
Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 43, 2008, č. 2, s. 95–117.

PROBLÉMY PSYCHICKÉHO VÝVINU NADANÝCH DETIÍ S ASPERGEROVÝM SYNDRÓMOM

JOLANA LAZNIBATOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

PROBLEMS OF MENTAL DEVELOPMENT IN GIFTED CHILDREN WITH THE ASPERGER SYNDROME

Abstract: The contribution highlights theoretical aspects and empirical experience from a work with gifted children with occurrence of a specific form of autism – the Asperger syndrome. Manifestations of persons with the Asperger syndrome at child and adult age, too, are characterized by literature. Furthermore, the author describes manifestations of four gifted children with the Asperger syndrome diagnosis – they attend the elementary degree of School For Exceptionally Gifted Children and Grammar School (Gymnasium) in Bratislava. At the conclusion, presented are recommendations how to work with these children at school.

Key words: gifted children, child autism, Asperger syndrome, communication, education

V súčasnom období, keď nastal boom v otázkach starostlivosti o vzdelávanie nadaných a rozšírila sa myšlienka ich výchovy, vzdelávania a podporovania, pribúda počet detí, ktoré sú indentifikované ako nadané. S pribúdajúcim počtom týchto žiakov sa objavujú aj nové, doteraz neznáme a nepreštudované kombinácie nadania a niektorých typov vývinových porúch. Máme tým na mysli najmä nedostatok poznatkov z našej, domácej literatúry.

Kým dyslexia, dysgrafia, t.j. vývinové poruchy učenia, sa v súvislosti s vysokým nadaním uvádzajú ako možný sprievodný jav, ako nové kombinácie sa objavujú nadaní jedinci s ADD, ADHD, alebo s formou plnofunkčného autizmu, či s Aspergerovým syndrómom. Pretože medzi nadanými deťmi v Škole pre mimoriadne nadané deti

a Gymnáziu sú do výchovno-vzdelávacieho procesu zaradené aj nadané deti s autizmom, resp. s Aspergerovým syndrómom, chceme informovať o systéme práce s nimi, o možnostiach ich vzdelávania, ako i o uplatňovaní špecifických prístupov voči nim.

PROBLEMATIKA AUTIZMU A ASPERGEROV SYNDRÓM

Autizmus sa často definuje ako druh kognitívnej osamelosti. Autistické deti majú problémy s empatiou, nedokážu si predstaviť, čo iní ľudia cítia, ako vyzerá svet videný inými očami. Niektorí jedinci s autizmom sa nikdy nenaučia rozprávať, iní sú verbálne mimoriadne zdatní. Intelektové schopnosti niektorých autistov sú hlboko pod priemerom, kým iní majú vysoko nadpriemerné intelektové schopnosti. Odborníkov zaujíma táto diagnóza, pretože sa vyznačuje neobyčajnou kombináciou kognitívnych, mentálnych, osobnostných, ale aj sociálno-emocionálnych vlastností. Často, a to najmä v poslednom období, sa objavuje v populácii školských detí špecifická forma autizmu, tzv. Aspergerov syndróm (Remschmidt, 2000). V odbornej literatúre býva označovaný ako vysokofunkčný autizmus, resp. pervazívna vývinová porucha (Šuba, 2003, 2004a, 2004b; Volkmar, Cohen, 1997). Škála autistických prejavov je rozmanitá vo svojej kvalite i kvantite. Častý je jeho výskyt v podobe vysokej inteligencie kombinovanej s veľmi nízkou schopnosťou orientovať sa aj vo veľmi jednoduchých sociálnych vzťahoch a pritom s neobyčajne dobrou pamäťou.

Vo svojej štúdii z r. 1979 L. Wingová a J. Gould identifikovali tri subtypy detského autizmu na základe prevládajúcich charakteristík sociálneho správania:

1. osamelý (aloof),
2. pasívny (passive),
3. aktívny, ale divný (active-but-odd).

Neskoršie štúdie toto delenie podporili, pričom najviac autistických detí bolo priradovaných do skupiny *osamelých* a najmenej *aktívny, ale divný*.

Problematika vysokofunkčného autizmu, konkrétne forma Aspergerovho syndrómu nás zaujala preto, lebo aj v nami evidovanej populácii nadaných detí v Škole pre mimoriadne nadané deti a Gymnáziu sa v poslednom období objavilo viacero detí s touto diagnózou. V rámci I. stupňa, t.j. v prvom až štvrtom ročníku našej školy, kde máme 245 žiakov, evidujeme a pracujeme aktuálne so 4 žiakmi s takýmto „dvojnásobným postihnutím“: nadanie a autizmus – Aspergerov syndróm. Predstavuje to necelé dve percentá v našej populácii nadaných.

Aspergerov syndróm sme zaevidovali ako atypický prvok a fenomén v kombinácii s nadaním. Vzhľadom na jeho špecifickosť pri štúdiu nadania považujeme za nutné venovať mu pozornosť a zmapovať škálu autistických prejavov – či už po kvalitatívnej alebo kvantitatívnej stránke. Domnievame sa, že aj bližším poznaním a tým

i pochopením tohto špecifického javu môžeme pripraviť lepšie podmienky na prácu s nadanými, osobitne na prácu s nadanými deťmi s Aspergerovým syndrómom. Tým, že lepšie spoznáme spektrum osobitostí a zvláštností tohto fenoménu v priebehu ich vývinu, budeme môcť pre autistické deti s Aspergerovým syndrómom zabezpečiť lepšie možnosti vzdelávania, zaradenia a uplatnenia v živote.

ZÁKLADNÉ ÚDAJE O ASPERGEROVOM SYNDRÓME (AS)

Prvýkrát uviedol pojem autizmus v odborných kruhoch švajčiarsky psychiater Eugen Bleuer. Bolo to v r. 1911. Až o 33 rokov neskôr, t.j. v r. 1944 opísal rakúsky psychiater Hans Asperger skupinu autistov s dobrým rečovým prejavom, ale zároveň s tým, že takíto jedinci majú sociálne správanie iné, netypické, až zvláštne. A znova prešlo 46 rokov, a to až do roku 1990, kedy anglická psychologička Lorna Wing na základe svojich výskumov a pozorovaní opísala špecifické prípady autizmu a definovala ich, resp. označila ich a nazvala Aspergerovým syndrómom.

Všeobecne podľa DSM-IV-TR sa Aspergerov syndróm považuje za ľahkú formu autizmu. Odborníci vedú aj dnes spory o tom, či je Aspergerov syndróm osobitná choroba, alebo iba odroda vysokofunkčného autizmu bez vplyvu na rečové schopnosti. Čo sa týka výskytu, v súčasnosti odborníci uvádzajú, že Aspergerov syndróm postihuje 5–6 krát viac ľudí ako klasický autizmus (Baron-Cohen, 2003). Známe sú tiež údaje o tom, že sa vyskytuje častejšie u mužov ako u žien, a to v pomere od 4 ku 1 po 8 ku 1 (Volkmar, Szatmari, 1993; Baron-Cohen, 2003). Odborníci predpokladajú, že u žien sa Aspergerov syndróm kompenzuje inými formami socializácie, t.j. inými formami a vzorcami sociálneho správania, lepšou schopnosťou komunikácie, atď.

Podľa štatistických údajov, tak ako ich uvádzajú niektorí autori (Volkmar, Cohen, 1997; Šuba, 2004a; Rogers, Williams, 2006), je celkovo 1,16 percenta ľudí v autistickom spektre, z toho 0,39 percenta má *základnú formu autizmu*, pričom až 0,77 percenta jedincov má hlbšie poruchy vývinu (napr. Aspergerov syndróm, Rettov syndróm, a.i.). Treba zdôrazniť, že počet autistov za posledné desaťročie výrazne stúpol. Poukazujú na to všetky štatistické údaje, najmä z USA a iných vyspelých štátov. Pravdepodobne to spôsobila kvalitnejšia diagnostika a bližšie spoznanie poruchy odborníkmi.

Najcharakteristickejším ukazovateľom tohto fenoménu je Silicon Valley v USA, (stredisko high-tech inžinierstva, počítačových technológií a programovania). Údaje z tohto centra podľa S. Baron-Cohana (2003) ukazujú nasledovné: v r. 1993 bolo registrovaných 4911 prípadov tzv. prvého stupňa autizmu. V polovici 90. rokov začala špirála narastať a v r. 1999 sa počet autistov oproti roku 1993 zdvojnásobil. V júli 2001 tu bolo už zaevidovaných 15 441 prípadov. V Silicon Valley žijú a pracujú vo väčšine prípadov rodičia ako inžinieri a programátori, mnohí z nich tiež s prejavmi

autistického správania. Aspergerov syndróm sa vyskytuje približne u dvoch až štyroch z 10 000 detí, chlapci sú postihovaní Aspergerovým syndrómom podstatne častejšie. Možno povedať, že Aspergerov syndróm postihuje takmer výlučne deti mužského pohlavia, uvádza uvedený autor.

Aspergerov syndróm má zatiaľ nezistené príčiny, ale uvažuje sa o týchto možnostiach:

1. **genetické faktory:** môžu zapríčiniť rozdiely v metabolizme alebo zmeny v mozgu. To, že zohrávajú významnú úlohu, dokázali výskumy jedno- a dvojvaječných dvojčiat. Kým u dvojvaječných bol výskyt Aspergerovho syndrómu len v 23,5 percenta prípadov spoločný, u jednovaječných dvojčiat sa Aspergerov syndróm vyskytoval spoločne u oboch súrodencov až v 95,7 percenta prípadov (Bailey et al., 1995).
2. **biochemické faktory:** u autistov bola zaznamenaná zvýšená hladina serotonínu; zároveň sa potvrdili aj zmeny týkajúce sa doparínu a noradrenalínu, a to ako poruchy hospodárenia organizmu.
3. **neurologické faktory:** u autistov boli zistené narušené vzory vln mozgovej činnosti, ale zároveň aj znížené prekrvenie mozgu a nedostatočne vyvinuté určité oblasti mozgu (Baron-Cohen, 2003).

V literatúre sa uvádzajú medzi významnými autistami také známe osobnosti ako W. A. Mozart, B. Bartók, A. Einstein, A. Hitchcock, A. Warhol a Bill Gates. Podľa týchto prameňov (Atwood, 2000) medzi najuznávanejších autistov patrilo Michelangelo Buonarroti, ktorý bol známy ako neprístupný, samotár, izolovaný, spurný, zdanlivo bezcitný a okrem svojho umenia sa nezaujímal o nič, pričom vždy krčovitito trval na určitých rituáloch.

Jeden z najznámejších súčasných odborníkov na autizmus Simon Baron-Cohen (2003) považuje autizmus za extrémnu formu mužského spôsobu myslenia. Tvrdí to na základe svojich výskumných zistení o tom, že vysokofunkční autisti majú následkom vysokej hladiny testosterónu počas vnútro maternicového vývinu následne vyvinutý extrémne „mužský mozog“, a to v podobe zlepšených zručností, schopností analyzovať systémy.

Uvedený autor vo svojej monografii *Men, Women and the Extreme Male Brain* (2003) poukazuje zároveň na to, že vysokofunkčný autizmus je spojený s vyšším nadaním alebo väčším špecifickým záujmom o matematiku. Ako dôkaz uvádza výsledky svojho výskumu, v ktorom porovnával skupinu 378 matematikov a 414 študentov kontrolnej skupiny, všetkých z univerzity v Cambridge. Výsledky tohto výskumu ukázali, že kým v skupine matematikov bolo percento výskytu autizmu až 1,85 percenta, v kontrolnej skupine to bolo len 0,24 percenta.

Čo sa týka psychologického aspektu problematiky autizmu, viaceré výsledky potvrdzujú, že pri vyšetrení psychologickými testami majú autisti nízku úroveň výkonov – IQ, čo sa môže prejavovať vo forme disproporcie medzi verbálnou a neverbálnou zložkou

intelektu, napríklad vo Wechslerovej intelligenčnej škále. Naproti tomu vo všeobecne postavených testoch, kde sa meria G – faktor, ako napríklad v Ravenovom teste progresívnych matric, sa ukazuje vysoká funkčnosť niektorých autistických jedincov, a to v podobe vysokého testového skóre (Dawson, Motttron et al., 2005). Podobné výsledky sme získali pri vyšetrení autistických detí s Aspergerovým syndrómom aj my.

AUTISTICKÉ SPEKTRUM

Atypický autizmus, inak nazývaný aj psychogénny autizmus raného detstva, sa svojimi atypickými prejavmi líši od bežného autizmu tým, že sa u detí prejavuje až okolo tretieho roku života, a to bez prejavovania všetkých symptómov. Preto sa hovorí o atypickej symptomatológii. Napríklad v DSM-IV-TR sa diagnóza *atypický autizmus* z roku 1994 vôbec nenachádza. Častejšie sa používa termín *hlboké vývinové poškodenie*, alebo *vývinová porucha*. Celkový rámec prejavov možno nazvať *autistické spektrum*. Je to odborný termín ekvivalentný termínu *pervazívne vývinové poruchy*, ale viac preferovaný, pretože profil schopností a poškodení týchto prejavov je podľa Lorny Wingovej (1993) skôr nesúrodý (spektrálny), ako pervazívny (prenikavý).

Základné znaky diagnózy autistického spektra ako ich uvádza L. Wingová vo svojej štúdii možno rozdeliť do dvoch skupín: na tie, ktoré sú vždy prítomné, a tie, ktoré nie sú nevyhnutné pri určovaní diagnózy.

Podľa tejto odborníčky medzi základné znaky patrí:

1. poškodenie sociálnej interakcie,
2. poškodenie sociálnej komunikácie,
3. poškodenie predstavivosti, imaginácie,
4. repetitívne, stereotypné aktivity.

Variabilné znaky, ktoré sú časté, ale k diagnóze nie nevyhnutné, sú podľa uvedenej autorky tieto:

1. rečové problémy,
2. abnormality vizuálneho „pozorovania“ a očného kontaktu,
3. problémy motorickej imitácie,
4. problémy motorického ovládania,
5. neobvyklé reakcie na senzorické skúsenosti,
6. neprimerané emocionálne reakcie,
7. abnormality telesných funkcií a fyzického vývinu,
8. špeciálne schopnosti,
9. behaviorálne problémy.

Napriek vyskytujúcim sa názorom, že v súčasnej dobe nedokáže odborná verejnosť presne definovať funkčnú a nefunkčnú autistickú populáciu, pokúsime sa ich

diferencovať my. Ako sme už uviedli, autizmus ako porucha bol do DSM zaradený v r. 1980, na rozdiel od Aspergerovho syndrómu, ktorý bol ako samostatná kategória zaradený až do štvrtého vydania DSM–IV, a to v roku 1994. Na rozlíšenie dvoch entít bol zavedený pojem vysokofunkčný autizmus (autistický syndróm pre zvláštny typ správania niektorých detí s nepoškodenou a vyššou inteligenciou, IQ nad 70). Pre deti s poškodenou inteligenciou zostal pojem autizmus (klasický, kanerovský). Ako uvádza D. Jánošíková (2005), prejavy autistického správania čo do závažnosti sú veľmi široké, a preto bol nakoniec do odbornej terminológie zavedený termín spektrum autistických porúch (ťažký, mierne autistický, vysokofunkčný autista, Aspergerov syndróm).

Pojmom Aspergerov syndróm sa v súčasnosti označuje zvláštne spoločenské správanie niektorých vysokointeligentných osôb, tzv. aspergerov. Pojem vysokofunkčný autista sa viaže na osoby s takým správaním, ktoré sa prejavuje u veľmi schopných, inteligentných, ale pritom čudáckych jedincov so spoločenskými problémami ako ich jediným nedostatkom (Jánošíková, 2005). Aspergerov syndróm dnes chápeme ako geneticky a neurologicky podmienenú poruchu psychosociálneho vývinu a sociálnej komunikácie, avšak (na rozdiel od ťažších foriem autizmu) s mentálnym vývinom v rámci normy alebo i nadpriemeru. Uvedená autorka poukazuje na to, že v prípade vysokofunkčného autizmu je autistický vývin prezentovaný jasnejšie a zreteľnejšie, t.j. autistická symptomatológia je zastúpená od začiatku vývinu, kým pri Aspergerovom syndróme sa nestretávame s výraznejšími problémami v oblasti sociálneho správania a komunikácie v predškolskom veku.

Zjednodušene možno konštatovať:

- dieťa s Aspergerovým syndrómom je také, ktoré má hlbšie autistické postihnutie, ale vyššiu intelektovú úroveň, nadanie;
- vysokofunkčný autista je ten, u ktorého autistické postihnutie nie je také výrazné, ale súčasne je v intelektovej oblasti skôr priemerné a preto je pre bežný život „použiteľnejší“, to znamená, že má celkove menej problémov.

Takáto diferenciácia je dôležitá najmä pre postupy v rámci výchovno–vzdelávacieho procesu. Avšak, ako zdôrazňuje T. Peeters (1998), intelektovo nadaní žiaci s autizmom, ktorí prejdú dobrým vzdelávacím programom, môžu dosiahnuť skutočné city vzájomnosti, čo sa týka ich neskorších partnerských vzťahov. Zostávajú príliš naivní a priami, ale nie sú nedôveryhodní a neporušujú dohody.

CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY ASPERGEROVHO SYNDRÓMU

Medzi klasickými prejavmi autizmu a medzi prejavmi Aspergerovho syndrómu sú viaceré zásadné odlišnosti, ktoré začínajú už v detskom veku.

T a b u ľ k a 1

Odlíšnosti prejavov Aspergerovho syndrómu a raného autizmu v detskom veku (Gillberg, 1989)

	Raný autizmus	Aspergerov syndróm
Výskyt	Od 10. –12. mesiaca života dieťaťa	Od 3.–5. roku života dieťaťa
Očný kontakt	Málo sa vyskytujúci, unikavý, uhýbavý	Málo sa vyskytujúci, unikavý, uhýbavý
Reč	Chýba rečový vývin, časté echolálie, používanie promoným (zámen)	Včasný vývin reči, pedantný rečový prejav, gramaticky a štylisticky výrazná reč, problémy s pochopením metafor
Inteligencia	Čiastočné poškodenie intelektu, čiastočne normálny intelekt	Normálna až vysoká inteligencia, čiastočne vysoké nadanie
Motorika	Žiadne mimoriadne nápadnosti, resp. extrémnosti	Časté motorické poruchy, poruchy koordinácie, zdlhavosť reakcií, nejednoznačnosť, zložitnosť reakcií

Medzi charakteristické prejavy správania autistických detí už od prvého roku života dieťaťa patrí porucha sania, a to už v prvých týždňoch života, nezáujem, alebo prejavy odporu pri maznaní, slabý očný kontakt, nenaťahovanie rúk k dospelým, aby bolo dieťa dvíhané, prejavy neľúbosti pri prebaľovaní, česaní, umývaní, obmedzené džavotanie, nereagovanie na podnety, na rodičov, na okolie ai. V zrakovom vnímaní, resp. v kontakte očami, ale i celkovo v reči, inteligencii a motorike sa prejavujú odlišnosti už v útlom veku. Niektoré deti akoby sa spočiatku v prvom a druhom roku života vyvíjali normálne, až kým sa nezačnú prejavovať príznaky nezvyčajného správania, a to približne okolo tretieho roku života dieťaťa. Ako sme uviedli, Aspergerov syndróm sa považuje za ľahšiu formu autizmu, ktorá sa začína prejavovať výraznejšie okolo 3–5 rokov života.

V tabuľke 1 uvádzame odlišnosti prejavov Aspergerovho syndrómu oproti prejavom klasického autizmu, ako sú uvedené v práci editovanej Ch. Gillbergom (1989). Podrobnejší opis prejavov v rámci vývinu, resp. kritériá diagnózy Aspergerovho syndrómu v detskom veku uvádzame podľa toho istého prameňa.

KRITÉRIÁ DIAGNÓZY ASPERGEROVHO SYNDRÓMU

Narušenie sociálnych vzťahov, extrémny egoizmus – aspoň dva z nasledujúcich príznakov:

1. neschopnosť komunikovať s rovesníkmi,
2. chýbajúca potreba komunikovať s rovesníkmi,

3. chýbajúce porozumenie sociálnym signálom,
4. sociálne a emocionálne neprimerané správanie.

Ohraničené záujmy – aspoň jeden z nasledujúcich príznakov:

1. vylúčenie ostatných aktivít,
2. opakované vykonávanie aktivity,
3. viac rutina ako význam, zmysel.

Opakované rutiny, stereotypie – aspoň jeden z príznakov:

1. zamerané na seba, s ohľadom na určité životné aspekty,
2. zamerané na iných.

Rečové a jazykové zvláštnosti – aspoň tri príznaky:

1. oneskorený vývin reči,
2. zdanlivo vynikajúci rečový prejav,
3. formálne, pedantné vyjadrovanie,
4. neobvyklá intonácia, zvláštne hlasové vlastnosti,
5. narušené správanie a nasledovná chybná interpretácia doslovných a implicitných významov.

Problémy s neverbálnou komunikáciou – aspoň jeden z príznakov:

1. obmedzená gestikulácia,
2. nešikovná, alebo nemotorná reč tela,
3. obmedzená mimika,
4. neprimeraný výraz tváre,
5. neobyčajne strnulý pohľad.

Motorická nešikovnosť – nedostatočné výsledky pri vyšetreniach neurologického vývoja.

Pretože sú isté rozdiely medzi prejavmi Aspergerovho syndrómu v detstve a v dospelom veku, uvádzame základné charakteristiky oboch období.

SOCIÁLNA INTERAKCIA DETÍ S ASPERGEROVÝM SYNDRÓMOM

Ako uvádzajú Ch. Gillberg a T. Peters (2003), ale i väčšina ďalších odborníkov z danej oblasti, najväčší problém ľudí s Aspergerovým syndrómom je celkovo chýbajúce sociálne, interaktívne správanie. Čo sa týka emocionálneho a sociálneho vývinu detí s Aspergerovým syndrómom, rozdiely oproti normálne sa vyvíjajúcim deťom je možné evidovať už v počiatkoch ich vývinu. V priebehu prvého roka života možno u nich evidovať najmä chýbajúce zrakové kontakty s matkou. Tieto deti sa neusmievajú a neudržiavajú s rodičmi očný kontakt. Už od útleho veku všetko magicky počítajú, triedia, zoradujú veľkosti, farby a pod. (Attwod, 2005; Gillberg, Peters, 2003 a iní). Prejavuje sa to v týchto oblastiach:

Komunikácia, problémy v komunikácii, dorozumievaní

Pre deti s raným autizmom je typické, že:

- každé druhé dieťa s raným autizmom nemá normálny rečový vývin,
- rečový vývin pokračuje po dlhej fáze echolálií, časté je používanie homonym – zámen,
- hovoria o iných ako „ja“, o sebe ako „ty“, alebo v tretej osobe,
- používajú len jednoduché odpovede – áno/nie,
- v reči sa objavuje neustále opakovanie.

Rečový vývin detí s Aspergerovým syndrómom prebieha načas, v ich rečovom prejave sú však prítomné:

- neologizmy,
- perseverácie,
- monotónnosť hlasu.

Problémy sociability a emocionality

V oblasti sociálnych vzťahov a emocionálnych prejavov sú pre deti s Aspergerovým syndrómom typické znaky:

- ťažké nadväzovanie kontaktov s inými ľuďmi,
- sú to deti veľmi uzavreté, len sem-tam reagujúce,
- vizuálne a auditívne zmeny sú často výrazné a intenzívne,
- autisti majú výrazne rozdielnu potrebu telesného, fyzického kontaktu,
- na základe toho je problematická a veľmi obtiažna komunikácia s nimi,
- prejavy ich emócií často vyzerajú ako falošné, alebo celkom nepochopiteľné,
- prítomné sú emocionálne afekty bez zjavného dôvodu.

Opakované a stereotypné vzorce správania

Pre deti s Aspergerovým syndrómom je charakteristické správanie formou stereotypov. Ide tu o vytvorenie svojich, individuálnych rituálov, ktoré sú prítomné počas celého dňa. Znamená to, že každá, aj malá zmena okolia (napr. prestavaný nábytok, iná cesta do školy a pod.) takéto dieťa znepokojuje a zneisťuje. Často to u nich vyvolá paniku alebo ťažké afektívne reakcie. Deti s Aspergerovým syndrómom sú veľmi vnímavé a citlivé na detaily, preto všetky, aj malé zmeny zhoršujú ich problém. Pri práci s nimi to treba mať vždy na pamäti.

Ritualizované správanie

Deti s Aspergerovým syndrómom majú radi svoj systém, svoj ustálený poriadok. Majú vytvorené svoje rituály. Ak sa rituály nemenia a môžu ich vykonávať stále rovnako, cítia sa bezpečne. Každá zmena rituálov vedie u dieťaťa k chaosu. Nemá totiž na neočakávané zmeny pripravené žiadne alternatívne stratégie. Nevie ako ďalej

reagovať v zmenenej situácii, preto by okolité prostredie malo byť jednoduché, bez zbytočných podnetov a nemalo by sa meniť.

ZÁKLADNÉ ZNAKY A SOCIÁLNA INTERAKCIA DOSPELÝCH ĽUDÍ S ASPERGEROVÝM SYNDRÓMOM

Je charakteristické, že deti s Aspergerovým syndrómom nemajú navonok žiadne viditeľné znaky poškodenia. Chýba im však schopnosť komunikácie, empatia, spoluprecitovanie a spoluprežívanie. Sú neistí pri rozhovore s inými deťmi, dospelými, niekedy nereagujú vôbec. Nemajú zrakový kontakt s inými, a to i pri rozhovore napríklad so spolužiakmi, učiteľom. Cez prestávky sú radšej sami. Typické pre nich je, že aj keď rozumejú sociálnym pravidlám, nedokážu ich používať a nepoužívajú ich (Rogerss, Williams, 2006).

Sociálna interakcia jedincov s Aspergerovým syndrómom v dospelosti má podobné charakteristické prejavy, aké sa uvádzajú v detskom veku. Tie už ale do istej miery vedia viac kontrolovať a nie tak výrazne prejavovať, čo znamená, že dospelý jedinec s Aspergerovým syndrómom sa dokáže zaradiť do bežného života.

Manuál na diagnózu duševných chorôb DSM-IV-TR má niekoľko kritérií na určenie diagnózy Aspergerovho syndrómu v období dospelosti. Všeobecne sa dajú rozdeliť na dve základné kategórie:

1. *Znížená kvalita sociálnej interakcie a najmä:*
 - znížená schopnosť „čítať“ alebo používať gestá v komunikácii,
 - znížená schopnosť nadviazať medziľudské vzťahy,
 - nedostatok spontánneho záujmu o iných,
 - nedostatok sociálnej a emocionálnej recipacity.
2. *Opakovanie, stereotypie v správaní a záujmoch a zároveň:*
 - nadmerný záujem o jednu vec, alebo viac úzko definovaných záujmov,
 - nedostatok flexibility v rutinách a rituáloch,
 - stereotypné pohyby.

Nie všetky kritériá sa musia vždy prejavíť u každého jedinca s Aspergerovým syndrómom, ale aspoň jedno musí mať evidentný negatívny vplyv na sociálny život takéhoto jedinca. Zároveň má dospelý človek s Aspergerovým syndrómom normálne vyvinuté rečové schopnosti, čím sa líši od klasického autistu. Relatívne spoľahlivým ukazovateľom Aspergerovho syndrómu je opakovanie v reči (buď slovo, fráza, alebo niekedy aj gesto, ktoré často opakuje v bežnej, normálnej komunikácii s inými). Súčasne sú prítomné aj opakované činnosti a opakovanie v správaní. Ľudia s Aspergerovým syndrómom opakujú svoje denné rituály so železnou pravidelnosťou a snažia sa ich za každú cenu dodržiavať.

3. *Znížená fyzická interakcia s inými:*

Jedinec s Aspergerovým syndrómom nevie správne používať a pochopiť gestá v komunikácii a taktiež nevie rozoznať ich význam, ak ich používa niekto iný. Preto si ľudia s Aspergerovým syndrómom dávajú veľký pozor na to, čo hovoria, a nič iné nepovažujú za dôležité. Oni hovoria len to, čo si myslia, a nikdy to neznamená viac alebo menej! Pre nich neexistuje nijaká dvojzmyselnosť či viaczmyselnosť. Ostatní ľudia si bežne domýšľajú veci, ktoré nie sú povedané alebo ani naznačené, jedinci s Aspergerovým syndrómom to nedokážu. Preto často dochádza k nepochopeniu ich prejavov (Tili, 2005).

Ako uvádza D. Tili (tamže) vo fyzickej interakcii sa ľudia s Aspergerovým syndrómom snažia dodržiavať dostatočne veľkú až nadmernú vzdialenosť od iných, pretože blízky kontakt s inými ľuďmi je pre nich neprijateľný. Typická je ich neschopnosť prejavovať emócie tak ako ostatní ľudia. To spôsobuje istú sociálnu izoláciu jedincov s Aspergerovým syndrómom. Schopnosť empatie je neprítomná alebo len veľmi slabá, a predsa spoločenie alebo pocit spolupatričnosti je rovnako alebo aj silnejšie vyjadrený ako pri neautistických jedincoch (Rogers, Williams, 2006).

Napriek uvedenému je pre osoby s Aspergerovým syndrómom charakteristické, že ostatní ľudia, spoločnosť akoby ich nezaujímal. Viac ich zaujímajú veci. Preto často zbierajú rôzne veci, sú fixovaní na úzko definovaný záujem. Často sa zameriavajú na jednu špecifickú oblasť, v ktorej sa môžu prejavíť a dosiahnuť mnohokrát až excelentný, výnimočný výkon. Táto intenzívna koncentrácia na jeden špecifický záujem spôsobuje, že môžu mať v danej oblasti vynikajúce výsledky. Ukázkovým príkladom je Bill Gates a jeho jednostranné zameranie na technické detaily v informatike a v oblasti PC. Charakteristické trhavé pohyby a monotónny hlasový prejav pritom potvrdzujú aj uňho prítomnosť Aspergerovho syndrómu.

Celkove možno povedať, že dospelí jedinci s Aspergerovým syndrómom žijú akoby vo vlastnom svete, vo svojom mozgu. Fyzické prejavy preto pre nich nie sú tak dôležité, aby ukazovali a prejavovali vlastnú vôľu. Cítia sa silní v tom, že im nikto nemôže vziať to, čo si myslia. Viac ich zaujíma, čo si myslia sami o sebe, ako čo si myslia iní. Dokážu ale robiť aj to, čo im iní ľudia, ktorých autoritu akceptujú (napríklad rodičia alebo priatelia) povedia (J. Purdeš, 2005). Navonok, pre ostatných ľudí to môže pôsobiť ako nedostatok sebavedomia a motivácie. Ale ľudia s Aspergerovým syndrómom vďaka tomu často neprechádzajú viditeľnou zmenou správania počas puberty, čo znamená, že obdobie puberty prežívajú vo väčšom pokoji a menej konfliktné. I tu platí to, že ich nezaujíma, čo si ostatní (rovesníci, učitelia, rodičia) o nich myslia, nevnímajú to.

Na základe uvedených poznatkov možno konštatovať, že charakteristickým (a najväčším) problémom ľudí s Aspergerovým syndrómom je chýbajúce sociálne, resp. interaktívne správanie. Na komunikáciu s okolitým svetom využívajú viac neverbálnu komunikáciu. Často je to vyjadrovanie napríklad kresbou, znakmi, špe-

ciálnym písmom atď. A aj keď navonok nie sú ani u detí s Aspergerovým syndrómom pozorovateľné výraznejšie prejavy poruchy, ich problémy v sociálno-emocionálnej úrovni, prežívaní a najmä v možnosti komunikácie s okolitým svetom spôsobujú komplikácie v ich vzdelávaní. Ako sme spomenuli, závažným problémom pre nich je i neschopnosť používať sociálne pravidlá, aj keď ich poznajú.

KAZUISTIKY

Pretože medzi žiakmi v Škole pre mimoriadne nadané deti máme na 1. stupni ZŠ štyri deti s diagnózou Aspergerov syndróm, uvádzame v skrátenej podobe opis ich problémov, resp. charakteristické prejavy, ktoré sa objavujú počas výchovno-vzdelávacieho procesu. Zaujímavé je, že prejavy každého jedného z nich sú svojím spôsobom odlišné.

Cestovateľ, vek 9 rokov a 6 mesiacov

Už v predškolskom veku mal problémy so správaním v MŠ, matka bola nútená angažovať asistentku. Pôsobil zároveň ako hyperaktívne dieťa s nekontrolovateľnými reakciami, ale s vynikajúcou obrazovou pamäťou. Pamätal si a kreslil najmä trate a zastávky električiek a trolejbusov.

Vzťahy so spolužiakmi v škole: Nevie si vyplniť voľný čas cez prestávku, nie je schopný sa odpútať od predošlej činnosti. Má rád spoločnosť. Pozornosť spolužiakov upútava tým, že im niečo vezme. Je to jeho forma hry. Niekedy spolužiakovi len tak uštedrí facku s odôvodnením „lebo ma to práve napadlo“. Zo spoločenských hier hrá iba šach.

Sociálne správanie: Obrazné prirovnania chápe doslovne a dôsledne ich realizuje. „Ak tú palicu nezhodíš, tak ňou dostaneš,“ povedala učiteľka a na to ju tou palicou udrel. „Poďme, poďme dovnútra,“ volal učiteľ a naznačoval rukou zaháňanie detí. Na to sa Cestovateľ postavil vedľa učiteľa a podľa naznačovaného pohybu začal deti fackovať.

Trvá na dodržiavaní pravidiel, ale iba u druhých. Všimne si, že niekto prejde na červenú, a vytkne mu to. Ale výstražné znamenie v električke si pokojne vyskúša, aby sa presvedčil, či funguje. Pravidlá správania v škole, aj tie najfrekventovanejšie, mu treba pripomínať denne, akoby sa s nimi stretol po prvý raz. Ak urobí niečo spoločensky neprijateľné, udivene sa opýta: „To sa nesmie?“ Každú spoločenskú situáciu si nechá objasniť osobitne: „To mi doteraz nikto nepovedal!“

Na vyučovaní

- nie je ochotný čakať, kým príde pri kontrole správnosti úloh na rad – predbieha sa,
- nahlas si obhajuje svoj nárok,

- nie je ochotný uznať si chybu,
- snaží sa ostatných presvedčiť, že jeho tvrdenie a verzia sú správne.

Pri svojom intelektove pochopil v 3. ročníku jednoznačne, že nedokáže zvládnuť učivo tak ľahko a dobre ako ostatní, a to ho trápi, lebo nie je najlepší.

Nemá rád zmeny: Odmietol novú zimnú vetrovku, a celú zimu chodil v starej, aj keď mu boli krátke rukávy.

Má fotografickú pamäť: Ovláda všetky trasy liniek MHD v Bratislave spamäti. Bez problémov vám poradí spoje z miesta A do miesta B. Mená z kalendára podľa dátumov ovláda naspamäť. Vie povedať aký je deň podľa dátumu na celý rok. Na otázku, ako si to zapamätal, odpovedal, že si predstaví pred očami týždeň, mesiac a vie to. Potrebuje uznanie, pochvalu.

Hudobník, vek 8 rokov a 7 mesiacov

Jeho správanie v ranom veku bolo charakterizované nepokojným spánkom a tzv. nočnými morami, nadmerný krik a plač sa objavoval po väčšej vyčerpanosti, pri neočakávanej zmene. Pred nástupom reči, okolo 1. roka sa naučil vyhmkávať melódie približne 40 piesní. Vo veku 20 mesiacov rozprával formou celých viet, v 3. roku začal čítať slová bez spoluhláskových skupín. Má výborný hudobný sluch, dokáže presne pomenovať zahraničný tón. Odmalička perfektne zahral aj náročnú klavírnu skladbu. Už pred vstupom do školy zvládal čítanie, písanie, počítanie, ale mal problémy zvládať komunikáciu najmä v novom prostredí.

