedy a praxe.

Náročnosť na čas bola najčastejšou prekážkou využívania INTERACT.

4 Príklady dobrej praxe pri využití INTERACT-u

Ďalej sme sa zamerali na zber príkladov dobrej praxe s cieľom ich následného odborného interpretovania pre potreby skvalitňovania odbornej činnosti školských poradenských zariadení. K dispozícii aktuálne máme 9 záznamov príkladov dobrej praxe. V Nitrianskom kraji použili INTERACT v najväčšom počte poradenských zariadení (CPPPaP Nitra, Nové Zámky, Šaľa, Levice, Zlaté Moravce a Komárno), v Banskobystrickom kraji sa použil v dvoch zariadeniach (CPPPaP Banská Bystrica, Zvolen) a v Trnavskom kraji v jednom zariadení (CPPPaP Galanta).

4.1 Analýza záznamov dobrej praxe využitia INTERACT-u

Záznamy boli zamerané najmä na sledovanie vzťahu medzi matkou a dieťaťom alebo sa sústredili len na dieťa so špecifickým problémom (vzdorovitosť, hyperaktivita, agresivita). Dĺžka analýzy záznamov bola v priemere 3 minúty. V rámci analýzy sa multiplikátori zamerali na interakciu dieťaťa a jeho matky, správanie, emócie verbálne a neverbálne prejavy matky a dieťaťa. Spracované analýzy boli pre multiplikátorov prínosné v rámci interpretácie jednotlivých prejavov správania matky a dieťaťa, ako aj dieťaťa samotného. Prostredníctvom analýzy videozáznamu získali presnejšie informácie o zlepšení správania dieťaťa a možných náznakoch v mimike, ktoré si predtým nevšimli, a s ktorými môžu ďalej pracovať v poradenstve.

V databáze Dobrej praxe s INTERACT-om v odbornej činnosti poradenských zariadení sú zachytené rôzne poradenské a terapeutické situácie, napríklad:

- interakcia v skupine detí s poruchami správania,
- správanie dieťaťa v skupine rovesníkov pri voľnej kresbe,
- nadväzovanie kontaktu matky s dieťaťom,
- práca s dieťaťom počas stimulačnej aktivity.

V rámci analýzy bol INTERACT využitý na monitorovanie prejavov detí (správanie, emócie, verbálne a neverbálne prejavy – pozitívne), očný kontakt, zmeny správania, frekvencie rôznych prejavov, dĺžka aktivity, rozhovoru a pod. Celkovo išlo o zachytenie zmien. Aj keď niektoré zmeny boli podľa autorov zjavné voľným pozorovaním, analýzou videozáznamu sa im podarilo získať presnejšie informácie o zlepšení, skvalitnení alebo ústupe nevhodných foriem správania a pod. V rámci analýzy popisovali aj také detaily, ktoré si predtým nevšimli, a s ktorými môžu v poradenstve ďalej pracovať.

4.2 Príklad analýzy videozáznamu prostredníctvom metódy INTERACT

Popis odbornej činnosti:

Išlo o interakciu nadväzovaním kontaktu matky s dieťaťom, očný kontakt, reakciu smiechu, reakciu dieťaťa na prihováranie sa matky.

Vek klienta: 4 roky, matka klienta 36 rokov, klient je v odbornej starostlivosti 1 rok
Popis videozáznamu:

Na videozázname je klient Peťko vo veku 4 rokov. Zamerali sme sa na interakciu klienta a jeho matky v rámci terapeutického stretnutia. Chlapec je vzdorovitý, nekomunikuje s okolím, vôbec nie s cudzími ľuďmi, len málo s matkou, ktorá dieťa vychováva sama.

V prípade Peťka sme sa zamerali na jeho prejavy ako je úsmev na matku, jeho krik a plač a uhýbanie očným kontaktom matky. Pri matke sme sa zamerali na jej úsmev voči dieťaťu a jej prihováranie sa dieťaťu.

INTERACT analýza:

Ako prvé sme nakódovali jednotlivé prejavy správania Peťka a matky, na ktoré sme sa vo videozázname zamerali. U Peťka to boli úsmev, krik/plač, uhýbanie. U jeho matky rozprávanie k Peťkovi a úsmev. Na obrázku 1 je zobrazenie časového rozloženia prejavov správania Peťka a matky. Na Obrázku 2 vidíme frekvenciu výskytu jednotlivých prejavov.

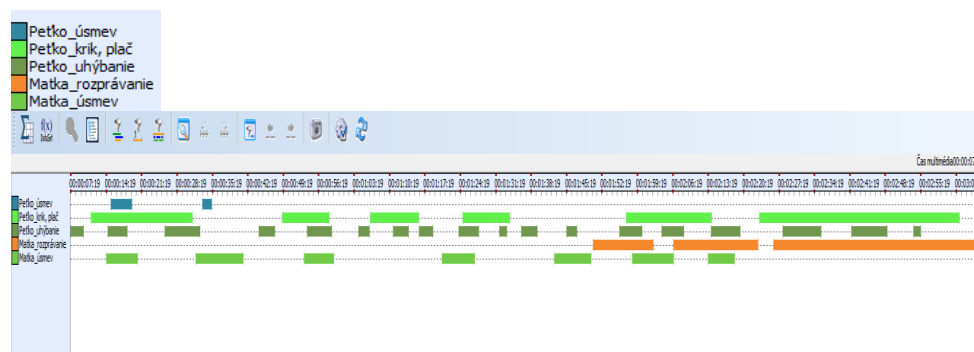
Obrázok č. 1 predstavuje celkové časové rozloženie jednotlivých foriem správania sa a interakcií Peťka a jeho matky.

Obrázok č. 2 predstavuje početnosť – frekvenciu výskytu jednotlivých sledovaných premenných.

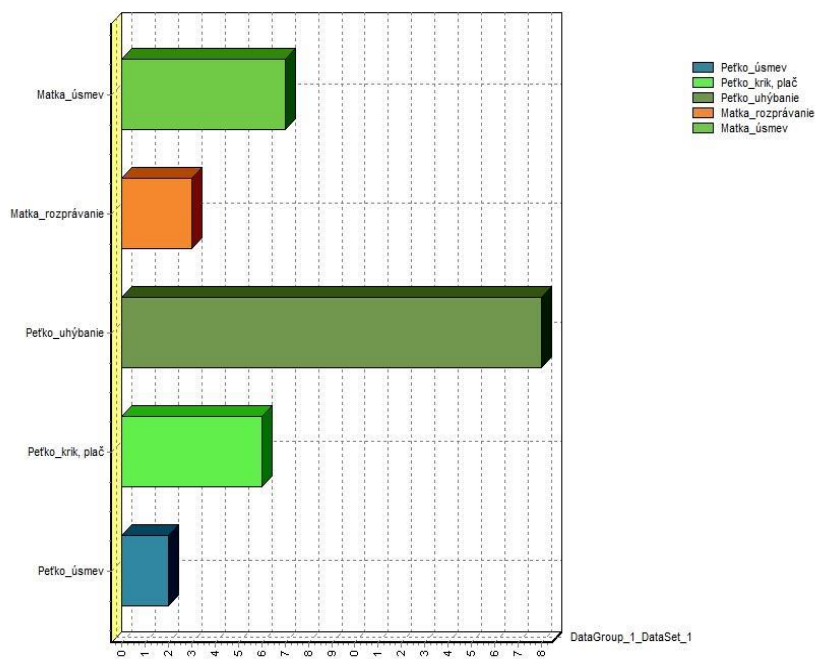
Najčastejšie sa vyskytujúcim prejavom v sledovanom videozázname boli prejavy Peťkovho uhýbacieho správania. Nasleduje matkina pozitívna reakcia (úsmev).

Obrázok č. 3 ukazuje všetky skúmané premenné, vyjadrené počtom výskytu, dobou trvania v sekundách. Ďalej ukazuje percentá pre čas, hodnotu priemeru v sekundách, ale i rozptyl doby trvania.

V rámci práce s klientom a jeho matkou sme sledovali tieto premenné: úsmev 4-ročného chlapca (Peťko) na matku (36 r.), jeho krik, plač a uhýbanie očným kontaktom matky. Pri matke sme sa zamerali na jej úsmev voči dieťaťu a jej prihováranie sa dieťaťu.



Obr. 1



Obr. 2

Videozáznam zaznamenal nasledovné: Matka bola poučená, aby sa s dieťaťom snažila nadviazať vrúcny, spontánny kontakt. Snažila sa verbálne upútať pozornosť dieťaťa, ako podporný prostriedok boli použité najskôr ceruzka a papier, kde si mohli obaja spolu kresliť, keď táto činnosť zlyhala, matka využila plyšové zvieratká.

Výsledky										
Správa										
Přirodný čas										
Časové okno [00:00:07:19 -> 00:03:08:15] = Doba trvania00:180,96 sec										
DataGroup_1										
DataSet_1										
Kód	Počet	Doba trvania v sekundách	MinDur	MaxDur	Percenta přes čas	Hodnota průměru v sekundách	Geometrický průměr v sekundách	Harmonický průměr	Rozptyl doby trvání	Standardní odchylka doby trvání
Petko_úsmev	2,00	6,25	1,95	4,29	3,45	3,12	2,89	2,68	1,00	0,00
Petko_krik, plač	6,00	105,21	9,39	39,69	58,14	17,53	15,03	13,32	138,53	11,77
Petko_uhýbanie	18,00	71,90	1,52	7,65	39,73	3,99	3,58	3,20	3,58	1,89
Matka_rozprávania	3,00	70,81	11,97	42,00	39,13	23,60	20,38	17,99	259,77	16,12
Matka_úsmev	7,00	48,96	5,37	9,45	27,05	6,99	6,87	6,76	2,05	1,43

Obr. 3 Interpretácia analýzy prostredníctvom metódy INTERACT

Z videozáznamu a vyhotovených grafov vyplýva, že najčastejšou reakciou Peťka je uhýbanie pohľadu matky a krik a plač. V priebehu 3 minút sa Peťko stihol 18-krát vyhnúť pohľadom matky, čo bolo 71,90 sekúnd a 6-krát plakal a kričal, čo predstavuje 105,21 sekúnd. Naopak, u matky dieťaťa dominuje rozprávanie, kedy sa v priebehu troch minút stihla 3-krát prihovoriť Peťkovi a trvalo to spolu 70,81 sekúnd. Matka sa 7-krát snažila na Peťka usmiať, čo predstavovalo 48,96 sekundy. Zaujímavým javom, ktorý sme si všimli len vďaka analýze INTERACTu bolo, že Peťko sa 2-krát veľmi krátko snažil usmiať a zároveň mu bol úsmev opätovaný matkou. V asledovnom rozhovore sa potvrdilo, že matka si tento moment vôbec neuvedomila.

Záver

Realizáciou prieskumu o užívaní INTERACT-u ako aj zber príkladov dobrej praxe jeho užívania sme sa snažili o podporu užívania INTERACT-u v podmienkach poradenských zariadení, o skvalitnenie odbornej činnosti v poradenských zariadeniach a za pomoci IKT prostriedkov o jeho využitie v evalvácii odbornej činnosti odborných zamestnancov.

Monitoring užívania programu INTERACT ukázal, že najčastejším dôvodom nepoužívania INTERACT-u je nedostatok času na evalváciu odbornej práce. To podľa nás súvisí najmä s časovo limitovanými a rozvrhnutými odbornými aktivitami (napr. školská zrelosť, kariérové poradenstvo, diagnostika/rediagnostika žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a pod.).

Ďalším dôvodom obmedzeného požívania programu sú ťažkosti spojené s udeľovaním súhlasu rodičov (súhlas s videozáznamom) a časová náročnosť podrobného hodnotenia používania nástroja INTERACT, ktoré však súvisia aj s nedostatkom času pre evalváciu odbornej činnosti.

Užívatelia na druhej strane uviedli množstvo kvalitných argumentov (silné stránky) v prospech použitia INTERACT-u v poradenskej práci. Našou snahou je ich v jeho používaní podporovať a v rámci tvorby koncepcie a štandardov poradenstva a prevencie počítat s potrebou evalvácie práce na úrovni odborník-klient (individuálna, skupinová činnosť), ktorú tento nástroj poskytuje, a najmä počítat s nevyhnutnou časovou dotáciou na jeho spracovanie ako súčasti odborného výkonu odborného zamestnanca.

LITERATÚRA

Adamson, L. B., Bakeman, R., & Deckner, D. F. (2004). The development of symbol-infused joint engagement. *Child Development*, 75(4), 1171-1187.

- Behne, T., Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2005). Unwilling versus unable: Infants' understanding of intentional action. *Developmental Psychology*, 41(2), 328-37.
- Brugman, H., & Kita, S. (1995). Impact of digital video technology on transcription. A case of spontaneous gesture transcription. *Ars Semiotica*, 18, 95-112.
- Guo, Y., Garfin, D. R., Ly, A. et al. (2017). Emotion coregulation in mother-child dyads: A dynamic systems analysis of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 1369–1383. doi: 10.1007/s10802-016-0234-9
- Klonek, E. F., Wunderlich, E., Spurk, D., & Kauffeld, S. (2016). Career counseling meets motivational interviewing: A sequential analysis of dynamic counselor–client interactions. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 28-38.
- Shilo, I., & Zaidman-Zait, A. (2017). *ADHD Symptoms, Inhibitory Control and Parenting among Mothers of Children with and without ADHD* (poster). Tel Aviv University.
- Trautmann-Villalba, P., Gschwendt, M., Schmidt, M. H., & Laucht, M. (2006). Father-infant interaction patterns as precursors of children's later externalizing behavior problems: longitudinal study over 11 years. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(6), 344-349.

Súhrn: Cieľom príspevku bolo poskytnúť čitateľom informácie o využití softvérového nástroja INTERACT v poradenskej praxi. V úvode sme uviedli, že INTERACT je možné použiť pri analýze prejavov správania sa detí s ADHD, analýze pozorovania interakcie rodič – dieťa na zistenie drobných nuansov v prejavoch vo veku batoliat (menšia senzitivita v raných interakciách), ktoré môžu mať dopad a súvis s problémami správania detí v staršom veku. Predstavili sme výskum zaujímavý pre prax vývinovej psychológie (diferenciácia cielenej činnosti v ranom veku), ako aj štúdiu analýzy prejavov detí s autistickým spektrom. Z poradenského prostredia sme vybrali štúdiu analyzujúcu dynamické interakcie v rámci kariérneho poradenstva pri použití motivačného interview. Podstata článku sa zameriava na výsledky zisťovania využívania INTERACT-u v činnosti poradenských zariadení. Aj keď sa INTERACT len postupne stáva rutinným nástrojom na evalváciu odbornej činnosti. Napriek zisteným slabým stránkam (nazvali sme ich výzvy) a menšiu použiteľnosť bude Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie ako metodické pracovisko motivovať a podporovať užívateľov k využívaniu INTERACT-u v odbornej práci, najmä v rámci evalvácie odbornej činnosti ako súčasti štandardov kvality. Ako príklad dobrej praxe uvádzame kazuistiku z terapeutickú činnosti, kde bol INTERACT použitý na analýzu interakcie matka – dieťa.

PhDr. Eva Smiková, PhD. pracuje ako psychologička vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. V rámci výskumnej úlohy Behaviorálny výskum s INTERACT-om a Eyetrackingom sa podieľala na spracovaní výskumných príkladov v oblasti využitia analýzy interakcií prostredníctvom softvéru INTERACT.

PhDr. Alena Kopányiová, PhD. pracuje ako psychologička vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Vo svojej výskumnej práci sa venuje meraniu prejavov správania detí a mládeže, rizikového správania a porúch správania. Bola hlavnou riešiteľkou výskumnej úlohy Behaviorálny výskum s INTERACT-om a Eyetrackingom. Príspevok je výstupom tejto výskumnej úlohy.

Mgr. Hedvika Lančaričová pracuje ako psychologička vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. V rámci výskumnej úlohy Behaviorálny výskum s INTERACT-om a Eyetrackingom sa podieľala na realizácii a spracovaní prieskumu používania INTERACTu v poradenskej činnosti CPPPaP a vybraných ČŠPP.

PhDr. Radovan Štukovský je riaditeľ CPPPaP v Zlatých Moravciach. INTERACT používa vo svojej odbornej práci s klientmi. Je realizátorom a autorom kazuistiky uvedenej v príspevku.

Recenzia

DANEK, J.: Osobnosť, spoločnosť, výchova (Personality, Society, Education).
Nadlak: Vydavateľstvo – Editura – Ivan Krasko, 2018, 211 s., ISBN 978-973-107-127-5.

DOI: 10.2478/papd-2018-0028

Monografia profesora Jána Daneka *Osobnosť, spoločnosť, výchova* je orientovaná na hodnotenie a riešenie pozície človeka v podmienkach ľudskej spoločnosti s konkretizáciou na reálne podmienky života a sveta. V jednotlivých kapitolách autor postupne analyzuje fakty o osobnosti a jej utváraní v existujúcich spoločenských podmienkach, v nadväznosti na výchovu, rodinu, školu, prostredie, podmienky spoločenského života, úloh a pôsobenia verejných činiteľov ako aktivizátorov kultúry života. Kultúru prepája autor s celkovou klímou v spoločnosti a poukazuje na reálne medziľudské vzťahy vplývajúce na správanie ľudí v existujúcom prostredí. Tento stav, ako konštatuje J. Danek, súvisí aj s celkovou hodnotovou orientáciou, ktorá výrazne ovplyvňuje spoločenský život v spojení s realizovanou komunikáciou. Všetky fakty, ktoré monografia prináša, sa viažu na všeobecné civilizačné skúsenosti, potreby ľudskej civilizácie, kultúry a hodnôt s pohľadom aj na Slovenskú republiku.