Prejavy v škole:

- dosahuje výborné, až vynikajúce učebné výsledky;
- má neprimeraný strach až úzkosť z vlastného zlyhania, kritiky, neočakávaného hluku, bolesti, ako aj fóbie z imaginárnych vecí (príšerky, smrť...), z obavy, že sa stratí v hypermarkete, zo samoty;
- zlyháva vo vytváraní vzťahov s rovesníkmi, napríklad pri hrách si rád vytvára vlastné pravidlá, ktoré sú často pre deti neprijateľné;
- nemá rád akékoľvek zmeny a meniace sa okolnosti v školskom prostredí;
- nevedomuje si sociálne pravidlá, často nadväzuje kontakt neprijateľným spôsobom (bez oslovenia menom, neadresne).

Emocionálne prejavy a reakcie:

- v situáciách pre neho stresujúcich (naliehanie, aby sa zapojil do nejakej aktivity) vyhľadáva izolované, bezpečné miesto pre svoju samotu (napríklad sa skryje pod lavicu a hrá sa s mobilom);
- má na seba prehnané požiadavky hraničiacie s dokonalosťou, je perfekcionista;
- na vlastné chyby, prehry či neúspech reaguje hysterickým plačom, slovnou agresiou a sebadeštručnými tendenciami, napríklad v situácii, keď vylial nechtiac

trochu minerálky svojmu spolužiakovi a ten mu to prepáčil, vzápätí si nalial na hlavu svoju minerálku.

Sociálne vzťahy:

- sociálne pravidlá, emócie dokáže vysvetliť, rozumie im teoreticky, pri praktickom uplatňovaní zlyháva;
- nedokáže odhadnúť dôsledky svojho správania, absentuje reciprocita na komunikačné úsilie inej osoby, rozpráva veľmi detailne, robí mu problém zjednodušiť komunikačný obsah alebo skrátiť dej;
- rozhovor často začína bez oslovenia menom;
- porozumenie reči je v norme, prítomné je však doslovné chápanie reči, nerozumie metafore, nevie odhadnúť pravdivosť, resp. absurdnosť niektorých tvrdení;
- pri hre je samotár, aktivitu strieda skôr úloha nestranného pozorovateľa, selektívny prístup k školským úlohám, v sebaobslužných úlohách je samostatnejší, ak má napísané poradie úkonov;
- potrebuje dosahovať výborné výsledky, chce byť najlepší a darí sa mu to.

Šachista, vek 8 rokov a 4 mesiace

Do 2 rokov vývin prebiehal v norme. Naučil sa skoro rozprávať aj chodiť. Ako 2 a polročný rozoznával čísla do 1000. Ako 4-ročný čítal rozprávku *Vlk a kozliatka*, ale bol doma, pretože sa s ostatnými deťmi v škôlke nekamarátil. V triede nemá kamaráta, jeho kamarátmi sú kamaráti jeho mladšieho brata, s ktorými chodia hrať šach. Ak nevie ako má reagovať na niektoré situácie, reaguje agresívnou. Až do 9 rokov si cmúľal palec, má dobrú pamäť, ale je roztržitý, nevie sa sústrediť na jednu činnosť, zabúda praktické veci (na šachu zabudne hlásiť výsledok). Má špecifické prejavy radosti, v takých situáciách sa trasie a kýva rukami. Charakteristický je pritom jeho predklon, pričom vždy trepe rukami ako krídlami.

Vzťahy so spolužiakmi:

- väčšinu voľného času trávi sám;
- nikdy spolužiakov neoslovuje menom, nepozera sa im do očí;
- na konci prvého ročníka nevedel mená niektorých spolužiakov naspamäť;
- komunikuje s nimi pomocou prostredníka (učiteľa) a podobne.

Osobnostné prejavy:

Kladie veku a inteligencii „neprimerané“ otázky. Ako šesťročný odpovedal na otázku, či má kamaráta: „neviem či je to kamarát, naozaj neviem.“

Prejavuje údiv nad mnohými bežnými vecami, čudoval sa napríklad, že Peter a Peťo alebo Richard a Rišo sú tie isté mená. V prvom ročníku nevedel, čo znamená vtip. Ako druhák nerozumel tomu, prečo má učiteľka veľké brucho (9. mesiac

tehotenstva), myslel si, že „veľa papala“. Keď sme mu povedali, že je tehotná a má v bruchu bábätko, prekvapene sa opýtal, či jej nevypadne.

Je bezbranný v situáciách, ktoré iné deti za zložité nepovažujú, prípadne ich riešia posvojom. On nerieši posvojom, vždy chce vedieť ako to má byť, čo má spraviť.

Neorientuje sa podľa toho, čo vidí u iných, nespraví to, čo ostatní. Všetky deti sa napríklad vyberú do herne, pretože v tom čase väčšinou do herne chodievame. On zostane stáť a čaká na môj pokyn, každý deň je situácia pre neho ako nová a vyžaduje znovu inštrukciu.

Je pasívny. Vo voľnom čase sa nudí alebo sníva, ak mu nie je ponúknutá činnosť. Neskôr sa začal dožadovať, aby mu bola nejaká činnosť ponúknutá, ale nevie si niečo presadiť, zavolať iné deti, aby sa s ním išli hrať.

Prejavy jeho správania v rodine sú podľa rodičov úplne rozdielne oproti tomu, ako sa správa v škole. Uvádzajú časté problémy a konflikty najmä v komunikácii so súrodencom. Je tichý, utiahnutý, výsledky v škole nie sú preňho podstatné.

Orientácia v čase a priestore:

Neustále si ujasňuje, čo sa bude kedy diať. Na hodinách výtvarnej výchovy nedokáže maľovať voľne, musí vedieť presne, čo má nakresliť, a aj s tým má problém, tvári sa bezradne („nemôžem nakresliť ten strom, čo je za oknom, veď sa mi nezmestí na papier“). Aj keď vie čo má kresliť (rybu, dáždnik), často väčšinu času strávi presným vymeriavaním, alebo detailmi.

Je nepraktický. Nevie zjesť slivku. Dá si ju do úst celú aj s kôstkou a nevie čo ďalej, tak bezradne stojí. Nesnaží sa situáciu riešiť, neodhryzne si z nej, len čaká a slivka mu trčí z úst. Situáciu museli vyriešiť ľudia okolo, slivku mu vziať, rozpoliť a „nakrmiť ho“.

Trvá na dodržiavaní pravidiel a stereotypov:

Zle znáša zmeny, tie ho najmä v minulosti zneisťovali, a preto si pomáhal tak, že mal aj viac možných variant riešenia: napríklad na obed si vždy automaticky bral nôž a vidličku, až kým raz bol na obed prívarok. Pani kuchárka deťom povedala, že si majú nechať lyžicu z polievky. Od toho dňa sa vychovávateľky každý deň pýtali, či si má vziať lyžicu alebo príbor. V jedálni sa pýtava „čo máme na obed?“ namiesto toho, aby sa pozrel sám deťom na tanier.

Sociálne vzťahy:

Často má problém porozumieť irónii a vtipom. V správaní a výzore ešte v treťom ročníku pripomína skôr dieťa predškolského veku. Na záchod sa pýta slovami, že „ho tlačí kako“. Je problém mu vysvetliť, že by nemal chytať vychovávateľku pri rozhovore za prsia.

Je poslušný, tichý, nesamostatný, ale veľmi pedantný, čistotný. Keď spolužiakovi padne jablko na zem, zdvihne ho a pokojne sa do neho zahryzne, prejavuje hlasnú nespokojnosť: „to by nemal robiť toto, no to by naozaj nemal robiť!“

Uvažuje inak ako je to bežné u detí jeho veku. Napríklad pri rozhovore o kanibaloch prejavuje pobúrenie nad ich správaním: „To by nemali robiť! Ak by jeden zjedol druhého a ďalší iného a tak by to nebolo dobré... Potom by mohlo zostať ľudí málo, potom by nedokázali viesť ďalej obchody a roboty a to všetko, keď by ich bolo tak málo, a to by nebolo dobre.“

Vedec / Výtvarník, vek 9 rokov a 5 mesiacov

Do 2,5 roka málo rozprával, až keď sa mu narodil brat, asi ako 4-ročný popri ňom začal rozprávať. Báľ sa cudzích ľudí, iných bytov – kričal. Všetko zoradovoval, triedil v rovnakom poradí, najradšej štipce na bielizeň. Na každú zmenu poradia kričal, nevedel sa upokojiť. Neznášal hračky. V 3. roku poznal celú abecedu, od toho veku aj neustále kreslí, kreslí trojrozmerné veže, budovy. Neznášal a neznáša rozprávky, lebo sú tam „zlé“ veci! Je preňho hrozná predstava, že vlk zožerie Červenú čiapočku aj starú mamu.

Prejavy správania:

- mnohé veci vidí, ale sa nepýta *prečo, ako*;
- nepamätá si mená detí, ani v škole, pôsobí nezainteresovane;
- nerozumie vetám: *Ako sa máš? Čo ti je?*
- keď je mu niečo smiešne, nedokáže sa prestať smiať;
- v každej situácii si musí pomôcť priradením zodpovedajúcej reakcie; ostatní ľudia to riešia často intuitívne, on sa musí neobrazové slová naučiť ako obrazové, alebo iné, jemu známe;
- má náskok z teórie, ale v praxi má problémy;
- celý čas kreslí, popíše celé zošity svojimi predstavami.

Na vyučovaní:

- Je preňho jednoduchšie a menej únavné naučiť sa čokoľvek kompletne z kníh (chémia, fyzika, mapy, hrady, jaskyne Slovenska), než sa naučiť nekonečné množstvo sociálnych situácií, výrazov tváre a pocitov, ktoré sú preňho úplne neprehľadné.
- Keď učiteľka zadáva deťom úlohu, on sa nudí a nedáva pozor na príklady iných detí; nevníma ich, lebo si myslí, že sa ho to netýka. Je potrebné ho stále usmerňovať, aby nerušil ostatné deti, čo prijíma negatívne. Stále musí na vyučovaní niečo robiť, lebo ak nemá čo robiť, vyrušuje. Musí si buď kresliť, alebo čítať, inak vydáva zvuky, má hlúpe reči, používa nevhodné slová, smeje sa, behá po triede a je hlučný. Občas má silné afektívne reakcie na malé, nepodstatné podnety.
- Nedokáže ticho rozmýšľať, nemá vnútorný hlas. Ak je ticho, premietajú sa mu v hlave obrazy, alebo si obrazy prekladá do pojmov a potom hovorí nahlas. Nedokáže ovládať svoju reč – je to mimo jeho kontroly.

- Veľmi teplé počasie naňho zle vplýva, nedokáže sa sústrediť.
- Prezentoval svoju prácu o vývoji života na Zemi – od mnohobunkovcov po ľudí. Nedokáže prezentáciu skrátiť, nedá sa zastaviť v kreslení a rozprávaní. Na spolužiakov sa obracia takto: „Nejaké otázky?“
- Občas sa sám pokúsi o vtipnú otázku.

Počúvanie iných:

- Nechápe, prečo je potrebné počúvať iných, on sám si vedie svoj monológ bez toho, aby sa dal zastaviť. Často nevníma okolitý svet.
- Ak chce niečo povedať, hovorí to až do konca, nereaguje na pokyny učiteľa.
- V škole ho známky a hodnotenie nezaujímajú. Nepotrebuje vidieť ani svoje vysvedčenie. Najviac komunikuje so svojou matkou.

Zájmy:

- Má vysoko špecifické záujmy od anatómie, embryológie, ekológie, architektúry až po chémiu, pohyby a delenie kontinentov a vyjadruje to všetko pomocou dokonale spracovaných obrázkov.
- Číta veľa kníh. Cez prestávky nejde spolu s deťmi, ale prechádza sa sám medzi stromčekmi a rozpráva si sám pre seba. Vonku sa cíti šťastnejší, lebo môže robiť to, čo chce, a nemusí sa ovládať ako v triede. Ak vydá zvuk, vonku to neprekáža, má viac priestoru, ak chce uniknúť a byť sám.
- Pri čítaní Encyklopédie zvierat ho zaujímajú systémy spoločenstiev, princípy koexistencie, triedenie do skupín.
- Trápi sa, keď nájde vyrúbaný strom, ktorý pozná, lebo má zničený „orientačný“ bod vo „svojej krajine“.

Zvláštnosti jedenia:

- Až v 4. roku začal sám jesť lyžicou. Ovocie neje celé, ale všetko musí byť drobné a pokrúpané na kusy, aj jahody a jablká. Má veľmi obmedzený jedálny lístok, mlieko, med, cestoviny, zelenina. Jedáva len jedlo z domu, nechodí do školskej jedálne.

Komunikácia so spolužiakmi:

- Najprv deti odmietal, najviac preto, lebo im nerozumel. Ak ho niekto dostane do situácie, s ktorou si nevie poradiť, začne sa mu vyhýbať. Deťom nikdy neublíži. Je šťastný, ak sa mu nejaké dieťa vie priblížiť a prejaví záujem komunikovať s ním.

Koncentrácia na hodine:

- Ako obrazovo mysliace dieťa je často pomalý, lebo si prekladá z reči do obrazu a naopak, pritom ho dokážu vyrušiť aj malé podnety, tie ale vyvolávajú množstvo nových asociácií. Ak má silný podnet, nedokáže sa od neho odtrhnúť. Nedokáže dobre spracovať úlohy na výdrž a pozornosť. Vofné, kreatívne úlohy sú preňho nevhodné. Najsilnejšou emóciou je strach, preto treba stále reagovať na jeho neistotu, snažiť sa vysvetliť mu situácie.

ZÁVER

Každý pedagóg, špeciálny pedagóg i psychológ pracujúci s takýmto dieťaťom v škole musí byť informovaný o tom, aké sú charakteristické prejavy dieťaťa s Aspergerovým syndrómom. Všetci musia mať na zreteli, že nadané dieťa s týmto postihnutím reaguje takmer vždy zrkadlovo, a to napodobňovaním toho, kto s ním komunikuje.

Rovnako je dôležité vymedziť mantinely pre akúkoľvek aktivitu a dôsledne ich dodržiavať. Ukázalo sa, že najzávažnejším momentom v práci s autistami je zadávanie inštrukcií. Dôležitá je ich adresnosť, jasnosť, zrozumiteľnosť a predovšetkým ich opakované podania v jednotlivých časových intervaloch. Nemožno pripustiť žiadne spochybnenia inštrukcie dieťaťom. Rovnako dôležité je uvedomiť si, že takéto deti nemožno trestať za ich prejavy alebo správanie súvisiace s ich diagnózou.

Niektorí ľudia o takýchto deťoch majú predstavu, akoby to boli deti v sklenenej veži, ktoré žijú vo svojom svete celkom samy, bez komunikácie s okolím. Nie je to pravda. Najmä u autistov s nepoškodeným, resp. nadpriemerným intelektom a dobrým rečovým prejavom (teda detí s Aspergerovým syndrómom) sa dá ich sklenená veža a jej bariéry prekenuť. Výsledky našej školy za spolupráce s rodičmi o tom jednoznačne hovoria. Potvrdzujú zároveň, že je možné efektívnym spôsobom ich vzdelávať vo väčšej skupine.

Vzhľadom k extrémnym, až nezvyčajným prejavom špecifických schopností tých nadaných detí, u ktorých bola potvrdená diagnóza Aspergerov syndróm, a s ktorými sa v našej škole pracuje, uvádzame postupy, ktoré používame v každodennej práci s nimi. Chceme tým upozorniť na možnosť vzdelávať ich v škole medzi rovesníkmi, a dať radu tým, ktorí sa s takýmto deťmi môžu stretnúť, resp. s nimi pracujú, pretože skúsenosti s touto formou plnofunkčného autizmu je u nás doteraz málo. Pritom je potrebné hľadať riešenia, pretože odborníci (Zysk a Notbohm, 2004) uvádzajú, že celkovo až 10–15 percent ľudí s Aspergerovým syndrómom dosiahne úspech v živote. Uvedení autori zdôrazňujú, že ľudia s Aspergerovým syndrómom potrebujú často len relatívne málo pomoci od okolia. Musí to však byť správny druh pomoci (Remschmidt, 2000).

Návrhy a rady ako efektívne pracovať pri vzdelávaní nadaných detí s Aspergerovým syndrómom v škole

Opierajúc sa o naše praktické skúsenosti, zostavili sme tieto odporúčania:

Podmienky na prácu v triede so žiakom s Aspergerovým syndrómom:

- V triede, kde je integrované dieťa s Aspergerovým syndrómom, by mal byť menší počet žiakov.

- Dôležité je zabezpečiť v triede primerané prostredie, bez nadmerného množstva podnetov zrakových, sluchových i ostatných; je treba zabezpečiť menej hlučnú, pokojnejšiu atmosféru, aby sa zabránilo vzniku nečakaných, neadekvátnych reakcií dieťaťa s Aspergerovým syndrómom.
- Predovšetkým je treba zabezpečiť stabilné, nemeniteľné miesto žiakovi s Aspergerovým syndrómom. Lavica a stolička musia byť stále na tom istom mieste, žiak s Aspergerovým syndrómom potrebuje svoje známe oporné body.
- Treba zabezpečiť, aby každý spolužiak, ale najmä každý pedagóg bol dostatočne informovaný o diagnóze dieťaťa s Aspergerovým syndrómom, o tom aké sú jej charakteristické znaky a možné prejavy (napríklad celkovo znížená komunikácia viac neverbálna, kreslená a písomná; komunikácia takéhoto nadaného dieťaťa vyžaduje iné prístupy, inštrukcie a pod.).
- Je nevyhnutné vymedziť presné pravidlá pre všetky aktivity takéhoto dieťaťa v triede, t.j. mantinely práce aj hry; pri práci s dieťaťom je nutné dôsledne ich dodržiavať za každých okolností. Vyhne sa tým konfliktným situáciám a afektívnym výbuchom.

Pokyny pre spolužiakov v triede, kde sa vzdeláva dieťa s Aspergerovým syndrómom

- V kolektíve triedy treba urobiť inštruktáž, pripraviť ostatné deti na zaradenie žiaka s Aspergerovým syndrómom. Upozorní ich na to, že takéto dieťa reaguje (vždy zrkadlovo) napodobňovaním toho, s kým komunikuje. Preto je dôležité naučiť ich, ako s ním komunikovať, ako sa správať, ako reagovať.
- Upozorní deti v triede na možnosť neadekvátnych reakcií, a to aj na drobnejšie podnety, na možnosť afektívnych výbuchov (krik, plač, zúrivosť), najmä v prípade provokovania, ale niekedy aj bez zjavného dôvodu.
- Naučí deti i dospelých, ako komunikovať s takýmto dieťaťom, ako naň reagovať, ako mu kladť otázky, ako mu dávať pokyny a inštrukcie. Dôležité je vedieť, že je potrebné hovoriť s ním priamo a vždy v jednoduchých krátkych priamych vetách.
- Treba sa snažiť takéto dieťa viac počúvať, dať mu priestor na vyjadrenie, naučiť sa tolerovať špecifické prejavy jeho správania.

Všeobecné pokyny učiteľom na prácu so žiakom s Aspergerovým syndrómom

Je potrebné:

- využívať rozumový potenciál dieťaťa a jeho špecifické schopnosti a zaujať ho prácou na vyučovaní;
- umožniť dieťaťu na vyučovaní preukázať jeho špecifické schopnosti z rôznych oblastí, dať mu priestor na ukázanie toho, v čom sú jeho úzko zamerané schop-

nosti a záujmy vysoko nadštandardné, a dovolíť mu, aby to predviedlo aj ostatným deťom v triede;

- vhodné prejavy správania dieťaťa posilňovať a odmeňovať, a to vecami, na ktorých mu záleží;
- pri nevhodných prejavoch v prípade potreby skôr aplikovať formu obmedzenia, odňatia obľúbenej aktivity (napríklad šach), ale netrestať;
- nedávať mu poznámky; tresty totiž vyvolávajú iné ako očakávané reakcie (zrkadlové reakcie);
- v spolupráci s rodinou vytypovať motivujúce faktory, na ktoré dieťa reaguje pozitívnu zmenou a pokrokmi v želanom správaní, čo zefektívni prácu pedagóga;
- naučiť všetkých kolegov a žiakov, ako dieťaťu s Aspergerovým syndrómom pomôcť, keď to potrebuje. Naše skúsenosti ukázali, že autistické dieťa v triede rovesníkov sa postupne naučí zvládať jednotlivé preňho náročné a problémové situácie, ale preto, aby tu mohlo existovať, musí sa s ním každý problém dostatočne analyzovať a je treba mu ho vysvetliť.

Podávanie inštrukcií žiakovi s Aspergerovým syndrómom

- Inštrukcie treba vždy zadávať adresne, priamo dieťaťu, pritom treba upriamiť jeho pozornosť na učiteľa a na inštrukciu.
- Inštrukcie musia byť vždy zreteľne a jasne formulované, stručné a treba ich podávať formou čo najjednoduchších a najzrozumiteľnejších pokynov.
- Inštrukcie musia byť rozdelené na jednotlivé kroky, pričom je nutné trvať dôsledne na ich splnení, t.j. nepripustiť žiadne odchýlky alebo spochybnenia, či iné vlastné vysvetlenia dieťaťom.
- Na preukázanie vedomostí žiaka s Aspergerovým syndrómom stačí menej úkonov, menej splnených úloh ako u ostatných žiakov.
- Je dôležité takémuto dieťaťu nezadávať úlohy časovo náročné, ktoré vyžadujú veľkú výdrž a koncentráciu pozornosti. Vhodnejšie sú kratšie zadania, kde žiak preukáže svoju úroveň vedomostí.
- Každá inštrukcia dieťa s Aspergerovým syndrómom má len obmedzenú časovú platnosť, a preto pokyny a inštrukcie treba opakovať so železnou pravidelnosťou, denne, na každej hodine, vždy znova a znova.
- Na rozdiel od ostatných žiakov je potrebné žiakovi s Aspergerovým syndrómom nedávať na vyučovacej hodine viacero úloh odrazu, ale každú úlohu jednotlivo. Je dôležité akceptovať jeho schopnosť vnímať.
- Každá úloha dieťaťu s Aspergerovým syndrómom musí byť zadaná aj v písomnej forme, nestačí len ústne podanie. Dôležité je jednoduché a krátke znenie inštrukcie.
- Všetky úlohy žiakovi s Aspergerovým syndrómom je potrebné zjednodušiť (napríklad zakrúžkovať správnu odpoveď, spojiť dvojice, ktoré k sebe patria, doplniť

- slovo alebo písmeno) a netrvať na splnení všetkých úloh tak, ako u ostatných žiakov.
- Žiakom s Aspergerovým syndrómom, na rozdiel od ostatných detí, výučba cudzieho jazyka sa nesmie robiť hravou formou, ale stručnou a mechanickou: slovíčka – preklady – testy. Neodporúčame príliš voľné tvorivé úlohy.
 - Pri výučbe gramatiky treba poskytnúť naraz celý systém (napríklad slovné druhy) a nie postupne pridávať ako ostatným deťom. Pri čítaní nenútiť žiaka s Aspergerovým syndrómom sledovať text s ostatnými deťmi, lebo takéto dieťa zväčša číta rýchlejšie. Obyčajne na základe veľkého množstva prečítaného materiálu, nemá problémy s diktátmi a gramatikou; správny tvar slov má vizuálne fixovaný.
 - Dôležité upozornenie sa týka aj voľnejších hodín ako telesná, hudobná a výtvarná výchova, ktoré sú hlučnejšie. To môže dieťaťu s Aspergerovým syndrómom spôsobovať problémy. Niektoré veci s ním treba preberať samostatne, individuálne, nenútiť ho za každú cenu zapájať sa do všetkých aktivít spolu s ostatnými žiakmi.

Naše skúsenosti ukázali, že dieťa s autizmom sa v triede rovesníkov postupne naučí zvládať jednotlivé preňho náročné a problémové situácie, ale na to, aby tu mohlo existovať, treba s ním každý problém dôkladne analyzovať a vysvetliť mu ho. Inak si veci začne vysvetľovať podľa svojho vnútorného systému a vlastných pravidiel, ktoré môžu byť nesprávne a môžu ho úplne vylúčiť zo spoločnosti ostatných detí a neskôr i dospelých.

Austrálsky expert na autizmus Tony Atwood (2006) porovnáva vývinový proces ľudí s Aspergerovým syndrómom ku stavbe puzzle. Podľa neho sa časom, postupne dajú jednotlivé časti dohromady a vytvorí sa celý obraz. Ak sa naučíme deťom s Aspergerovým syndrómom rozumieť a pripravíme im podmienky, môžeme im pomôcť prekonať a rozboriť ich samotu v sklenenej veži, a pomôcť im žiť a uplatniť sa v „našom otvorenom“ svete.

LITERATÚRA

- APA-DSM-IV-TR. 1994. Washington, DC : American Psychiatric Association Diagnostic.
- ATWOOD, T. 2000. Das Asperger-Syndrom: Ein Ratgeber für Eltern. Stuttgart : Trias.
- ATWOOD, T. 2005. Das Asperger-Syndrom: Wie Sie und Ihr Kind alle Chancen nutzen. Heidelberg : Medieinverlage.
- ATWOOD, T. 2006. The complete guide to Asperger's Syndrom. London : Jessica Kingsley.
- BAILEY, A. – LE CONTEUR, A. – GOTTESMAN, I. – BOLTON, P. – SIMONOFF, E. – JUZDA, E. – RUTTER, M. 1995. Autism as a strongly genetic disorder: Evidence from a British twin study. The British Journal of Psychiatry, vol. 25, p. 63-77.
- BARON-COHEN, S. 2003. The essential difference: Men, women and the extreme male brain. Cambridge : Penguin.

- DAWSON, M. – MOTTRON, L. – JELENIC, P. – SOULIÉRES, I. 2005. Superior performance of autistic on RPM and PPUT relative to Wechsler Scales provides evidence for the nature of autistic intelligence. <http://cevs.ucdavis.edu/IMFAR/abstr.cfm.abstid=1081>. The nature of autistic intelligence. International Meeting for Autism Research, Boston, MA.
- GILLBERG, Ch. (Ed.) 1989. Diagnosis and treatment of autism, New York : Plenum.
- GILLBERG, Ch. – PETERS, T. 2003. Autismus – zdravotní a výchovní aspekty: Výchova a vzdělávání dětí s autizmem. 2. vyd. Praha : Portál.
- HRDLÍČKA, M. 2005. Subtypizácia detského autizmu, Psychiatria pre prax, roč. 6, č. 4, s. 182-184.
- JÁNOŠÍKOVÁ, D. 2005. Vysokofunkčná autistická populácia a Aspergerov syndróm. Trnava : Lenoris.
- MARTINKOVÁ, M. 2005. Matejko. O chlapcovi, ktorý rozpráva kreslením. Bratislava : ŠPMN-DaG.
- PEETERS, T. 1998. Autizmus od teorie k výchovně vzdělávací intervenci. Praha : Scientia.
- PURDEŠ, J. 21.11.2005. Syndróm pána Aspergera. www.Autizmus.Asperger.
- REMSCHMIDT, H. 2000. Asperger Syndrom – Eine zu wenig bekante Störung. Deutsche Arzblatt, 97, Heft 19, p. 583-595.
- ROGERS, S. J. – WILLIAMS, J. (Eds.) 2006. Imitation and the social mind: Autism and typical development. New York : Guilford.
- ŠUBA, J. 2003. Pedopsychiatria na Slovensku – aktuálne úlohy. In: Terapeutické algoritmy v pedopsychiatrii – časť II. Celoslovenská vedecká pracovná schodza, apríl 2003. Bratislava : SÚZA MZV SR.
- ŠUBA, J. 2004a. Autistický syndróm – zvýšená virtuálna pamäť. In: Psychiatria pre prax, príloha 1, s. 524. VI. slovenský psychiatrický zjazd. Spišská Nová Ves, 9.-12. júna 2004.
- ŠUBA, J. 2004b. Existuje prienik medzi Aspergerovým syndrómom, Tourettovým syndrómom a OCD? In: Psychiatria pre prax, príloha 1, s. 533. VI. slovenský psychiatrický zjazd. Spišská Nová Ves, 9.-12. júna 2004.
- TILI, D. 2005. Wie macht sich Asperger – Syndrom bemerkbar? Kiel : Edition Aspergia.
- VOLKMAR, F. R. – COHEN, D. J. 1997. Handbook of autism and pervasive developmental disorders. West Sussex : John Wiley.
- VOLKMAR, F. R. – SZATMARI, P. 1993. Sex differences in pervasive developmental disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, vol. 23, no. 4, p. 579-591.
- WING, L. 1993. Autistic Children. A Guide for Parents. London : Constable.
- WING, L. – GOULD, J. 1979. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. Journal of Autism and Developmental Disorders, vol. 9, no. 1, p. 11-22.
- ZYSK, V. – NOTBOHM, E. 2004. 1001 great ideas for teaching and raising children with autism spectrum disorders. Arlington Texas : Future Horizons.

Súhrn: Príspevok približuje teoretické aspekty i empirické skúsenosti z práce s nadanými deťmi s výskytom špecifickej formy autizmu – Aspergerovým syndrómom. Prejavy osôb s Aspergerovým syndrómom v detskom i dospelom veku sa charakterizujú podľa odbornej literatúry. Ďalej autorka opisuje prejavy štyroch nadaných detí s diagnózou Aspergerov syndróm, ktoré navštevujú prvý stupeň Školy pre mimoriadne nadané deti a Gymnázium v Bratislave. Na záver formuluje odporúčania ako pracovať s takýmito deťmi v škole.

Kľúčové slová: nadané deti, detský autizmus, Aspergerov syndróm, komunikácia, vzdelávanie

PhDr. Jolana LAZNIBATOVÁ, CSc. sa dlhodobo zaoberá vývinovou psychológiou a najmä psychológiou nadania. Je odborníčkou na výchovu a vzdelávanie intelektovo nadaných detí, je riaditeľkou Školy pre nadané deti a Gymnázium v Bratislave. Podľa jej projektu alternatívnej starostlivosti o nadané deti pracuje na Slovensku 27 škôl, kde je do špecifickej formy edukácie zaradených viac ako 2600 žiakov vo veku 6-18 rokov. Vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie sa problematike intelektovo nadaných venuje výskumne, špeciálne sa zaoberá nadanými deťmi s ADHD a autizmom.

RODIČE DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM: VNÍMÁNÍ POSTIŽENÍ SVÉHO DÍTĚTE V KONTEXTU VLASTNÍHO ŽIVOTA¹

IVA STRNADOVÁ

Psychiatrické centrum Praha, ČR

PARENTS OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME: PERCEPTION OF ONE'S CHILD DISABILITY IN THE CONTEXT OF ONE'S OWN LIFE

Abstract: The article is focused on perception of one's own life, on retrospective evaluation of the past, on anticipation of the future, and on relationship to child by parents of children with Down syndrome. The researched group consisted of parents of 28 children at school age. Interviews were analyzed with help of the constant comparative analytical approach. As seen in the investigation results, the birth of child with Down syndrome brought a change for parents mostly in the area of employment, one's own values, attitudes or spirituality. An unusual source of parents' worries is the transition of their child to: (a) senior degree of basic school; (b) next class; (c) other school; (d) from school to employment; (e) and to pubescence.

Key words: Down syndrome, parents of children with Down syndrome, stress, time requirements, transition

Downův syndrom je nejčastěji popisovaným syndromem způsobeným změnou počtu chromozomů. Na 700 narozených dětí připadá jedno dítě s touto diagnózou (Raboch, Zvolský et al., 2001). Hloubka mentálního postižení jedinců s Downovým

Přišlo 25.3.2008. I.S., Katedra speciální pedagogiky, Ped. fak. UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, ČR

E-mail: iva.strnadova@pedf.cuni.cz

¹Článek vznikl v rámci výzkumného projektu Psychiatrického centra Praha *Analýza stresových a resiličních činitelů v rodinách dětí žijících s jedním rodičem*. Projekt je podpořen Grantovou agenturou ČR, registrační číslo 406/06/0779.

syndromem bývá různá, nejčastěji však jde o lehkou či střední mentální retardaci. Mezi běžné nemoci a zdravotní komplikace osob s Downovým syndromem patří vrozené srdeční vady, žaludeční a střevní abnormality, oční vady (nystagmus, vrozená katarakta a myopie), převodní nedoslýchavost až ztráta sluchu či poruchy štítné žlázy (Ainsworth, Baker, 2004). Odborníci z oblasti medicíny upozorňují svými studii na riziko výskytu leukémie. Toto riziko je u Downova syndromu 10-20 krát větší než u běžné populace, přičemž ve věku do pěti let je čtyřikrát vyšší riziko akutní myeloidní leukémie než akutní lymfoblastické leukémie (Rao et al., 2005).

U osob s Downovým syndromem se také setkáváme s předčasným stárnutím. První známky procesu stárnutí se u nich projevují mezi 40.-50. rokem jejich života (Vágnerová, 2004). P. A. Paird a A. D. Sadovnick (dle Rondal et al., 2004) uvádějí, že osoby s Downovým syndromem se v současné době dožívají ve více než 15 procentech věku nad 68 let a ve více než 50 procentech věku nad 55 let. U osob s Downovým syndromem se také setkáváme s častějším výskytem Alzheimerovy choroby než u běžné populace.

Jak vyplývá z řady výzkumů, rodiče dětí s mentálním postižením prožívají stres spojený s časovou náročností péče o dítě, zdravotními potřebami dítěte a někdy i s jeho problémovým chováním. Charakter nároků kladených na rodiče se mění v různých věkových obdobích života jejich dítěte – jiné problémy přináší narození dítěte s mentálním postižením a zjištění diagnózy (Hasnat, Graves, 2000), jiné vzdělávání dětí (Kenny et al., 2005) či období dospělosti (Carr, 2005).

Rodiny dětí s Downovým syndromem

Narození dítěte s Downovým syndromem je pro většinu rodin nečekanou událostí. Stres rodičů spojený s postižením dítěte je uváděn řadou autorů (Padeliadu, 1998). Prožívání stresu je u rodičů dítěte ještě umocněno přidruženými zdravotními komplikacemi či vnějšími znaky postižení.

G. Hedov et al. (2002) se zabývali srovnáváním skupiny 165 rodičů dětí s Downovým syndromem a kontrolní skupiny 169 dětí bez zdravotního postižení. Výzkum byl zaměřen na souvislost mezi smyslem pro soudržnost a stresem prožívaným rodiči. Jak z uvedené studie vyplývá, rodiče dětí s Downovým syndromem se od kontrolní skupiny nelišili ani množstvím času stráveného s dítětem, ani v oblasti smyslu pro soudržnost. Nicméně se u nich vyskytovala vyšší hladina stresu než u rodičů z kontrolní skupiny. Potvrdilo se také, že čím vyšší měl rodič smysl pro soudržnost, tím nižší byla hladina prožívaného stresu.

P. Cheng a C. So-Kum Tang (1995) se ve svém výzkumu zabývali rozdíly v prožívání stresu matkami a otci dětí s Downovým syndromem. Z jejich šetření vyplývá, že

matky těchto dětí zakoušejí více stresu a mají nižší sebehodnocení v porovnání s otci. Jedním z faktorů ovlivňujících nižší míru stresu otců dětí s mentálním postižením může být podpora ze strany prarodičů či jiný způsob zvládnání stresu než u matek (Sander et al., dle Hastings et al., 2002). Zajímavé je, že podpora prarodičů nemá významný vliv na prožívání stresu matkami.

Odborníci však ohledně rozdílů v prožívání stresu matkami a otci nejsou jednotní. W. J. Hagborg (dle Dyson, 1997) uvádí, že se u matek i otců dětí s mentálním postižením setkal se stejnou mírou stresu. Bylo také zjištěno, že matky dětí s Downovým syndromem hodnotí i svůj zdravotní stav hůře než jejich partneři či než matky dětí bez zdravotního postižení (tamtéž).

V souvislosti se stresem prožívaným rodiči je třeba zmínit i ekonomickou situaci těchto rodin. Jsou to často matky, které opouštějí zaměstnání či snižují pracovní úvazek na částečný. W. S. Barnett a G. C. Boyce (dle Hedov et al., 2002) například uvádějí, že matky z jimi zkoumané skupiny musely snížit svůj pracovní úvazek v průměru na sedm hodin týdně a zvýšit čas věnovaný péči o dítě na devět hodin týdně.