Prof. Ján Danek je pedagogickej verejnosti známy ako pedagóg, ktorý sa zaoberá mnohými aspektmi pedagogicko-didaktickej práce a s otázkami, ktoré súvisia s edukáciou mládeže, a to vo viacerých súvislostiach. V monografii predstavuje názory, postoje a úlohy vo viacerých oblastiach filozofie výchovy. Prelínajú sa v nej pedagogické, psychologické, sociálne a filozofické pohľady na osobnosť – spoločnosť – výchovu v hlbokom prieniku do problematiky, hľadanií vzťahov a súvislostí medzi jednotlivými vedami aj spoločenským dianím. Dokazujú to už názvy desiatich kapitol: – *Osobnosť človeka a jej utváranie v systéme demokratickej spoločnosti*, – *Spoločnosť a jej fungujúce súčasti*, – *Výchova a vzdelávanie ako nevyhnutné súčasti spoločenského života*, – *Úlohy vládnych a politických orgánov v rozvoji a riadení spoločnosti*, – *Vplyv verejných čini-*

teľov na spoločenskú, politickú a hospodársku kultúru spoločnosti, – *Spoločensko-politická a hospodárska kultúra spoločnosti v realite výchovy*, – *Spoločenské hodnoty a reálna výchova*, – *Práca ako základ rozvoja spoločnosti a ľudstva*, – *Výchova a vzdelávanie na Slovensku*, – *Komunikácia v spoločenskom a výchovno-vzdelávacom kontexte*.

V kapitolách rezonujú výchovné aspekty výchovy ľudí, v nadväznosti na spoločensko-politické pohľady, fakty a faktory.

Za významné považujem vyzdvihnúť 1. kapitolu o *utváraní osobnosti z pedagogických, psychologických či biologických pohľadov*, v ktorej autor zdôrazňuje, že na utváraní osobnosti sa významne podieľa aj spoločnosť svojou ekonomikou, politikou, kultúrou, históriou, sociálnou a pedagogickou komunikáciou, ale najmä výchovou a vzdelávaním ako dlhodobým procesom.

Podstatu spoločnosti a jej historické utváranie analyzuje v druhej kapitole, kde pripomína, že spoločnosť nemôže byť „jednotvárna, „jednoliata“, ale sú v nej isté skupiny, ktoré by sa mali vzájomne rešpektovať, hľadať kompromisy, riešenia a vzájomne komunikovať na dosiahnutie harmónie v spoločenskom bytí a žití.

V ďalších kapitolách autor na základe historických, dobových aspektov a prognóz vývoja sveta v budúcnosti uvádza, na čo by sa výchova a vzdelávanie (predovšetkým *sebavzdelávanie, sebauťváranie*) mali zameriavať, a ako pripravovať ľudí na život v meniacej sa spoločnosti.

Prof. Danek sa v publikácii nevyhýba ani analýze a *reflexii vplyvu vládnych, politických, a verejných činiteľov na rozvoj spoločnosti* u nás a vo svete. Formuluje podmienky pre progres spoločnosti, poukazuje (na príkladoch, citáciách a výrokoch) na viaceré problémové stránky, ktoré brzdia rozvoj spoločnosti a navrhuje riešenia.

Prínos kultúry, umenia, práce človeka, medziľudských vzťahov, práva, morálky, médií, verejných činiteľov a verejnosti v bežnom živote považuje autor za motor v napredovaní a rozvoji ľudstva, a zároveň dodáva, že uvedená oblasť nepatrí k prioritám dnešnej spoločnosti. Vyžaduje si to nový prístup a *pochoopenie kultúry ako súhrnu prostriedkov a mechanizmov špecifickej ľudskej adaptácie k vonkajšiemu prostrediu*.

Reflexívny charakter má kapitola o *spoločenských hodnotách a reálnej výchove* a kapitola o *práci* ako o základe rozvoja spoločnosti a ľudstva. Monografia plne akcentuje realitu života a jej dopad na výchovu. Na príkladoch z minulosti a súčasnosti uvádza pozitívne aj negatívne stránky výchovy a vzťahu k práci, poukazuje na nízky vzájomný rešpekt, uznanie a vzájomnú spoluprácu.

Záverečné dve kapitoly, *výchova a vzdelávanie na Slovensku a komunikácia v spoločnosti a v edukácii*, sú retrospektívnym pohľadom na edukáciu u nás. Autor vyjadruje kritický pohľad na edukáciu, uvádza mnohé nedostatky a nevyužitú šancu, ale zároveň očakáva nové trendy v blízkej budúcnosti v záujme skvalitnenia edukácie.

Komunikáciu v spojení s nevyhnutnými medziľudskými vzťahmi, s porozumením a toleranciou v škole, na pracovisku a v politike vyzdvihuje prof. Danek v záverečnej kapitole ako nevyhnutnosť.

Autor monografie komplexne spracoval aktuálnu problematiku, ktorá sa zaoberá úlohou výchovy, vzdelávania a osobnosti v súčasnom svete. Obsažne charakterizuje, vysvetľuje, analyzuje a popisuje stav našej spoločnosti a na základe poznatkov a komparácií myšlienok iných autorov sa čitateľ dostáva k výberu poznatkov v danej problematike.

Ku kľúčovým prínosom monografie patrí:

- čitateľ po prečítaní publikácie bude inšpirovaný pomenovať a analyzovať problémy výchovy a spoločnosti a následne meniť spoločenské nedostatky,
- autor svojou zrelosťou a rozhľadenosťou nazerá na problematiku výchovy a vzdelá-

vania na Slovensku aj z globálneho pohľadu, čím má práca objektívny nadnárodný a národný rozmer, a prináša určitú koncepciu a východiská zo situácie, v ktorej sa svet a Slovensko nachádza,

- hodnotnou dimenziou publikácie je filozofický pohľad autora na vedomostnú spoločnosť prostredníctvom myšlienok, výrokov a citátov uznávaných mysliteľov – pedagógov a iných osobností, čím sa publikácia stáva zaujímavou a stimulujúcou,
- autor síce pracoval s početnou zahraničnou literatúrou, avšak nezabudol ani na slovenskú vedu, ktorá má svoje osobnosti, ako Damián Kováč, Imrich Ruisel, Miron Zelina ai., ktoré vedomostne obohatili systém edukácie a výskum, ovplyvnili mnohých odborníkov v oblasti výchovy a vzdelávania, a preto ich mená v monografii výraznejšie rezonujú,
- veľkým prínosom práce je jej interdisciplinárna, v rámci ktorej autor dokázal efektne aplikovať poznatky z pedagogiky, histórie, psychológie, sociológie, politológie, filozofie, etiky či antropológie, aby tak vytvoril kompaktné dielo vyjadrené v názve monografie.

Monografiu možno odporučiť predovšetkým pedagogickým pracovníkom, študentom a všetkým tým, ktorí sa stotožňujú s úvodnou myšlienkou monografie prof. Daneka: „*Múdrost musí sprevádzať každého človeka jeho životom a jej základy má získať v podmienkach školy, základnej, strednej i vysokej.*“ Monografia motivuje čitateľa k sledovaniu spoločenského diania, k rozvoju kritického myslenia, a k odvahe inovovať veci.

Kontaktná adresa autorky:
 Doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.
 Vysoká škola DTI
 Ul. Sládkovičova 533/20
 018 41 Dubnica nad Váhom
 e-mail: tamasova@dti.sk

Informácie

VNÍMAVÁ ŠKOLA JE TAKÁ, KTORÁ FORMUJE POSTOJE, ROZVÍJA KRITICKÉ MYSLENIE A VEDIE K ZODPOVEDNOSTI

PETRA NAGYOVÁ

EDUMA, n. o.

DOI: 10.2478/papd-2018-0029

Školy by dnes mali viac pripravovať deti a mladých ľudí na to, že v našej spoločnosti mnohí začínajú na rôznych štartovacích čiarach. A to aj napriek tomu, že sa nepričinili o svoj problém alebo prekážku, ktoré každodenne prekonávajú. Mnohí riaditelia a pedagógovia dnes volajú po zmene vzdelávania. Uvedomujú si, že iba memorovanie z kníh a dobré výsledky nestačia. Mladí ľudia dnes potrebujú oveľa viac. Dôkazom sú aj ich reflexie zo zážitkového vzdelávania, ktoré realizuje nezisková organizácia Eduma – *Od emócií k poznaniu* aj prostredníctvom príbehov Živých kníh z online živej knižnice.

Ukázalo sa, že mladí ľudia sú schopní otvorene vnímať, formovať svoje postoje a kriticky myslieť, ak im na to dáme priestor. Zrazu sa na ľudí s prekážkami a na ich inakosť začínú pozeráť optikou vlastnej zodpovednosti, než optikou vlastných strachov. Rozprávajú sa o spoločenských problémoch a hľadajú riešenia pre ľudí s prekážkami. Aj to bolo dôvodom vzniku programu Vnímavá škola. O tom, čo pre školy prináša, a prečo by sme čoraz väčšmi mali hovoriť o inkluzívnom prístupe na školách, sme sa rozprávali s Petrou Nagyovou z organizácie *Od emócií k poznaniu* – Eduma.

Ako sa vám pracuje so školami a s mladými ľuďmi na Slovensku?

Spoločnosť na Slovensku je značne regionálne rozdelená, čo sa odzrkadľuje v školách a problémoch, ktoré dennodenne riešia. Za tri roky našej existencie sme navštívili veľa škôl na východnom, strednom i západnom Slovensku. Práve vďaka školám, ktoré cítia potrebu poskytnúť mladým ľuďom viac, prichádzame do kontaktu so žiakmi a študentmi a pozorne počúvame ich názory. Často sa veľmi líšia, ale vypovedajú o mnohom. Ako príklad môžeme spomenúť Katedru sociálnej práce Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, ktorej sme minulý rok odovzdali ocenenie Vnímavá škola. Na škole sme pracovali so študentmi sociálnej práce, ktorí dnes pôsobia v rôznych pomocných profesiách a v teréne. Vo vzdelávaní sme využili príbehy mladých ľudí zo zraniteľných skupín, s ktorými nemali možnosť prísť do kontaktu. V rámci vzdelávania mali za úlohu pripraviť *Vní-*

mavé projekty zamerané na inklúziu, búranie stereotypov a predsudkov a elimináciu extrémizmu voči ľuďom zo zraniteľných skupín. Bolo zaujímavé sledovať, ako na svoje témy nazerajú, do akej hĺbky sú schopní sa im venovať, a k čomu ich vedú vlastné zistenia. Katedra sociálnej práce v Banskej Bystrici sa stala jednou z tých, ktorá formuje kritické myslenie a pracuje s postojmi mladých, inovuje vzdelávanie a podporuje študentov na využívanie inovatívnych nástrojov. Ešte v roku 2016 vypracovala stratégiu, prostredníctvom ktorej do vzdelávania a prípravy študentov na prax zaviedla metódy storytelling a práca s príbehmi. Vďaka tomu 22 študentov magisterského štúdia získalo osvedčenie Vnímavý študent a niektorí dokonca ocenenie za výnimočné Vnímavé projekty, ktoré možno nájsť na webovej stránke www.vnimava.sk.

Prečo vznikol program Vnímavá škola?

Hoci sa spoločnosť na Slovensku posúva dopredu, stále sme nastavení voči inakosti inak. Je prirodzené mať strachy a predsudky, sú súčasťou každého z nás. Čo však nastane vtedy, ak pre ne začneme isté skupiny ľudí vytláčať na okraj spoločnosti? Na Slovensku vyrastajú skupiny mladých ľudí, ktorí sa pre svoju inakosť – inú etnicitu, rasu alebo slabé socioekonomické podmienky – čoraz častejšie ocitajú v priepasti zvanej sociálne vylúčenie. Neraz čelia diskriminácii a odmietnutiu. Tým sa ako spoločnosť ochudobňujeme o potenciál, ktorý v mnohých z nich drieme. Na druhej strane u nás narastá počet mladých ľudí, ktorí sa strácajú v spleti rýchlo sa šíriacich informácií. Vplyvom sociálnych sietí, niektorých mediálnych obrazov i výrokov politikov preberajú názory, ktoré sú často extrémne zamerané voči ľuďom, ktorí sa javia ako iní.

Ukazuje sa, že len teória a dobré výsledky v školských testovaniach žiakov nestačia. Za ten čas, čo EDUMA funguje, sme navštívili mnohé školy v rôznych regiónoch Slovenska, kde sme viedli stovky zážitkových workshopov a vzdelávaní prostredníctvom príbehov ľudí s prekážkami. Zistili sme, že tých stretnutí stále nie je dosť. Aj preto sme sa rozhodli zapojiť školy, ich vedenia a učiteľov, aby sme o inklúzii nielen hovorili, ale ju aj každodenne žili. To vyústilo do vzniku programu Vnímavá škola.

Aká je pre vás vnímavá škola?

Škola, ktorú v našom ponímaní označujeme za vnímavú, je taká, ktorá tvorí dobrú klímu a vnímavé prostredie. Táto klíma je všadeprítomná. Je ju cítiť nielen v triedach, ale aj v zborovni, na chodbách, v jedálni, telocvični, v ktorejkoľvek učebni aj učiteľskom kabinete. Je to škola, do ktorej žiaci prichádzajú ráno s úsmevom a poobede z nej spokojní odchádzajú s tým, že sa tešia na ďalší deň. Dnes nikto z nás nemôže s určitosťou povedať, či sa my alebo naše deti nebudeme v živote musieť popasovať s inakosťou. Aj to je dôvod, prečo by školy mali pripravovať deti na to, že v našej spoločnosti niekto začína na štartovacej čiare nula, iní na plus desať. Ale

sú aj mnohí takí, ktorí začínajú na mínusových čiarach. A to aj napriek tomu, že sa nepričinili o svoj problém alebo prekážku, ktorú musia každodenne prekonávať.

Ako na to reagujú školy, koľko z nich sa zapojilo do vášho programu?

O naše zážitkové storytellingové vzdelávanie je veľký záujem, ale nemáme kapacity pokryť požiadavky všetkých škôl na Slovensku. Preto by sme radšej dosiahli to, aby si náš prístup a metódy osvojili učitelia a nebáli sa vzdelávať deti na školách inak. Pôvodne sa do nášho programu prihlásilo dvadsať škôl. Potešilo nás, že záujem stať sa Vnímavou školou prejavilo veľa škôl z rôznych, takmer zabudnutých kútov Slovenska. To ukazuje, že potreba vzdelávať inak a zmeniť klímu na slovenských školách je u učiteľov a vo vedení škôl veľká. Po oboznámení sa s podmienkami nášho programu do neho nevstúpili všetci záujemci. Do prvého ročníka sa zapojilo 10 škôl, ktoré pristúpili na podmienku, že vypracujú stratégiu scitlivovania žiakov voči zraniteľným skupinám, budú ju v škole realizovať a každá škola vytvorí Vnímavý projekt.

Aký je podľa vás dôvod, že sa ostatné školy neprihlásili?

Nie každá škola je okamžite pripravená vstúpiť do programu. Niektoré školy prekonávajú toľko prekážok, že potrebujú podporu zvonka, ale nemôžu a nechcú ďalej čakať. Príkladom je Základná škola s vyučovacím jazykom maďarským v Moldave nad Bodvou, ktorá ako jeden z dôvodov zapojenia do programu uviedla, že v škole majú nedostatok osvedčených pedagogických metód k zvyšovaniu motivácie, pozornosti a sústredenosti žiakov. Učebné výsledky žiakov sú v porovnaní so štandardmi slabé, stretávajú sa s demotiváciou rómskych rodičov, ktorá vyplýva aj zo segregácie a chudoby.

Iné školy sa už vydali na cestu inklúzie sami a chcú ju ďalej rozvíjať. Napríklad Základná škola s materskou školou v Smoleniciach sa zapojila preto, lebo v rámci rozvíjania inkluzívneho prostredia potrebuje viac vzdelávať a prakticky zapájať žiakov aj učiteľov.

Napokon sú tu školy, ktoré pochopili, že potrebujú čas, aby mohli splniť podmienky nášho programu a očakávame, že sa tak stane v krátkom čase. Mnohé školy sú už teraz vnímavé, ale sami o tom ani nevedia. Toto by sme si mali v našej spoločnosti najviac oceniť. Kvalita vzdelávania nezávisí len od úspechov a dobrých známok v škole, ale od toho, ako a koľko toho vieme deťom odovzdať a ako ich vieme motivovať, aby to, čo im odovzdáme, dokázali aj skutočne prijať.

Čo sa za ten čas od spustenia programu udialo?

Koncom minulého školského roka sme uskutočnili mapovanie klímy medzi samotnými žiakmi na všetkých 10 školách metódou fokusových skupín (focus group). Naše otázky smerovali k tomu, čo si mladí ľudia predstavujú pod slovami vnímavý žiak a vnímavý učiteľ, ako sami vnímajú ľudí s inou etnicitou, hendikepom, inou

farbou pleti alebo iným náboženstvom. Prekvapila nás otvorenosť detí. Zaujalo nás, akým rôznym spôsobom dokážu reflektovať isté témy vzhľadom k regiónu a prostrediu, z ktorého pochádzajú. Začiatkom nového školského roka sme pokračovali v mapovaní škôl dotazníkovou metódou. U učiteľov sme skúmali učiteľské prostredie. Z 10 škôl sa spolu zapojilo 208 pedagógov. Zaujímalo nás, či sa v škole učia žiaci zo špecifických skupín, akým spôsobom sa realizuje vyučovanie a hodnotenie, či učitelia majú pri vyučovaní podporu alebo sú motivovaní k väčšej účasti na vzdelávacích aktivitách. U žiakov sme sa zamerali na to, či by medzi seba prijali spolužiaka alebo kamaráta, ktorý má zdravotné problémy alebo trpí poruchami správania, prípadne je z iného sociálneho prostredia. Chceli sme sa oboznámiť s postojmi žiakov, či majú isté bariéry voči rovesníkom s istou odlišnosťou. Od žiakov sme dotazníkom dovedna získali až 1442 spätných väzieb.

Čo z mapovania vyplynulo?