Dalším směrem ve výzkumu rodin dětí s Downovým syndromem je porovnávání matek dětí s tímto postižením a matek zdravých dětí. V jednom z výzkumů M. Lawenius a M. Veisson (dle Cummins, 2001) nezjistili žádný rozdíl mezi sebezpojetím rodičů dětí s Downovým syndromem a rodičů dětí bez postižení. To může být dáno řadou faktorů. Jak uvádí R. A. Cummins (tamtéž), u dětí s Downovým syndromem se setkáváme méně často s výrazně problémovým chováním. Navíc mezi nejsilnější sdružení rodičů patří právě skupiny rodičů osob s Downovým syndromem. Neméně důležitým faktorem, který je třeba brát v potaz při analýze výsledků šetření, je země, ve které šetření proběhlo. M. Lawenius a M. Veisson se zaměřili na rodiny ve Švédsku, které patří společně s ostatními severskými zeměmi k zemím s vysokou úrovní sociální péče/podpory jedinců. To je jedním z důležitých faktorů ovlivňujícím pocit vyšší úrovně zakoušení životní spokojenosti ve společnosti než je tomu v ostatních zemích.

ŠETŘENÍ V RODINÁCH DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Článek prezentuje dílčí výsledky výzkumu zaměřeného na stresové a resilientní činitele v rodinách dětí se speciálními potřebami, který probíhá v současné době v Psychiatrickém centru Praha (PCP Praha).

Cílem šetření, jehož výsledky zde prezentujeme, bylo zjistit, jaký vliv má narození dítěte s Downovým syndromem na to, jak jeho rodiče vnímají svůj vlastní život, jak vnímají minulost a anticipují budoucnost, i jakým způsobem tato zkušenost změnila jejich hodnoty i osobnostní charakteristiky.

Účastníci šetření

V předkládaném výzkumu činí skupinu výzkumného šetření 28 rodičů (26 matek a 2 otcové) dětí s Downovým syndromem ve věku 7-15 let. Věkový průměr rodičů byl 42,9 let ve věkovém rozmezí 32-56 let. Šlo o rodiče 14 chlapců a 14 dívek ve věku od 7 do 15 let. Věkový průměr dětí byl 11,8 let.

Ze zúčastněných rodičů žilo 22 v manželství, jeden s partnerem, 3 byli rozvedení, 1 svobodný a jeden ovdovělý. Dosažené vzdělání rodičů bylo většinou středoškolské s maturitou (13), devět mělo vysokoškolské vzdělání a šest rodičů bylo vyučeno.

Proces šetření

Rodiče byli kontaktováni dopisem prostřednictvím šesti škol a školských poradenských zařízení ve čtyřech městech v České republice a prostřednictvím sdružení rodičů dětí s Downovým syndromem. Rodiče, kteří projeví zájem o spolupráci, byli seznámeni s cíli a podmínkami výzkumu a podepsali souhlas s účastí na tomto výzkumu. Při použití jejich zkušeností jim bylo zaručeno zachování anonymity. Rodiče si mohli vybrat místo konání rozhovoru, a to z následujících možností: bydliště rodičů, místnost výchovného poradce na dané škole či místnost poskytnutá poradenským zařízením. Preference rodičů ohledně místa konání rozhovorů byly vyvážené.

Rozhovory byly se svolením rodičů nahrávány a následně přepsány. V této souvislosti je třeba mít na paměti, že jde o rodiče, kteří projeví zájem o spolupráci, tzn. že zkoumaný vzorek nemusí být reprezentativní. Z tohoto důvodu je šetření nutné považovat za výzkumnou sondu.

Metodologie šetření

Vzhledem ke stanovenému cíli šetření byl použit nástroj kvalitativního výzkumu – konkrétně semistrukturovaný rozhovor s rodiči. Kvalitativní přístup v tomto případě umožňuje hlubší vhled do vnímání a prožívání rodin dětí školního věku s Downovým syndromem.

Při koncipování semistrukturovaného rozhovoru byla výchozím přístupem metoda životního příběhu. Mezi okruhy rozhovoru, na které jsme se zaměřili, patří:

- vliv postižení dítěte na osobnostní vlastnosti a hodnoty rodičů,
- postoje rodičů vůči dětem s postižením,
- vnímání vlastní minulosti,
- očekávání ohledně budoucnosti dítěte.

Kvalitativní data byla analyzována metodou konstantního komparativního analytického přístupu.

VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Z 28 rodičů 21 odpovědělo, že narození dítěte s Downovým syndromem *změnilo jejich život*. Oblasti, ve kterých rodiče, resp. matky, pocítili změnu, jsou: ztráta či nemožnost vykonávat zaměstnání (5), přehodnocení hodnot či změna postojů (6), obrácení k víře či její prohloubení (2) a dopad na manželství (3). Přehodnocení hodnot či změna postojů byly pozitivního i negativního charakteru:

Získala jsem větší sociální citění a jsem více ekonomicky zodpovědná. MV15

Já jsem tu tendenci měla vždycky, jo, takhle, ale je pravda, že teď je vůbec ještě o to víc, si říkám: když nejde o život... M25

No, změnila jsem se hrozně v tom, že nedůvěřuju lidem, absolutně. Že vopravdu ten kluk mně jako vtevil ty voči, že prostě ty lidi dokážu teďka vodhadnout, jaký jsou... M2

Celkem čtyři rodiče uvedli, že změna byla výhradně negativního charakteru:

Vyřadilo nás to z běžného života. MV13

Nemůžete žít život jako normální rodina. Neustále musíte o něco žebrot – aby dítě zařadili do MŠ, do školy apod. MV3

Neustálý psychický tlak (strach jestli dobře vyřeší běžné denní situace – oblékání, zamčení dveří, cesta do školy). MV2

Osmnáct rodičů se cítí *omezeno* postižením svého dítěte, a to především pracovní (10), z hlediska pocitu sociální izolace (3), nedostatku času (2), financí (1) a z hlediska psychické náročnosti, kterou výchova dítěte s Downovým syndromem pro tyto rodiče obnáší (2).

Dvanáct rodičů zdůraznilo, že životní zkušenost rodičovství dítěti s Downovým syndromem je naučila především *trpělivosti*. Tři matky dále uvedly, že se naučily být důslednější, dvě matky uvedly, že se musely naučit všechno mnohokrát opakovat. Mezi další věci, které se rodiče naučili, patří: jiný pohled na osoby s postižením a na lidi vůbec, překonávání těžkých životních situací, nadhled, rozlišování věcí důležitých od méně důležitých, tolerance, úcta ke zdraví jako životní hodnotě i spoléhání se na sebe.

Když měli rodiče říci, *co se jim na jejich dítěti s Downovým syndromem nejvíce líbí*, často shrnovali dobré vlastnosti dítěte do citově zabarvených označení, jako např. sluníčko, zlatíčko, mazel, utěšitelka apod. Rodiče na svých dětech nejvíce oceňovali chování k druhým lidem.

Myslím si, že by neopustil člověka v nouzi. MV4

Sama by se rozdala pro ostatní, ráda pomáhá. V tom by si z nich zdraví lidé mohli brát příklad. MV3

Má mě ráda bez výhrad. MV15

Umí mi zlepšit náladu. MV10

Dále byly zmiňovány *vlastnosti dítěte* jako houževnatost, upřímnost, srdečnost, spontánnost, citlivost, vnímavost, dobrosrdečnost a soběstačnost.

Zajímavé byly odpovědi rodičů na otázku, *co je na jejich dítěti nejvíce trápí*. Ve většině případů (12) rodiče uváděli samotné postižení či obtíže s postižením přímo spojené. V této souvislosti nejčastěji zazněla zmínka o vnějších rysech Downova syndromu či o přidružených logopedických nebo zdravotních obtížích.

Čím je starší, tím je na něm to postižení víc vidět. Špatně mluví a nedokáže vyjádřit vše, co by chtěl. MV10

Její výraz v obličeji – otevřená pusa, špulení, grimasy. Že si to nehlídá a vypadá tak hůř než na tom je. MV2

Já sama se přiznám, protože syn je zatím dítě, že mně to problém nedělá, ale dělají mi problémy dospělí postižení. To mně pořád jako matce problém dělá, protože samozřejmě, tam je ten rozdíl úplně jasně viditelný a jako to smíření s ním, že jednou bude moje dítě na tom podobně, je docela těžká věc... MV15

V neposlední řadě rodiče také uváděli dopad postižení na výkony dítěte ve škole.

...z mého pohledu triviální věci nezvládá tak, jak bych si představovala. MV15

Celkem jedenáct rodičů zmiňovalo *povahové rysy* dítěte, z čehož nejčastěji si stěžovali na tvrdohlavost (7), neposlušnost, odmítání či vztekání se.

Asi že je jako já, taková ta tvrdohlavost. Babička mi vždycky říkala – Pán Bůh ti to vrátí na dětech. Asi měla pravdu, ta je tvrdohlavá asi jako já. To je boj, když si umane, že to bude tak, tak je těžký ji zvrátit od toho rozhodnutí, takže to je problém, to mi vadí. Ale dělám to taky, tak se s tím musím nějak vyrovnat. MV16

Pouze ve dvou případech si rodiče postěžovali na chování dítěte v souvislosti s pubertou, což by s největší pravděpodobností uváděli i rodiče dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb.

Zajímalo nás, *co by rodiče ve svém životě změnili* v případě, že by se jim této možnosti dostalo. Podle očekávání bylo nejčastěji uváděno zdraví dítěte (8) či jeho nenarození (4).

...to jediný, čeho lituju, že jsem se vod toho primáře nenechala poslat na tu plodovou vodu, když to říkám upřímně, že kdyby mi to zjistili, tak jsem šla na potrat. Ale takhle, když už to nosíte devět měsíců v sobě, tak to už nejde. M37

...kdybych to věděla, tak jsem třetí dítě neměla v žádném případě. Jenže to nevíte, my vlastně dceru měli chtěnou, protože vlastně s manželem jsme se dohodli, že děti nám odrůstají a tady zůstanem v baráku sami. Takže jsme se dohodli, dcerka je plánovaná, není, že by byla nechtěná, takhle jsme dopadli. Tak to pak zpytujete svědomí, říkáte si, kdybych bejvala neotěhotněla, nemuselo se... M40

Neměla bych určitě děti, nevdala bych se, chodila bych jenom do práce, protože jako já tu svoji práci fakt jsem jako milovala. To byl první bod, který prostě když jsem se dozvěděla, že už se nebudu moct vrátit do práce, tak to bylo teda pro mě taky takové dost těžké. M47

Rodiče také uváděli, že by se více věnovali *logopedické péči* a s dítětem by v tomto směru více pracovali, což je specifické především u Downova syndromu.

No, třeba s tou logopedií, protože jak člověk měl první dítě, tak jsem hodně dbala na nějaký ty rady těch odborníků a učitelů (...) a furt nám říkali, že je ještě malej, a že je ještě čas (...) a na logopedii jsme začali chodit v pěti letech, což je hodně pozdě... M2

Asi bych ještě víc trénovala logopedii a mluvení, protože mluví hodně, ale je jí opravdu špatně rozumět a čím víc mluví, tím víc se ta kvalita té řeči zhoršuje... M16

Vím, že některým věcem jsme se dostatečně nevěnovali, ačkoliv jsme třeba o nich už věděli, některý věci jsme podcenili v tu správnou dobu, ale otázka je, jak moc by se to změnilo, kdybychom do toho šli úplně natvrdo. Já si myslím, že se těm dětem má dávat taky jejich vlastní prostor a ne prostě za každou cenu je držít a prostě vydupat z nich co nejvíc. Že by to mělo bejt tak nějak ideálně sladěno. Někdy si myslím, že už nemám na nic sílu, tak tomu nechávám takovej volnej průběh, pak si to zase vyčítám, že jsem mohla s ním dělat prostě víc a že kdybych prostě každý den si ten čas našla, tak že by prostě uměl třeba vo čtyři písmena víc už, a že už by třeba četl líp a tak, ale prostě myslím si, že se snažím a že teda to nějak dopadne... M15

V pěti případech byly v centru pozornosti rodičů *změny v jejich vlastním životě*, a to jak osobním, tak partnerském.

Učila bych se jazyky. MV15

Vyhrála bych 100 000 000 ve sportce. MV18

Datum svého narození. MV16

Spojujícím pojmem pro *obavy rodičů* by mohlo být slovo přechod, resp. změna. Rodiče účastníci se našeho šetření se nejčastěji obávali přechodu dítěte na 2. stupeň základní školy, což bylo dáno cílovou skupinou respondentů (tj. rodiče dětí s Downovým syndromem školního věku). Dalším zdrojem obav byl přechod dítěte do další třídy, na jinou školu či přechod ze školy do zaměstnání (4). V neposlední řadě se vyskytly i obavy z přechodu do puberty (2).

...já jsem se naučila na tu budoucnost dalekou jako nemyslet, já prostě беру věci tak jak přijdou a pak to řeším. No, spíš z té puberty teďka teda konkrétně, protože to mu bude těch jedenáct let,

to už začíná to chování klackovitý trošku a ještě taková ta sexualita a ty věci, z toho mám docela takový strach. M2

Z budoucnosti dítěte mělo obavu sedm rodičů, nejčastěji z hlediska uplatnění dítěte v životě a jeho samostatnosti či z hlediska obav z vlastní smrti a následné bezprizornosti dítěte.

Zdravotní stav dítěte byl zmíněn čtyřmi rodiči. Jak uvedla jedna z matek, která byla dobře informovaná o možných zdravotních komplikacích vyskytujících se u osob s Downovým syndromem:

...báli jsme se té leukémie, protože těch 15 % těch Downíků má do deseti let akutní leukémii. M67

Dvě matky se nejvíce obávaly, zda své dítě dokáže postupem času zvládnout.

...bojím se, že ho prostě někdy neudržím. Protože má velkou sílu, že ho někdy něco drapne, a že něco prostě udělá a já, už mně na to nebudou zbývat vlastně síly, i když já tu sílu mám, ale jednou on tu sílu bude mít daleko větší. M25

Jedna z matek dala najevo pocit omezování svého vlastního života, když na otázku, čeho se v budoucnosti nejvíce obává, odpověděla:

Jak bude dál omezovat můj život (zdravé děti se v tuhle dobu už osamostatňují od rodiny, tráví samy volný čas...). MV2

Rodiče byli také dotázáni, z čeho mají v současné době *největší radost*. Jak se dalo očekávat, rodičům dělaly největší radost úspěchy a pokroky jejich dítěte s Downovým syndromem. Jednalo se jak o úspěchy ve smyslu nabytí či zlepšení dovedností a schopností:

...dcera ráda a dobře sportuje. MV15
...naučila se psát psané písmo. MV13,

tak o úspěchy v jiné než školní oblasti:

Že ho vzali na ministranta a že to zvládá. MV9

Neméně důležitým zdrojem radosti byl druhý sourozenec či vnoučata.

DISKUZE

Cílem našeho šetření bylo zjistit, nakolik dítě s Downovým syndromem ovlivňuje život svých rodičů, jakým způsobem rodiče vnímají svůj život, anticipují budoucnost a retrospektivně hodnotí minulost.

Jak vyplývá z výsledků našeho šetření, pro řadu matek je péče o dítě s Downovým syndromem časově náročná. To koresponduje s výzkumem provedeným u řeckých matek dětí s Downovým syndromem (Padeliadu, 1998).

S časovou náročností péče o dítě s Downovým syndromem souvisí i častá rezignace těchto matek na zaměstnání. V naší skupině šetření bylo 15 matek v domácnosti, pět bylo zaměstnáno na částečný úvazek a pět na plný úvazek. Oba otcové účastníci se výzkumu byli podle našeho očekávání zaměstnaní na plný úvazek. Jak bylo uvedeno výše, i ve výzkumu W. S. Barnetta a G. C. Boyce (dle Hedov et al., 2002) musely matky snížit svůj pracovní úvazek v průměru na sedm hodin týdně.

Dvě z matek uvedly, že narození dítěte s mentálním postižením přispělo k prohloubení jejich náboženského přesvědčení. To koresponduje s výzkumem H. M. Tauntové a R. P. Hastings (dle Bayat, 2007), kteří hovoří o posílení víry u rodičů dětí s mentálním postižením.

Dále nás zajímalo, jak rodiče vnímají své děti s Downovým syndromem. Rodiče byli požádáni, aby uvedli, co se jim na jejich dítěti líbí a co jim naopak vadí. Jak uvádí M. V. Gibbs a G. Thorpe (dle Padeliadu, 1998), děti s Downovým syndromem bývají popisovány jako láskyplné, společenské, otevřené a laskavé. Tato percepce vlastního dítěte s Downovým syndromem převládala i u rodičů účastnících se našeho výzkumu, kteří uváděli jako nejčastější pozitivní vlastnosti svého dítěte upřímnost, srdečnost, spontánnost, citlivost, vnímavost či dobrosrdečnost.

H. M. Tauntová a R. P. Hastings (dle Bayat, 2007) ve svém šetření sledovali mimo jiné názory na budoucnost dětí s postižením z hlediska rodičů. Rodiče účastníci se jejich výzkumu měli ve většině pozitivní vizi budoucnosti svých dětí, zatímco rodiče v naší skupině šetření se obávali především zdravotních komplikací, které se u Downova syndromu často vyskytují. Dalším zdrojem obav bylo uplatnění dítěte v životě i vlastní zdravotní stav rodičů.

ZÁVĚR

Cílem šetření bylo získat hlubší vhled do vnímání rodičů dětí s Downovým syndromem. Prezentované výsledky mohou napomoci odborníkům pracujícím s rodinami a dětmi s Downovým syndromem. Zvláště obeznámenost pedagogů a poradenských pracovníků se zdroji stresu u těchto rodin je klíčová pro následnou intervenci. Jedním z výstupů našeho šetření bylo získání bližších informací o zdroji obav rodičů dětí s Downovým syndromem. V této souvislosti rodiče nejčastěji uváděli – jak již bylo zmíněno v kapitole Výsledky šetření – přechod dítěte na 2. stupeň základní školy, přechod dítěte do další třídy, na jinou školu, či přechod ze školy do zaměstnání. Tyto obavy možno v praxi zmenšit poskytováním multidisciplinárních služeb rodičům dětí s Downovým syndromem. Vhodný se jeví model náležitě vyškoleného pracovníka

úze spolupracujícího s danou rodinou, který by byl prostředníkem mezi rodinou a odborníky. Důvodem je jednak skutečnost, že rady odborníků z různých oblastí (často protichůdné) mohou být zdrojem stresu pro rodiny dětí s Downovým syndromem, jednak výhoda pro rodiče, mohou-li získat ucelené informace o možnostech dalšího vzdělávání a celkového růstu svých dětí či možnostech jejich zaměstnání a samostatného bydlení od jedné osoby.

Naše šetření si nekladlo za cíl sledovat vnímání postižení dítěte a jeho dopad na rodinu zvláště u matek a otců. Bezesporu by ale bylo dobré zaměřit se ve výzkumu na porovnání vnímání těchto problémů otci, matkami, sourozenci, prarodiči a dalšími příbuznými dětí s Downovým syndromem. Současnému výzkumu dominují šetření zaměřená na matky jakožto primární pečovatelky o osoby s Downovým syndromem. Bezesporu by však bylo vhodné zaměřit se i na zjišťování potřeb otců těchto dětí, které by ve výsledku mohlo přispět i k větší soudržnosti rodiny. Prarodiče jsou významnou součástí širší rodiny a podpora z jejich strany je pro matky dětí s Downovým syndromem velmi cenná – především vzhledem k časové náročnosti péče o postižené dítě. Zjištění, jakým způsobem by bylo možné zlepšit pochopení problematiky mentálního postižení prarodiči dětí s Downovým syndromem, by mohlo přispět k minimalizaci stresu pramenícího často z neznalosti či předsudků vůči osobám s mentálním postižením, a tím i k větší angažovanosti prarodičů v pomoci rodičům při péči o dítě.

LITERATURA

- AINSWORTH, P. – BAKER, P. C. 2004. *Understanding mental retardation*. Jackson : University Press of Mississippi.
- BAYAT, M. 2007. Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 51, part 9, p. 702-714.
- CARR, J. 2005. Families of 30-35-year olds with Down's syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol. 18, p.75-84.
- CHENG, P. – SO-KUM TANG, C. 1995. Coping and psychological distress of Chinese parents of children with Down syndrome. *Mental Retardation*, vol. 33, no. 1, p. 10-20.
- CUMMINS, R. A. 2001. The subjective well-being of people caring for a family member with a severe disability at home: A review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, vol. 26, no. 1, p. 83-100.
- DYSON, L. L. 1997. Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning and social support. *American Journal of Mental Retardation*, vol. 102, no. 3, p. 267-279.
- HASNAT, M. J. – GRAVES, P. 2000. Disclosure of developmental disability: A study of parent satisfaction and the determinants of satisfaction. *J. Paediatr. Child Health*, vol. 36, p. 32-35.
- HASTINGS, R. P. – THOMAS, H. – DELWICHE, N. 2002. Brief report. Grandparent support for families of children with Down's syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol. 15, p. 97-104.
- HEDOV, G. – ANNERÉN, G. – WIKBLAD, K. 2002. Swedish parents of children with Down's syndrome. Parental stress and sense of coherence in relation to employment rate and time spent in child care. *Scand. J. Caring Sci.*, vol. 16, p. 424-430.

- KENNY, M. – SHEVLIN, M. – WALSH, P. N. – McNEELA, E. 2005. Accessing mainstream: Examining the struggle for parents of children who have learning difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 5, no. 1, p. 11-19.
- PADELIADU, S. 1998. Time demands and experienced stress in Greek mothers of children with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 42, part 2, p. 144-153.
- RABOCH, J. – ZVOLSKÝ, P. et al. 2001. *Psychiatrie*. Praha : Galén. ISBN 80-7262-140-8.
- RAO, A. et al. 2005. Treatment for myeloid leukaemia of Down syndrome: Population-based experience in the UK and results from the Medical Research Council AML 10 and AML 12 trials. *British Journal of Haematology*, vol. 132, p. 576-583.
- RONDAL, J. A. – RASORE-QUARTINO, A. – SORESI, S. 2004. *The adult with Down syndrome. A new challenge for society*. London : Whurr.
- VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-802-3.

Souhrn: Článek je zaměřen na vnímání vlastního života, retrospektivní hodnocení minulosti, anticipaci budoucnosti i vztah k dítěti rodičů dětí s Downovým syndromem. Zkoumanou skupinu tvořili rodiče 28 dětí školního věku. Rozhovory byly analyzovány pomocí konstantního komparativního analytického přístupu. Jak vyplývá z výsledků šetření, narození dítěte s Downovým syndromem znamenalo pro rodiče změnu především v oblasti zaměstnání, vlastních hodnot a postojů či spirituality. Zvláštním zdrojem obav rodičů je přechod dítěte na: (a) 2. stupeň základní školy, (b) do další třídy, (c) na jinou školu, (d) ze školy do zaměstnání (e) a do puberty.

Klíčová slova: Downův syndrom, rodiče dětí s Downovým syndromem, stres, časové nároky, přechod

PhDr. Iva STRNADOVÁ, PhD. působí jako odborná asistentka na katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Zároveň spolupracuje s Psychiatrickým centrem Praha na výzkumném projektu, v jehož rámci vznikl i předkládaný článek. Spolupracuje s University of Sydney (New South Wales, Australia) jako Honorary Senior Lecturer. Odborné zaměření: specifické poruchy učení, mentální postižení, autismus, speciálně pedagogické poradenství a diagnostika.

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 43, 2008, č. 2, s. 129–152.

RODOVÁ PRÍSLUŠNOSŤ A PONÍMANIE ROL, PARTNERSKÉHO VZŤAHU A SEXUALITY U DOSPIEVAJÚCICH

MONIKA GREGUSSOVÁ – DANIELA KOVÁČIKOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

GENDERSHIP AND UNDERSTANDING OF ROLES, PARTNER RELATIONSHIP, AND SEXUALITY IN ADOLESCENTS

Abstract: Presented is the comparison of view of 13- and 14-year-old boys and girls on gender roles, partner relationships, and sexuality. The method of incomplete sentences revealed a stereotype, traditional understanding of gender roles (how an ideal woman/man should be like). A romantic concept on relationship – for example, on existence of the only true fateful love, on jealousy as proof of love, etc. – is widespread among adolescents. Girls more frequently prefer individualism in the concept about their role in a relationship; boys declare bigger willingness to adapt themselves to ideas of their female partner. Sexuality for adolescents is not already a tabooed topic in such a degree; in boys it is more interrelated with the concept of masculinity. Girls have more knowledge about birth control, which is probably related to their better informedness from part of parents. Adolescents still know only a little about the risk of sexual abuse.

Key words: gender, female and male role, partner relationship, sexuality, adolescence

V procese socializácie si dieťa osvojuje rolový model, ktorý určuje, čo znamená byť dievčaťom/chlapcom, ako by sa mali správať ideálny muž a ideálna žena. Rodové posolstvá prichádzajú k dieťaťu z rôznych strán; formujú ho rodina, škola, médiá. Dieťa prijíma časť týchto posolstiev priamo, ale v prevažnej miere ho ovplyvňujú skryté posolstvá, ktoré nie sú vyjadrené explicitne. Sleduje správanie rodičov a iných dospelých okolo seba, vníma obraz žien a mužov v médiách. Rodové stereotypy a normy, ako aj sociálne očakávania sa premietajú aj do spôsobu, ako sa s chlapcami alebo dievčatami od detstva zaobchádza a ako sú vnímaní (Bačová, Mikulášková,

2000). Tieto posolstvá spoločnosti ako aj konkrétna výchova jedinca sa podieľajú na utváraní identity muža alebo ženy a premietajú sa aj do jeho partnerských vzťahov, sexualitu, rodičovskej roly, pracovných vzťahov a ďalších oblastí života.

Rodová príslušnosť a identita sa vyvíja od útleho detstva. V treťom roku dieťa síce už vie povedať, či je chlapec alebo dievča, ale rodovú príslušnosť posudzuje podľa vonkajších znakov (napr. oblečenia). Až po štvrtom roku dieťa začína lepšie chápať podstatu sexuálnej identity, jej konzistenciu a stabilitu (nemennosť) počas života. Avšak až v mladšom školskom veku dieťa správne chápe, že dominantným znakom odlišujúcim dievčatá a chlapcov sú genitálne rozdiely (Langmeier, Krejčířová, 1998). Predstavy dieťaťa o tom, kto je (ako by mal vyzeráť) muž alebo žena, sú väčšinou rodovo stereotypné a zjednodušené, čo odráža úroveň ich chápania, ale aj to, ako im rodičia mužskú a ženskú príslušnosť a rolu prezentujú. Rodičia zároveň oceňujú také správanie, ktoré je v súlade s tradičnými rodovými očakávaniami (Noppe, 2007).

Až v období dospievania jedinec začína komplexnejšie vnímať obsah pojmov žena a muž, reflektuje rozmanité posolstvá z okolia a spoločnosti. Kládne si otázky o tom, kto som, ako pôsobím na druhých, aký by som chcel, resp. mal byť. Hľadá modely identifikácie, vzory správania, hodnoty a presvedčenia, ktoré sa k tejto role viažu. Na jednej strane sa s obdobím adolescencie spája väčšia otvorenosť a flexibilita v posudzovaní rodovo stereotypných predstáv, na druhej strane nastupuje obdobie prvých lások, kedy vzrastá význam atraktivity pre opačné pohlavie a tým aj snaha prispôbiť sa očakávaniam, ktoré sú spojené s aktuálnym ideálom dievčaťa/chlapca. Adolescencia je zároveň obdobím hľadania identity, prípadne experimentovania s identitami (Domenech-Rodriguez, 2003; Bartini, 2006). Na začiatku adolescencie dievčatá vo všeobecnosti flexibilnejšie posudzujú rodové stereotypy a správajú sa androgynnejšie ako chlapci. S nástupom puberty sa zvyšuje tlak predovšetkým na dievčatá na prispôbenie sa stereotypným, rigidnejším rolám. Očakávania od dievčat sú protichodné; napríklad na jednej strane ideál dievčaťa, ktoré má byť krásne a sexy, na druhej strane obava rodičov z predčasného sexuálneho života dcéry a s tým spojený tlak na dievča, aby neprejavovalo sexualitu. Očakávania spojené s budúcou rolou matky môžu byť v rozpore s úspešnou pracovnou kariérou (Pinhas et al., 2002; Barber et al., 1998).

Rodové identity jednotlivcov sú odrazom v spoločnosti prevládajúcich predstáv (stereotypov), noriem a očakávaní o úlohách a správaní ženy a muža (Bačová, Mikulášková, 2000). V našej spoločnosti ešte pretrvávajú tradičné rodové stereotypy, podľa ktorých má byť žena citlivá, prispôsobivá, starostlivá, uprednostňujúca city a potreby iných pred vlastnými. Vyznačuje sa tým, že je pasívna, submisívna, emocionálna a intuitívna. Jej hlavným poslaním je výchova detí a starostlivosť o domácnosť. Muž má byť naopak aktívny, úspešný, výkonný, racionálny. Muž sa považuje za súťaživeho, agresívneho, emočne chladného, nezávislého, dominantného. Jeho úlohou je predovšetkým budovať si kariéru a zabezpečiť rodinu (Bútorová et al., 1996; Lukšík, Marková, 2006; Zábrodská, Blatný, 2005).

V našej spoločnosti sa navonok prezentuje idea rovnoprávnosti žien a mužov v rodine a rovnocenné rozdelenie domácich prác a kompetencií medzi nimi. Vo výskume I. Lukšíka a D. Markovej (2006) na priamu otázku väčšina respondentov súhlasila s tým, že v rodine by muž a žena mali byť rovnoprávni a úlohy v domácnosti by si mali spravodlivo deliť. Rovnako aj V. Bačová a G. Mikulášková (2000) potvrdili, že dospelávajúci zdôrazňovali rovnosť mužov a žien ako partnerov a rodičov, konkrétne ich rovnaký podiel na rozhodovaní, chode domácnosti a výchove detí. Autorky však upozorňujú, že špecifikom vývinového obdobia adolescencie je preferovanie princípov rovnosti a sociálnej spravodlivosti, je ale otázne, do akej miery sa tieto princípy naplnia v neskoršom živote. V skutočnosti však takýto model fungovania rodiny ešte neplatí. Ako zistili Z. Bútorová et al. (1996), muži stále kladú dôraz na tradičné rozdelenie rol. Ženy síce očakávajú vyrovnaný partnerský vzťah, ale napriek tomu sa zmieria s nerovnakým postavením žien a prispôbia sa predstavám partnera, aj keď im to prináša nevýhody: *Keď sme sa už vydali, stali matkami, tak musíme...* (Ondrušková, 2005).

Nejasné očakávania a rozličné spoločenské tlaky vedú k tomu, že dospelávajúci majú vo svojich predstavách o vzťahoch a rolách zmätok. Je ťažké sklbiť všetky očakávania dohromady a nájsť svoju identitu. V minulosti bolo viac-menej určené pole pôsobnosti muža a ženy, čo síce na jednej strane obmedzovalo, na druhej strane však poskytovalo istotu. Moderná doba prináša viacero možností seberealizácie, ale kladie aj zvýšené nároky. Dochádza k tomu, že sa predlžuje doba hľadania a utvárania vlastnej identity a zároveň vzniká neistota ohľadom výberu správnej cesty. Neustále porovnávanie sa s inými môže viesť k pochybnostiam a ku kríze identity. V takejto zložitej dobe je pre dospelávajúcich ťažké ujasniť si, kým majú byť a kým chcú byť.

CIELE VÝSKUMU

Naše výskumné zistenia vychádzajú z výskumnej úlohy, v ktorej bolo naším cieľom zmapovať názory, postoje a vedomosti dospelávajúcich v problematike partnerských vzťahov a sexuality. Uvedené zistenia nám slúžili ako východisko pri tvorbe preventívneho programu. V exploračnej fáze výskumu sme si kladli tieto výskumné otázky:

1. Sú medzi chlapcami a dievčatami rozdiely v ponímaní ženskej a mužskej roly? Ak áno, aké?
2. K akým postojom a názorom o partnerských vzťahov a sexualite sa dospelávajúci prikláňajú?
3. Líšia sa chlapci a dievčatá v úrovni vedomostí a poznatkov v oblasti partnerských vzťahov a sexuality?

METÓDY

Pri skúmaní takej citlivej problematiky akou sú partnerské vzťahy a sexualita sme narazili na mnohé zábrany a tabu, kvôli ktorým môžu respondenti odpovedať sociálne žiaducim spôsobom. Tieto problematické aspekty sme sa snažili redukovať vytvorením metodiky, ktorá kombinuje projektívne a dotazníkové položky. Vzhľadom na naše výskumné zámery sme vytvorili dotazník, ktorý sa skladal z troch častí:

1. *Nedokončené vety*: V prvej časti mali respondenti doplniť desať viet. Prvé štyri vety mapovali predstavu dospievajúcich o ženskej a mužskej role, resp. o ženskosti a mužskosti (*Chlapec by mal byť...*; *Dievča by malo byť...*; *Byť chlapcom znamená...*; *Byť dievčaťom znamená...*). Ďalšie štyri vety boli zamerané na partnerský vzťah a očakávania od budúceho partnera (*Chodenie s chlapcom/dievčaťom...*; *Myslím si, že láska...*; *Chcel(a) by som chodiť s chlapcom/dievčaťom, ktorý(é)...*; *V dobrom vzťahu je dôležité...*). Poslednými dvoma vetami sme zisťovali postoje respondentov k sexualite (*Myslím si, že sex...*; *Myslím si, že masturbácia...*).

2. *Výroky*: Formulovali sme tridsať výrokov týkajúcich sa štyroch oblastí: partnerský vzťah (11 výrokov), antikoncepcia (9 výrokov), sexualita (7 výrokov) a sexuálne zneužívanie (3 výroky). Pri tvorbe uvedených výrokov sme sa inšpirovali skúsenosťami psychológov, ktorí realizujú programy výchovy k manželstvu a rodičovstvu (v CVPP na Hrobákovej ul. v Bratislave) a literatúrou k tejto téme (Plaňava, 1998; Hauck, 1998; Kratochvíl, 2000). Výroky predstavujú rôzne názory a presvedčenia, z ktorých niektoré považujeme za stereotypné alebo problematické z hľadiska prevencie (napríklad *Keď ma niekto ľúbi, vždy vie, na čo myslím a po čom túžim aj bez toho, aby som jej/mu to hovoril(a)*; *Keď sa môj chalan/dievča chce milovať, tak sa treba prispôbiť, lebo inak si nájde niekoho iného*; *Keď si chlapec pri sexe dá pozor, nemusí použiť kondóm*; *Ak sa dievča vyzývavo oblieka a znásilnia ho, môže si za to samo*). Respondentom sme nedali priamo posudzovať pravdivosť výrokov, mali sa vyjadriť, či s nimi súhlasia alebo nesúhlasia. Dali sme im priestor vyjadriť aj iný názor v kolónke *iné*. Zisťovali sme, ktoré výroky budú dospievajúci posudzovať jednoznačnejšie a pri ktorých sa budú ich názory rozchádzať, prípadne ktoré výroky diferencujú medzi chlapcami a dievčatami.

3. *Voľné otázky*: Dotazník sme zakončili tromi otázkami (*Aké druhy antikoncepcie poznáš a kde sa dajú zohnať? Kde alebo od koho získavaš informácie o partnerských a sexuálnych vzťahoch? Čo by si sa chcel(a) dozvedieť o partnerských a sexuálnych vzťahoch?*), na ktoré mali žiaci voľne odpovedať.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumnú vzorku tvorilo 111 žiakov ôsmych ročníkov z piatich bratislavských škôl, z toho 48 chlapcov a 63 dievčat. Vek respondentov sa pohyboval v rozpätí 13-14 rokov.

SPÔSOB ANALÝZY ÚDAJOV

Získané dáta sme analyzovali kvalitatívne a kvantitatívne. Porovnávali sme odpovede chlapcov a dievčat. Na štatistickú analýzu údajov sme použili bivariačnú analýzu dát pomocou Cramerovho koeficientu kontingencie (Cramer's V).

Nedokončené vety – odpovede dievčat a chlapcov sme zatriedžovali do kategórií vytvorených podľa obsahu viet. Podľa frekvencie odpovedí sme kategórie usporiadali od najčastejších po najzriedkavejšie (Gregussová, Morvayová, 2006).