V súčasnosti dotazníky spracúvame a analyzujeme. Zatiaľ nemôžeme s presnosťou povedať, ako sú na tom školy zapojené v našom programe. Z mapovania klímy, ktorú sme uskutočnili na jednotlivých školách, však môžeme prezradiť, že žiaci a študenti boli veľmi otvorení a aktívne sa zapájali do komunikácie s nami. Veľmi úprimne pomenúvali, ako na svoju školu, učiteľov a spolužiakov nazerajú, čo v škole vítajú, čo im v nej chýba. Na mnohých školách cítiť snahu vedenia meniť veci k lepšiemu a prinášať také vzdelávanie, ktoré podporuje vnímavosť, rozvíja empatiu a kritické myslenie žiakov. Mnohí mladí ľudia po ňom priamo volajú. Chcú sa aktívne zapájať do priebehu hodiny a chodu školy, sú radi, ak sa môžu zúčastniť na školských projektoch a cítia sa akceptovaní, keď sú vypočuté aj ich názory a diskutuje sa o nich. Aj keď sú mladí, zaujímajú sa o dôležité spoločenské témy. Pozorne vnímajú, čo našu spoločnosť a krajinu trápi. Nie vždy však vedia, aký postoj k týmto problémom zaujať, a preto často preberajú väčšinové názory, ktoré počujú doma alebo u učiteľov. Sami sme zvedaví, aké výsledky náš prieskum prinesie. Na ich základe identifikujeme potreby každej školy a nastavíme na jednotlivých školách inkluzívnu stratégiu, v rámci ktorej každá škola s pomocou našich mentoriek bude pracovať. Na každej škole iným spôsobom uskutočníme kontaktnú živú knižnicu s našimi živými knihami. Výber našich živých kníh sa bude líšiť od potrieb školy, a teda od toho, v ktorej téme škola potrebuje najviac zapracovať.

Čo je súčasťou stratégie scitlivovania žiakov na školách?

Súčasťou stratégie scitlivovania je predovšetkým vzdelávanie učiteľov v oblasti inkluzívneho prístupu, ukážky práce s inklúziou na školách a vyučovacích hodinách prostredníctvom nástrojov storytellingu, akým je napríklad náš vzdelávací portál Online živá knižnica. Je na učiteľoch, ktoré vzdelávacie nástroje si vyberú. Chceme ich podporiť najmä v tom, aby sami hľadali cestu k vytvoreniu takeého prostredia

a vzdelávania v škole, kde sa žiaci budú cítiť dobre a učiť sa radi bez ohľadu na to, z akého prostredia pochádzajú, aká je ich etnicita, farba pleti alebo rodinné zázemie. V každej škole sú deti, ktorým sa darí viac alebo menej, avšak každé dieťa a študent si zaslúži podporu aj vzájomnú pomoc. Očakávame, že školy zapojené do nášho programu budú motivovať a inšpirovať svojich žiakov pri tvorbe triednych a školských projektov, ktoré podporia búranie predsudkov a pochopenie inakosti každého z nás, aby sme sa navzájom akceptovali a kooperovali.

Akým spôsobom budete vzdelávať učiteľov?

So vzdelávaním učiteľov sme už začali. Cez našu 4-vé akadémiu rozvoja kritického myslenia, ktorej cieľom je vychovávať, vzdelávať a viesť k vnímavosti, sme uskutočnili akreditované vzdelávanie pre učiteľov zapojených do programu Vnímavá škola. Vybraní učitelia absolvovali dvojdnový vzdelávací tréning zameraný na inkluzívne vzdelávanie a rozvoj a v súčasnosti si pripravujú záverečné práce, ktoré budú prezentovať.

Na čo sa zameriavate v rámci vzdelávania učiteľov?

V rámci našich zážitkových vzdelávacích programov využívame najmä storytelling, čo považujeme za jednu z najefektívnejších interaktívnych metód. Učiteľov učíme, ako nazerať na svojich žiakov inak. Učíme ich, ako môžu zistiť, čo ich žiakov trápi a ako s nimi môžu diskutovať tak, aby neodsudzovali názory žiakov, ale rozvíjali ich empatiu, vnímavosť a schopnosť formovať vlastné názory a postoje voči ľuďom, ktorí sa boria s prekážkami v spoločnosti. Jedným z nástrojov, ktorý pritom využívame, je náš vzdelávací portál Online živá knižnica, ktorý je plný rôznorodých autentických príbehov. Siaha po ňom čoraz viac škôl. Príbehy Živých kníh učitelia reálne využívajú na vyučovacích hodinách. Silný, zaujímavý a pravdivo podaný príbeh totiž dokáže významne aktivizovať žiakov aj učiteľov. Ponúkame možnosť, aby sa školské vzdelávanie stalo zážitkom. Nielen pre žiakov, ale aj pre učiteľov. Ak našich žiakov vzdelávame zaujímavým spôsobom, dostávame od nich neuveriteľne silnú spätnú väzbu. Stáva sa, že žiaci učiteľom ďakujú za hodinu, tešia sa na ďalšiu, pýtajú sa, čo budú na ďalšej hodine robiť a o vyučovaní hovoria aj svojim rodičom. Na druhej strane sa pri práci s Online živou knižnicou na školách ukazuje, že hoci máme veľa predsudkov a stereotypov, mnohé deti dokážu byť úprimné, otvorené a pozitívne naladené aj vďaka príbehom Živých kníh a dokážu lepšie reflektovať, nakoľko sú ich strach a obavy opodstatnené. Súcitú sa v škole neučíme, preto sme často prekvapení hĺbkou vnímania žiakov a hľadaním riešení odstraňovania prekážok, ktoré na vyučovaní spoločne hľadajú pre ľudí a rovesníkov s danými prekážkami. Pre učiteľov zapojených do programu Vnímavá škola sme zorganizovali celodenný workshop so vzdelávacím expertom Loekom Schoenmakersom, ktorý pôsobí v Holandsku a Belgicku a stál pri zmene vzdelávacieho systému v juhoamerickom Suriname.

Má tridsaťročné skúsenosti s výučbou ako učiteľ, riaditeľ školy, školský poradca, lektor, kouč a vzdelávací špecialista. Na základe pracovných skúseností v týchto pozíciách a na základe výskumu vychádzajúceho zo sociálneho konstruktivismu verí, že vzájomná prepojenosť a zameranie človeka na proces zmeny vo vzdelávaní sú nevyhnutné pre udržateľnosť.

K čomu vedie učiteľov Loek Schoenmakers?

Každé dieťa – nehľadiac na odlišnosti – by sme mali považovať za dôležité. Tak ako každý diamant je jedinečný, krásny, plný potenciálov, s mnohými aspektmi, z ktorých niektoré treba vyleštiť a iné nechať žiariť. Každé dieťa je iné, a čo keby sme preto prispôbovali naše spôsoby práce potrebám dieťaťa? Namiesto toho, aby sme deti nálepkovali a hľadali problémy v deťoch, stačí, keď zmeníme spôsob našej profesionálnej práce a začneme spolupracovať, počúvať a viesť dialóg. Inklúzia podľa Loeka znamená zahrnúť každý hlas, aby sme našli najlepšie riešenia pre výzvy, ktorým čelíme. Je ľahšie nájsť potrebné riešenia spoločne s deťmi a využívať nepretržitý prúd pohľadov a myšlienok. Nie je to skvelý nápad ako využiť obrovský potenciál detskej múdrosti a znalostí? Ako sa zmenia naše prístupy, keď budeme schopní zahrnúť deti – v akomkoľvek veku a s akýmkoľvek odlišnosťami – do ich vlastného procesu rozvíjania? Odborníci i rodičia by mali zmeniť svoje myslenie a názor na to, ako má vzdelávanie fungovať. Všetci by mali pracovať spoločne a hľadať najlepšie možné riešenia, ako pre dieťa urobiť to najlepšie. Práve takýmto spôsobom sa prispôbobi systém, a nie dieťa. Inklúzia vyžaduje, aby sme si čoraz väčšími uvedomovali vlastné myšlienky, spôsoby myslenia a konania, ktoré sme prevzali len tak mimochodom. Za pomoci nového povedomia spoločne nájdeme nové riešenia, prospešné pre všetkých. Oceňujúce spôsoby spolupráce prinášajú do interakcie a komunikácie novú energiu, viac myšlienok a ďalšie riešenia. Ak napríklad zmeníme jazyk a použijeme jazyk nádeje a možností, náhle aktivujeme každého k tomu, aby urobil zmenu vo svojom rozprávaní, správaní a predovšetkým v konaní.

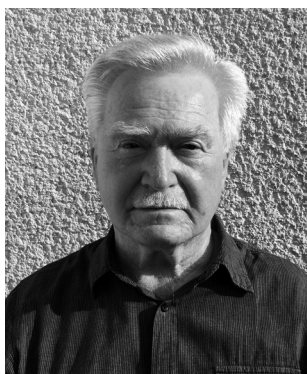
Aká by mala byť Vnímavá škola, ktorá ponesie túto značku?