Výroky – zisťovali sme, ktoré výroky dospievajúci najviac prijímali, resp. odmietali. Porovnávali sme aj dievčatá a chlapcov vzhľadom na súhlas/nesúhlas s jednotlivými výrokmami. Podľa miery súhlasu, resp. nesúhlasu sme výroky rozdelili na jednoznačné a nejednoznačné. Za jednoznačné sme považovali výroky, pri ktorých hodnotení sa veľká väčšina dospievajúcich (nad 70 percent) zhodovala – buď výrok prijímala alebo odmietala (tabuľka 1). Ako nejednoznačné sme označili také výroky, v ktorých sa dospievajúci výrazne nezhodovali v názoroch, alebo také, kde sa v súhlase/nesúhlase štatisticky významne líšili dievčatá a chlapci.

Voľné otázky – odpovede na voľné otázky sme dávali do súvisu s predošlými zisteniami.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Ženská a mužská rola očami adolescentov

Kvalitatívnou analýzou nedokončených viet sme zisťovali rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v ponímaní ženskej a mužskej roly (Gregussová, Morvayová, 2005). Chlapec, resp. muž z hľadiska chlapcov by mal mať predovšetkým mužný vzhľad, t.j. *byť svalnatý, chlpatý, fúzatý*. Ďalej by mal byť *inteligentný, schopný, zručný*. Chlapci posudzovali ideál muža, resp. chlapca najmä podľa vzhľadu a fyzickej sily a potom podľa vlastností, ktoré sú predpokladom úspechu a presadenia sa v spoločnosti. V partnerskom vzťahu zdôrazňovali úlohu ochrancu dievčaťa a dominanciu.

Dievčatá posudzujú ideál muža a mužskú rolu podľa iných kritérií ako chlapci. Všímajú si predovšetkým sociálne spôsobilosti muža v partnerskom vzťahu. Podľa nich muž by mal byť *galantný, džentlmen, oporou a ochrancom dievčaťa*. Vzhľad a schopnosť presadiť sa nepovažujú za také dôležité kritérium pri posudzovaní muža. Dôraz kladú aj na jeho správanie k druhým ľuďom a jeho obľúbenosť v kolektíve: mal by byť *priateľský a milý, slušný, vtipný a zábavný*. Tomuto ideálu muža však nezodpovedajú ich vrstovníci, dievčatá sa na nich pozerajú veľmi kriticky až znevažujúco. Byť chlapcom podľa nich znamená *byť o dva roky pozadu a myslieť len na sex*. Chlapci

T a b u l k a 1

Posúdenie výrokov

Výrok	Súhlas (%)	Nesúhlas (%)	Iné (%)
1. Krásni ľudia sú vo vzťahoch šťastnejší.	14,4	74,8	10,8
2. Každý má niekde na svete svoju „polovičku“, a keď sa stretnú, je to osudová láska.	63,1	25,2	11,7
3. Keď nájdem tú pravú/toho pravého a ľúbime sa, pre chodenie už nemusím nič robiť, všetko pôjde samo.	37,8	59,5	2,7
4. Keď moje dievča/môj chalan na mňa žiarli, znamená to, že ma ľúbi.	58,6	26,1	15,3
5. Aj keď niekoho ľúbim, nemusím mu všetko povedať.	64,0	30,6	5,4
6. Keď ma niekto ľúbi, vždy vie, na čo myslím a po čom túžim aj bez toho, aby som jej/mu to hovoril(a).	36,0	54,1	9,9
7. Snažím sa byť podľa predstáv partnera/partnerky, lebo ho/ju ľúbim a chcem, aby bol šťastný(á).	52,3	30,6	17,1
8. Priateľ/priateľka sa kvôli mne zmení, pretože ho/ju ľúbim.	20,7	67,6	11,7
9. Aj keď sa dvaja ľúbia, nemusia tráviť všetok voľný čas spolu.	87,4	11,7	0,9
10. Keď sa dvaja pohádajú, znamená to, že sa už nemajú radi.	1,8	98,2	0,0
11. V dobrom vzťahu raz ustúpi jeden, raz druhý.	85,6	11,7	2,7
12. Ak ma dievča/chalan ľúbi, chce sa so mnou aj vyspať. Ak to nechce, znamená to, že ma neľúbi.	5,4	93,7	0,9
13. Keď sa môj chalan/moje dievča chce milovať, tak sa treba prispôbiť, lebo inak si nájde niekoho iného.	14,4	83,8	1,8
14. Sex je dôležitý pre chlapcov, dievčatá si ho musia pretrpieť.	15,3	77,5	7,2
15. Čím má muž väčší penis, tým je lepší milenec.	17,1	65,8	17,1
16. Masturbácia je neškodná.	79,3	6,3	14,4
17. Približne 90 % dospievajúcich chlapcov masturbuje.	71,2	5,4	23,4
18. Muži a ženy po päťdesiatke strácajú chuť na sex.	32,4	42,3	25,2
19. Keď si chlapec pri sexe dá pozor, nemusí použiť kondóm.	18,9	73,0	8,1
20. Otehotneniu možno zabrániť aj tak, že sa žena hneď po pohlavnom styku umyje.	9,0	83,8	7,2
21. Panna pri prvom milovaní nemôže otehotnieť.	5,4	82,0	12,6
22. Pri pohlavnom styku sa dievča môže chrániť aj tampónom, ktorý do tela nič nepustí.	7,2	83,8	9,0
23. K počatiu môže dôjsť aj vtedy, ak penis nevnikne do vagíny.	45,0	48,6	6,3
24. Ak sa kondóm nepoškodil, môže sa použiť aj dvakrát za sebou.	2,7	95,5	1,8
25. Ak sa partneri milujú dvakrát za sebou, druhýkrát už nemusia použiť kondóm.	4,5	90,1	5,4
26. Antikoncepcčné tabletky môže dievčaťu gynekológ predpísať až od 15 rokov.	69,4	13,5	17,1
27. Homosexuáli nemusia použiť kondóm, lebo nemôžu otehotnieť.	61,3	31,5	7,2
28. Sexuálne zneužívanie dievčat a chlapcov je v súčasnosti zriedkavé.	18,0	76,6	5,4
29. Väčšina sexuálne zneužitých chlapcov a dievčat nepozná páchatela.	52,3	35,1	12,6
30. Ak sa dievča vyzývavo oblieka, a znásilnia ho, môže si za to samo.	31,5	55,9	12,6

v ich veku sa im zdajú nezrelí, detinskí, trápni. Na to, aby boli dievčatá v partnerskom vzťahu šťastné, si kladú podmienku zmeny u potenciálneho partnera.

Ideálna žena z hľadiska chlapcov by mala byť predovšetkým *pekná, vyvinutá, s pekným poprsím a zadkom, štíhla*. Zároveň by mala mať schopnosť empatie; t.j. mala by byť *milá, chápacivá, citlivá*. Ideál ženy teda chlapci spájajú predovšetkým s krásou a sociálnymi kompetenciami.

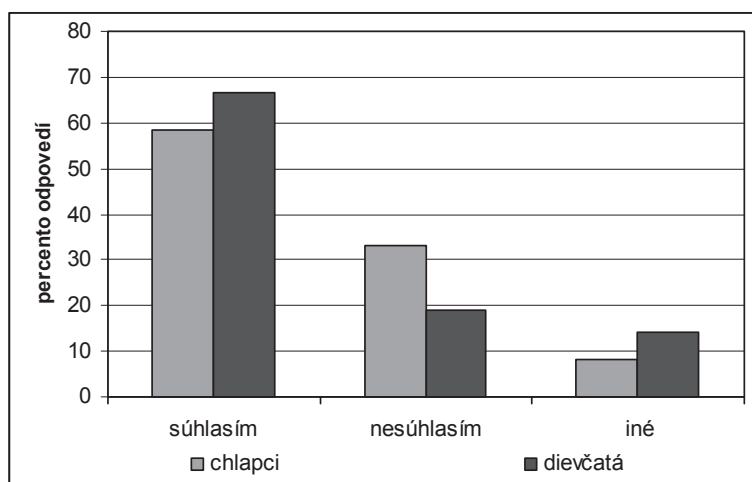
Žena z hľadiska dievčat by mala byť predovšetkým *dobrá, milá, citlivá, chápacivá, starostlivá*. Ďalej zdôrazňovali nežnosť a jemnosť. Okrem týchto vlastností a sociálnych spôsobilostí dievčatá pripisovali veľký význam aj vzhľadu; žena by mala byť *pekná, atraktívna, upravená*. Ženskú rolu dievčatá definujú prostredníctvom feminínnych vlastností, t.j. vlastností, ktoré sa tradične spájajú buď s materskou rolou (starostlivosť o druhých) alebo obrazom ženy ako slabšieho pohlavia, ktoré potrebuje mužskú ochranu (*nežná, krehká, jemná*). Dievčatá sa vnímali ako budúce matky, a to aj vo vzťahu k mužom. Podľa nich byť ženou znamená *prevychovať mužov, byť vo vzťahu tou rozvážnejšou, múdrejšou a brzdiť chalanov v úchylnostiach*.

Aj iní autori zaoberajúci sa genderovou problematikou dospeli k podobným záverom (Bútorová et al., 2006; Zábrodská, Blatný, 2005). Aj podľa ich zistení je feminita charakterizovaná jemnosťou, citlivosťou, súcitom, nežnosťou, starostlivosťou. Maskulinita je zase definovaná v pojmoch sily, odvahy, pribojnosti, nezávislosti a agresívnosti.

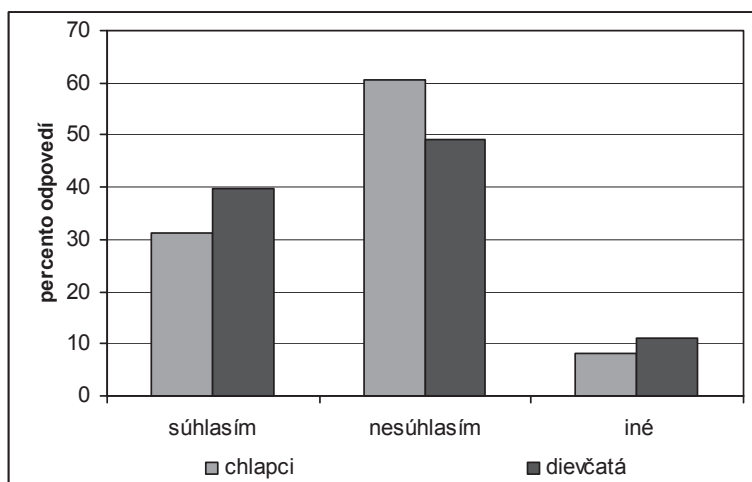
Predstava adolescentov o partnerskom vzťahu

Identifikovali sme skupinu výrokov, ktoré vyjadrujú všeobecne prijímanú predstavu o potenciálnom vzťahu medzi dospelými. Dospelí si myslia, že každý môže nájsť šťastie a lásku vo vzťahu bez ohľadu na výzor (*Krásni ľudia sú vo vzťahoch šťastnejší* – nesúhlasí 74,8 percenta, súhlasí 14,4 percenta, iný názor má 10,8 percenta dospelých). Pre dobrý partnerský vzťah dospelí považujú za dôležité určitú mieru voľnosti, schopnosť riešiť konflikty a robiť kompromisy (*Aj keď sa dvaja ľúbia, nemusia tráviť všetok voľný čas spolu* – súhlasí 87,4 percenta, nesúhlasí 11,7 percenta, iný názor má 0,9 percenta respondentov; *Keď sa dvaja pohádajú, znamená to, že sa už nemajú radi* – nesúhlasí 98,2 percenta, súhlasí 1,8 percenta respondentov; *V dobrom vzťahu raz ustúpi jeden, raz druhý* – súhlasí 85,6 percenta, nesúhlasí 11,7 percenta, iné udáva 2,7 percenta respondentov).

Ďalšia skupina výrokov, ktoré reprezentujú predstavu romantickej a osudovej lásky, bola dospelými nejednoznačne posudzovaná. Veľká časť dospelých verí predstave, že existuje ideálne kompatibilný partner, ktorý bude poznať ich najtajnejšie túžby a naplní ich potreby (*Každý má niekde na svete svoju „polovičku“, a keď sa stretnú, je to osudová láska* – súhlasilo 63,1 percenta respondentov, nesú-

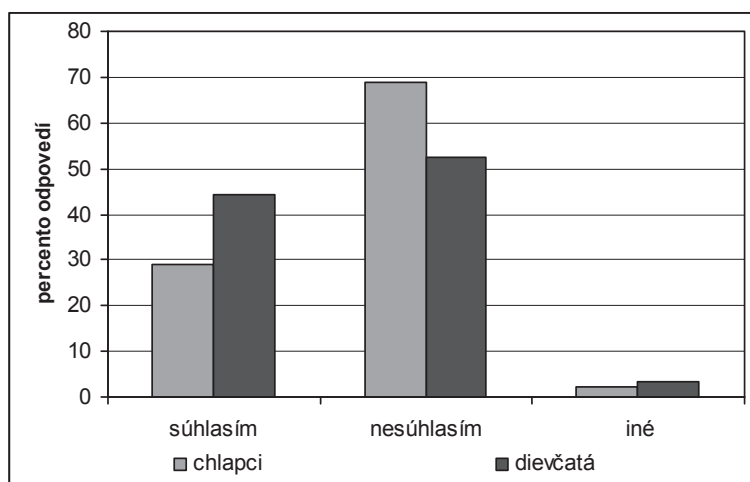


Obr. 1 Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *Každý má niekde na svete svoju „polovičku“ a keď sa stretnú, je to osudová láska*



Obr. 2 Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *Keď ma niekto ľúbi, vždy vie na čo myslím a po čom túžim aj bez toho, aby som jej/mu to hovoril/a*

hlasilo 25,2 percenta, iné 11,7 percenta – pozri obr. 1); *Keď ma niekto ľúbi, vždy vie, na čo myslím a po čom túžim aj bez toho, aby som jej/mu to hovoril/a* – súhlasilo 36 percent, nesúhlasilo 54,1 percenta, iné 9,9 percenta respondentov – pozri obr. 2). Vie

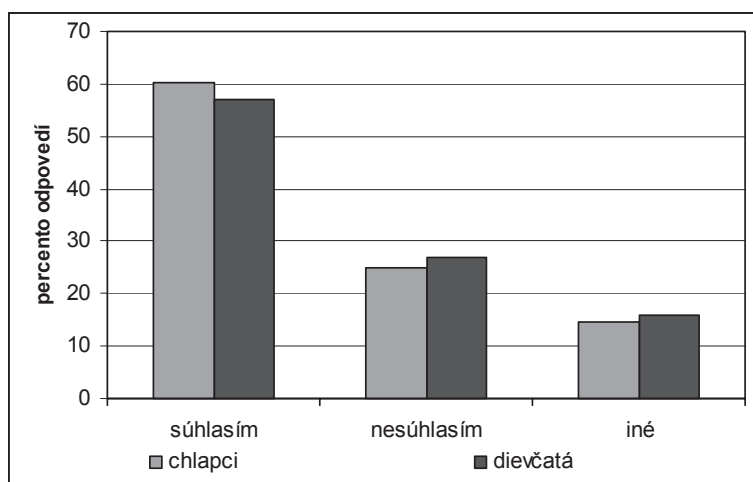


Obr. 3 Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *Keď nájdem tú pravú / toho pravého a ľúbime sa, pre chodenie už nemusíme nič robiť, všetko pôjde samo*

tiež čítať ich myšlienky a vďaka tomu bude vzťah prebiehať hladko aj bez väčšieho úsilia (*Keď nájdem tú pravú/toho pravého a ľúbime sa, pre chodenie už nemusím nič robiť, všetko pôjde samo* – súhlasilo 37,8 percenta dospelých, nesúhlasilo 59,5 percenta, iné 2,7 percenta – pozri obr. 3). K predstave romantickej lásky patrí pre temer tretinu dospelých aj predstava o prežívaní spoločných myšlienok a pocitov (*Aj keď niekoho ľúbim, nemusím mu všetko povedať* – súhlas 64 percent, nesúhlas 30,6 percenta, iné 5,4 percenta).

Našli sa aj dospelí, ktorí k existencii osudovej lásky pristupujú pragmaticky: *Neviem, či má každý na svete svoju polovičku. V telke chodia také blbosti, ale tento svet je nedokonalý, ale bolo by to pekné.* Dievčatá viac veria tomu, že raz stretnú rozprávkového princa, s ktorým budú navždy šťastné, ktorý uhádne a splní ich najtajnejšie prania, vzťah bude perfektne fungovať aj bez väčšieho pričinenia. Zdá sa, že dievčatá vo všeobecnosti prijímajú pasívnejšiu rolu vo vzťahu, nechávajú partnera, nech určuje priebeh vzťahu. Chlapci tiež veria v osudovú lásku, predpokladajú však, že v partnerskom vzťahu musia vyvinúť určité úsilie, musia byť aktívnejší.

Romantická a idealistická predstava o vzťahu je pre vek puberty a adolescencie príznačná. K tomuto obdobiu patrí na jednej strane nedostatok partnerských skúseností, na druhej strane naivita, idealizmus, čierno-biele vnímanie sveta, viera v dobro a vo svoje možnosti. Do vnímania vzťahov vstupuje vplyv médií (časopisy, televízia, filmy). Média upevňujú obraz o partnerskom vzťahu, ktorý je až rozprávkovovo dokonalý. Prezentujú nám, že existuje jedna osudová láska, ktorá je nesmrteľná



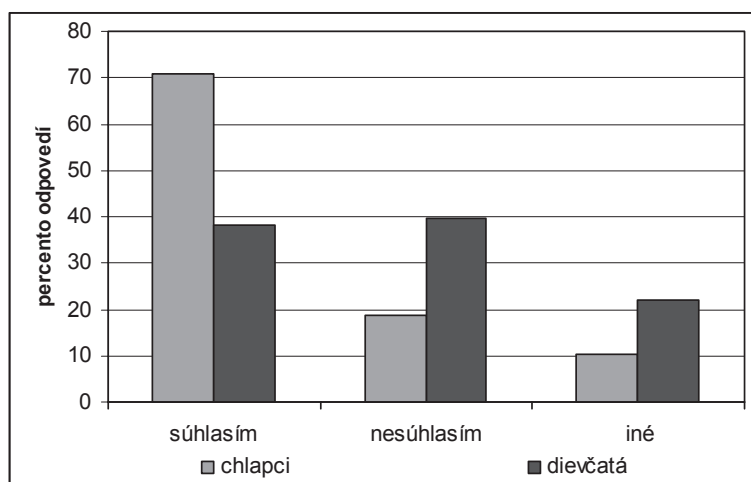
Obr. 4 **Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *Keď moje dievča /môj chlapec na mňa žiarli, znamená to, že ma ľúbi***

a prekoná všetky prekážky, resp. že možné prekážky (rozličné kultúrne prostredie, náboženstvo, sociálna príslušnosť, vzdelanostná úroveň atď.) sú nevýznamné, banálne oproti sile lásky a vášne.

So silou lásky a vášne spájajú mnohí dospievajúci, tak ako to je zobrazované v médiách, aj žiarlivosť. Považujú to za dôkaz lásky, čo vyjadruje výrok: *Keď moje dievča/môj chlapec na mňa žiarli, znamená to, že ma ľúbi* (súhlasí 58,6 percenta respondentov, nesúhlasí 26,1 percenta, iné 15,3 percenta – pozri obr. 4). Neuvedomujú si, že žiarlivosť nemusí byť prejavom lásky, ale potreby vlastníctva a kontroly nad partnerom. Niektorí dospievajúci žiarlivosť nielenže tolerujú, ale dokonca aj očakávajú, spájajú to s prejavmi dramatickej lásky a silných citov: *Keby nežiarlil, nezáležalo by mu na mne*. K prvým láskam patrí aj občasné provokovanie žiarlivosti partnera. Miernejšie prejavy žiarlivosti ešte nemusia byť signálom potenciálnych problémov vo vzťahu. Dospievajúci však na základe spojenia žiarlivosť = láska nevedia dobre rozpoznať, kedy je už žiarlivosť signálom patologického vzťahu. Neuvedomujú si, že časté prejavy žiarlivosti sa môžu spájať s psychickou manipuláciou až týraním zo strany partnera.

Očakávanie prispôbenia sa partnera vo vzťahu

Dievčatá a chlapci sa nelíšili významne vo svojej predstave o fungovaní partnerského vzťahu, ale identifikovali sme rozdiely medzi nimi v tom, ako ponímajú svoju rolu vo vzťahu k partnerovi.



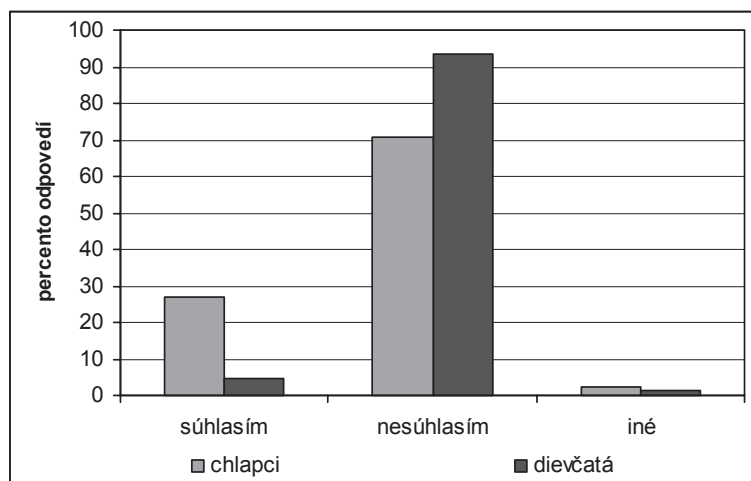
Obr. 5 Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *snažím sa byť podľa predstáv partnera/partnerky, lebo ho/ju ľúbim a chcem, aby bol(a) šťastný(á)*

Z výrokov, v ktorých sme zisťovali očakávanie prispôsobovania sa vo vzťahu, bol medzi dospelujúcimi prijímaný najmä výrok *Snažím sa byť podľa predstáv partnera/partnerky, lebo ho/ju ľúbim a chcem, aby bol šťastný(á)* (súhlasilo 52,3 percenta respondentov, nesúhlasilo 30,6 percenta, iné 17,1 percenta; rozdiel medzi chlapcami a dievčatami bol v zastúpení súhlasiacich: z chlapcov 70,8 percenta, z dievčat 38,1 percenta, $V = 0,325$; $p = 0,003$ – pozri obr. 5).

Pre nás prekvapujúce bolo najmä zistenie, že sme pri posudzovaní tohto výroku našli významný rozdiel medzi názormi chlapcov a dievčat. Zistili sme, že väčšina chlapcov si myslí, že partnerka bude šťastná, ak sa prispôbia jej predstavám. Dievčatá častejšie vyjadrovali svoj postoj takto: *Môžem sa meniť k lepšiemu, ale nie podľa jeho predstáv; Mali by sme byť sami sebou; Musel by ma brať takú, aká som; Každý by mal byť taký, aký je, a kvôli láske sa nepretvarovať*. Interpretujeme to tak, že pre mnohých chlapcov v tomto veku je dôležité mať a udržať si vzťah za každú cenu, lebo potvrdzuje ich hodnotu a zvyšuje status medzi vrstovníkmi. Ilustrujeme to aj príkladmi nedokončených viet: *Chcel by som chodiť s dievčatom, ktoré... ma má rada, páčim sa jej, ...chce chodiť so mnou*.

Na druhej strane si väčšina dospelujúcich (dievčat aj chlapcov) uvedomuje, že je nereálne očakávať zmenu osobnosti partnera účinkom lásky (*Priateľ/priateľka sa kvôli mne zmení, pretože ho/ju ľúbim* – nesúhlasilo 67,6 percenta respondentov, súhlasilo 20,7 percenta, iné 11,7 percenta).

V porovnaní s dievčatami sa v skupine chlapcov našlo viac tých, ktorí súhlasili s výrokom *Keď sa môj chalan/moje dievča chce milovať, tak sa treba prispôbiť*,



Obr. 6 Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *Keď sa môj chlapec / moje dievča chce milovať, tak sa treba prispôbiť, lebo inak si nájde niekoho iného*

lebo inak si nájde niekoho iného. (Celkovo súhlasilo 14,4 percenta dospievajúcich, nesúhlasilo 83,8 percenta, iné 1,8 percenta; rozdiel medzi chlapcami a dievčatami bol v súhlase: z chlapcov súhlasilo 27,1 percenta, z dievčat len 4,8 percenta, $V = 0,317$; $p = 0,004$ – pozri obr. 6). Až 27 percent chlapcov si myslí, že sa pre udržanie vzťahu treba v sexe prispôbiť, čo korešponduje s našimi zisteniami o väčšej ochote chlapcov prispôbiť sa predstavám partnerky.

V názoroch dievčat vidíme vplyv osvety v posledných rokoch, kde zohrávajú dôležitú rolu aj časopisy pre dievčatá. Učia čitateľky povedať chlapcovi *nie*, ak sa necítia pripravené na sexuálny styk: „*Neurob tú chybu a nenechaj sa prehovoriť na sexuálny styk. Povedz mu jasne nie! O to ti predsa nešlo, alebo áno? Hľadáš lásku, a nie chlapca na jednu noc. Keď mu jasne povieš nie, rozhodne nič nestratíš. Pretože ak mu tvoje odmietnutie bude vadiť alebo sa dokonca urazí a odíde, tak máš aspoň istotu, o čo mu išlo! Chlapci boli vždy zvyknutí dobývať a tak proste skúšajú, kde to ide. Lenže na teba ich reči a falošné lichôtky neplatia.*“ (Bravo Girl!, 1997, č. 10, s. 15). Dievčatá si viac uvedomujú, že sex ako podmienka vzťahu je manipuláciou, citovým vydieraním pod hrozbou odňatia lásky. Zdá sa, že dievčatá vedia, že majú právo sa tomu brániť a majú právo na to, aby si samy určili čas, kedy sú na sex pripravené: *Ak ma naozaj ľúbi, tak počká; Keď ma chce len využiť, tak to znamená, že ma nelúbi.*

Ako nedostatok vnímame, že sa osveta v tomto smere zameriava len na dievčatá. Spoločnosť vedie dievčatá k tomu, aby boli opatrnejšie, aby si dávali na chlapcov pozor.

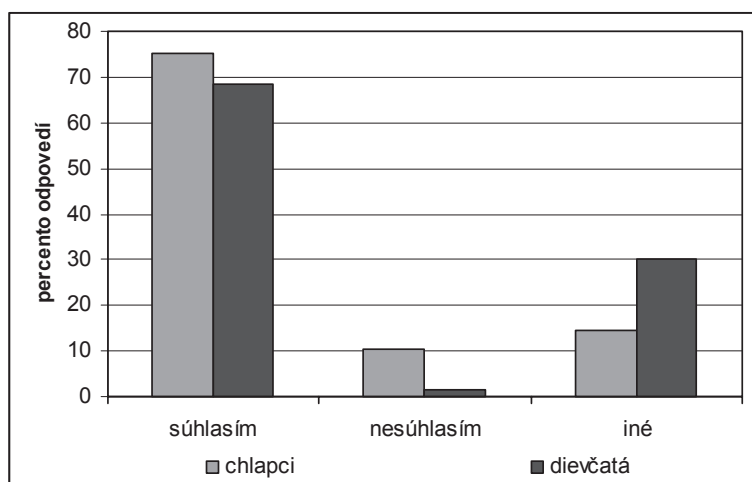
Chlapec je často zobrazovaný ako potenciálne nebezpečný pre dievča, je vykresľovaný akoby bol v neustálom zajatí svojich pudov, väčšinou myslel na sex a kedykoľvek bol pripravený využiť príležitosť. Toto stereotypné zobrazovanie chlapcov degraduje, akoby neboli schopní vyšších citov. Tento názor dievčatá preberajú a aj samy prezentujú: *Byť chlapcom znamená ... myslieť na úchylné veci, ...machrovať pred kamarátmi a nemyslieť na nič iné len na sex.*

Na jednej strane sú chlapci a muži často znevažovaní za myšlienky na sex, na druhej strane ak odmietnu príležitosť k sexuálnemu styku, často sa to považuje za čudné a nenormálne. Sexuálna aktivita muža sa často pokladá za dôkaz mužnosti a heterosexuálnej orientácie. Myslíme si, že by sa malo viac zdôrazňovať, že aj chlapci majú právo odmietnuť sexuálny styk, právo ne byť na sex pripravení, a že sexuálnou aktivitou nemusia dokazovať svoju mužnosť.

Predstava o sexualite a antikoncepcii

Pomocou ďalších výrokov sme mapovali poznatky dospelých o sexualite a antikoncepcii. Ukazuje sa, že dospelí majú v určitých oblastiach dobrú úroveň informovanosti o sexualite a niektorých druhoch antikoncepcie. Sú si vedomí, že sex nie je dôkazom lásky (*Ak ma dievča/chalan ľúbi, chce sa so mnou aj vyspať. Ak to nechce, znamená to, že ma neľúbi* – 97,7 percenta respondentov s výrokom nesúhlasilo, 5,4 percenta súhlasilo a 0,9 percenta dáva odpoveď iné; *Keď sa môj chalan/moje dievča chce milovať, tak sa treba prispôbiť, lebo inak si nájde niekoho iného* – nesúhlasilo 83,8 percenta, súhlasilo 14 percent, iné 1,8 percenta). Len málo dospelých si myslí, že je sex dievčatám nepríjemný (*Sex je dôležitý pre chlapcov, dievčatá si ho musia pretrpieť* – 77,5 percenta respondentov nesúhlasilo, súhlasilo 15,3 percenta, iné 7,2 percenta; medzi chlapcami a dievčatami neboli významné rozdiely).

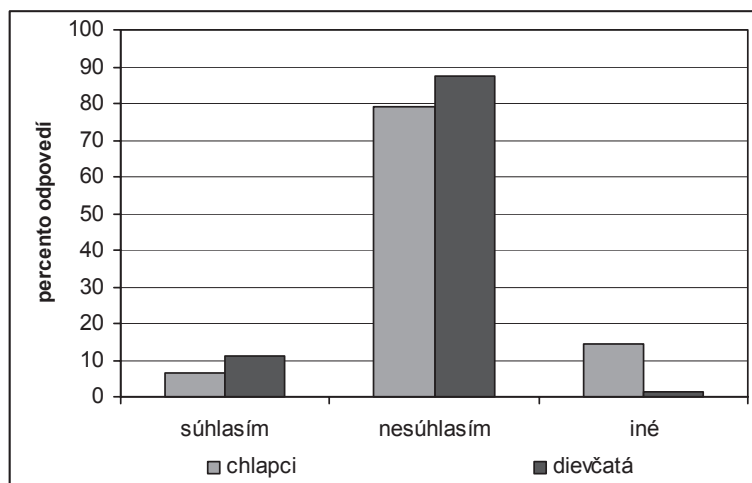
Masturbácia už prestáva byť tabuizovaná, dospelí neveria mýtom o jej škodlivých následkoch (*Masturbácia je neškodná* – súhlas vyjadruje 79,3 percenta, nesúhlas 6,3 percenta, iné 14,4 percenta dospelých). Vplyvom osvety sú dospelí pomerne dobre informovaní o kondóme a jeho použití (*Ak sa kondóm nepoškodil, môže sa použiť aj dvakrát za sebou* – nesúhlasí 95,5 percenta, súhlasí 2,7 percenta, iné 1,8 percenta respondentov; *Ak sa partneri milujú dvakrát za sebou, druhýkrát už nemusia použiť kondóm* – nesúhlasí 90,1 percenta, súhlasí 4,5 percenta, iné 5,4 percenta respondentov). Majú tiež základné znalosti o hormonálnej antikoncepcii (*Antikoncepčné tabletky môže dievčaťu gynekológ predpísať až od 15 rokov* – súhlasí 69,4 percenta respondentov, nesúhlasí 13,5 percenta, iné 17,5 percenta). Takisto si uvedomujú, že napríklad tampón nie je možné použiť ako antikoncepčný prostriedok (*Pri pohlavnom styku sa dievča*



Obr. 7 Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *Približne 90 % dospelých chlapcov masturbuje*

môže chrániť aj tampónom, ktorý do tela nič nevpustí – nesúhlasí 83,8 percenta, súhlasí 7,2 percenta, iné 9 percent respondentov). Dospelým bolo ťažké posúdiť výroky týkajúce sa tém, ktoré sú im vzdialené alebo neznáme, ako je sexualita staršej generácie alebo homosexualita (*Muži a ženy po päťdesiatke strácajú chuť na sex* – s výrokom súhlasilo 32,4 percenta respondentov, nesúhlasilo 42,3 percenta, iné odpovede 25,2 percenta; *Homosexuáli nemusia použiť kondóm, lebo nemôžu otehotnieť* – súhlasilo 61,3 percenta, nesúhlasilo 31,5 percenta a inú odpoveď dalo 7,2 percenta respondentov; v posudzovaní týchto výrokov sa chlapci a dievčatá nelíšili).

Aj v ostatných výrokoch odpovedala väčšina dospelých prevažne jednoznačne, ale zistili sme malé rozdiely v odpovediach medzi skupinou chlapcov a dievčat v otázkach, ktoré sa týkali skôr opačného pohlavia (odpovede v kolónke *iné* tvorili predovšetkým odpovede „neviem“): *Približne 90 percent dospelých chlapcov masturbuje* (71,2 percenta súhlasilo, 5,4 percenta respondentov nesúhlasilo, 23,4 percenta odpovedí tvorili *iné* – z dievčat 30,2 percenta, z chlapcov 14,6 percenta; $V = 0,250$; $p = 0,031$ – pozri obr. 7); *Otehotneniu možno zabrániť aj tak, že sa žena po pohlavnom styku umyje* (s výrokom nesúhlasilo celkovo 83,8 percenta, z dievčat 87,3 percenta, z chlapcov 79,2 percenta; súhlasilo 9 percent; iné 7,2 percenta, z chlapcov 14,6 percenta a z dievčat 1,6 percenta; $V = 0,257$, $p = 0,026$ – pozri obr. 8); *Panna pri prvom milovaní nemôže otehotnieť* (celkovo nesúhlasilo 82 percent, respondentov; súhlasilo 5,4 percenta, z dievčat 3,2 percenta, z chlapcov 8,3 percenta; iné 12,6

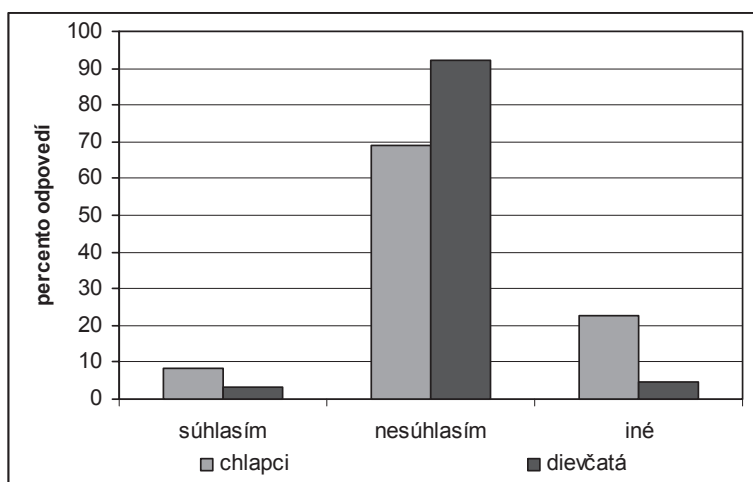


Obr. 8 Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *Otehotneniu možno zabrániť aj tak, že sa žena po pohlavnom styku umyje*

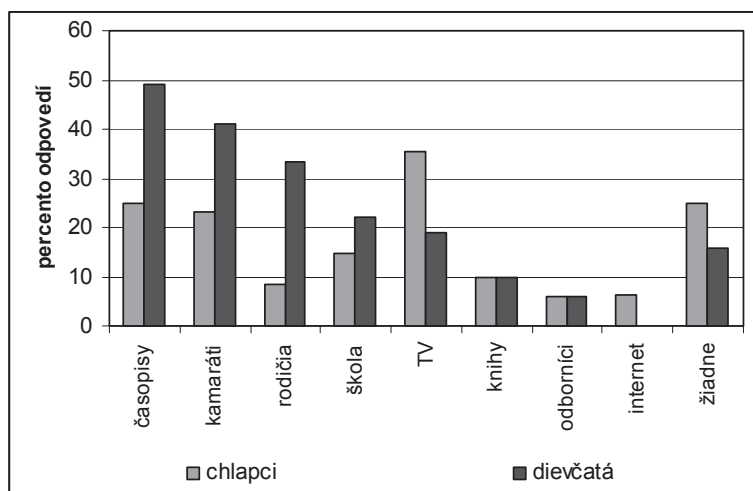
percenta, z dievčat 4,8 percenta, z chlapcov 22,9 percenta; $V = 0,304$, $p = 0,006$ – pozri obr. 9).

Zistené rozdiely v odpovediach medzi dievčatami a chlapcami vypovedajú o ich poznatkoch o sexualite a biológii opačného pohlavia. Celkovo mali chlapci menej poznatkov o druhoch antikoncepcie, biológii ženských pohlavných orgánov a mechanizme počatia. Vo všeobecnosti boli dievčatá lepšie informované o možnostiach a účinkoch antikoncepcie. Nachádzame súvislosti medzi ich poznatkami a zdrojmi informácií, ktoré uvádzali. V dotazníku mali respondenti voľne odpovedať na otázku *kde alebo od koho získavaš informácie o partnerských a sexuálnych vzťahoch*. Dievčatá uviedli ako svoje zdroje informácií najčastejšie časopisy (49,2 percenta), kamarátky (41,3 percenta) a rodičov (33,3 percenta). Chlapci uvádzali na prvom mieste televíziu (35,4 percenta), časopisy (25 percent) a kamarátov (22,9 percenta – obr. 10). Až 25 percent chlapcov neuviedlo žiaden zdroj informácií, u dievčat to bolo iba 15,9 percenta. Z výsledkov vyplýva, že rodičia sa o týchto témach s deťmi rozprávajú stále málo, a keď aj, tak skôr s dievčatami. Najmä matky cítia povinnosť porozprávať sa s dcérami o sexualite a vzťahoch pri objasňovaní telesných zmien u dievčat v období dospievania. Na chlapcov sa v tomto smere zabúda. V mnohých rodinách sa otec do tejto výchovy nezapája.

Hlavným zdrojom informácií dievčat sú dievčenské časopisy, v ktorých sa veľa priestoru venuje práve partnerským vzťahom a sexualite. Analogické časopisy čisto pre chlapcov na našom trhu nie sú. Chlapci v záujme o informácie siahajú po diev-

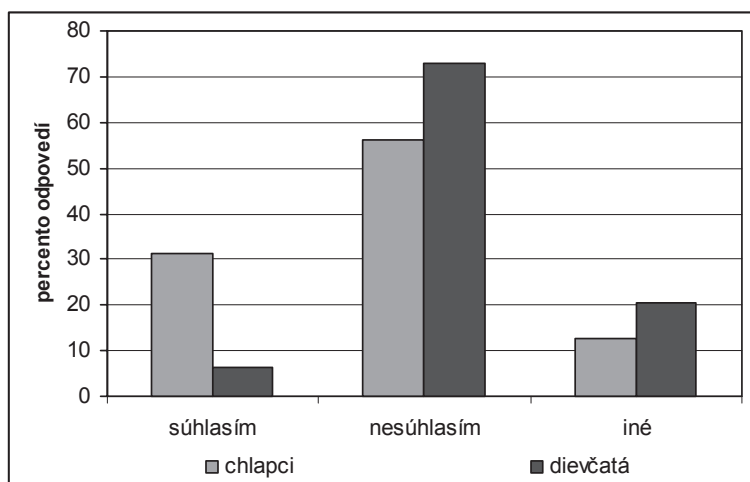


Obr. 9 Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *Panna pri prvom milovaní nemôže otehotnieť*



Obr. 10 Zdroje informácií o vzťahoch k sexualite

čenských časopisoch alebo pornočasopisoch. Ale ich hlavným zdrojom je televízia. Mnohí chlapci sa pritom zameriavajú na relácie s erotickým a pornografickým obsahom. Informácie, ku ktorým sa takto dostanú, bývajú útržkovité, skreslené a nezodpovedajúce realite.

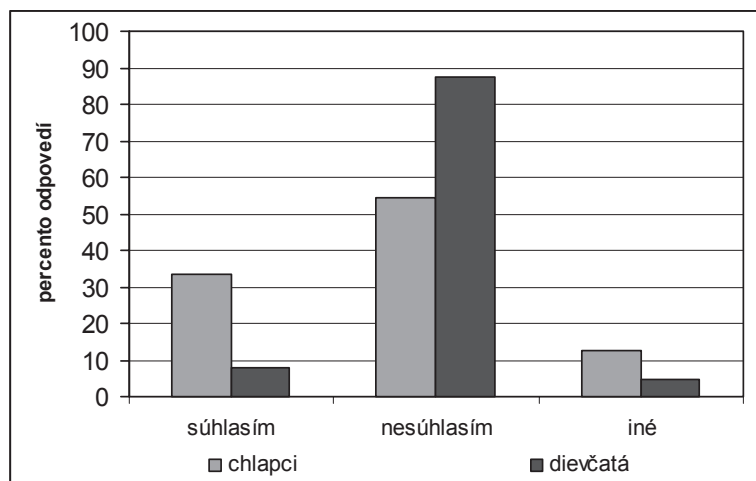


Obr. 11 Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *Čím má muž väčší penis, tým je lepší milenec*

Chlapčenská predstava o mužnosti

Odpovede na niektoré výroky sa ukázali ako veľmi zaujímavé z hľadiska ponímania mužskej roly. V súhlase s nasledovnými dvomi výroky bol medzi dievčatami a chlapcami štatisticky významný rozdiel: *Čím má muž väčší penis, tým je lepší milenec* (súhlasilo 31,3 percenta chlapcov, ale len 6,3 percenta dievčat; nesúhlasilo 56,3 percenta chlapcov, ale až 73 percent dievčat; iné 12,5 percenta chlapcov, 20,6 percenta dievčat; $V = 0,330$; $p = 0,002$ – pozri obr. 11); *Keď si chlapec pri sexe dá pozor, nemusí použiť kondóm* (súhlas vyjadrilo 33,3 percenta chlapcov, ale len 7,9 percenta dievčat; nesúhlasilo 54,2 percenta chlapcov, ale až 87,3 percenta dievčat; iné 12,5 percenta chlapcov a 4,8 percenta dievčat; $V = 0,372$; $p < 0,001$ – pozri obr. 12).

Chlapci pripisujú veľkosti penisu väčší význam pre úspešný sexuálny život ako dievčatá, čo súvisí s ich ponímaním maskulinity. Už z kvalitatívnej analýzy nedokončených viet sme zistili, že pri vymedzovaní maskulinity kladú chlapci dôraz predovšetkým na fyzický vzhľad a biologickú podstatu. Najčastejšia odpoveď chlapcov v nedokončenej vete *Byť chlapcom znamená...* bola *mať penis*. Myslíme si, že to odráža súčasný spoločenský diskurz, v ktorom sa mužnosť spája so schopnosťou obstať a byť úspešný na poli sexuality. Meradlom mužnosti je veľký penis, ktorý symbolizuje sexuálne schopnosti a je predmetom mužskej súťaživosti. Chlapci jednak preceňujú význam veľkosti penisu pre úspešný sexuálny život, jednak sa porovnávajú s neadekvátnymi vzormi (starší chlapci, vzory z médií), čo u nich môže viesť k pocitom menejcennosti.

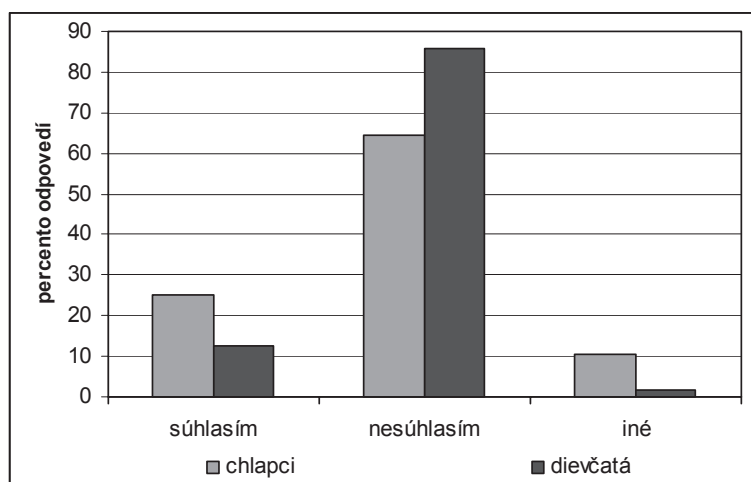


Obr. 12 Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *Keď si chlapec pri sexe dá pozor, nemusí použiť kondóm*

Ďalším výrokom sme pôvodne chceli zistiť, do akej miery dospelávajúci považujú prerušovanú súlož za spoľahlivú antikoncepčnú metódu. Zistili sme však, že odpovede chlapcov súvisia s konceptom maskulinity. Z ich pohľadu je správny muž schopný ovládať priebeh pohlavného aktu, od zahájenia, cez uspokojenie partnerky až po prerušenie styku vo vhodný čas. Rizikom tohto presvedčenia je na jednej strane zlyhanie tejto antikoncepčnej metódy, na druhej strane nedostatočná pripravenosť chlapcov na problémy, ktoré môžu nastať v sexuálnom živote (predčasná ejakulácia, zlyhanie erekcie a pod.). Ak sa takýto problém objaví, môže viesť k silným pochybnostiam o sebe samom ako správnom mužovi.

Poznatky o riziku sexuálneho zneužívania

V súčasnej dobe už nie je tabu problematika sexuálneho zneužívania, ale informácie bývajú skreslené a nepresné. Vo verejnosti je zaužívaná predstava, že sa sexuálne zneužívanie týka najmä dievčat a páchatelmi sú neznámi ľudia, ktorí už na prvý pohľad vyzerajú nesympaticky a odstrašujúco, sú to „psychopati“ a „úchyláci“. Literatúra naopak uvádza, že obeť páchatelňa väčšinou pozná, pochádza z rodiny alebo z okruhu známych (Vaníčková et al., 1999). Predpokladá sa, že počet obetí sexuálneho zneužívania je mnohonásobne vyšší ako počet odhalených prípadov a obeťami sa stávajú aj chlapci. S výrokom *Sexuálne zneužívanie dievčat a chlapcov je v súčasnosti zriedkavé*

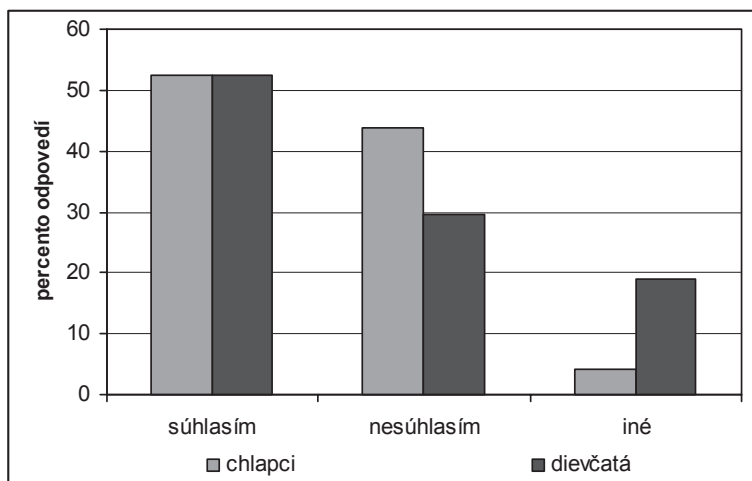


Obr. 13 Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *Sexuálne zneužívanie chlapcov a dievčat je v súčasnosti zriedkavé*

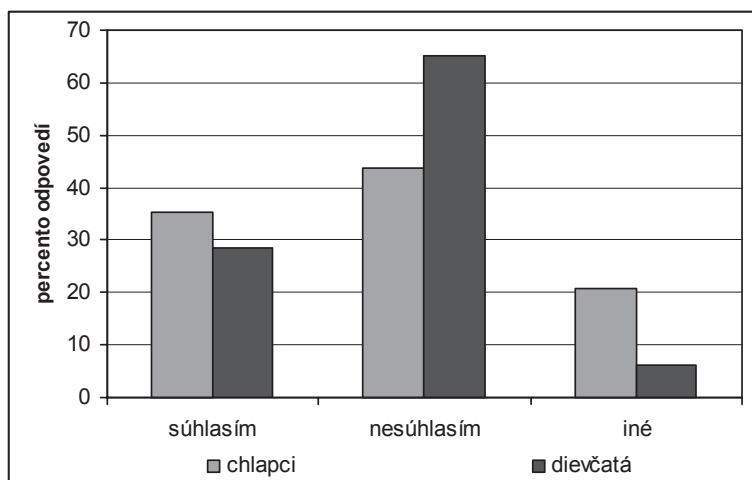
nesúhlasili najmä dievčatá (celkovo nesúhlasilo 76,6 percenta, z dievčat 85,7 percenta, z chlapcov 64,6 percenta; súhlasilo 18 percent, z dievčat 12,7 percenta, z chlapcov 25 percent; nevedelo celkovo 5,4 percenta respondentov, z dievčat 1,6 percenta, z chlapcov 10,4 percenta; $V = 0,265$; $p = 0,020$ – pozri obr. 13). Zdá sa, že dievčatá sú viac upozorňované na riziko zneužitia ako chlapci, ktorí si menej uvedomujú, že aj oni sa môžu stať obeťou: *Zneužívanie chlapcov je zriedkavé, aspoň dúfam.*

Viac než polovica dievčat aj chlapcov si myslí, že páchatel sexuálneho zneužívania je pre obeť neznámy. S mýtom *Väčšina sexuálne zneužitých chlapcov a dievčat nepozná páchatela* súhlasilo (52,3 percenta zo všetkých respondentov, z dievčat 52,4 percenta, z chlapcov 52,4 percenta; nesúhlasilo 35,1 percenta, z dievčat 28,6 percenta, z chlapcov 43,8 percenta; iné 12,6 percenta, z chlapcov 4,2 percenta, z dievčat 19 percent ($V = 0,243$; $p = 0,037$ – pozri obr. 14). Deti a dospievajúci bývajú zraniteľní, pretože *útok* prichádza zo strany, z ktorej to najmenej očakávajú. Rodičia upozorňujú deti, aby sa vyhýbali neznámym miestam a ľuďom, aby nechodili v noci samy. Na druhej strane ich nikto neupozorní na začínajúce prejavy sexuálneho zneužívania (intímne dotyky od niekoho z rodiny, zo školy alebo inej authority), ktorému sa potom nevedia brániť.

Do dotazníka sme zaradili aj výrok *Ak sa dievča vyzývavo oblieka a znásilnia ho, môže si za to samo*, ktorý podľa nás odráža rodovo stereotypné očakávania – žena je vnímaná ako sexuálny objekt, čakajúci na mužovu aktivitu. Od muža sa očakáva prejavenie sexuality, sily, dominancie, pudovosti. S výrokom celkovo súhlasilo 31,5 percenta, z chlapcov 35,4 percenta, z dievčat 28,6 percenta; nesúhlasilo



Obr. 14 Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *Väčšina sexuálne zneužitých chlapcov a dievčat nepozná páchatela*



Obr. 15 Vyjadrenia chlapcov a dievčat k výroku *Ak sa dievča vyzývavo oblieka a znásilnia ho, môže si za to samo*

55,9 percenta, z chlapcov 43,8 percenta, z dievčat 65,1 percenta; iné 12,6 percenta, z chlapcov 20,8 percenta, z dievčat 6,3 percenta. Rozdiel medzi chlapcami a dievčatami je štatisticky významný ($V = 0,254$; $p = 0,028$ – pozri obr. 15). Túto stereotypnú

predstavu majú vo väčšej miere chlapci, ale aj časť dievčat sa prikláňa k tomuto názoru, čo vyjadrujú aj ich výroky: *No keď je štetka, tak hej; Áno, predsa to u úchyľakov prebudí sexuálne chútky*. Nejednoznačnosť odpovedí dospievajúcich reflektuje protichodné postoje spoločnosti. Dievča má byť slušné, nemá sa vyzývavo obliekať a správať, lebo inak tým naznačuje, že chce sex. Na druhej strane sa prezentuje nový ideál dievčaťa/ženy, ktorá by mala byť atraktívna, vyzývavá, sexy, ktorá vie koketovať s mužmi (Morvayová, Plichtová, 2004). Ak sa však takto prejaví a je znásilnená, je to vnímané tak, že páchatela k činu vyprovokovala. Výchova v tomto smere by mala zdôrazňovať právo ženy slobodne sa správať a právo kedykoľvek odmietnuť sexuálne návrhy. Chlapcov by bolo treba viesť k tomu, aby rešpektovali tieto práva. Násilím je totiž aj situácia na rande, keď chlapec núti dievča k sexuálnemu styku argumentom, že svojím správaním a oblečením ho k tomu vyzvalo. Dievčatá aj chlapci by si mali byť vedomí toho, že akékoľvek dotyky, ktoré sú im nepríjemné, môžu odmietnuť.

DISKUSIA A ZÁVER

Postoje, názory, ako aj očakávania dospievajúcich týkajúce sa mužskej a ženskej roly a ich roly v partnerských vzťahoch sú značne rozporuplné. Rôznorodé sociálne tlaky (tlak spoločnosti, vrstovníkov, rodiny, partnerov, médií, ako aj vlastná predstava o ideálnom Ja) môžu viesť k zmätku pri utváraní rodovej identity dievčat aj chlapcov.

Ideál ženy podľa dospievajúcich zodpovedá ženskej role v tradičnom ponímaní, t.j. žena by mala byť dostatočne empatická, citlivá, vnímavá voči očakávaniam druhých a prispôsobivá. Mala by v sebe skĺbiť vlastnosti dokonalej matky aj milenky – na jednej strane by mala byť starostlivá, na druhej strane by mala byť vždy pekne upravená, atraktívna, príťažlivá. Dospievajúci reflektujú zvýšený tlak na dokonalý fyzický vzhľad ženského tela. Viacerí súčasní autori poukazujú na tento jav ako kult tela a mladosti (Herrmann, 2000; Bačová, Jeleňová, 2001; Řeháčková, podľa Lukšíka, 2003). Média a reklamy využívajú tento kult tela na podporu konzumu a dospievajúci tomuto tlaku nekriticky podliehajú.

Dievčatá sa stotožňujú s tradičnými očakávaniami, na druhej strane sa objavuje nový rolový model dievčaťa a ženy, ktorá je sexy a aktívna pri zvädzaní, ktorá chce v partnerskom vzťahu zostať sama sebou a do istej miery nezávislá. Na dôvažok dievčatá očakávajú, že sa partner prispôsobí ich romantickej predstave o mužovi a vzťahu. Za súčasť ženskej roly považujú poslanie prevychovať mužov, naučiť ich slušnému správaniu a schopnosti potlačiť svoje pudy, a tým ich zmeniť na džentlmenov.

Dosiahnuť úspech a presadiť sa – v zamestnaní, v spoločnosti, ale aj sexuálnej oblasti – považujú chlapci za podstatnú zložku mužskej roly. V páre by mal byť muž podľa mienky chlapcov ten silnejší a dominantnejší, po fyzickej aj psychickej stránke, čím prezentuje schopnosť ochrániť dievča. Mal by určovať priebeh vzťahu, mal by byť

aktívnejší a iniciatívnejší. Táto tradičná predstava o mužovi je v rozpore s ich ochotou prispôbiť sa predstavám partnerky. Hoci sami neočakávajú, že sa partnerka zmení z lásky k nim, väčšina chlapcov deklaruje snahu zmeniť sa kvôli partnerke. Akoby prijali obraz o sebe, podľa ktorého sú v páre tí nedokonalejší, horší ako ich partnerka, a preto ich treba prevychovať. Chlapci zdôrazňujú biologickú a sexuálnu podstatu mužskej roly, ale uvedomujú si aj negatívne významy, ktoré sa k nim viažu.

K rozporom v utváraní mužskej roly u chlapcov prispievajú aj protirečivé očakávania dievčat. Dievčatá chcú na jednej strane dominantného, rázneho a rozhodného partnera, ktorý vie čo chce, ide za tým, dokáže o ne zabojsovať a určuje priebeh vzťahu; na druhej strane by mal byť citlivý a prispôsobivý, vnímavý voči ich potrebám a práním, ktoré by sa mal snažiť ihneď naplniť.

Súčasná doba je charakterizovaná procesom transformácie týchto rol a hľadaním nového, čo najpriateľnejšieho modelu, ktorý by vyhovoval obom pohlaviam, ako aj podmienkam zmenenej spoločnosti.

Nedostatok skúseností dospievajúcich v oblasti partnerských vzťahov sa odráža v idealizovaných a romantických predstavách. Väčšina z nich verí na osudovú lásku, ku ktorej patrí aj vášeň a žiarlivosť. Vo všeobecnosti deklarujú chlapci snahu byť v partnerskom vzťahu aktívni, dievčatá prijímajú pasívnejšiu rolu, nechávajú partnera, nech určuje priebeh vzťahu.

V oblasti sexuality najmä dievčatá prezentovali asertívne právo odmietnuť sex. U chlapcov sú úspechy v sexuálnom živote viac prepojené s ich ponímaním maskulinity.

V oblasti antikoncepcie poznajú dospievajúci kondóm a hormonálnu antikoncepciu, ale o iných metódach sú len veľmi slabo informovaní. Viac poznatkov v tomto smere majú dievčatá. Predpokladáme súvis so zdrojmi informácií: dievčatá častejšie ako chlapci uvádzali rodičov (väčšinou matku) ako jeden zo zdrojov informácií o vzťahoch a sexualite. Rodičia sa viac snažia pred sexom chrániť dievčatá, aj v súvislosti s rizikami sexuálneho života a predčasným tehotenstvom. Prvá menštruácia býva príležitosťou hovoriť s dcérou o sexualite. Chlapci najčastejšie uvádzajú ako zdroj informácií televíziu. O riziku sexuálneho zneužívania sú tiež lepšie informované dievčatá.

Naše zistenia poukazujú na to, že oblasť sexuality nie je medzi dospievajúcimi tabuizovanou témou, časť z nich má málo seriózných informácií o metódach antikoncepcie a o riziku sexuálneho zneužívania. Tiež sme zistili, že väčšina rodičov sa so svojimi deťmi o vzťahoch a sexualite nedostatočne rozpráva. Uvedené zistenia poukazujú na potrebu osvetu v tomto smere v školách.

LITERATÚRA

- BAČOVÁ, V. – JELEŇOVÁ, I. 2001. Reklama z perspektívy príjemcov a príjemkýň na príklade zobrazovania a vnímania ženského tela vo veľkoplošnej reklame. *Československá psychologie*, roč. 45, č. 4, s. 354-374.

- BAČOVÁ, V. – MIKULÁŠKOVÁ, G. 2000. Rodové presvedčenia a rodové identifikácie adolescentných chlapcov a dievčat. *Československá psychologie*, roč. 44, č. 1. s. 26-44.
- BARBER, B. et al. 1998. A new look at adolescent girls – strenghts and stresses. *Research agenda*. American Psychological Association, <http://www.apa.org/pi/cyf/adolescgirls.html>, 14.5.2007.
- BARTINI, M. 2006. Gender role flexibility in early adolescence: Developmental change in attitudes, self-perceptions, and behaviors. *Sex Roles: A Journal of Research*, http://findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_55/ai_n19328351, 10.10.2007.
- BÚTOROVÁ, Z. et al. 1996. On a ona na Slovensku. Bratislava : Focus.
- DOMENECH-RODRIGUEZ, M. 2003. Adolescent evaluation of gender role and sexual imagery in television advertisements. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. <http://www.allbusiness.com/marketing-advertising/advertising-television-advertising/674984-1.html> 12.9.2007.
- GREGUSSOVÁ, M. – MORVAYOVÁ, D. 2005. Predstavy žiakov 8. ročníka ZŠ o pohlavných rolách, partnerských vzťahoch a sexualite. In: Heller, D. – Procházková, J. – Sobotková, I. (eds.): *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: Polarita a vzájemné obohacování*. Sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc. Olomouc : Univerzita Palackého. CD-ROM. ISBN 80-244-1059-1.
- GREGUSSOVÁ, M. – MORVAYOVÁ, D. 2006. Kvalitatívny prístup pri sledovaní zmien hodnôt, postojov, názorov a vedomostí adolescentov v oblasti partnerských vzťahov a sexuality. In: BLATNÝ, M. (Ed.): *Sociální procesy a osobnost 2005*. Sborník příspěvků. Brno : Psychologický ústav AV ČR, s. 127-133. CD-ROM.
- HAUCK, P. 1998. *Manželské mýty*. 1. vyd. Bratislava : Slovart, 95 s. ISBN 80-7145-276-9.
- HERRMANN, M. 2000. S Bravom „mám lepší pocit“. *Nemecké dievčatá a ich populárny časopis pre mládež*. *Aspekt*, č. 1. s. 85-96.
- KRATOCHVÍL, S. 2000. *Manželská terapie*. 3. vyd. Praha : Portál, ISBN 80-7178-332-3.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, d. 1998. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha : Grada, ISBN 80-7169-195-X.
- LUKŠÍK, I. 2003. Rodové stereotypy. In: BIANCHI, G. (Ed.): *Upgrade pre sexuálnu výchovu*. Zborník z konferencie Alternatívy zodpovednej sexuálnej výchovy. Modra 28.-30.11. 2001. <http://www.kvsbk.sav.sk/upgrade-sex-vychova/luksik.htm>, 27.11.2006.
- LUKŠÍK, I. – MARKOVÁ, D. 2006. Rodová výchova v rodine – zdôvodnenie a vymedzenie. In: Macháček, L. (Ed.): *Gender – Rodovosť v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava : UCM, s. 117-121. ISBN 80-89220-39-8. <http://www.syrs.org/sps/uploads/publikacie/gendervpedagogike.pdf>, 27.11.2006.
- MORVAYOVÁ, D. – PLICHTOVÁ, J. 2004. Rodová identita dievčat a mediálny diskurz. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 39, č. 1, s. 12-35.
- NOPPE, I. C. 2007. Gender-role development – the development of sex and gender. <http://social.jrank.org/pages/272/Gender-Role-Development.html>, 26.10.2007.
- ONDRUŠKOVÁ, E. 2005. Vplyv interpretácie rodu na chápanie rodinných rolí a hodnotení rodinných foriem. In: HELLER, D. – PROCHÁZKOVÁ, J. – SOBOTKOVÁ, I. (eds.): *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: Polarita a vzájemné obohacování*. Sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004. Olomouc : Univerzita Palackého, CD-ROM. ISBN 80-244-1059-1.
- PINHAS, L. – WEAVER, H. – BRYDEN, P. – GHABBOUR, N. – TONER, B. 2002. Gender-role conflict and suicidal behaviour in adolescent girls. *The Canadian Journal of Psychiatry*, <http://ww1.cpaapc.org:8080/publications/archives/CJP/2002/june/briefCommunicationPinhas.asp>, 5.6.2007.

- PLAŇAVA, I. 1998. Spolu každý sám. V manželství a rodině. Praha : Lidové noviny, 219 s. ISBN 80-7106-292-8.
- VANÍČKOVÁ, E. – PROVAZNÍK, K. – HADJ-MOUSSOVÁ, Z. – SPILKOVÁ, J. 1999. Sexuální násilí na dětech. Výskyt, podoby, diagnostika, terapie a prevence. Praha : Portál.
- ZÁBRODSKÁ, K. – BLATNÝ, M. 2005. Rodová přesvědčení a rodové aspekty sebezpojetí adolescentních dívek a chlapců. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 40, č. 1, s. 30-42.

Súhrn: V príspevku sa porovnáva pohľad 13-14 ročných chlapcov a dievčat na rodové roly, partnerské vzťahy a sexualitu. Metóda nedokončených viet odhalila stereotypné, tradičné ponímanie rodových rol (aká by mala byť ideálna žena/ideálny muž). Medzi dospelujúcimi je rozšírená romantická predstava o vzťahu, napr. o existencii jedinej pravej, osudovej lásky, o žiarlivosti ako dôkaze lásky a i. Dievčatá sa v predstave o svojej role vo vzťahu viac prikláňajú k individualizmu, chlapci deklarujú väčšiu ochotu prispôbiť sa predstavám partnerky. Sexualita pre dospelujúcich už nie je natoľko tabuizovaná témou, u chlapcov je viac prepojená s konceptom maskulinity. Dievčatá majú viac poznatkov o antikoncepcii, čo pravdepodobne súvisí s ich lepšou informovanosťou zo strany rodičov. O riziku sexuálneho zneužívania vedia dospelujúci stále málo.

Kľúčové slová: gender, ženská a mužská rola, partnerský vzťah, sexualita, adolescencia

Mgr. Monika GREGUSSOVÁ pracuje vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Odborný záujem: integrácia sluchovo postihnutých detí a mládeže, skúmanie rodových stereotypov dospelujúcich, tvorba a realizácia preventívnych programov.

Mgr. Daniela KOVÁČIKOVÁ pracuje vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Odborný záujem: kognitívny a sociálny vývin rómskych detí, skúmanie rodových stereotypov dospelujúcich, tvorba a realizácia preventívneho programu výchovy k manželstvu a rodičovstvu.

Psychológia a výchovno-vzdelávací proces

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 43, 2008, č. 2, s. 153–164.

KOMUNIKAČNÁ AKTIVITA UČITEĽA A ŽIAKOV SO STREDNE ŤAŽKOU MENTÁLNOU RETARDÁCIOU V EDUKAČNOM PROCESSE

STANISLAVA MANDZÁKOVÁ

*Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská
univerzita v Prešove*

COMMUNICATION ACTIVITY OF TEACHER AND PUPILS WITH MEDIUM-SEVERE MENTAL RETARDATION IN THE EDUCATION PROCESS

Abstract: The contribution informs about results of communication activity research of pupils with medium-severe mental retardation in the education process. The article presents the data obtained by the Flanders method of the teaching lesson analysis. The results point to passivity of pupils with medium-severe mental retardation during teaching lessons. Disproportion of verbal communication of teacher and pupils can be one of the signposts of insufficient humanistic approach during teaching lessons in classes of the B variant of special basic school.

Key words: pupil with medium-severe mental retardation, variant B of special basic school, communication activity, Flanders method

Komunikácia učiteľa a žiakov so stredne ťažkou mentálnou retardáciou (SŤMR) predstavuje asymetrickú interakciu, ktorej priebeh žiak so SŤMR v edukačnom procese nemôže takmer vôbec ovplyvňovať. Býva v role pasívneho príjemcu informácií i požiadaviek, závislého od aktivity učiteľa. Niektorí učitelia sa v týchto situáciách správajú menej flexibilne. Podľa M. Vágnerovej (2004) rigidita ich správania môže byť daná nedostatkom informácií, časovou náročnosťou komunikácie, či nedostatkom rešpektu k možnostiam osôb s postihnutím.

Prišlo 17.3.2008. S.M., Katedra špeciál. ped. Ped. fak. Prešovskej univerzity v Prešove, Ul. 17. nov. č. 1, 081 16 Prešov
E-mail: mandzak@unipo.sk

V prezentovanom príspevku sa snažíme na základe doterajších prístupov k analýze vyučovacej hodiny a vlastného výskumu komunikačnej aktivity učiteľa a žiakov so SŤMR poukázať na význam proporcie verbálneho prejavu učiteľa a žiakov v edukačnom procese.

DOTERAJŠIE PRÍSTUPY K ANALÝZE VYUČOVACEJ HODINY

Z hľadiska komunikácie na vyučovaní patrí v súčasnosti k najväčším problémom disproporciami medzi množstvom verbálneho prejavu učiteľa a žiakov. Výskumy N. A. Flandersa (1970) poukazujú na prevahu verbálnych prejavov učiteľa a pasivitu žiakov na vyučovaní. Aj množstvo ďalších výskumov dokumentovalo, že celková dĺžka verbálneho prejavu učiteľa podstatne prevyšuje dĺžku verbálneho prejavu žiakov (Fenyvesiová, Tirpáková, 2005; Gavora, 2003; Mandzáková, 2008 a i.).

N. A. Flanders svoje rozsiahle výskumy komunikácie v tradičnej škole zhrnul do zákona dvoch tretín (Flanders, 1970). Na priemernej vyučovacej hodine zaberá *dve tretiny* času verbálny prejav a jednu tretinu nehlasná činnosť (písanie, tiché čítanie, činnosť s predmetmi a podobne). *Dve tretiny* z celkového verbálneho prejavu v triede zaberá učiteľ a jednu tretinu žiaci. *Z dvoch tretín* verbálneho prejavu učiteľa zaberá *dve tretiny* jeho priamy vplyv na žiakov a jednu tretinu nepriamy vplyv. Pod nepriamym vplyvom N. A. Flanders rozumie akceptovanie pocitov žiaka učiteľom, pochvalu a povzbudzovanie žiakov a kladenie otázok. Priamy vplyv je vysvetľovanie učiva učiteľom, dávanie pokynov a príkazov, kritizovanie žiakov a presadzovanie vlastnej autority. Flandersove údaje sa týkajú priemeru vypočítaného z niekoľkých stoviek vyučovacích hodín na rôznych stupňoch školy a na rôznych vyučovacích hodinách. Vždy však išlo o hromadné (frontálne) vyučovanie, ktoré bolo organizované v tradičnom štýle. N. A. Flanders (tamže) porovnával direktívnych a menej direktívnych učiteľov a zistil, že menej direktívni učitelia žiakov 5 až 6-krát častejšie akceptujú, používajú 5-6 krát menej kritiky, príkazov a nariadení; hovoria o 10 percent menej; povzbudzujú 2-3 krát častejšie než direktívni učitelia. Najdirektívnejší učitelia dosahujú indexy direktivity¹ 0,0 až 0,49; stredne direktívni od 0,5 do 1,0 a indirektívni nad 1,0.

Direktívny prístup učiteľa k žiakom je charakteristický pre tradičnú edukáciu, kde učiteľ odovzdáva žiakom učivo v hotovej podobe prevažne metódou monológu, nemá spätnú väzbu, nevie, ako sa žiaci učia, či rozumejú tomu, čo im rozpráva. Učiteľ je aktívny – vysvetľuje, usmerňuje, dáva príkazy a žiak je pasívny – počúva, pozoruje učiteľa, odpisuje z tabule, napodobňuje učiteľa, robí všetko na jeho príkaz.

¹ Index direktivity sa počíta podľa vzorca: $I_d = (A+Q)/(T+R)$. Rovná sa podielu súčtu indirektívnych prejavov (akceptácia a otázky) a súčtu direktívnych prejavov (rozprávanie učiteľa a jeho negatívneho hodnotenie žiakov).

Je zrejmé, že takýto prístup k žiakom nerozvíja ich osobnosť a diskutabilné je aj výchovné pôsobenie učiteľa.

V úvode príspevku sme upozornili na disproporciu medzi množstvom verbálneho prejavu učiteľa a žiakov. Na vyučovaní sa to prejavuje problémom monológu a dialógu ako konfrontácie aktivity učiteľa a aktivity žiakov. V tomto smere vyznieva pozitívne nasledujúce konštatovanie I. Lokšovej a M. Portika (1993): Na vyučovaní býva monológ väčšinou prerušovaný kontrolnými otázkami, ktorých účelom je zistiť, ako žiaci porozumeli učivu, ako chápu výchovné zámery učiteľa, na druhej strane do monologických odpovedí žiakov zvyčajne zasahuje učiteľ sondujúcimi otázkami.

P. Gavora (2003) v tejto súvislosti uvádza, že monológ zaberá niekedy až štvrtinu vyučovacej hodiny, zvyšnú časť tvorí dialóg alebo nehlasná činnosť (písanie, tiché čítanie, praktická činnosť a podobne). Rovnako nie veľmi optimisticky znejú slová M. Zelinu (1990), podľa ktorého učiteľ 70-90 percent času na vyučovacej hodine hovorí, namiesto toho, aby viedol dialóg.

Je potrebné zdôrazniť, že k najvýznamnejším komponentom aktívneho vyučovania žiakov so SŤMR patrí vhodný výber metód edukácie. Niektoré z edukačných metód sú pre týchto žiakov málo aktivizačné a teda málo efektívne. Vzhľadom na nízku úroveň verbálnej koncentrácie a absenciu bezprostrednej spätnej väzby u žiakov so SŤMR môžeme k takýmto metódam zaradiť práve monológ učiteľa. Na druhej strane rozhovor (dialóg) prispôsobený verbálnej i mentálnej úrovni žiakov so SŤMR je aktivizujúci, zabezpečuje spätnú väzbu a tým možnosť usmerňovať poznávanie a myslenie týchto žiakov.