Je to škola, ktorá je otvorená k žiakom a ľuďom prekonávajúcim prekážky v spoločnosti. Ktorá má vnímavých žiakov a tí vnímavých spolužiakov, učiteľov, vychovávateľov i vedenie školy. Je to inštitúcia, ktorá buduje prostredie vnímavé k rôznorodým potrebám ľudí v našej spoločnosti. Prostredie, ktoré formuje postoje, rozvíja kritické myslenie a podporuje spoločenskú zodpovednosť učiteľov, žiakov a ich rodičov.

PhDr. Ivan Jakabčic, CSc.

SPOMÍNANIE

DOI: 10.2478/papd-2018-0030



Po dlhej a ťažkej chorobe zomrel dňa 2. júna 2018 PhDr. Ivan Jakabčic, CSc., dlhoročný člen Katedry psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Pripomeňme si v krátkosti jeho životnú púť, jeho cestu životom – ako tento krátky okamih večnosti nazval Pavel Říčan.

Dr. Ivan Jakabčic sa narodil 9. novembra 1942 v rázovitej slovenskej obci Klenovec. Tu v lone čarovnej prírody prežil svoje detstvo a dospievanie. Po maturite na Gymnázium v Hnúšti začal v roku 1961 študovať psychológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Po ukončení štúdia a vojenskej prezenčnej služby sa zamestnal ako odborný pracovník

na Inštitúte špeciálnej a liečebnej pedagogiky Univerzity Komenského na Katedre patopsychológie a sociálnej patológie. I keď v priebehu rokov toto pracovisko menilo svoje pomenovania a čiastočne i zameranie, jeho pracovníkmi boli tí istí nadšenci, ktorí po rôznych organizačných peripetiách postupne formovali jeho súčasnú podobu. Dnes je to Katedra psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Pod súčasným názvom vznikla v r. 1981 spojením Katedry patopsychológie a sociálnej patológie s Katedrou psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Trnave a Dr. Jakabčic bol jej kmeňovým pracovníkom.

Navždy vkorený vo svojom milovanom Klenovci, Dr. Jakabčic si postupne vybudoval svoje nezastupiteľné miesto v akademickom svete Pedagogickej fakulty UK. Patopsychológia bola odborom, ktorý spolu so svojimi dlhoročnými spolupracovníkmi prof. Požárom a Dr. Andreášnym kreoval a rozvíjal, aj ako spoluautor vymedzenia predmetu patopsychológie. Bol riešiteľom mnohých výskumných úloh a po celý svoj život sa prednostne venoval výskumu a poradenskej praxi v oblasti psychológie ľudí s mentálnym postihnutím.

Dôkazom úprimného záujmu o problematiku patopsychológie je množstvo odborných publikácií a najmä tá posledná *Psychológia detí a mládeže s mentálnym postihnutím*, ktorú napísal už s diagnózou fatálnej choroby.

Dr. Jakabčic je hlavným autorom najcitovanejšej publikácie zameranej na patopsychológiu v histórii Katedry psychológie a patopsychológie, ktorou je Všeobecná patopsychológia: patopsychológia mentálne postihnutých (I. Jakabčic, L. Požár. Bratislava : Iris, 1995) a jeho Základy vývinovej psychológie sa dostali medzi 100 najpredávanejších titulov odbornej literatúry.

Prínos Dr. Jakabčica k riešeniu starostlivosti o výchovu a vzdelávanie detí a mládeže s mentálnym postihnutím ocenila odborná verejnosť v roku 2018 udelením Predmerského ceny pri príležitosti 60. výročia špeciálnopedagogického vzdelávania na Pedagogickej fakulte UK.

Ako vysokoškolský pedagóg bol Dr. Jakabčic náročný a prísny, ale nadovšetko spravodlivý. Niekedy síce volil svojrázne spôsoby komunikácie so študentmi, ale spomínať na neho radi budú stovky absolventov odborov psychológie, patopsychológie, pedagogiky a špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte UK.

Za aktívne roky, ktoré strávil Dr. Jakabčic ako pedagóg na Univerzite Komenského, sa vedľa neho vystriedalo veľa kolegov, spolupracovníkov a odborníkov z praktickej starostlivosti a vzdelávania detí a mládeže s mentálnym postihnutím. Jeho odborná erudícia, ľudský prístup a ochota pomáhať významne ovplyvnili túto neľahkú sféru výchovnovzdelávacej činnosti a jeho miesto v nej sa ťažko nahradí. Okrem odbornej rady bude chýbať jeho temperament, nekompromisný ale poctivý prístup a jeho svojrázny humor.

Česť jeho pamiatke.

PhDr. Elena Brozmanová
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Katedra psychológie a patopsychológie
Račianska ul. 59, 813 34 Bratislava

SPOMIENKA NA JOZEFA ČULENA

DOI: 10.2478/papd-2018-0031

V apríli tohto roku ukončil vo veku 85 rokov svoju životnú púť Doc. PhDr. Jozef Čulen, CSc., jeden z významných zakladateľov psychodiagnostiky detí a mládeže na Slovensku.

Doc. Čulen sa narodil a svoje detstvo prežil v Skalici v rodine úspešného vinohradníka. Jeho mladší brat Laco tiež vyštudoval psychológiu na Filozofickej fakulte UK v Bratislave v roku 1973 a od roku 1983 žije so svojou rodinou v Ottawe v Kanade. Tam až do svojho odchodu do dôchodku pracoval ako psychológ pre Ministry of Correctional Services v Ontariu v nápravných zariadeniach Rideau Correctional and Treatment Centre (Burlington), Ottawa Carleton Detention Centre (OCDC Ottawa) a Lindsey Detention and Correctional Institution (Lindsey). Laco nám ochotne poskytol niektoré zaujímavé informácie a momenty z Jozefovho detstva, ktoré plasticky dokresľujú podmienky, v ktorých sa formovali bohaté základy jeho psychologického náhľadu na svet a na miesto a možnosti využívania praktickej psychológie v ňom.



Jozef sa v gymnaziálnom veku okrem atletiky venoval aj chovu poštových holubov rovnako ako desiatky chlapcov a naturistov v Skalici a na celom Slovensku. Chovatelia poštových holubov mali a majú súťaže. Holuby sa v klietkach odvezú na určitú vzdialenú destináciu, kde sa vypustia a chovatelia kontrolujú ich prílet. Chovateľ, keď mu príletí holub, ktorý bol v súťaži, mu odoberie identifikačný krúžok, ktorý mal holub pripavený na nohe a odnesie ho komisárovi, aby potvrdil jeho prílet. Jozefov holub Sita sa umiestnil na poprednom mieste na pretekoch z poľského Gdanska. Diplom bol dlhé roky umiestnený v ich dome v Skalici.

Nemožno nespomenúť poučnú príhodu z ich súrodeneckého vzťahu. Keď Jozef začal študovať psychológiu, prednášal im Doc. Bažány o známom Skinnerovom experimente, v ktorom Skinner vyvolával fóbiu a anxiету u Alberta pomocou bieleho králik. Laco si dnes už len s úsmevom spomína, ako si Jozef tento experimentálny postup učenia sa fóbie a anxiety overoval na svojom, vtedy o 13 rokov mladšom bratovi Lacovi. Skinnerov postup však „mierne“ modifikoval tak, že namiesto bieleho králik používal brošňu veľkej čiernej tarantuly. Experiment sa Jozefovi podaril, sám ho hodnotil ako úspešný, ale Laco sa ako subjekt tohto experimentu zbavil fóbie z pavúkov až v dospelosti.

Témou Jozefovej diplomovej práce bola psychoterapeutická liečba psychiatrických pacientov športom, ktorú prakticky overoval v Psychiatrickej liečebni v Malých Levároch. Po úspešnom ukončení vysokoškolského štúdia na Filozofickej fakulte UK v Bratislave začínal Doc. Čulen svoju úspešnú vedecko-profesionálnu kariéru ako jeden z prvých psychológov na Psychologickej výchovnej klinike v Bratislave, ktorú založil Doc. Bažány ako prvú svojho druhu v Československu 1. februára 1957. Zároveň sa venoval výskumnej činnosti a rozpracoval priekopnícku diagnostickú metódu tappingu pre oblasť psychodiagnostiky porúch u detí a mládeže. Túto prácu úspešne obhájil, získal titul kandidáta vied CSc. a prešiel pracovať ako asistent na Katedru psychológie FFUK v Bratislave.

Popri pedagogickej činnosti sa nevzdal tvorby a výskumného overovania praktických psychoterapeutických a poradenských metód a postupov. Sem patrí ním vytvorená a úspešne overená „Metóda vôľovej regulácie správania“ využívaná nielen v psychologickej, psychoterapeutickej a poradenskej praxi vtedajších Krajských psychologických a výchovných kliník a Okresných psychologických poradní a Stredísk pre voľbu povolania, ale aj v tréningovej príprave mladých športovcov. Druhou analogicky vytvorenou a overenou technikou bola „Diagnosticko-reedukačná metóda“ uplatňovaná vo výchovných ústavoch pre deti, výchovných ústavoch pre mládež, a v nápravno-výchovných ústavoch pre dospelých.

Ako jeden zo zakladajúcich členov bratislavskej Psychologickej výchovnej kliniky bol Doc. Čulen dňa 19. júna 2007 na pracovno-odbornom seminári „50 rokov výchovného a psychologického poradenstva“ na Kamennom Mlyne ocenený Čestným uznaním Ministerstva školstva SR. Z tejto slávnostnej ceremónie pochádza aj priložená fotografia.

Za jeho zatiaľ nikým neprekonaný prínos pre praktickú prípravu študentov psychológie v oblasti psychodiagnostiky detí a mládeže pokladáme vybudovanie cvičného pracoviska Katedry psychológie Filozofickej fakulty UK pri Detskom diagnostickom ústave na Slovinskej ulici v Bratislave, kde sa v premyslenom systéme celé generácie študentov pripravovali na psychodiagnostiku tak, že každý študent komplexne vyšetroval a psychodiagnosticky spracoval 3 až 5 reálnych prípadov pod supervíziou psychológov pracujúcich v Detskom diagnostickom ústave.

Skromne chcem uviesť, že v období budovania a prevádzky tohto cvičného pracoviska som v Detskom diagnostickom ústave pracoval ako psychológ, a teda najbližší spolupracovník Doc. Čulena. Nech mi je preto dovolené poďakovať sa Doc. Čulenovi za všetko, čo som sa, pod jeho hlboko ľudským a vysoko odborným vedením, od neho mohol naučiť a následne odovzdávať mladším kolegom. Z jeho nezištných podnetov, rád a inšpirácií čerpám dodnes. Vždy, keď sme sa stretli, i keď sa naše profesionálne cesty rozišli, chcel som mu povedať, ako si vážim a oceňujem všetko, čo som sa od neho mohol naučiť. Optimisticky som sa spoliehal na to, že na takéto slová je ešte dosť času. Mýlil som sa však a čas nás dobehol.

Na záver celkom netradične. Považujem za svoju povinnosť oboznámiť kolegov s tým, o čom sme sa rozprávali s pánom docentom Čulenom pri našom poslednom stretnutí, netušiac, že už nebude ostatné, ale ozaj posledné.

Pán docent sa totiž v posledných rokoch venoval vinohradníctvu, nezanevrel na vedu a vyvinul ekologickú metódu boja proti jednému z najnebezpečnejších škodcov viniča, ktorým je roztoč *Callepitrimerus vitis*, ktorý spôsobuje akarínózu, tzv. kučeravosť viniča hroznorodého.

Ekologická metóda sa volá Čulenova pasca a je to slovenský vynález Doc. Čulena. Vychádzal zo známeho poznatku, že roztoče sa počnúc pučaním viniča presúvajú hore na mladšie a mladšie listy, ale na prelome júla a augusta sa vracajú dole smerom k starému drevu. Myšlienka vynálezu spočíva vo vytvorení pasce, do ktorej sa roztoče nasťahujú a vo vhodnom čase sa pasca odstráni spolu s roztočmi.

Ako možno vytvoriť takúto pascu? Po odkvitnutí vinič neodrežeme tesne nad horným drôtom, ale ponecháme nad ním tri listy aj so zálistkami. Do nich sa roztoče presťahujú z nižších polôh. Časť nad horným drôtom necháme rásť a roztoče sa v nej rýchlo rozmnožujú, za dva týždne asi 40-krát. Všetko, čo je nad horným drôtom tesne pred štádiom mäknutia bobúľ, odrežeme. Treba však strážiť tento čas, lebo neskôr by sa roztoče sťahovali nadol. V našich viniciach to býva koncom júla, začiatkom augusta. Odrezané pasce môžeme pohodiť medzi rady a nechať zaschnúť, alebo ich radšej spáliť. Z psychologického hľadiska je to naoko jednoduchá a ekológiu chrániaca metóda – problém však spočíval v tom, že na jej princíp bolo treba prísť a niekoľko rokov trpezlivo overovať jej efektívnosť v praxi.

Podľa toho, čo mi v našom poslednom rozhovore Doc. Čulen vysvetľoval, celoplošná aplikácia takéhoto ekologického ošetrovania vinohradu bez použitia akejkoľvek

chémie by bola na prospech životného prostredia a nášho zdravia, ale na druhej strane by pripravila o závratné zisky priemyselné koncerny, ktoré tieto postreky dodávajú na vinohradnícky trh. To bol a je hlavný dôvod a prekážka toho, že táto metóda nemohla byť patentovaná, hoci sa o to Doc. Čulen neúspešne pokúšal.

Namiesto záveru venujeme pamiatke nášho cteného učiteľa a dobrého kolegu túto Rúfusu báseň:

Nepatrné rekviem

Pane, dnes k Tebe príde Janko Skácel,
čo dobrým ľuďom spieval koledy.
Podaroval ho Snehulienke spiacej
čas, ktorý vodí z biedy do biedy.
Bude stáť medzi poslednými, vzadu,
slovíčkom sa Ti nepripomenie.
No Ty ho iste spoznáš, z toho radu
vyvoláš si aj jeho po mene.
A zmierlivo mu riekneš: „Viem, môj synu,
o každej skrytej ľudskej potrebe.
To, čím si plakal, šepkal si radšej vínu.
Ale aj tak viem všetko o tebe.
O tvojom prose, čo si sial.
A že si mnoho miloval.

(Milan Rúfus: Neskorý autoportrét)

Štefan Matula

Pokyny pre prispievateľov

Psychológia a patopsychológia dieťaťa je vedecký časopis pre psychologické vedy. Poslaním časopisu je prezentácia výsledkov skúmania s orientáciou na problematiku psychického vývinu detí a mládeže a na činitele, ktoré tento vývin podmieňujú. V centre pozornosti je štandardne prebiehajúci vývin, ale aj vývin detí s postihnutím, detí nadaných či sociálne znevýhodnených a ich inklúzia. Časopis publikuje pôvodné príspevky slovenských autorov i autorov zo zahraničia, ktoré sú zamerané teoreticky alebo empiricky a ktoré rozširujú ich poznatkovú bázu.

Požiadavkou pri zaslaní príspevku do redakcie je, aby nebol doposiaľ nikde zverejnený, nezvažovalo sa jeho uverejnenie inde, s jeho uverejnením súhlasia všetci autori a v prípade, že bude prijatý, nebude v rovnakej podobe publikovaný inde, či už v slovenčine alebo v akomkoľvek inom jazyku. Maximálny rozsah príspevku je jeden autorský hárok.

Na titulnej strane uveďte nasledovné informácie (v tomto poradí):

Názov. Stručný a výstižný. Ak je to možné, vyhnite sa skratkám a vzorcom.

Meno a priezvisko autora/autorov, adresa pracoviska alebo bydliska a e-mailová adresa. Pracovisko autorov uveďte pod ich menami. Uveďte úplnú poštovú adresu, vrátane štátu a e-mailovú adresu každého z autorov.

Hlavný autor. Jasne uveďte, kto je hlavným autorom príspevku a bude viesť korešpondenciu počas všetkých fáz recenzného konania a procesu uverejňovania príspevku.

Abstrakt. Vyžaduje sa štruktúrovaný abstrakt v rozsahu 15-20 riadkov, kritériá sú nasledovné:

1. Vedecká štúdia:

ÚVOD:	kontext výskumu, hlavné výskumné ciele/otázky
METÓDY:	zostavovanie vzorky, metódy zhromažďovania dát a ich analýza
VÝSLEDKY:	hlavné zistenia
DISKUSIA:	relevantnosť zistení
LIMITY:	limity výskumu (napr. veľkosť vzorky, zloženie vzorky)
ZÁVER:	objasnenie výsledkov, námety pre ďalší výskum
KLÚČOVÉ SLOVÁ:	3-5 slov vystihujúcich kľúčové aspekty

2. Odborný článok:

ÚVOD:	kontext príspevku, pozadie
CIEĽ:	hlavné ciele výskumu
METÓDY:	parametre a kritériá zaradenia, výskumné stratégie a postupy, metódy analýzy
ZÁVER:	hlavné závery súvisiace s cieľmi výskumu a poznámky autora/autorov
KLÚČOVÉ SLOVÁ:	3-5 slov vystihujúcich kľúčové aspekty

Skratky. Zdefinujte skratky, ktoré nie sú v danej oblasti štandardne používané a v príspevku sa vyskytujú po prvý raz.

Členenie textu. Za abstraktom čleňte text do jasne definovaných a očíslovaných kapitol. Podkapitoly musia byť číslované 1.1, 1.2 atď. Každá podkapitola musí mať výstižný názov.

Tabuľky a obrázky. Tabuľky a obrázky musia byť označené (Tabuľka 1, Graf 1, Obrázok 1). Tabuľky číslojte v takom poradí, ako sú zaradené v texte (Tabuľka 1, Tabuľka 2, atď.), to isté sa vzťahuje na obrázky a grafy (Graf 1, Graf 2, atď.). Používajte jasné a výstižné názvy. Číslo a názov tabuľky umiestnite nad tabuľku, číslo a názov obrázku (schémy, grafu) umiestnite pod obrázkom.