Ako by mal teda vyzerat' dialóg na vyučovaní? D. Byrne (1987) na uvedenú otázku odpovedá takto: Jednoducho, akákoľvek výmena názorov alebo myšlienok medzi učiteľom a žiakom. Nie je možné komunikovať tak, že učiteľ bude rozprávať o tom, čo by malo byť predmetom rozhovoru, na čom by mal participovať aj žiak, respektíve žiaci danej triedy.

VÝSKUM KOMUNIKAČNEJ AKTIVITY UČITEĽA A ŽIAKOV SO SŤMR

V empirickej časti sme sa zamerali na skúmanie proporcie verbálneho prejavu učiteľa a žiakov so SŤMR na vyučovaní. Vychádzali sme z analýzy verbálnej komunikácie na vyučovaní, ktorá má v špeciálnej základnej škole (ŠZŠ) v triedach variantu B² svoje špecifika vzhľadom na špeciálnu starostlivosť, učebné osnovy a osobnosť týchto žiakov.

² Špeciálna základná škola sa na Slovensku vnútorne diferencuje podľa stupňa postihnutia žiakov do troch vzdelávacích variantov (variant A, B, C). Podľa učebných plánov a učebných osnov vzdelávacieho variantu A sa vzdelávajú žiaci s ľahkou mentálnou retardáciou, podľa vzdelávacieho variantu B sa vzdelávajú žiaci so stredne ťažkou mentálnou retardáciou a podľa vzdelávacieho variantu C žiaci s ťažkým a viacnásobným postihnutím.

PROBLÉM A CIELE VÝSKUMU

Vychádzajúc z uvedeného sme hľadali odpoveď na otázku: *Aká je proporcia verbálneho prejavu učiteľa a žiakov so SŤMR na vyučovaní?*

Hlavným cieľom výskumu bola analýza proporcie verbálneho prejavu učiteľa vo vzťahu k verbálnemu prejavu žiakov so SŤMR prostredníctvom mikroanalýzy ich činností a komunikácie na vyučovacej hodine. Parciálnym cieľom bolo získať základné údaje o komunikácii na vyučovaní vo variante B špeciálnej základnej školy s dôrazom na komparáciu:

- a. frekvencie výskytu verbálnych a nonverbálnych kategórií na vyučovaní,
- b. frekvencie výskytu verbálnych prejavov učiteľa vo vzťahu k frekvencii výskytu verbálnych prejavov žiakov na vyučovaní.

HYPOTÉZA VÝSKUMU

Predpokladáme, že na vyučovaní vo variante B špeciálnej základnej školy výrazne prevláda verbálna aktivita učiteľov nad verbálnym prejavom žiakov, to znamená, že žiaci so SŤMR sú na vyučovaní verbálne pasívni.

CHARAKTERISTIKA SLEDOVANÉHO VÝBERU

Analyzovali sme 28 vyučovacích hodín odučených v triedach variantu B špeciálnej základnej školy siedmimi učiteľmi. Prostredníctvom pozorovacej schémy sme sledovali 6 premenných ich edukačného štýlu. Pozorovali sme po 4 vyučovacie hodiny každej učiteľky. Dve sledované učiteľky mali dĺžku špeciálnopedagogickej praxe 0–5, päť učiteľiek od 7 do 26 rokov. Všetky učiteľky boli kvalifikované vo svojom odbore. Na výskume sa zúčastnilo 36 žiakov so SŤMR, z toho 17 dievčat a 21 chlapcov. Priemerný vek žiakov bol 11 rokov a 9 mesiacov, najmladší žiak mal 7 a najstarší 17 rokov. V jednotlivých triedach sa počet žiakov pohyboval od 4 do 6.

Pri hodnotení diagnózy žiakov sme sa stretli s pojmovou nejasnosťou, zastaranou a pejoratívnou terminológiou a nesprávnym zaradením niektorých žiakov (deti v pásme F70 – ľahká mentálna retardácia) do variantu B učebných osnov špeciálnej základnej školy. V ďalšej časti uvádzame jednotlivé diagnózy žiakov variantu B špeciálnej základnej školy podľa najnovšej MKCH–10 a zároveň uvádzame príklady konkrétnych znení diagnóz z osobných záznamov žiakov:

- v šiestich prípadoch bola v osobných záznamoch uvedená diagnóza mentálna retardácia bez bližšieho určenia stupňa;
- v jednom prípade to bola F79 – nešpecifikovaná mentálna retardácia (z osobného listu sme sa dozvedeli, že u žiaka nie je možné určiť intelekt);

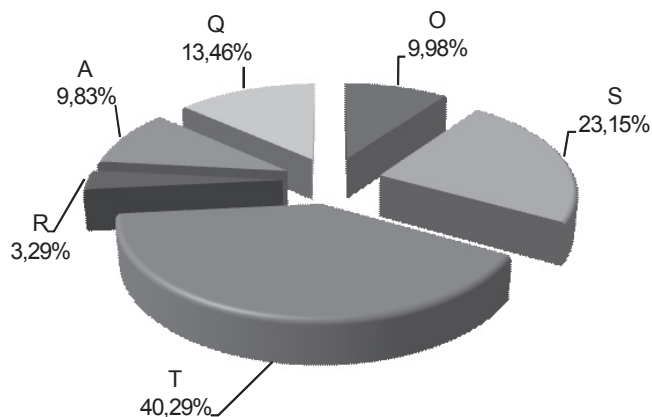
- traja žiaci sa nachádzali v pásme F70 – ľahká mentálna retardácia (doslovné znenie z osobných záznamov: „ľahká duševná zaostalosť spôsobená nevhodnými výchovnými podmienkami“, „mentálna retardácia v pásme strednej až ťažkej debility“, „ľahká až stredná debilita“);
- v jedenástich prípadoch bola v osobných záznamoch uvedená ľahká až stredne ťažká mentálna retardácia (opisovaná ako debilita až imbecilita; ľahká až stredná mentálna retardácia; ľahká až stredne ťažká duševná zaostalosť);
- v sedemnástich prípadoch bola diagnóza žiakov F71 – stredne ťažká mentálna retardácia (v osobných záznamoch uvedená ako stredná imbecilita; ťažká – stredná imbecilita; ťažká debilita – ľahká imbecilita; ľahká až stredne ťažká duševná zaostalosť; rozumové schopnosti v pásme strednej duševnej zaostalosti, imbecilita).

METÓDY A TECHNIKY VÝSKUMU

Vo výskume sme sa orientovali na možnosti prepojenia kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy získaných údajov. Analýza frekvenčnej distribúcie registrovaných aktivít nám umožnila posúdiť, aká je proporcia verbálneho prejavu učiteľov a žiakov na pozorovaných 28 vyučovacích hodinách.

Základnou metódou na dosiahnutie cieľov výskumu bolo pozorovanie realizované vo vybraných triedach. Kvôli detailnejšej analýze priebehu komunikácie sme urobili magnetofónový záznam vyučovacích hodín, ktorý nám umožnil analyzovať vyučovacie hodiny dostatočne podrobne a zároveň nám umožnil v prípade potreby analýzu vyučovacích hodín opakovať. Zvukové nahrávky vyučovacích hodín sme následne previedli do písomnej podoby štandardizovaných protokolov, ktoré obsahovali doslovné autentické znenie vyučovacej hodiny. Protokoly vyučovacích hodín predstavovali pre nás materiál, ktorý sme v ďalšej fáze kvantitatívne a kvalitatívne analyzovali.

Základom pre kvantitatívnu analýzu bolo zaradenie jednotiek verbálneho prejavu do zvoleného systému kategórií. Diagnostiku jednotlivých kategórií sme realizovali pomocou analytickej pozorovacej schémy N. A. Flandersa. Diagnostická etapa mikroanalýzy vyučovania spočívala v tom, že sme verbálny prejav každého účastníka edukačného procesu analyzovali a kategorizovali, to znamená, že každú jednotku verbálneho prejavu sme zaradili do jednej zo sledovaných kategórií. Flandersov systém pozostáva zo šiestich kategórií. Vymyslel k nemu akronym, pomocou ktorého sa to dobre pamätá. Systém nazval OSTRAQ (ostrič – pštros v angličtine), kde: *O* – *nula* – ticho v triede, nič sa nedeje, tichá práca žiakov; *S* – *speaking* – rečové prejavy žiakov; *T* – *talking* – reč učiteľa okrem otázok kladených žiakom; *R* – *rejection* – negatívna motivácia; *A* – *acceptation* – pozitívna motivácia; *Q* – *question* – otázky žiakom.



O – ticho v triede
 T – talking (hovorí učiteľ)
 A – acceptance (pozitívne hodnotenie žiakov)
 S – speaking (hovoria žiaci)
 R – rejection (negatívne hodnotenie žiakov)
 Q – question (otázky žiakom)

Obr. 1 Frekvencia premenných edukačného štýlu učiteľov v celej vzorke vyučovacích hodín

VÝSLEDKY ANALÝZY A ICH INTERPRETÁCIA

Pri analýze základných údajov o komunikácii na vyučovaní vo variante B špeciálnej základnej školy sme sa najskôr sústredili na zistenie frekvencie výskytu jednotlivých premenných (kategórií OSTRAQ) edukačného štýlu učiteľov. Pod frekvenciou sme rozumeli častosť výskytu pozorovaných javov za vyučovaciu jednotku. Považujeme ju za jeden z najdôležitejších aspektov skúmania.

Frekvencia premenných edukačného štýlu učiteľov

Na sledovaných 28 vyučovacích hodinách sme registrovali 20 921 jednotiek verbálneho správania, ktoré sme zaradili do šiestich kategórií systému OSTRAQ. Na jednu vyučovaciu hodinu v priemere pripadalo 747 kategorizovaných jednotiek. Výskyt verbálnych prejavov na jednotlivých vyučovacích hodinách bol nerovnomerne rozložený od minimálne zisteného údaja 457 až po maximálne zistený údaj 1044. Uvedené rozpätie je značné. Mohli to zapríčiniť rôzne činitele, napríklad dĺžka špeciálnopedagogickej praxe učiteľa, typ zložky výchovy, stupeň, ktorý žiaci navštevujú (nižší stupeň – kratšia vyučovacia jednotka), zvolené edukačné metódy.

Frekvenciu premenných edukačného štýlu učiteľov v celej vzorke vyučovacích hodín znázorňuje obrázok 1.

Zistili sme, že najfrekvencovanejšia kategória na sledovaných vyučovacích hodinách bola kategória *T – hovorenie učiteľa*. Vyskytovala sa v 40,29 percenta prípadov z celkového počtu registrovaných údajov. Typické výpovede učiteľa v tejto kategórii boli inštrukcie k práci, organizačné, riadiace pokyny k práci žiakov v triede, vysvetľovanie látky a podobne. Uvedieme príklad:

U: Nezdravíme dobrý deň. Stačí, keď sa už na ďalších hodinách iba postavíme. Sadnime si. Rišo, ukáž mi, odložíme. Dnes nebudeme preberať kukačky. Do koša, môžeš mi ich hneď pozbierať aj okolo koša. Najskôr si pripravíme prostredie, v ktorom chceme pracovať, lebo máme pracovné vyučovanie, dobre?

Druhou najfrekvencovanejšou položkou bola kategória *S – hovorenie žiakov*. Vyskytovala sa v 23,15 percenta prípadov. Zvyčajne išlo o jednoslovné odpovede žiakov na otázku učiteľky, napríklad:

U: Ktoré iné poznáš zvieratká?

Ž: Motýle.

U: Stačí, dobre. Andy, nejaké zvieratko, ktoré poznáš.

Ž: Pes, ovca.

U: Pes alebo ovca. A skús rozprávať tak, že sedíš poriadne a nahlas rozprávaš.

Ž: Krava.

U: Krava. Andy.

Ž: Kôň.

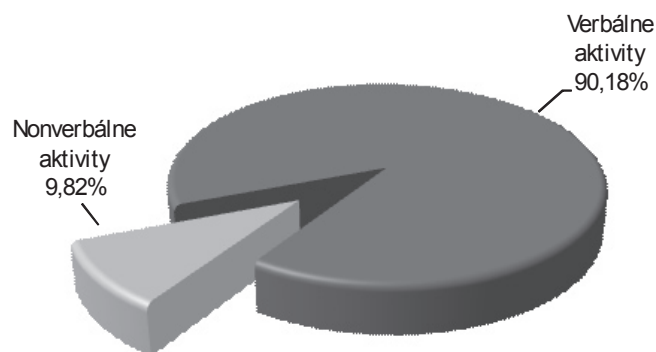
Ďalšou položkou v poradí frekvencovanosti bola kategória *Q – question*. Učiteľia využívali otázky na vyučovaní veľmi zriedkavo. Ich výskyt sme zaznamenali v 13,46 percenta prípadov zo všetkých jednotiek verbálnych prejavov. Zvyčajne išlo o otázky zatvorené, konvergentné, otázky na pamäť, otázky zamerané na overenie pochopenia nového učiva, pokynov a inštrukcií a podobne. Pri analýze protokolov sme zaznamenali, že učiteľ kladie otázky žiakom a nečaká na ich odpoveď, položí za sebou niekoľko otázok a na mnohé z nich si odpovie sám. Otázky položené učiteľom vyžadovali od žiakov zväčša iba jednoslovnú odpoveď, napríklad:

U: Čo robíme, keď vstaneme, Vladka? Čo robíme? Ráno vstaneme z postele, ale sme doma. Vstaneme a čo urobíme? Čo urobíme? Oblečieme sa. Čo ešte? Umyjeme si tvár?

U: A čo nám dáva kravička? Kto pasie šesť kráv?

Štvrtou najviac zastúpenou položkou bola kategória *O – ticho v triede*. Nehlasná činnosť (písanie, tiché čítanie, činnosť s predmetmi, kreslenie a iné) sa vyskytovala v 9,98 percenta prípadov.

Piatou v poradí frekvencovanosti bola kategória *A – akceptácia žiakov učiteľom*, ktorá sa vyskytovala v 9,83 percenta prípadov. Išlo najmä o povzbudenie, pozitívne hodnotenie, akceptáciu výpovede žiaka. Z kvalitatívneho hľadiska bolo pozitívne hod-



Obr. 2 **Frekvencia verbálnych a nonverbálnych aktivít učiteľov a žiakov v celej vzorke vyučovacích hodín**

notenie žiakov značne stereotypné na všetkých pozorovaných vyučovacích hodinách. Učiteľia pozitívne hodnotili žiakov najmä slovami: *Výborne. Dobre. Áno. Správne.*

Výskyt kategórie *R – kritika a odmietanie žiaka* bol najnižší. Týkal sa 3,29 percenta prípadov. Kritika smerovala najmä k nesprávnym odpovediam, výkonom a chybám vo verbálnych prejavoch žiakov so SŤMR, tresty sa týkali nevhodného správania žiakov, vykrikovania na vyučovaní, ale aj neplnenia si školských povinností (napríklad nevypracovanie domácej úlohy). Príklady prejavov v kategórii *R*:

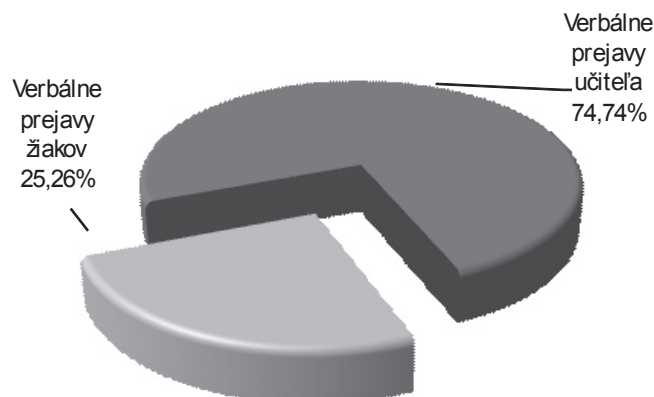
U: No, ale po slovensky treba povedať! To nie je hnedá, Andy. Toto je čierna. Ja nie som pani. Som pani učiteľka. Ale nesedíme jak v krčme, Dávid!

Aj napriek výraznej prevahe reči učiteľa (*T*) v celej vzorke vyučovacích hodín, za pozitívne považujeme zistenie, že pozitívne reakcie učiteľov voči žiakom so SŤMR prevládali nad reakciami negatívnymi.

Frekvencia verbálnych a nonverbálnych aktivít učiteľov a žiakov

Ďalej sme vyučovacie hodiny analyzovali z hľadiska proporcie verbálnych a non-verbálnych prejavov učiteľov a žiakov. Pod verbálne aktivity sme zaradili všetky aktivity učiteľov a žiakov na vyučovacích hodinách patriace do kategórií *S, T, R, A, Q*. Nonverbálne kategórie predstavovali aktivity, pri ktorých bolo v triede ticho – *kategória O*. Na obrázku 2 uvádzame frekvenciu verbálnych a nonverbálnych aktivít učiteľov a žiakov v celej vzorke vyučovacích hodín.

Zastúpenie nonverbálnej kategórie je podľa dvojtretinového pravidla N. A. Flandersa 33,3 percenta. Ako ukazuje obrázok 2, analýzou 28 vyučovacích jednotiek



Obr. 3 Frekvencia verbálnych aktivít učiteľov a žiakov v celej vzorke vyučovacích hodín

sme zistili ani nie desaťpercentné zastúpenie nonverbálnych kategórií. Táto hodnota je výrazne nižšia ako sú výsledky výskumu N. A. Flandersa (1970) realizovaného v bežných základných školách v USA. Naopak, verbálne kategórie podľa Flandersovho pravidla by mali mať zastúpenie 66,6 percenta. My sme zistili hodnotu až 90,18 percenta.

Z uvedeného pozorovania môžeme urobiť záver, že na sledovaných vyučovacích hodinách výrazne prevládali verbálne prejavy učiteľov a žiakov nad prejavmi nonverbálnymi. Vzhľadom na stupeň mentálneho postihnutia žiakov sledovaného súboru sme očakávali, že v porovnaní s výskumami, ktoré boli realizované na tradičnom vyučovaní v bežných triedach základných škôl, bude zastúpenie verbálnych kategórií v triedach variantu B špeciálnej základnej školy nižšie než v bežných základných školách.

Frekvencia verbálnych aktivít učiteľov a žiakov

Pri analýze protokolov sme sa v ďalšej časti zamerali na proporciu verbálnych prejavov učiteľov a žiakov v celej vzorke vyučovacích hodín. Za verbálne aktivity učiteľov sme považovali tieto reakcie učiteľov voči žiakom: *T – talking*, *R – rejection*, *A – acceptance* a subpremennú *Q – question*. Registrované verbálne aktivity žiakov na vyučovacích hodinách sme zaradili pod kategóriu *S – speaking*. Komparáciu frekvencie uvedených aktivít ukazuje obrázok 3.

Ako vyplýva z obrázku, verbálne prejavy učiteľov predstavovali v priemere 74,74 percenta zo všetkých verbálnych prejavov registrovaných na vyučovacích

hodinách. Verbálne prejavy žiakov dosiahli hodnotu 25,26 percenta. V porovnaní s výsledkami, ku ktorým dospel N. A. Flanders, bola hodnota verbálnych prejavov učiteľov sledovaného súboru vyššia o 8,04 percenta. Je potrebné zdôrazniť, že Flandersove údaje sa týkajú priemeru vypočítaného z niekoľkých stoviek vyučovacích hodín, ktoré boli organizované v tradičnom štýle s intaktnými žiakmi.

P. Gavora et al. (1988) hodnotí proporciu verbálnych prejavov učiteľa a žiakov negatívne už pri pomere 70 : 30. V našom prípade ide teda o zjavnú disproporciu medzi množstvom verbálneho prejavu učiteľov a žiakov so SŤMR. Sú to zistenia, ktoré vypovedajú o pasivite žiakov so SŤMR na vyučovaní v celej vzorke sledovaných vyučovacích hodín. Učitelia pri vysvetľovaní a prezentovaní učiva uprednostňovali formu monológu, čím obmedzovali priestor pre vyjadrenie žiakov. Uvedieme príklad (vecné učenie, nižší stupeň):

U: Takže vy si musíte dávať pozor na svoje zdravie, ale ešte jedna vec. Vy si musíte dávať pozor aj keď sa hráte, lebo, keď sa deti naháňajú, keď deti skáču. Čo sa môže stať? Čo sa stane? No, keď sa budeš naháňať napríklad tu po triede a udrieš sa s hlavou, tak čo sa stane? Aha a uvidím krv, už je rozbitá hlava a už sa musí ísť do nemocnice. Alebo sa budete vonku naháňať a neuvídíš, že je tam nejaká jama, spadneš do jamy a si môžeš zlomiť nohu alebo ruku, ako ten náš chlapec na obrázku. Takže pre vás je dôležité dávať si na seba, na svoje telo a na všetko, na celého si, seba dávať pozor, áno? Aby sme nezlomili ruku, aby sme si neudreli hlavu, aby sme sa neporezali alebo nejakým ostrým predmetom, alebo nožičkom. Dobré? Budem si dávať pozor na seba? Aby sa vám nič zlé nestalo, aby ste boli zdraví, aby sme čím menej chodili ku pani doktorke. No ale už keď ochorieme, tak k pani doktorke musíme ísť, áno? Takže na záver ešte zahráme raz hru Hlava, ramená, kolená, palce, áno? Postavíme sa, ďalej, nebúchame sa a spolu spievame...

ZÁVERY VÝSKUMU

Záveru analýzy proporcie verbálneho prejavu učiteľov a žiakov so SŤMR na vyučovaní môžeme zhrnúť takto: Na sledovaných vyučovacích hodinách výrazne prevládali verbálne prejavy učiteľov a žiakov nad prejavmi nonverbálnymi. Uvedené výsledky boli očakávané a naznačujú, že vyučovanie v triedach B variantu špeciálnej základnej školy je organizované v tradičnom štýle. Výsledky analýzy proporcie verbálnych prejavov učiteľa a žiakov poukázali na zjavnú disproporciu medzi množstvom verbálneho prejavu učiteľa a žiakov so SŤMR. Zistili sme, že aktívnu úlohu na vyučovaní vo variante B špeciálnej základnej školy zastáva učiteľ. Naše zistenia vypovedajú o pasivite žiakov so SŤMR na vyučovaní v celej vzorke sledovaných vyučovacích hodín. V tomto vidíme negatívnu črtu, ktorá naznačuje, že učitelia nedávajú žiakom dosť podnetov, aby verbálne participovali na vyučovaní. Pretrvávanie tradičného edukačného štýlu učiteľov zároveň naznačuje nedostatočne humanistický prístup na vyučovaní v triedach variantu B špeciálnej základnej školy.

Môžeme teda konštatovať, že *hypotéza*, v ktorej sme predpokladali, že na vyučovaní vo variante B špeciálnej základnej školy bude výrazne prevládať verbálna aktivita učiteľov nad verbálnym prejavom žiakov, to znamená, že žiaci so SŤMR budú na vyučovaní verbálne pasívni, *sa nám potvrdila*.

ODPORÚČANIA PRE ŠPECIÁLNOPEDAGOGICKÚ PRAX

Vychádzajúc z teoretického i empirického spracovania riešenej problematiky komunikácie učiteľa a žiakov so SŤMR na vyučovaní sme dospeli k zisteniam, na základe ktorých môžeme formulovať východiská pre prekonanie prevažujúcej komunikačnej aktivity učiteľov takto: využívať viac motivačných podnetov, otázok, výziev a povzbudení do práce; zmeniť otázky na pamäť a jednoslovné odpovedňové otázky na otázky, ktoré by umožnili širší, tvorivejší prejav žiaka s mentálnou retardáciou; umožniť, aby žiaci kládli otázky, nechať im priestor na myslenie, nežiadať odpoveď hneď; využívať skupinovú a samostatnú prácu a podobne.

ZÁVER

V prezentovanom príspevku kladieme dôraz na to, ako postupovať v komunikácii so žiakmi so SŤMR. Domnievame sa totiž, že práve u týchto žiakov je potrebné v edukačnom procese rozvíjať také kompetencie, ktoré v živote potrebujú najviac. Zdôrazňujeme, že proporcia komunikačnej aktivity učiteľa a žiakov so SŤMR sa dá zmeniť v pozitívnom smere, čím sa zvýši efektívnosť vyučovania v prospech žiakov. Východisko vidíme v zlepšovaní prípravy budúcich učiteľov so zameraním na formovanie ich štýlu edukácie, teda emočného vzťahu k žiakom a adekvátneho spôsobu výchovného riadenia. Kľúčom k riešeniu môže byť korigovanie či zmena zaužívaných postupov na vyučovacej hodine. Zčať môžeme trebárs ľudskejším prístupom, ktorý sa odráža vo verbálnom i nonverbálnom vystupovaní a môže poslúžiť aj ako príklad žiakom s deficitom v oblasti základných prvkov medziľudskej komunikácie.

LITERATÚRA

- BYRNE, D. 1987. Techniques for classroom interaction. New York : Langman, 107 p. ISBN 0-582-74627-2.
- FENYVESIOVÁ, L. – TIRPÁKOVÁ, A. 2005. Komparácia interakčného štýlu učiteľov ZŠ a osemročných gymnázií. In: JANDOVÁ, E. (Ed.): Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. České Budějovice : Jihočeská univerzita, s. 52-60. ISBN 80-7040-789-1.
- FLANDERS, N. A. 1970. Analyzing teaching behavior. Reading. Addison – Wesley.
- GAVORA, P. 2003. Učitel a žiaci v komunikácii. Bratislava : UK, 197 s. ISBN 80-223-1716-0.

- GAVORA, P. et al. 1988. Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava : Veda, 284 s.
- LOKŠOVÁ, L. – PORTIK, M. 1993. Pedagogická komunikácia. Prešov : PF PU, 102 s. ISBN 80-7097-274-2.
- MANDZÁKOVÁ, S. 2008. Mikrovyučovacia analýza edukačného štýlu učiteľov žiakov so stredne ťažkou mentálnou retardáciou. Olomouc : Vydavatelství Olomouc. ISBN 978-80-7182-245-5.
- VÁGNEROVÁ, M. 2004. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha : Portál, 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
- ZELINA, M. 1990. Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 243 s. ISBN 80-85179-12-1.

Súhrn: Príspevok informuje o výsledkoch výskumu komunikačnej aktivity žiakov so stredne ťažkou mentálnou retardáciou v edukačnom procese. V článku sú prezentované údaje získané Flandersovou metódou analýzy vyučovacej hodiny. Výsledky poukazujú na pasivitu žiakov so stredne ťažkou mentálnou retardáciou na vyučovaní. Disproporcna verbálnej komunikácie učiteľa a žiakov môže byť jedným z ukazovateľov nedostatočne humanistického prístupu na vyučovaní v triedach variantu B špeciálnej základnej školy.

Kľúčové slová: žiak so stredne ťažkou mentálnou retardáciou, variant B špeciálnej základnej školy, komunikačná aktivita, Flandersova metóda

PaedDr. Stanislava MANDZÁKOVÁ je odbornou asistentkou na katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. V rámci svojej vedecko-výskumnej, publikačnej a prednášateľskej činnosti sa zaoberá otázkami z oblasti pedagogiky mentálne postihnutých – konkrétne sa venuje špecifikám komunikácie učiteľa a žiakov so stredne ťažkou mentálnou retardáciou, otázkam sexuality a partnerských vzťahov osôb s mentálnym postihnutím a integrovanej edukácii osôb s postihnutím.

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 43, 2008, č. 2, s. 165–174.

STRATÉGIE ZVLÁDANIA A ICH EFEKTÍVNOSŤ U DETÍ S TELESNÝM POSTIHNUTÍM

EVA KOUBEKOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

COPING STRATEGIES AND THEIR EFFECTIVENESS IN CHILDREN WITH PHYSICAL DISABILITY

Abstract: The contribution is focused on interception of preferences and effectiveness of coping strategies of pubescents with physical handicap. The sample consisted of 48 pupils of basic school for physically disabled youth (28 boys and 20 girls); the control group consisted of 85 peers of regular basic schools (42 boys and 32 girls). The results specify sources of stress which are mostly related to educational process and the school system. Physically handicapped boys experience them less intensely than the intact ones; girls exhibit mostly dominance of problems in interpersonal relationships. In coping with stress, boys prefer strategies such as elusiveness of attention, wishful thinking, and resignation; of positive strategies it is solution of problems. Girls with physical handicap significantly more frequently than intact girls opt for resignation and social support. Handicapped girls use positive strategies of solution of problems and emotional regulation less frequently than their healthy peers.

Key words: coping with stress, coping strategies, physical handicap

Výskumy zamerané na zvládanie stresu u dospelaj populácie sú už niekoľko desaťročí v centre záujmu viacerých vedných disciplín. Postupne sa zvyšovala i frekvencia psychologických výskumov sledujúcich daný problém u detí a mládeže (Spirito et al., 1988; Garmezy, 1988; Compas, 1987; Sandler et al., 1994; Rossman, 1992; Ficková, 1997; Medvedová, 1996, 2001; Koubeková, 1996; Mareš et. al. 1999 a ďalší). Početnosť prác o zvládaní zameraných na populáciu detí s hendikepom, najmä telesným, však ostáva naďalej dosť nízka (Trlicová, 1995; Kundrátová, 2001; Požár, 2003; Koubeková, 1999, 2000, 2003; Glassová, Karaffová, 2005). Pritom

samotné postihnutie spojené s obmedzenou telesnou kompetenciou vnáša do života týchto jedincov množstvo neobvyklých, záťažových situácií, s ktorými sa musia v priebehu života vyrovnávať, zvládať ich.

V zmysle transakčnej teórie (Lazarus, Folkman, 1984) zvládanie (coping) predstavuje tvorivé úsilie, snahu meniť prostredie, situáciu alebo vlastné emočné stavy a postoje. Diferencovanejšie modely zvládania (Watson, Hubbard, 1996) zdôrazňujú popri situačných charakteristikách i dispozičné vplyvy, ktoré interindividuálne rozdiely pri vyrovnávaní sa so záťažou lepšie vysvetľujú. Tento vzťah medzi jednotlivcom a prostredím sa realizuje prostredníctvom multidimenziových dynamických procesov – **copingových stratégií**, ktoré umožňujú tolerovať alebo redukovať tie vonkajšie i vnútorné vplyvy, ktoré narúšajú psychickú pohodu a rovnováhu človeka. Predstavujú konkrétne formy, spôsoby riešenia používané pri dosahovaní strategického cieľa spočívajúceho v efektívnom spracovaní stresovej situácie. Metodiky zachytávajúce copingové správanie sú zväčša odvodené od dvoch základných typov copingu, ktoré vymedzili R. S. Lazarus a S. Folkmanová (1984). Autori hovoria o stratégii zameranej na problém a stratégiu zameranej na emócie, redukcii negatívneho emocionálneho stavu vzniknutého v situácii stresu. Od týchto dvoch bazálnych stratégií sa odvíja celý rad ďalších stratégií a subkategórií copingových štýlov, ktoré sa opierajú o dispozičné črty. Výber stratégií je zložitý hodnotiaci a rozhodovací proces, ktorého výsledkom je efektívne alebo neefektívne zvládnutie záťažovej situácie. Efektivita sa zväčša spája s pozitívnymi, aktívnymi stratégiami, ale za určitých okolností (nekontrolovateľnosť situácie) môžu byť účinné i pasívne stratégie.

Výskumy zamerané na zvládanie stresu deťmi a adolescentmi ukázali, že v dôsledku kognitívneho, emocionálneho a sociálneho zrenia nielen že sa rozširuje škála používaných copingových stratégií detí, ale dochádza i k istej reštruktúracii v spôsoboch riešenia problémov. Výskumy E. Fickovej (1995), L. Medvedovej (1999, 2003), E. Koubekovej (1999, 2000) poukazujú i na viaceré medzipohlavné rozdiely v preferencii jednotlivých stratégií. Mladší adolescenti – chlapci uplatňujú v situáciách stresu skôr pasívne, vyhýbacie stratégie, dievčatá uprednostňujú viac aktívne stratégie zamerané na problém, hľadanie emočnej opory a pochopenia. Podľa autoriek u starších adolescentov dominujú aktívne stratégie, kognitívne rozhodovanie, priame riešenie problému a hľadanie pochopenia. Dievčatá častejšie než chlapci vyhľadávajú sociálnu oporu, ktorú považujú i za účinnejšiu pri zmierňovaní stresového napätia. Frekvencia vyhýbacích stratégií vekom síce klesá, ale odvedenie pozornosti považujú obe pohlavia za pomerne účinnú stratégiu.

Pri koncipovaní našich výskumných zámerov sme vychádzali z prác autorov poukazujúcich na špecifika osobnostného vývinu detí s telesným postihnutím (Kulka, 1993; Andreánska, 2002; Požár, 2003; Vágnerová, 2004 a ďalší) ako i našich výskumných zistení (Koubeková, 2000, 2003), ktoré naznačili isté problémy v osobnej a sociálnej adjustácii hendikepovaných pubescentov, najmä dievčat. Dievčatá s fyzickým

postihnutím sa významne odlišovali nielen od chlapcov, ale i od svojich intaktných rovesníčok, najmä v cite osobnej hodnoty, v cite spolupatričnosti, častejšie udávali pocity osamelosti, nedostatok lásky, bezpečia zo strany okolia, častejšie sa u nich objavili únikové tendencie. Vychádzajúc z týchto osobitostí v adjustačnom procese sme sa pokúsili preskúmať spôsoby, stratégie, ktoré hendikepované deti uplatňujú pri vyrovnávaní sa so záťažou, ako i špecifikovať tie životné situácie, ktoré považujú za stresujúce. Očakávame, že medzi telesne postihnutými a intaktnými pubescentmi nájdeme rozdiely v preferencii a účinnosti zvládacích stratégií, v zmysle preferovania neefektívnych stratégií hendikepovanými adolescentmi, najmä dievčatami.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Celkový súbor tvorilo 133 žiakov 6.-8. ročníkov ZŠ, z toho 48 žiakov (28 chlapcov a 20 dievčat) Základnej školy pre telesne postihnuté deti a mládež v Bratislave. Kontrolnú skupinu tvorili rovesníci z bežnej základnej školy, celkom 85 detí, z toho 42 chlapcov a 32 dievčat. Priemerný vek hendikepovaných chlapcov bol 13,6 rokov, dievčat 14,8 rokov. V kontrolnej skupine bol priemerný vek chlapcov 13,9 a dievčat 13,6 rokov.

METÓDY

Na zachytenie zvládacích stratégií sme použili copingovú škálu KIDCOPE (Spirito et. al., 1988) v preklade E. Fickovej (1995), ktorá identifikuje frekvenciu a efektívnosť desiatich copingových stratégií – odvedenie pozornosti, ústup do pozadia, kognitívne prehodnotenie, sebakritika, obviňovanie iných, riešenie problému, emočná regulácia, zbožné prianie, sociálna opora, rezignácia. Ratingová škála sa pri zisťovaní frekvencie pohybuje v rozsahu od 0 (nikdy) až po 3 (vždy) a pri zisťovaní účinnosti stratégií od 0 (vôbec) až po 4 (veľmi).

Zdroje školských stresov sme zachytili dotazníkom School Stressors Inventory for Adolescent's (Fanshawe, Burnett, 1991). Škála obsahuje 30 položiek, ktoré zisťujú školské stresory v piatich základných kategóriách: prostredie triedy, výchovno-vzdelávací proces, sebazvládanie, školský systém a authority, vzájomné vzťahy. Stresory probant hodnotí na sedemstupňovej škále.