Ak bol rukopis podporený v rámci grantovej úlohy, identifikačné údaje je potrebné uviesť na konci rukopisu pred zoznamom použitej literatúry.

Bibliografické údaje. Každý citovaný zdroj v texte musí byť uvedený aj v zozname použitej literatúry a naopak, každý zdroj v zozname použitej literatúry musí byť citovaný v texte, a to v zmysle citačnej normy APA. Podrobné informácie môžete nájsť v „*Publication Manual of the American Psychological Association*“.

Pri všetkých *citáciách v texte* musí byť uvedené meno autora/autorov a rok vydania (napr. Gordon, 2002; Gordon & Jones, 2002; Gordon et al., 2002). Úplné bibliografické údaje sa uvádzajú v zozname použitej literatúry na konci príspevku. Ak ide o priamu citáciu, uveďte autora, rok vydania a číslo strany.

Zoznam použitej literatúry sa nachádza na konci príspevku. Zodpovednosť za presnosť bibliografických citácií nesú výlučne autori príspevku. Bibliografické údaje je potrebné uviesť v abecednom poradí na základe prvého písmena priezviska prvého autora každého zdroja. Ak je od jedného autora citovaných viac zdrojov s rovnakým rokom vydania, musia byť označené písmenami “a”, “b” atď. za rokom

vydania. V prípade citovania a uvádzania elektronických zdrojov uveďte minimálne kompletnú URL adresu.

Príklady:

- Berndt, T. J. (1981a). Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends. *Developmental Psychology*, 17, 408-416.
- Berndt, T. J. (1981b). Effects of friendship on prosocial intentions and behavior. *Child Development*, 52, 636-643.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.
- Bernstein, M. (2002). 10 tips on writing the living Web. *A List Apart: For People Who Make Websites*, 149. Dostupné na <http://www.alistapart.com/articles/writeliving>
- Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (Eds.). (1997). *Consequences of growing up poor*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., Harlow, T., & Bach, J. S. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1190-1204.
- O'Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men's and women's gender role journeys: A metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (s. 107-123). New York, NY: Springer.
- Scruton, R. (1996). The eclipse of listening. *The New Criterion*, 15(3), 5-13.
- Wegener, D. T., & Petty, R. E. (1994). Mood management across affective states: The hedonic contingency hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1034-1048.
- Wooldridge, M.B., & Shapka, J. (2012). Playing with technology: Mother-toddler interaction scores lower during play with electronic toys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(5), 211-218. <http://dx.doi.org/10.1016/j.app-dev.2012.05.005>

Recenzné konanie

Súladi s cieľmi a zameraním časopisu je v prípade všetkých doručených príspevkov v prvom rade posúdený redakčnou radou časopisu. Príspevky, ktoré spĺňajú aj kvalitatívne požiadavky, sú následne zaslané minimálne dvom nezávislým anonymným recenzentom a môžu byť prijaté len po ich prísnom posúdení. Hlavnému autorovi príspevku je e-mailom zaslaná spätná väzba od recenzentov spolu s výsledkom recenzného konania a termínom zapracovania pripomienok.

Autori môžu zasielať svoje príspevky do časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa elektronicky na e-mailovú adresu redakcia@vudpap.sk.

Guide for Authors

Psychológia a patopsychológia detská is a scientific journal focusing on psychological sciences. Its mission is to present the results of psychological research focusing on the mental development of children and youth and on factors determining that development. Standard development as well as the development of children with disabilities, gifted children, socially disadvantaged children and their inclusion are in the centre of attention.

Submission of an article implies that the work described has not been published previously, that is not under consideration for publication elsewhere, that its publication is approved by all the authors, and that, if accepted, it will not be published elsewhere in the same form, in English or in any other language.

Provide the following data on the title page (in the order given):

Title. Concise and informative. Avoid abbreviations and formulae where possible.

Author names and affiliations. Present the authors' affiliation addresses below the names. Provide the full postal address of each affiliation, including the country name, and the e-mail address of each author.

Corresponding author. Clearly indicate who is willing to handle correspondence at all stages of refereeing and publication.

Abstract. A structured abstract (15-20 lines) is required as follows:

1. Research study:

INTRODUCTION: context of the study, main research aims/questions

METHODS: sampling, design, methods of data collection and analysis

RESULTS: main findings

DISCUSSION: relevance of findings

LIMITATIONS: limitations of research (e.g. sample size, range of participants)

CONCLUSIONS: explanations of obtained results, areas of further research

KEY WORDS: 3-5 words that describe key aspects

2. Literature review:

INTRODUCTION: context of the review, background

PURPOSE: main research aims

METHODS: parameters and inclusion criteria, search strategy and procedures, methods of analysis

CONCLUSIONS: main conclusions arising from research aims and author's/ authors' comments

KEY WORDS: 3-5 words that describe key aspects, avoiding general and plural terms and multiple concepts.

Abbreviations. Define abbreviations that are not standard in this field at their first occurrence in the article.

Subdivisions of the article. After the abstract, divide your article into clearly defined and numbered sections. Subsections should be numbered 1.1, 1.2, etc. Any subsection may be given a brief heading.

Tables and figures should be given separate numbering (Table 1, Figure 1). Number all tables sequentially as you refer to them in the text (Table 1, Table 2, etc.), likewise for figures (Figure 1, Figure 2, etc.). Use clear and concise titles. The number and the title should be placed above the table, the figure number and the title appear below the visual display.

Acknowledgements. Place acknowledgements before the references.

References. Each source you cite in the paper must appear in your reference list; likewise, each entry in the reference list must be cited in your text. Use APA style for referencing and citation. For more information, please consult the *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed., 2nd printing).

For *in-text citations* follow the author-date method (Gordon, 2002; Gordon & Jones, 2002; Gordon et al., 2002). The complete reference should appear in the reference list at the end of the paper. If you are directly quoting from a work, you will need to include the author, year of publication, and the page number for the reference. Always capitalize proper nouns.

The *list of references* should follow the paper. Responsibility for the accuracy of bibliographic citations lies entirely with the authors. Reference list entries should be alphabetized by the last name of the first author of each work. For multiple articles by the same author, or authors listed in the same order, list the entries in chronological order, from earliest to most recent. More than one reference from the same author(s) in the same year must be identified by the letters "a", "b", etc., placed after the year of publication. When referring to books, chapters, articles, or Web pages, capitalize only the first letter of the first word of a title and subtitle, the first word after a colon

or a dash in the title, and proper nouns. Citing and listing of web references: as a minimum, the full URL should be given.

Examples:

- Berndt, T. J. (1981a). Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends. *Developmental Psychology*, 17, 408-416.
- Berndt, T. J. (1981b). Effects of friendship on prosocial intentions and behavior. *Child Development*, 52, 636-643.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.
- Bernstein, M. (2002). 10 tips on writing the living Web. *A List Apart: For People Who Make Websites*, 149. Retrieved from <http://www.alistapart.com/articles/writeliving>
- Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (Eds.). (1997). *Consequences of growing up poor*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., Harlow, T., & Bach, J. S. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1190-1204.
- O'Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men's and women's gender role journeys: A metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107-123). New York, NY: Springer.
- Scruton, R. (1996). The eclipse of listening. *The New Criterion*, 15(3), 5-13.
- Wegener, D. T., & Petty, R. E. (1994). Mood management across affective states: The hedonic contingency hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1034-1048.
- Wooldridge, M.B., & Shapka, J. (2012). Playing with technology: Mother-toddler interaction scores lower during play with electronic toys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(5), 211-218. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2012.05.005>

Reviewing policy

Psychológia a patopsychológia dieťaťa uses double-blind peer-review. All the submitted papers are initially evaluated by the Editorial Board. Papers found to fit the scope of the journal are sent to two anonymous reviewers and will only be accepted on the basis of stringent peer review. The result of the reviewing process and potential needs for alterations is communicated to the author.

Authors are encouraged to submit their papers electronically to redakcia@vudpap.sk.

Psychológia a patopsychológia dieťaťa

Číslo 3-4/2018

Vydal Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Redakcia časopisu Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, tel/fax: 02/44 888 313, e-mail: redakcia@vudpap.sk. Hlavná redaktorka Silvia Matúšová. Výkonná redaktorka Silvia Barnová. Časopis vychádza 4 razy ročne. Ročné predplatné 15 EUR, jednotlivé čísla v priamom predaji 5 EUR. Tlačí AEPress, s.r.o. Bratislava. Informácie o predplatnom podáva a objednávky vybavuje IES VÚDPaP, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, tel/fax: 02/44 888 313, e-mail: kniznica@vudpap.sk. Objednávky v ČR vybavuje SUWECO CZ, s.r.o., Sestupná 153/11, 162 00 Praha 6, tel.: +420 242 459 200, fax: +420 284 821 646, e-mail: obchod@suweco.cz. Nevyžiadané rukopisy nevraciam.

IČO vydavateľa: 00 681 385

Dátum vydania: december 2018

© Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, Cyprichova 42
AEP – AEPress, s.r.o., Bratislava