VÝSLEDKY A DISKUSIA

Z analýzy problémov, ktoré pubescenti v poslednom období prežívali ako stresujúce, vyplynulo, že najčastejším zdrojom stresu najmä pre chlapcov, je škola. Dievčatá síce školské stresy tiež pomerne často opisujú, ale dominujúce sú pre ne skôr problémy v in-

terpersonálnych vzťahoch, vyplývajúce z konfliktov so spolužiakmi, priateľmi, rodičmi ale i učiteľmi. Tieto dva typy stresov uvádzajú aj iní autori ako najfrekvencovanejšie u detí v školskom veku (Spirito et al., 1991; Ficková, 1995; Ševčíková et al., 1984 a iní). Pri sledovaní konkrétnych zdrojov školských stresov zisťujeme, že najintenzívnejšie prežívané stresy súvisia s výchovno-vzdelávacím procesom (skúšanie, známkovanie, hodnotenie, príprava na vyučovanie) a školským systémom, ktorý zahŕňa požiadavky na poriadok, disciplínu, úpravu zovňajšku a pod. V týchto kategóriách školských stresov najvyššie skórovali chlapci bežných základných škôl. V porovnaní so svojimi spolužiakmi (tabuľka 1), ako i chlapcami s telesným hendikepom (tabuľka 2) sa rozdiely

Tabuľka 1

Závažnosť školských stresorov – porovnanie chlapcov a dievčat

Skupina	telesne postihnutí					intaktní				
	chlapci (N=28)		dievčatá (N=20)		t	chlapci (N=42)		dievčatá (N=32)		t
	AM	SD	AM	SD		AM	SD	AM	SD	
1. prostredie triedy	19,45	8,50	21,85	8,12	0,85	21,87	8,19	20,92	7,64	0,42
2. vých.-vzdel. proces	19,87	7,79	21,57	6,21	0,69	23,47	5,50	18,96	7,84	2,70**
3. sebazvládanie	20,45	5,73	21,57	8,87	0,47	22,76	7,70	19,23	6,69	1,89
4. školské authority, systém	18,83	7,92	18,78	6,29	0,01	23,76	6,37	19,76	6,01	2,37*
5. vzájomné vzťahy	15,87	5,66	19,07	6,40	1,60	19,97	6,66	19,89	7,20	0,44

Tabuľka 2

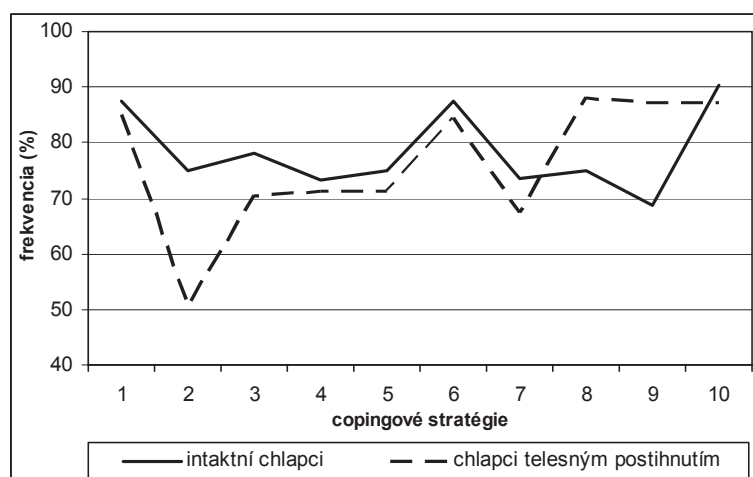
Závažnosť školských stresorov – porovnanie telesne postihnutých a intaktných žiakov

Skupina	chlapci					dievčatá				
	s tel. postih. (N=28)		intaktní (N=42)		t	s tel. postih. (N=20)		intaktné (N=32)		t
	AM	SD	AM	SD		AM	SD	AM	SD	
1. prostredie triedy	19,45	8,50	21,87	8,19	1,07	21,85	8,12	20,92	7,64	0,36
2. vých.-vzdel. proces	19,87	7,79	23,47	5,5	2,17*	21,57	6,21	18,96	7,84	1,07
3. sebazvládanie	20,45	5,73	22,76	7,7	1,25	21,57	8,87	19,23	6,69	0,94
4. školské authority, systém	18,83	7,92	23,76	6,37	2,65**	18,78	6,29	19,76	6,01	0,44
5. vzájomné vzťahy	15,87	5,66	19,97	6,66	2,48*	19,07	6,40	19,89	7,20	0,05

Vysvetlivky: * – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

Platí pre obe tabuľky.

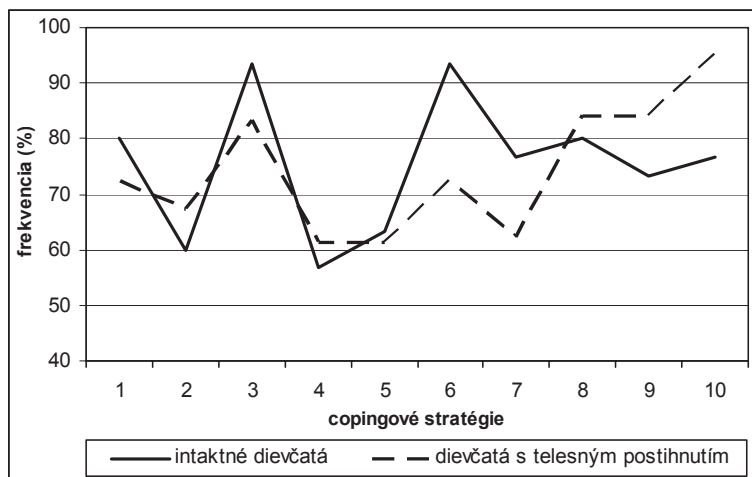


Vysvetlivky: 1 – odvedenie pozornosti
 2 – ústup do pozadia
 3 – kognitívne prehodnotenie
 4 – sebakritika
 5 – obviňovanie iných
 6 – riešenie problému
 7 – emočná regulácia
 8 – zbožné prianie
 9 – sociálna opora
 10 – rezignácia
 Platí aj pre obrázky 2 – 4.

Obr. 1 Celková frekvencia použitých copingových stratégií – percentuálne porovnanie telesne postihnutých a intaktných chlapcov

i štatisticky potvrdili. Telesne postihnutí chlapci dosiahli v kategórii stresov vyplývajúcich z medziľudských vzťahov najnižšie skóre zo všetkých skupín, čo podporuje i nami zistenú pomerne dobrú sociálnu adjustovanosť hendikepovaných chlapcov (Koubeková, 2000). Medzi dievčatami sme výraznejšie rozdiely nezaznamenali, telesne postihnuté dievčatá vykazujú len o niečo vyššie hodnoty v stresoch vyplývajúcich z fyzikálneho prostredia triedy, výchovno-vzdelávacieho procesu a sebazvládania.

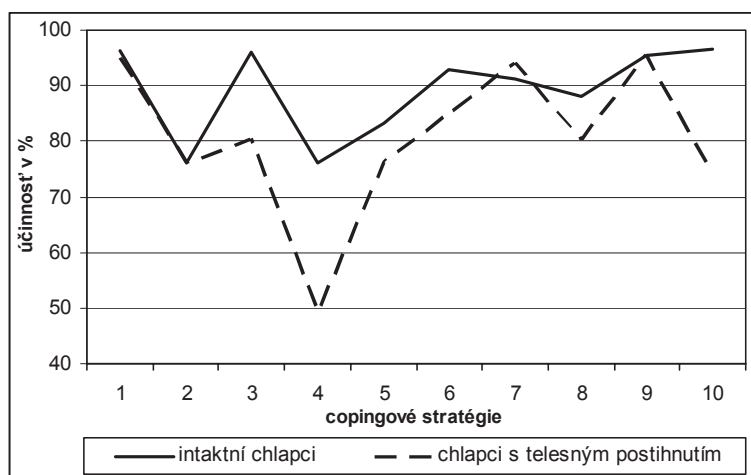
Výsledky týkajúce sa copingových stratégií naznačili, že telesne hendikepovaní ako aj zdraví pubescenti používajú pri zvládaní stresu pomerne širokú škálu stratégií. V preferencii používaných stratégií však evidujeme istú variabilitu medzi chlapcami a dievčatami i sledovanými skupinami podľa postihnutia. U chlapcov s telesným hendikepom (obr. 1) sú najfrekvencovanejšími stratégiami **zbožné prianie** (želanie, aby problém nikdy nevznikol, úvahy nad možnosťou zabrániť tomu, čo sa stalo), **vyhľadávanie sociálnej opory**, čo je u hendikepovaných i pochopiteľné, keďže sú na pomoc iných častejšie odkázaní. Často používanými stratégiami sú i **rezignácia** a **odvedenie pozornosti**. Z pozitívnych stratégií preferujú najmä **riešenie problému**. Túto stratégiu a tak isto **kognitívne prehodnotenie** často vo-



Obr. 2 Celková frekvencia použitých copingových stratégií – percentuálne porovnanie telesne postihnutých a intaktných dievčat

lia aj intaktní chlapci. Pomerne vysoké percento použitia dosahujú aj u zdravých chlapcov stratégie rezignácie a odvedenie pozornosti. Významnosť naznačených rozdielov vo frekvencii použitia jednotlivých copingových stratégií však hlbšia štatistická analýza nepotvrdila. Môžeme teda konštatovať, že chlapci s telesným postihnutím používajú pri riešení svojich problémov zhruba rovnaké stratégie ako ich zdraví rovesníci.

U hendikepovaných dievčat (obr. 2) výrazne dominuje negatívna vyhýbacia stratégia – **rezignácia**. Túto stratégiu používajú najčastejšie zo všetkých skupín, v porovnaní s intaktnými dievčatami sa rozdiely i štatisticky potvrdili ($z = 2,08$; $p < 0,05$). Vyhľadávanie **sociálnej opory** a **zbožné pranie** patria tiež medzi frekventovanejšie stratégie dievčat s telesným postihnutím. Zo všetkých stratégií najmenej používajú dievčatá oboch skupín **sebakritiku**. Sú teda menej ochotné priznať svoj podiel viny pri vzniku rôznych problémov, pričom možno i táto stratégia by mohla prispieť k redukcii napätia vyplývajúceho z častejších interpersonálnych konfliktov. Pozitívne stratégie ako sú **riešenie problému** a **emočná regulácia** využívajú dievčatá s hendikepom menej často ako ich zdravé rovesníčky. V týchto stratégiách sa rozdiely medzi dievčatami i štatisticky preukázali ($z = 1,98$; $p < 0,05$; $z = 2,01$; $p < 0,05$). Vyhľadávanie sociálnej opory ako aj pasívny únik od problémov preferujú podľa zistení M. Glassovej a E. Karaffovej (2005) významne častejšie telesne hendikepovaní než intaktní dospievajúci. Medzipohlavné rozdiely tieto autorky neuvádzajú.

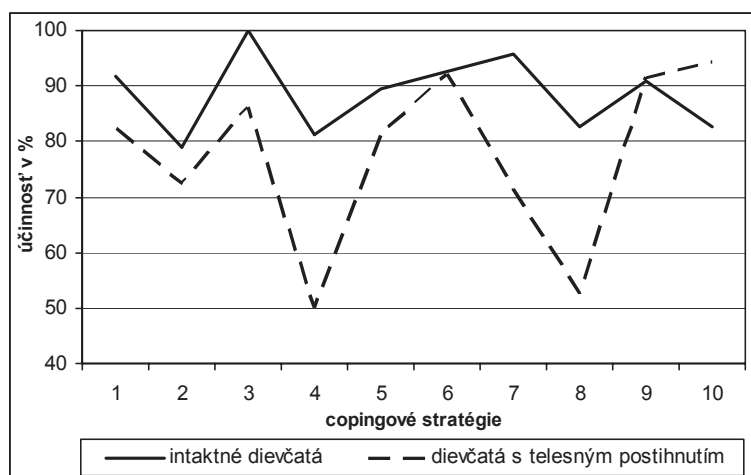


Obr. 3 Účinnosť použitých copingových stratégií – percentuálne porovnanie telesne postihnutých a intaktných chlapcov

Čo sa týka subjektívneho hodnotenia účinnosti používaných stratégií (obr. 3), naše výsledky ukázali, že obe skupiny chlapcov považujú pri zvládaní stresu za vysoko efektívne stratégie **odvedenie pozornosti, sociálnu oporu a emočnú reguláciu**. Intaktní pubescenti pripisujú vysokú účinnosť i stratégii **kognitívne prehodnotenie**, ale i negatívnej stratégii – **reziñácii**. V hodnotení týchto dvoch stratégií sa výraznejšie odlišujú od telesne hendikepovaných, v reziñácii sa rozdiely približujú štatistickej významnosti ($z = 1,85$).

Dievčatá s telesným postihnutím považujú za najúčinnnejšiu stratégiu pri zvládaní záťaže **reziñáciu**, a pozitívne stratégie **sociálnu oporu** a **riešenie problémov**. Ako najmenej efektívne stratégie hodnotia **zbožné pranie** a **sebakritiku**. Týmto dvom stratégiám pripisujú intaktné dievčatá vyššiu účinnosť, rozdiely sa približujú štatistickej významnosti ($z = 1,80$; $z = 1,83$). **Kognitívne prehodnotenie, emočná regulácia** a **sociálna opora** sú stratégie, ktoré najviac pomáhajú redukovať stres zdravým dievčatám.

Významnejšie medzipohlavné rozdiely sme zaznamenali skôr v hodnotení účinnosti copingových stratégií než v ich preferencii. V skupine s telesným hendikepom považujú **emočnú reguláciu** za účinnejšiu stratégiu chlapci ($z = 1,91$; $p < 0,05$). V skupine intaktných hodnotia chlapci ako efektívnejšiu stratégiu riešenia **reziñáciu** ($z = 1,99$; $p < 0,05$). V ostatných stratégiách sa naznačené rozdiely štatisticky nepotvrdili. Keďže práč s danou problematikou je pomerne málo a uvedení autori zväčša nediferencujú vo svojich výskumoch hendikepova-



Obr. 4 Účinnosť použitých copingových stratégií – percentuálne porovnanie telesne postihnutých a intaktných dievčat

ných podľa pohlavia, bližšie porovnanie našich výsledkov s údajmi z literatúry nebolo možné.

ZÁVERY

Výsledky našich zistení potvrdili, že najväčším zdrojom stresu je pre žiakov ZŠ **výchovno-vzdelávací proces, školský systém a authority školy.**

Telesne postihnutí chlapci v porovnaní s intaktnou populáciou prežívajú školské strese menej intenzívne. Medzi skupinami dievčat sa rozdiely v zdrojoch školských stresov štatisticky nepreukázali. Chlapci s telesným postihnutím preferujú pri vyrovnávaní sa so stresom skôr negatívne stratégie, a to **odvedenie pozornosti, zbožné pranie a rezignáciu**. Z pozitívnych stratégií najčastejšie používajú pri záťažových situáciách **riešenie problémov**. Výraznejšie rozdiely v spôsoboch zvládania sa medzi chlapcami s telesným postihnutím a intaktnými chlapcami nepotvrdili. Dievčatá s fyzickým hendikepom volia významne častejšie ako ich zdravé rovesníčky **rezignáciu**, častejšie vyhľadávajú i **sociálnu oporu**. Pozitívne stratégie – **riešenie problémov a emočnú reguláciu** – využívajú dievčatá s postihnutím významne menej často ako ich intaktné rovesníčky. Tieto výsledky potvrdzujú, že dievčatá v pubertálnom veku nielen že sa ťažšie osobnostne vyrovnávajú so svojím postihnutím, ale i v záťažových situáciách menej využívajú efektívne zvládacie stratégie.

LITERATÚRA

- ANDREÁNSKA, V. 2002. Psychologické faktory ovplyvňujúce kvalitu života jedincov s rozličnými druhmi postihnutia. Bratislava : Pd FUK. ISBN 8088868-81-5.
- COMPAS, B. E. 1987. Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, vol. 101, p. 393-403.
- FANSHAW, B. Y. – BURNETT, P. C. 1991. Assessing school related stressors and coping mechanism in adolescents. *B. J. Educ. Psychology*, vol. 61, p. 92-98.
- GARMEZY, N. 1988. Stressors of childhood. In: GARMEZY, N. – RUTTER, M. (Eds.): *Stress, coping and development in children*. Baltimore : Hopkins University.
- FICKOVÁ, E. 1995. Preferovanie copingových stratégií vo vzťahu k rôznym problémom detí a adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 30, č. 1, s. 87-92.
- FICKOVÁ, E. 1997. Stratégia zvládania vo vzťahu k osobnosti adolescentov. In: *Poznávanie a zvládania záťažových situácií*. Bratislava : ÚEPs SAV, s. 95-103.
- GLASOVÁ, M. – KARAFFOVÁ, E. 2005. Špecifická zvládania záťaže u dospievajúcich s telesným postihnutím. In: SARMÁNY SCHULLER, I. – BRATSKÁ, M. (Eds.): *Psychológia pre život alebo ako je potrebná metanoia*. Dunajská Streda : Pelikán, s. 227-233.
- KOUBEKOVÁ, E. 1996. Charakteristiky sociálnej opory v kontexte copingu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 32, č. 2, s. 107-114.
- KOUBEKOVÁ, E. 1999. Zvládanie stratégie vo vzťahu k niektorým psychologickým charakteristikám telesne postihnutých detí. In: BAČOVÁ, E. (Ed.): *Súčasnosť a perspektívy psychológie na Slovensku*. Zborník príspevkov z konferencie. Košice : FF PU.
- KOUBEKOVÁ, E. 2000. Osobná a sociálna adjustácia telesne hendikepovaných detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 35, č. 1, s. 23-33.
- KOUBEKOVÁ, E. 2003. Adjustácia a zvládanie záťaže u telesne hendikepovaných. *Špeciálnopedagogické poradenstvo*. Informačný bulletin VII. Bratislava : MPC.
- KULKA, J. 1993. Osobnosť dieťaťa a handicap. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 28, č. 2, s. 121-132.
- KUNDRÁTOVÁ, B. 2001. Sociálnopsychologické charakteristiky detí integrovaných v bežných triedach základnej školy. In: SARMÁNY SCHULLER, I. (Ed.): *Psychológia pre bezpečný svet*. Bratislava : Stimul, s. 593-599.
- LAZARUS, B. S. – FOLKMAN, S. 1984. *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.
- MAREŠ, J. et al. 1999. Diagnostika zvládání zátěže u dětí a dospívajících. *Pedagogika*, roč. 49, č. 1, s. 12-41.
- MEDVEĎOVÁ, L. 1996. Štruktúra sebaocenenia a lokalizácia kontroly ako moderátori zvládania stresu u pubescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 31, č. 2, s. 120-134.
- MEDVEĎOVÁ, L. 1999. Faktory osobnosti a zvládanie stresu pubescentmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 34, č. 1, s. 3-12.
- MEDVEĎOVÁ, L. 2001. Vplyv stresov a subjektívnej percepcie jeho zvládnuteľnosti na preferenciu a úroveň stratégií zvládania v ranej adolescencii. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 36, č. 4, s. 291-310.
- MEDVEĎOVÁ, L. 2003. Stres a jeho zvládanie v školskom veku. In: MATULA, Š. – ŠÍPOŠ, J. (Eds.): *Dieťa v ohrození XI. Zdravotný, sociálny a psychický stav detí a mládeže*. Status quo a perspektívy. Bratislava : VÚDPaP. ISBN 80-967423-5-3.
- POŽÁR, L. 2003. *Psychológia jedincov s rozličným druhom postihnutia*. Bratislava : UK.
- ROSSMAN, B. R. 1992. Schoolage children's perceptions of coping with distress: Strategies for emotions regulation and the moderation of adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 33, p. 1372-1397.

- SANDLER, I. N. et al. 1994. Coping, stress and psychological symptoms of children of divorce. A cross-sectional and longitudinal study. *Child Development*, vol. 65, no. 6, p. 1744-1763.
- SPIRITO, A. – STARK, L. 1991. Common problems and coping strategies reported in children and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 20, p. 531-544.
- SPIRITO, A. et al. 1988. Development of brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pedagogic Psychology*, vol. 13, no. 4, p. 555-574.
- ŠEVČÍKOVÁ, E. – LIŠKA, J. – ÁROCHOVÁ, O. 1984. Reakcie žiakov na psychickú záťaž v škole vo vzťahu k ich osobnostným charakteristikám. *Čs. Hygiena*, roč. 29, č. 10, s. 527-534.
- TRLICOVÁ, K. 1995. Sociálny status postihnutého žiaka medzi zdravými. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 30, č. 3, s. 302-307.
- VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál. ISBN 80-7178802-3.
- WATSON, D. – HUBBARD, B. 1996. Adaptational style and dispositional structure: Coping in the context of the Five factor model. *Journal of Personality*, vol. 64, no. 4, p. 737-773.

Súhrn: Príspevok je zameraný na zachytenie preferencií a účinnosti zvládacích stratégií pubescentov s telesným hendikepom. Súbor tvorilo 48 žiakov ZŠ pre telesne postihnutú mládež (28 chlapcov a 20 dievčat), kontrolnú skupinu tvorilo 85 rovesníkov z bežných základných škôl (42 chlapcov a 32 dievčat). Výsledky špecifikujú zdroje stresu, ktoré súvisia najmä s výchovno-vzdelávacím procesom a školským systémom. Telesne hendikepovaní chlapci ich prežívajú menej intenzívne ako intaktní, u dievčat dominujú najmä problémy v interpersonálnych vzťahoch. Pri vyrovnávaní sa so stresom chlapci preferujú stratégie odvedenie pozornosti, zbožné prianie a rezignácia; z pozitívnych stratégií riešenie problémov. Dievčatá s telesným postihnutím významne častejšie ako intaktné volia rezignáciu a sociálnu oporu. Pozitívne stratégie riešenia problémov a emočnú reguláciu využívajú hendikepované dievčatá menej často ako ich zdravé rovesníčky.

Kľúčové slová: zvládanie záťaže, stratégie zvládania, telesný hendikep

Mgr. Eva KOUBEKOVÁ – dlhoročná výskumná pracovníčka vo VÚDPaP-e, venovala sa osobnostnému a intelektovému vývinu detí vychovávaných v prirodzených rodinách i v rôznych formách náhradnej výchovy. V súčasnosti sa zameriava na problémy zvládania záťaže deťmi a mládežou, a tiež na osobnostné a sociálne determinanty životnej spokojnosti intaktných a telesne hendikepovaných detí.

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 43, 2008, č. 2, s. 175–189.

ÚLOHA ŠKOLY A ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA V KULTÚRNE RÔZNORODOM PROSTREDÍ

PETRA MRVAR

Filozofická fakulta Lublanskej univerzity, Lublana, Slovinsko

THE SCHOOL'S AND SCHOOL PSYCHOLOGIST'S ROLE IN CULTURALLY DIVERSE SETTINGS

Abstract: With enlargement of European Union borders disappear and mobility of people in the unified European environment grows. This brings larger diversity of inhabitants in particular countries. Therefore, we must learn to live in multicultural society. We will more frequently meet with race, ethnic, cultural, language and religious differences also in school settings. This is the basis for a new challenge for school, school psychologist and other counseling workers who provide pedagogic-psychological counseling service at school. The author defines the signs of intercultural counseling aimed not only at pupils of cultural minorities and immigrants, but at other subjects, too, who live and cooperate with these pupils. The author introduces also the intercultural competencies of school psychologists and other counseling workers. These should be able to recognize and respect the cultural phenomena that enter into the process of counseling and that take effect in relationships with pupils and their parents.

Key words: migration, school, pupils immigrants, intercultural counseling, intercultural competencies

Medzinárodná migrácia ešte nikdy nedosiahla také rozmery ako v súčasnosti. Ak sa pozrieme na jednotlivé krajiny sveta, na prvý pohľad zistíme, že vo väčšine z nich panuje veľká kultúrna a rasová pestrosť. Otázky prečo a kam sa ľudia sťahujú a tiež ako sa prispôbujú novému prostrediu sa stále častejšie dostávajú do centra odborných diskusií.

Prišlo 16.6.2008. P.M., Filozofická fakulta Univerzity v Lublani, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovinsko
E-mail: petra.mrvar@gmail.com

Ľudia sa rozhodujú pre vysťahovanie z vlasti z rozličných dôvodov, zriedkakedy tak činia kvôli pohodliu (Roig, 1999). Veľká väčšina opúšťa domovinu kvôli rôznym problémom, napríklad utláčaniu a vojne, hospodárskej a osobnej neistote, netolerancii, veľkej biede, hrozbám z okolia, všeobecnému násiliu a mnohonásobnému porušovaniu ľudských práv. Iní sú tzv. neviditeľní prisťahovalci – sú to vysoko kvalifikovaní odborníci, intelektuáli, podnikatelia a tiež tzv. prebehľáci – ktorí pracujú v staviteľstve, poľnohospodárstve, textilnom priemysle. Jedni aj druhí sa sťahujú do iných krajín kvôli práci. A napokon sú to turisti. V novom prostredí sa všetci musia popasovať a vyrovnávať s novými podmienkami a procesmi prispôsobenia.

Aj na Slovensku v súvislosti s rozširovaním Európskej únie dochádza k zániku hraníc a rastie mobilita ľudí v jednotnom európskom priestore. To vplýva na rôznorodosť obyvateľstva, čo v konečnom dôsledku znamená, že sa musíme (na)učiť žiť v multikultúrnej spoločnosti, ktorú tvoria ľudia s rôznymi rasovými, etnickými, kultúrnymi, jazykovými a náboženskými znakmi. S takýmito rozdielmi, rasovými, kultúrnymi, jazykovými a pod. sa budeme častejšie stretávať aj v školskom prostredí. To poukazuje na nutnosť úvah o multikultúrnosti, resp. interkultúrnosti vo vzdelávaní.

Pojmy multikultúrnosti a interkultúrnosti sa používajú v školskom prostredí, ak sa hovorí o rôznych aspektoch kultúrnej a etnickej rôznorodosti v škole. Podľa M. Lukšiča Hacina (1999) je pojem multikultúrnosti spojený s javom migrácie a označuje všetky možné formy etnickej heterogenosti, ku ktorým dochádza z dôvodu presídlenia. V tom prípade sa nehovorí o tom, aké vzťahy vznikajú medzi dominantnou kultúrou/spoločnosťou a menšinovými etnickými spoločenstvami. Interkultúrnosti, resp. predpona inter- implikuje porovnanie, spoluprácu a konfrontáciu kultúr. Ide skôr o porozumenie kultúrnych rozdielov a podobností, ktoré umožňujú súžitie a spoluprácu medzi kultúrami.

V príspevku budeme uvažovať iba o jednej časti multikultúrnosti v školskom prostredí – o interkultúrnom poradenstve. V americkej a anglickej literatúre sa v tomto význame používajú výrazy *multicultural counseling*, *transcultural counseling*, *cross-cultural counseling* a *culture centered counseling*. V nemeckej literatúre nájdeme výrazy *Interkulturelle Beratung* a *Transkulturelle Beratung*. V našom príspevku budeme používať výraz interkultúrne poradenstvo, tento výraz považujeme za najprimeranejší. Z teoretického hľadiska sa pokúsime predstaviť význam a charakteristiku interkultúrneho poradenstva, ktorého potreba sa stále častejšie prejavuje v súčasných heterogénnych, multikultúrnych spoločnostiach a v neposlednom rade aj v školskom prostredí. Budeme obhajovať tézu, že škola, školskí psychológovia a možno aj iní poradenskí pracovníci¹,

¹ Máme na mysli aj iných poradcov, ktorí popri školských psychológoch vykonávajú pedagogicko-psychologické poradenstvo v rámci jednotlivých škôl – sú nimi špeciálni pedagógovia, poradcovia v PPP, poradcovia v ŠPP, výchovní poradcovia (porovnaj Matulčíková, 1998). V tomto príspevku budeme kvôli prehľadnosti používať pojem školský psychológ alebo poradca, pritom však budeme myslieť aj na všetkých ostatných poradcov, ktorí vykonávajú pedagogicko-psychologické poradenstvo v škole.

ktorí zasahujú do práce a života školy, sa môžu stať podpornou štruktúrou (súčasť podpornej sociálnej siete), zdrojom pomoci a povzbudenia dieťaťa, resp. mladému človeku (žiakovi), ktorý prichádza z iného kultúrneho prostredia. Zároveň sa domnievame, že poradenská služba v škole a škola všeobecne môžu predstavovať priestor na zblížovanie medzi zainteresovanými príslušníkmi (žiaci, rodičia, učitelia a iní odborní pracovníci v škole) rôznych kultúr, priestor na spájanie sa, vzájomnú pomoc a podporu, priestor na spájanie síl, na výmenu poznatkov a skúseností všetkých zúčastnených. Pritom sa najpravdepodobnejšie otvoria početné otázky danej problematiky. Príspevok chce byť úvodom a podnetom k podrobnejšiemu a presnejšiemu uvažovaniu o multi-, respektíve interkultúrnosti vo výchove a vzdelávaní, ako aj k diskusii o interkultúrnom poradenstve v škole a o interkultúrnom poradenstve všeobecne.

ŠKOLA A ŽIACI V KULTÚRNE RÔZnorodOM PROSTREDÍ

V dôsledku migračných tokov a stále väčšej mobility ľudí sa škola stretáva a bude sa aj v budúcnosti stretávať s kultúrnou rozmanitosťou populácie žiakov. Žiaci sú a budú mať veľmi rozličný kultúrny a jazykový pôvod, rozličné hodnotové a náboženské orientácie. Táto skutočnosť predstavuje novú výzvu pre školu, učiteľov a iných odborných pracovníkov. Významnú úlohu v tom zohrajú školskí psychológovia.

Na jednej strane by mali školskí psychológovia svojou prácou so žiakmi–prisťahovalcami, teda v interkultúrnom poradenstve sledovať pedagogickú zásadu interkultúrnosti, ktorá prispieva k príprave mladých ľudí (žiakov) a tiež aj učiteľov, rodičov a iných zúčastnených na život v multikultúrnej, viacjazyčnej spoločnosti. Niektorí autori (porovnaj Lukšič Hacin, 1999) považujú školu ako celok za vôbec najvýznamnejšiu inštitúciu, ktorá môže pripraviť pôdu na vznik nového multikultúrneho diskurzu. Na druhej strane by školskí psychológovia mali pomáhať žiakom–prisťahovalcom zvládať a plniť primerané úlohy, ktoré pred nimi stoja a podporovať sily na zvládanie výziev, s ktorými sa stretávajú. Školskí psychológovia by mali v spolupráci s učiteľmi znižovať nepriaznivé vplyvy žiakovej odlišnosti, napríklad kultúrnej, jazykovej, náboženskej, farby pokožky a starať sa o to, aby tieto kultúrne odlišnosti sa nestali príčinou vzniku ťažkostí detí v školskej a psychosociálnej oblasti ich života. Žiakom–prisťahovalcom by mali pomáhať, aby našli svoje miesto v novom prostredí, novej spoločnosti a vo svojom sociálnom prostredí.

Žiaci–prisťahovalci a ich rodiny sa totiž pri presídlení do nového kultúrneho prostredia a priebehu života v ňom stretávajú s početnými úlohami a ťažkosťami. Presídlenie, zmena prostredia, prispôsobovanie sa a život v inom, cudzom kultúrnom prostredí totiž silne vplýva na rozvoj jednotlivca a môže predstavovať jedno z najstresujúcejších období v jeho živote. M. H. Levy-Warren (podľa Cole a Siegel, 2003, s. 225) tvrdí, že zmena životného prostredia v skutočnosti znamená dvojité

separáciu v živote človeka, vnútornú a vonkajšiu. Vonkajšiu separáciu spôsobuje skutočný prechod z jednej lokality do druhej. Tým sa človek musí odlúčiť od dôležitých ľudí a vecí vo svojom doterajšom živote. Vnútorná separácia je spätá s komplexným rozvojom identity človeka.

Každé presídlenie je teda stresujúce, a to tak očakávané ako aj neočakávané, podľa toho, aké dramatické dôsledky z toho pre človeka vyplývajú. Tak je možné, že pri príchode do cudziny človek zažije tzv. kultúrny šok (Furnham a Bochner, 1989; Lukšič Hacin, 1999), ktorý sa objaví v prípade, že je stretnutie s cudzou kultúrou nepríjemné, stresujúce a potenciálne ohrozuje mentálne zdravie človeka. Môžeme hovoriť o šiestich aspektoch kultúrneho šoku. Sú nimi:

- psychologická záťaž, ktorú zvyšuje prijímanie novej kultúry a prispôbovanie sa tejto kultúre,
- pocit stratenia sa a deprivácie, čo sa týka statusu a povolania,
- odmietnutie zo strany príslušníkov inej kultúry,
- zmätok spoločenských úloh, hodnôt a osobnej identity,
- životné napätie a odpor, ktoré môžu stúpať so stupňom kultúrnych rozdielov,
- pocit nekompetentnosti pri zvládaní nového prostredia.

Čím väčšie sú rozdiely medzi materskou a cudzou (väčšinou) kultúrou, tým väčší je kultúrny šok. U mladých sa kultúrny šok najčastejšie prejavuje školským neúspechom, neprispôbeným správaním, neúspešnými vzťahmi s vrstovníkmi a pod.

V novom kultúrnom prostredí sa musia deti (žiaci) aj ich rodiny naučiť nový jazyk a osvojiť si mnoho nepísaných pravidiel správania. Často sa ukazuje, že sa mladí prisťahovalci (žiaci) a ich rodiny dostanú do horšej sociálnej situácie a/alebo sa stretávajú s eventuálnymi predsudkami zo strany príslušníkov väčšinouj kultúry. Niektorí autori (Beiser et al., podľa Cole a Siegel, 2003, s. 226; Suarez-Orozco a Suarez-Orozco, 2001) upozorňujú, že výsledky výskumov o reakcii mladých prisťahovalcov na nové prostredie sú protichodné. Niektoré výskumy ukazujú, že sa zvyšuje pravdepodobnosť prejavov psychopatológie, iné zasa hovoria o tom, že u mladých migrantov a utečencov sa narušenie duševného zdravia nevyskytuje častejšie ako v ich materskej populácii. Teda, že niektoré deti, resp. mladí ľudia–prisťahovalci celkom dobre prosperujú v novej krajine; napríklad viac pracujú, venujú sa škole, sú zdravší a pod. Je pravda, že existujú výrazné individuálne rozdiely v tom, ako mladí ľudia odpovedajú na úlohy a psychosociálnu záťaž, ktorú zažívajú počas prispôbovania sa novému kultúrnemu prostrediu. Rovnaké nepriaznivé činitele spôsobili u rozličných detí respektíve mladistvých rozličné účinky. U niektorých vzrástli psychosociálne ťažkosti, u niektorých nie. Na pôsobenie nepriaznivých činiteľov každopádne vplýva kombinácia rôznych činiteľov pôsobiacich v živote dieťaťa/mladistvého. V týchto kombináciách osobitné miesto zaujímajú ochranné činitele.

Škola a klíma v škole, učitelia, spolužiaci i školskí psychológovia môžu byť pre žiaka, ktorý má iný kultúrny pôvod ako väčšina jeho spolužiakov, brzdiacim, rizi-

kovým činiteľom, ktorý negatívne vplýva na žiakovo prispôsobovanie sa v novom, cudzom prostredí (napríklad v dôsledku diskriminácie, prenasledovania, školského neúspechu, zlých vzťahov s učiteľmi alebo spolužiakmi), na druhej strane sa ale môžu stať ochrannými činiteľmi (Mikuš Kos, 1999) brániacimi žiaka, vystaveného účinkom ohrozenia, stresujúcim a traumatickým skúsenostiam. Škola vo význame ochranného činiteľa znamená základ pre normalizáciu života dieťaťa, resp. mladistvého. Predstavuje pravidelnú, každodennú činnosť a povinnosť, činnosti, ktoré zamestnávajú dieťa, resp. mladistvého, ochraňujú ho a rozvíjajú jeho pracovné návyky. Škola môže tiež chrániť žiaka pred následkami chudoby. Ochrannými činiteľmi sú dobré skúsenosti zo školy, konkrétne najmä úspech v škole alebo aspoň v jednom učebnom predmete, v nejakej školskej činnosti, dobré vzťahy v škole a pozitívny sebaobraz, ktorý vychádza z úspechu a/alebo z dobrých medziľudských vzťahov v školskom prostredí. Ak sa dieťa dobre cíti v škole, zažíva úspechy vo vzťahoch, v školskom učení, môže dôjsť ku kompenzácii akýchkoľvek nepriaznivých vplyvov prostredia, ktorým je vystavené.

Opísané javy teda poukazujú aj na nevyhnutnosť posunu v oblasti poradenskej práce v školách. Poradenská práca, ktorú vykonáva školský psychológ so žiakmi a rodičmi, má niektoré zvláštnosti, ktoré by mal poradca poznať. Časťou jeho práce bude dnes aj tzv. interkultúrne poradenstvo.

ŠKOLA A INTERKULTÚRNE PORADENSTVO

Poradenská práca v škole bude mať v dôsledku kultúrnej pluralitných podmienok určité zvláštnosti. V teóriách a definíciách interkultúrneho poradenstva vychádza väčšina autorov z existujúcich teórií a definícií poradenstva, pritom dodávajú, že je v poradenstve, teda vo vzťahu medzi poradcom a klientom i v priebehu a cieľoch poradenského procesu potrebné rešpektovať význam kultúrnych aspektov. Iba tak bude poradca úspešne a účinne vykonávať svoju prácu.

D. W. Sue (1995) definuje multi- resp. interkultúrne poradenstvo ako poradenský vzťah medzi dvoma alebo viacerými jednotlivcami, ktorí prichádzajú z kultúrnej rozličných krajín, resp. sa líšia vo svojom kultúrnom pôvode. Proces a ciele poradenstva môžu byť kultúrne špecifické a/alebo kultúrne univerzálne. Schopnosť poradcu poznať a uskutočniť rovnováhu medzi týmito dvoma dimenziami je pre úspešnosť jeho práce rozhodujúca.

P. B. Pedersen et al. (1996) sa domnievajú, že o medzikultúrnom poradenstve (v origináli *cross-cultural counseling*) môžeme hovoriť ako o *štvrtom smere* (v origináli *fourth force*) v poradenstve, ktorý je z hľadiska svojho významu a vplyvu rovnocenný s *troma tradičnými smermi* poradenstva – psychoanalytickým, behavioristickým a humanistickým. Interkultúrne poradenstvo nechápu ako konkurenciu

spomínaných troch teoretických orientácií v poradenstve. Interkultúrne poradenstvo predstavuje smer, ktorý dopĺňa a rozširuje tieto tri teoretické východiská a umožňuje, aby boli realistickejšie a prakticky zamerané, aby to lepšie vyhovovalo súčasnému multikultúrnemu kontextu.

Poradca je v interkultúrnem poradenstve zodpovedný za poradenský vzťah a proces navzdory kultúrnym rozdielom medzi ním a klientom. Klient už v novom prostredí získal určité množstvo negatívnych skúseností. Poradca si toho musí byť vedomý a snažiť sa, aby klient v komunikácii pocítil prijatie a uvoľnenie. Poradca musí mať interkultúrne poznatky a zručnosti, ktoré mu umožnia pomôcť klientovi, aby sa pokojne usadil v rôznorodom a rýchle sa meniacom svete (D'Ardenne, Mah-tani, 1989).

Interkultúrne poradenstvo potom nie je viazané a obmedzené na vzťah medzi poradcom (školský psychológom) a klientom, ktorý prichádza z iného kultúrneho prostredia. Rozvíja sa v širšej spoločnosti a musí byť do istej miery dostupné všetkým migrantom, prisťahovalcom, utečencom, ale aj domácim obyvateľom (Mar Castro Varela et al, 1998). Interkultúrne poradenstvo je tiež poradenstvo rodičom, ktorých deti chodia do multikultúrnej školy, partnerovi z bikultúrneho partnerstva, poradenstvo pre spoluprácu v multikultúrnych pracovných tímoch a podobne. Interkultúrne poradenstvo sa týka hlavne tých, ktorí žijú v kultúrne heterogénnom prostredí, resp. v multikultúrnej spoločnosti.

Ak teraz budeme spomenuté aplikovať na školské prostredie, môžeme povedať, že interkultúrne poradenstvo je (bude) v škole určené žiakom kultúrnych menšín, prisťahovalcom, a tiež všetkým tým, ktorí s týmito žiakmi žijú a pracujú, to znamená rodičom, učiteľom, spolužiakom. Interkultúrnym poradenstvom treba zvyšovať citlivosť všetkých žiakov, učiteľov a rodičov voči kultúrnej odlišnosti a prispievať k tomu, aby aj v školskom prostredí ako aj v širšej spoločnosti vládla klíma ohľaduplnosti, tolerancie, solidarity, spolužitia a rovnoprávnosti. Jeden z cieľov interkultúrneho poradenstva v škole je teda uznanie multikultúrnosti, plurality a rôznorodosti životných foriem.

Interkultúrne poradenstvo žiakom

Ako sme povedali, kultúrna pluralita v škole je výzvou pre školských psychológov. Pred nich, pred školu a učiteľa, sa stavajú všeobecné otázky – ako v súčasnom sociokultúrnom priestore pomáhať žiakom–prisťahovalcom, aby mohli rozvinúť svoje osobitosti, sociálny, vzdelanostný a profesijný profil (Resman, 2003). Musia, resp. budú musieť rozmýšľať nielen o medziosobných rozdieloch a znakoch (zvláštnostiach) jednotlivého žiaka, ale aj o kultúrnych charakteristikách žiaka ako sú identita, jazyk, viera, význam rodinného života, kultúrne tradície a pod.

Interkultúrne poradenstvo je (bude) žiakom potrebné na dvoch úrovniach:

1. na interpersonálnej úrovni, t.j. na úrovni vzťahov žiaka prisťahovalca ku škole, k školskej práci, k učiteľom, spolužiakom, rodičom a pod.
2. a na intrapersonálnej úrovni, t.j. z hľadiska utvárania žiakových názorov, presvedčení, spôsobov správania.

Prostredníctvom interkultúrneho poradenstva žiakovi–prisťahovalcovi teda pomáhame pri zvládaní ťažkostí a primeraných úloh, ktoré sú pred neho postavené, napr. komunikačných, jazykových, školských. Súčasne pôsobíme tak, aby žiak na vnútornej (intrapersonálnej) úrovni rozvinul svoju kultúrnu identitu, ktorá je (bude) základom jeho intímneho života. Žiak by si mal rozvinúť schopnosť citlivého vnímania svojej kultúry a kultúry iného, citlivosť pre kultúrnu odlišnosť, a s tým potom môže žiť v multikultúrnej spoločnosti. Zároveň by si mal rozvinúť príslušné poznatky a schopnosti v profesijnom a širšom spoločenskom živote.

M. Resman (2003) uvádza, že by interkultúrne poradenstvo, resp. poradenská pomoc žiakovi–prisťahovalcovi mala byť zameraná tak, aby

- si rozvinul schopnosti sebapoznania, seba porozumenia a na základe toho vytváral svoj sebaobraz;
- realisticky hodnotil svoje postavenie v spoločenstve a aby bol schopný chápať viacperspektívne kultúrne situácie, ktoré sú občas aj konfliktné;
- jeho premýšľanie bolo pružné, aby dokázal dianie hodnotiť zo svojho vlastného hodnotového zreteľa a tiež z hodnotového zreteľa iných;
- si rozvinul úctu k človeku, bez ohľadu na jeho pôvod a zároveň rozvinul vedomie svojej kultúry a hrdosť na svoj kultúrny pôvod;
- si rozvinul potrebnú vnímavosť a porozumenie pre príslušníkov iných kultúrnych skupín, národností a vierovyznaní (Rómov, moslimov, pravoslávnych a pod.);
- na základe analýzy a syntézy medzikultúrnej situácie rozvinul schopnosť rozhodovať sa a prijímať rozhodnutia v aktívnej práci; musí vedieť, že je za prijaté rozhodnutie sám zodpovedný;
- rozumel, prečo dochádza ku stereotypom a ako možno znižovať stereotypné myslenie.

Najvýznamnejšie je však to, aby poradenstvo žiaka prisťahovalca nestigmatizovalo.

Pri poradenskej práci so žiakom–prisťahovalcom sa školský psychológ musí sústrediť na (Cole a Siegel, 2003): *kognitívne schopnosti žiaka*, napríklad aké sú žiakove perceptívne schopnosti (vizuálne, sluchové), psychomotorické schopnosti, kvalita dlhodobej a krátkodobej pamäte, schopnosť jazykového vyjadrovania atď., *schopnosti učiť sa*, napríklad aké sú žiakove skúsenosti s predchádzajúcou školskou dochádzkou, aké sú jeho poznatky v učebných predmetoch, aká je jeho znalosť cudzieho (nového) jazyka, schopnosti čítať, písať, aký je jeho štýl učenia atď. a tiež na žiakove *osobnostné vlastnosti*, napríklad náboženskú orientáciu, spôsoby správania, vzťah žiaka ku škole a mimoškolským aktivitám, vzťah žiaka

k učiteľom, spolužiakom a svojej rodine, jeho výchovnú charakteristiku, spôsob komunikácie a vyjadrovania citov.

Spolupráca a poradenstvo rodičom, učiteľom a spolužiakom dieťaťa

Jednou zo základných podmienok úspešnej a účinnej poradenskej práce školského psychológa je *spolupráca s rodinou dieťaťa a jeho rodičmi*. Starostlivosť a zodpovednosť za rozvoj, výchovu a vzdelávanie detí majú rodičia, preto školský psychológ nemôže pracovať v rozpore s ich potrebami a želaniami. To je dôvod, prečo poradenstvo, ani to interkultúrne, nie je možné bez rodičov, rodiny (a tiež starších súrodencov). Je potrebné prihliadať na ich potreby, želania a ponúknuť im možnosť participácie. Tá je potrebná na to, aby pomohli dieťaťu čo najflexibilnejšie, a aby táto pomoc bola v súlade s očakávaniami rodiny. Je potrebné vedieť, že sa menej vzdelaní rodičia okrajových kultúrnych a sociálnych skupín často cítia ohrození, pretože sa nevyznajú v prostredí, sú menej zruční v používaní jazyka a komunikácie, preto je ich ťažko pripraviť na to, aby prišli do školy. Utiekajú sa do rodinného priestoru, alebo do podobného sociálneho či kultúrneho prostredia. Rodičia musia zažiť na vlastnej skúsenosti, že ich dieťa má zabezpečenú ochranu a reálne možnosti uskutočniť ich zámery ohľadom jeho životnej cesty, sociálnej a ekonomickej budúcnosti. Ak škola, učiteľ, alebo školský psychológ s takýmito rodičmi ťažšie nadväzuje kontakty, to ešte neznamena, že im je osud dieťaťa ľahostajný. Často je to celkom naopak (porovnaj Suarez-Orozco a Suarez-Orozco, 2001). Rodičia, ktorí prichádzajú z iného kultúrneho prostredia, si uvedomujú, že osobnostný, sociálny i ekonomický rozvoj dieťaťa je možný iba pomocou školy a vzdelávania. Preto je pre nich také dôležité, aby dieťa v škole dobre pracovalo. Rodičov treba pritiahnúť k tomu, aby boli spojencami učiteľa a školského psychológa a pomocníkmi pri podnecovaní žiaka ku školskej práci. Ak rodičia nepoznajú jazyk, môžu láskavým slovom a dôslednosťou pomáhať pri školských úlohách a prispôsobovaní sa novému okoliu. Vytvoriť vzťah dôvery je nevyhnutnou podmienkou úspešnej a účinnej, tiež flexibilnej spolupráce medzi rodičmi a školským psychológom. Školský psychológ spoluprácou s rodičmi žiaka získa veľmi cenné informácie, ktoré mu pomôžu v tom, aby žiakovi lepšie rozumel, aby chápal ako rodičia vnímajú situácie v škole, aké skúsenosti majú rodičia a deti s presťahovaním, aký bol minulý rozvoj a zdravotný stav žiaka, ako sa rodičia dívajú na dieťa, ako prebiehala predchádzajúca školská dochádzka a podobne. Je teda dôležité, aby niekto vytvoril vzťah medzi rodinnou (minoritnou) a školskou (majoritnou) kultúrou. To môže byť jednotlivec, ktorému rodičia dôverujú, a na ktorého sa v každom prípade obracajú o podporu a pomoc. Najvhodnejšie je, ak je to učiteľ, významnú úlohu tu však môže zohrať školský psychológ.

Z povedaného vyplýva, že v škole musia *spolupracovať aj školský psychológ a učiteľ*, hoci najčastejšie je v styku so žiakom–pristahovalcom učiteľ. Učiteľ môže škol-

skému psychológovi sprostredkovať informácie o tom, či žiak rozumie preberanému učivu, ako žiak spolupracuje na vyučovaní, ako je žiak motivovaný k práci v škole, aký je vzťah medzi žiakom a učiteľom, aké sú vzťahy medzi žiakom a spolužiakmi, alebo či žiak riadne chodí do školy. Keďže učiteľ je tým človekom, ktorý sa v škole najčastejšie stretáva s dieťaťom, má vzťah medzi nimi výnimočný význam; vplýva na to, ako sa bude žiak v škole cítiť. Tiež platí, že čím lepší je vzťah učiteľa s rodičmi, tým lepšie môže poznať žiaka, jeho učebnú motiváciu a školskú prácu. Učiteľ by mal byť žiakovi oporou a zdrojom pomoci pri prispôsobovaní sa novému a nepoznanému prostrediu, aby pritom nebol osamelý, odstrčený a zabudnutý. Učiteľ musí žiakovi–pristáhovalcovi umožniť v triede participáciu, ktorá vychádza z viery v človeka, presvedčenia, že je sám schopný riadiť svoju prácu a život. Participácia je výraz rovnoprávnosti a rovnocennosti žiaka a uskutočňuje sa spolupracou medzi vrstovníkmi, diskusiami a spoločným rozhodovaním. Pritom je veľa príležitostí, v ktorých sa môže medzi žiakmi rôzneho pôvodu rozvinúť kolegiálna a priateľská kultúra. Učiteľ predstavuje most medzi žiakmi pristáhovalcami a žiakmi väčšinovej (domácej) kultúry. Žiakom pristáhovalcom pomáha vstúpiť do sveta (kultúry) iných žiakov a naopak, im (príslušníkom väčšinovej kultúry) pomáha poznať kultúru žiaka–pristáhovalca.

Je žiaduce, aby školský psychológ spolupracoval aj so spolužiakmi žiaka. Školský psychológ môže spolužiakov povzbudzovať k tomu, aby žiakovi–pristáhovalcovi pomáhali, aby sa úspešnejšie a rýchlejšie prispôbil novým podmienkam. Spolužiaci môžu žiaka voviesť do nového školského prostredia. Môžu mu ukázať a predstaviť školu, napríklad učebne, telocvičňu, jedáleň, oboznámiť ho so školským poriadkom, s udalosťami, ktoré prebiehajú v škole, s rozvrhom hodín, menami učiteľov a podobne. Môžu mu predstaviť aj novú krajinu a zvyky, ktoré k nej patria. Priateľstvo spolužiakov (vrstovníkov) umožňuje, aby sa medzi sebou spoznali a získavali (pozitívne) skúsenosti a poznatky o vlastnostiach (osobnostiach) kultúry jedných aj druhých.

Spolupráca školského psychológa s rodičmi, učiteľmi a žiakmi posilňuje uvedomenie a prehĺbuje poznanie kultúrnych rozdielov v škole, čo môže pomôcť lepšiemu prijatiu a rešpektovaniu týchto detí. Popritom prispieva k rozvoju ochranného a podporného prostredia pre žiaka–pristáhovalca.

Spolupráca s inými inštitúciami

Je dôležité, aby školský psychológ spolupracoval aj s inými inštitúciami, najmä v rámci rozličných projektov a programov, ktoré sa akýmkoľvek spôsobom zaoberajú multi/interkultúrnosťou. Do týchto inštitúcií, projektov, programov môže podľa potreby nasmerovať žiaka, skupiny žiakov a rodičov. Školský psychológ musí vedieť, že úspešne a účinne bude vykonávať svoju prácu iba v spolupráci, s multidisciplinárnym prístupom viacerých služieb, ktoré sa touto tematikou zaoberajú a prichádzajú do styku s mládežou z rozličných kultúrnych prostredí.

INTERKULTÚRNE KOMPETENCIE

Opísané úlohy, respektíve zvláštnosti interkultúrneho poradenstva v škole vyžadujú od školského psychológa nové kompetencie, t.j. interkultúrne poradenské kompetencie. Tu nejde o úplne nové kompetencie, ale skôr o doplnenie starých. Interkultúrne poradenské kompetencie najširšie definujeme ako sústavu názorov, poznatkov, schopností a spôsobností, ktoré sú potrebné pri práci s klientmi, prichádzajúcimi z iného kultúrneho prostredia. Tiež na prácu s jednotlivcami a inými inštitúciami, ktoré sa akýmkoľvek spôsobom dostávajú do kontaktu s problematikou multi-, resp. interkultúrnosti.

Ak parafrázujeme názory S. Nietovej (2000), ktorá hovorí o *multikultúrnom učiteľovi*, môžeme povedať, že jednotlivec sa môže stať *multikultúrnym poradcom* iba na základe osobnej prestavby. Jednotlivec (poradca, školský psychológ) sa musí najskôr stať *multikultúrnou osobou*, až potom sa môže stať *multikultúrnym poradcom*. Jednotlivec (poradca) sa najskôr musí oboznámiť s vlastnosťami ľudí a poznať ich zvyky. Potom sa musí postaviť zoči-voči svojim predsudkom, ktoré má vo vzťahu k prisťahovalcom, prípadne menšinám. Obyčajne sú naše predsudky hlboko zakorenené a často si nie sme vedomí toho, že ich máme. Preto je dôležité, aby sme o nich premýšľali a zostávali voči nim pozorní. A do tretice autorka upozorňuje, že jednotlivec musí byť schopný nazerať na svet a ľudské vzťahy z rozličných perspektív.

Prvý krok v osobnej prestavbe, ktorá otvára cestu multikulúrnemu poradcovi, je sebareflexia, stretnutie sa s cudzincom v sebe. Cez sebareflexiu školský psychológ analyzuje svoje presvedčenia, doterajšie poznatky a schopnosti, čo mu umožňuje konštruovať nové poznanie. Analyzuje vlastné skúsenosti, spoznáva vlastné pocity v situáciách, kedy sa stretáva s problematikou multikultúrnosti, analyzuje subjektívne teórie, predstavy a zvyky, ktoré sa viažu na pojmy *cudzina*, *domovina*, *kultúrna identita*, *normálnosť*, *porucha*. Otázky, ktoré môžu pomôcť školskému psychológovi pri reflexii jeho práce sú napríklad (Corey, 2005): Aký úspešný by som bol, keby som sa vo svojej práci stretol so žiakom, ktorý prišiel z iného kultúrneho prostredia? Môžem na základe poznania kultúrneho dedičstva a kultúry, z ktorej prichádzam, ľahšie a lepšie rozumieť druhej kultúre? Poznám/spoznávam vo svojom okolí a v sebe možné zdroje presvedčení, myšlienok, vzorov správania, ktoré by mohli negatívne vplývať na prácu s dieťaťom, ktoré prichádza z iného kultúrneho prostredia? Poznám/spoznávam vo svojom okolí také znaky presvedčení, myslenia, spôsobov správania, ktoré by mohli pozitívne vplývať na prácu s dieťaťom, ktoré prichádza z iného kultúrneho prostredia? Čo môžem urobiť, aby som lepšie s/poznal a lepšie si uvedomil rozdiely, ktoré sú kultúrne podmienené? Ktoré špecifické poznatky potrebujem na to, aby som mohol poradiť žiakom kultúrne odlišného pôvodu a aby som pritom bol úspešný a efektívny? Ktoré zručnosti sú potrebné na to, aby som mohol poradiť a pomôcť žiakom iného kultúrneho pôvodu a aby som bol v práci

úspešný a efektívny? Podnecujem žiakov iného kultúrneho pôvodu k tomu, aby ma po/učili o svojej kultúre, náboženstve, zvykoch, správaní, presvedčeniach a podobne? Osobná reflexia školskému psychológovi umožňuje, aby vstúpil do vzťahu so žiakom na jednej strane ako profesionál a na strane druhej ako človek. Umožňuje mu, aby si uvedomil charakteristiky a zvláštnosti určitej kultúry, aby sa identifikoval s možnými vlastnými stereotypmi a chybnými predstavami a dištancoval sa od nich.

Reflexia pre školského psychológa predstavuje úvod do osvojenia si interkultúrnych poradenských kompetencií. Definícií a modelov interkultúrnych poradenských kompetencií je viac, pri úvahách o aplikácii na školské prostredie budeme vychádzať z najpoprednejšieho modelu multikultúrnych poradenských kompetencií, z ktorého v súčasnosti vychádzajú poradcovia, činní v práci s deťmi z rozličných kultúrnych prostredí (Sue et al., 1992; Sue et al., 1996; Cross-cultural..., 2008; Multicultural..., 2008). Model sa vzťahuje na tieto charakteristiky školského psychológa:

1. postoje a presvedčenia,
2. poznanie,
3. schopnosti a spôsobilosti.

Tieto kategórie by mal školský psychológ rozvíjať na troch úrovniach:

- A. uvedomiť si vlastnú kultúrnu zameranosť a kultúrne hodnoty,
- B. uvedomiť si kultúrny pôvod a svetonázor klienta (žiaka),
- C. uplatňovať kultúrne vhodné stratégie poradenstva.

A. Uvedomiť si vlastnú kultúrnu zameranosť a kultúrne hodnoty. Školský psychológ by na tejto úrovni mal mať vedomý vzťah ku svojim *postojom a presvedčeniam*, mal by byť vnímavý voči kultúrnym javom a kultúrnemu dedičstvu, ktoré vplývajú na jeho celostný rozvoj, a súčasne by si mal byť vedomý toho, ako jeho vlastné skúsenosti, postoje, presvedčenia, hodnoty a zameranosť (ktoré sú tiež stálym produktom činiteľov kultúry, z ktorej školský psychológ vychádza) vplývajú na psychologické procesy v ňom samom. Popritom by mal školský psychológ prijímať a rešpektovať rasové, etnické, kultúrne a hodnotové rozdiely, ktoré existujú medzi ním a žiakom. Školský psychológ by si mal byť vedomý hraníc svojich kompetencií a odborného poznania.

Školský psychológ by mal mať špecifické znalosti o vlastnom kultúrnom a etickom dedičstve a mal by vedieť, ako to osobne a profesionálne vplýva na jeho definovanie pojmov normálne/nenormálne a na samotný proces poradenstva. Okrem toho by mal vedieť, ako vplývajú javy utlačania, rasizmu, diskriminácie a stereotypov naňho (poradcu) osobne a na jeho prácu. Prostredníctvom toho by zároveň mal poznať a overiť si svoje očakávania, vzťah a vnímanie spomínaných javov. Zvlášť dôležité je, aby mal školský psychológ poznatky o rozdieloch v štýle svojej a žiakovej komunikácie a o tom, ako môže jeho štýl komunikácie prospieť alebo sťažiť poradenský proces. Mal by tiež predvídať, ako to môže vplývať na žiaka. Ak teda školský psychológ

chce nadviazať dobrý vzťah so žiakom, ktorý prichádza z iného kultúrneho prostredia, a tiež s jeho rodičmi, zásadný význam má to, aby získal poznanie o význame interkultúrnej komunikácie (porovnaj Neulip, 2003).

Čo sa týka *schopností a spôsobilostí*, školský psychológ by sa mal zúčastňovať vzdelávania, výcvikov, seminárov s tematikou multi/interkultúrnosti a tým dopĺňať a obohacovať svoje interkultúrne poznanie. Prostredníctvom tohto vzdelávania zlepšovať svoje porozumenie a zvyšovať účinnosť svojej práce so žiakmi–pristáhalcami. Mal by byť schopný poznať hranice svojich kompetencií. Ak sa necíti byť dost kompetentný v interkultúrnom poradenstve, je žiaduce, aby sa poradil s kolegami, ktorí sú v tejto záležitosti kompetentní, prešiel dodatočným vzdelávaním a výcvikom a pod. Súčasne by mal rozumieť a byť si vedomý *kultúrneho* bytia a úsilia o nerassistickú identitu.

B. *Uvedomiť si kultúrny pôvod a svetonázor klienta (žiaka)*. Školský psychológ by na tejto úrovni – vo vzťahu k *postojom a presvedčeniam* žiaka – mal mať vedomý vzťah k vlastným, možno i negatívnym citovým reakciám voči druhým kultúrnym a etnickým skupinám, čo môže ovplyvniť jeho vzťah ku žiakovi–pristáhalcovi. Mal by si byť vedomý svojich presvedčení, predsudkov a doterajších predstáv, ktoré má o menšinových skupinách. Vo vzťahu k žiakom by sa mal pokúsiť vyjadriť vlastnú vieru a presvedčenie, ale ohľaduplne, bez obťažovania a odsudzovania.

Školský psychológ by mal poznať význam kultúr tých žiakov, s ktorými pracuje. Mal by poznať žiakove kultúrne dedičstvo, žiakove skúsenosti, jeho minulosť a ich vplyvy na rozvoj žiakovej identity. Popri tom by mal rozumieť, ako rasové, etnické a náboženské javy ovplyvňujú rozvoj žiakovej osobnosti, manifestáciu psychických ťažkostí, hľadanie pomoci a vhodnosť poradenských prístupov. Zo širšieho hľadiska by mal tiež poznať a rozumieť sociálnopolitickým vplyvom na život menšinových skupín. Mal by vedieť, že samotný proces presťahovania a problémy (rasizmus, chudoba, diskriminácia, predsudky, bezmocnosť), s ktorými sa migranti, utečenci môžu stretnúť, zanechávajú rany a vplývajú na ich sebaobraz, čo nutne zasahuje do poradenského procesu.

Čo sa týka *schopností a spôsobilostí*, školský psychológ by mal sledovať výskumy a najnovšie výskumné zistenia z oblasti duševného zdravia menšín a pristáhalcov. Mal by sa riadne zúčastňovať na ďalších podujatiach a seminároch, kde by cvičil, získaval a obohacoval svoje doterajšie interkultúrne poznanie a získaval interkultúrne spôsobilosti. Zvláštny význam má to, aby sa so žiakmi stretával tiež mimo školy, prípadne mimo poradenského procesu, napríklad na rozličných oslavách, podujatiach, na ktorých môže lepšie spoznať situáciu a spôsoby života žiaka a tiež sa takto môže zblížiť so žiakom a jeho rodinou.

C. *Uplatňovať kultúrne vhodné stratégie poradenstva*. Školský psychológ by si mal vážiť *postoje a presvedčenia žiaka*, jeho náboženské a hodnotové zameranie, takisto rešpektovať tabu, keďže tieto vplývajú na žiakov svetonázor, psychosociálnu prácu

a vyjadrovanie utrpenia. Prihliadať by mal hlavne na také stratégie, formy a metódy ponuky poradenskej pomoci, ktoré žiak pozná zo svojej materskej krajiny. Ako sme sa zmienili, jedným z najväčších problémov prispôsobenia sa novému prostrediu je práve jazyk, preto je pre žiaka veľmi dôležité, aby školský psychológ prijímal dvojjazyčnosť žiaka a nechápal ju ako prekážku v poradenstve.

Školský psychológ by mal mať dobré teoretické *poznanie* v oblasti poradenstva, interkultúrneho poradenstva, interkultúrnej výchovy a vzdelávania. Mal by vedieť tieto poznatky spojiť s osobitosťami žiaka–pristahovalca. Pritom by si mal byť vedomý a poznať prekážky, ktoré sťažujú príslušníkom menšín a pristahovalcom hľadanie pomoci v rozličných inštitúciách. Školský psychológ by mal dobre poznať rozličné nástroje, testy, stratégie, pri aplikácii ktorých by mal rešpektovať kultúrne charakteristiky žiaka. Mal by sa oboznámiť aj so štruktúrou rodiny, z ktorej pochádza žiak, rozdelením úloh v rodine, jej hierarchiou, hodnotovou a náboženskou orientáciou, spoločenskými pomermi v materskej krajine a podobne. Popritom by mal poznať a byť si vedomý tiež možných diskriminácií na úrovni jednotlivcov a spoločnosti, ktoré môžu negatívne vplyvať na blaho jednotlivca (žiaka) alebo menšinovej skupiny pristahovalcov.

Školský psychológ by si mal osvojiť *schopnosti a spôsobilosti* uplatňovať rôzne druhy a metódy poradenstva – verbálne a neverbálne, ktoré sú vhodné pre poradenstvo žiakom z iného kultúrneho prostredia, mal by si osvojiť eklektizmus. Formy a metódy poradenstva by mal meniť a prispôbovať, aby mohol zistiť, či nie sú neprimerané. Mal by sa obrátiť o pomoc na iných kolegov alebo inštitúcie, ak by sa domnieval, že je to v prospech žiaka. Poradiť by sa mal tiež s duchovnými, zdravotníckymi pracovníkmi, prípadne riadiacimi pracovníkmi, pokiaľ by to bolo potrebné. Ak je len možné, mal by ponúknuť poradenskú pomoc v jazyku, ktorým hovorí žiak (pokiaľ tento žiak nepozná jazyk väčšinovej kultúry). Je viac možností postupu: alebo školský psychológ pozná žiakov jazyk, v prípade že ho nepozná, môže pomoc hľadať v inštitúcii, prípadne u jednotlivca, ktorý žiakovi môže ponúknuť pomoc v jeho jazyku, alebo nájde tlmočníka. Ak by školský psychológ uplatnil rozličné nástroje a testy, mal by rešpektovať, že žiak prichádza z iného kultúrneho prostredia a neprihliadať iba na technickú stránku týchto nástrojov a testov. Ľahko sa môže stať, že testy nepodajú „pravdivé“ výsledky. Zároveň by sa mal školský psychológ snažiť a pracovať tak, aby obmedzil, zmenšil problém útlaku, elitizmu, rasizmu a v žiakoch, učiteľoch a rodičoch zväčšoval vnímavosť voči týmto javom. V tomto zmysle by mal školský psychológ viesť žiaka v poradenskom procese, poučiť ho o priebehu poradenstva: cieľoch, očakávaníach, právach a podobne.

Popri zmienených kompetenciách mal by školský psychológ poznať tiež proces rozvoja kultúrnej/etnickej identity a terminológiu z oblasti multikultúrnosti (porovnaj Holcomb–McCoy, 2000). Mal by získať poznatky z oblasti interkultúrnej pedagogiky – interkultúrnej výchovy, interkultúrneho vyučovania a učenia.

ZÁVER

Zmeny v spoločnosti a v spôsobe života diktujú aj premeny v školskom prostredí. Škola v súčasnosti predstavuje priestor stretnutia najrozličnejších kultúr. V nej sú združené deti (žiaci) z rozličných kultúrnych, náboženských, hodnotových, jazykových systémov. Táto kultúrna pluralita spôsobuje, že v školách je (bude) stále aktuálnejšia otázka multikultúrnosti a s tým späté interkultúrne poradenstvo. To prináša nové výzvy učiteľom a školským psychológom. Na kultúrnu rozličnosť v škole sa nesmú pozeráť ako na deficit, ale ako na prednosť. Prijatie a poradenská práca s deťmi a rodičmi z iných (rozličných) kultúrnych prostredí, ako aj aktívna účasť v procese získavania nových interkultúrnych kompetencií by mala pre školských psychológov predstavovať možnosť osobného aj profesionálneho rastu.

Tento príspevok chápeme ako podnet k podrobnejšiemu a presnejšiemu premýšľaniu o multikultúrnosti, respektíve interkultúrnosti vo výchove a vzdelávaní a tiež v rozhovoroch o interkultúrnom poradenstve v škole. Mal by podnietiť k úvahám a ohodnoteniu doterajšej (poradenskej) práce s deťmi (žiakmi) a rodičmi, ktoré prichádzajú z kultúrne odlišného prostredia.

Zo slovinčiny preložila: *Mária Matulčíková*

LITERATÚRA

- Cross-cultural competencies and objectives. American Counseling Association (ACA). Dostupné: <http://www.counseling.org/Counselors/>, 26.5.2008.
- Multicultural counseling competencies. Association for Multicultural Counseling and Development (AMCD). Dostupné: www.amcdaca.org, 26.5.2008.
- COLE, E. – SIEGEL, J. A. 2003. School psychology in multicultural inclusive communities: Responding to childrens' needs. In: COLE, E. – SIEGEL, J. A. (Eds.): *Effective consultation in school psychology*. Cambridge, MA, Göttingen : Hogrefe & Huber, p. 222-277.
- COREY, G. 2005. *Student manual for theory and practice of counseling and psychotherapy*. Belmont, CA : Brooks/Cole–Thomson Learning.
- D'ARDENNE, P. – MAHTANI, A. 1989. *Transcultural counselling in action*. London : Sage Publications.
- FURNHAM, A. – BOCHNER, S. 1989. *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. New York : Routledge.
- HOLCOMB–McCOY, C. C. 2000. Multicultural counseling competencies: An exploratory factor analysis. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, vol. 28, no. 2, p. 83-97.
- LUKŠIČ HACIN, M. 1999. *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana : ZRC.
- MAR CASTRO VARELA, M. del – SCHULZE, S. – VOGELMANN, S. – WEIß A. 1998. *Wer? Wo? Wohin? – Interkulturelle Beratung und Therapie*. In: MAR CASTRO VARELA, M. del – SCHULZE, S. – VOGELMANN, S. – WEIß A. (Eds.): *Suchbewegungen: Interkulturelle Beratung und Therapie*. Tübingen : Dgvt-Verlag, p. 11-13.

- MATULČÍKOVÁ, M. 1998. Svetovalna pomoč otrokom in mladini na Slovaškem. Šolsko svetovalno delo, vol. 3, no. 3-4, p. 44-56.
- MIKUŠ KOS, A. 1999. Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali motenj – družbena perspektiva. In: MIKUŠ KOS, A. (Ed.): Različnim otrokom enake možnosti. Ljubljana : Zveza prijateljev mladine Slovenije, p. 23-67.
- NEULIP, E. T. 2003. The necessity of intercultural communication. In: GALVIN, K. M. – COOPER, P. J. (Eds.): Making connections: Readings in relational communication. Los Angeles, CA : Roxbury.
- NIETO, S. 2000. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. New York : Longman.
- PEDERSEN, P. B. – DRAGUNS, J. G. – LONNER, W. J. – TRIMBLE, J. E. (Eds.). 1996. Counseling across cultures. Thousand Oaks, CA : Sage.
- RESMAN, M. 2003. Interkulturna vzgoja in svetovanje. Sodobna pedagogika, vol. 54, no. 1, p. 60-79.
- ROIG, A. 1999. Mednarodne migracije. Unesco glasnik, vol. 30, no. 63, p. 3-4.
- SUAREZ-OROZCO, C. – SUAREZ-OROZCO, M. M. 2001. Children of immigration. Cambridge, Massachusetts, London : Harvard University.
- SUE, D. W. 1995. Toward a theory of multicultural counseling and therapy. In: BANKS, J. A. – McGEE BANKS, C. A. (Eds.): Handbook of research on multicultural education. New York, NY : MacMillan Publishing USA, p. 647-659.
- SUE, D. W. – ARREDONDO, P. – McDAVIS, R. J. 1992. Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. Journal of Counseling & Development, vol. 70, no. 2, p. 477-486.
- SUE, D. W. – IVEY, A. E. – PEDERSEN, P. B. 1996. A theory of multicultural counseling and therapy. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole Publishing.

Súhrn: S rozširovaním Európskej únie zanikajú hranice a rastie mobilita ľudí v jednotnom európskom prostredí. To prináša väčšiu rozmanitosť obyvateľstva v jednotlivých krajinách. Preto sa musíme (na)učiť žiť v multikultúrnej spoločnosti. S rasovou, etnickou, kultúrnou, jazykovou a náboženskou odlišnosťou sa budeme stále častejšie stretávať aj v prostredí školy. To predstavuje novú výzvu pre školu, školského psychológa a ďalších poradenských pracovníkov, ktorí v škole poskytujú pedagogicko-psychologické poradenstvo. Autorka v príspevku vymedzuje znaky interkultúrneho poradenstva určeného nielen žiakom kultúrnych menšín a prisťahovalcom, ale aj iným subjektom, ktorí s týmito žiakmi žijú a spolupracujú. Ďalej predstavuje interkultúrne kompetencie školských psychológov a ďalších poradenských pracovníkov. Tí by mali byť schopní poznať a rešpektovať kultúrne javy, ktoré vstupujú do procesu poradenstva a pôsobia vo vzťahoch so žiakmi a ich rodičmi.

Kľúčové slová: migrácia, škola, žiaci–prisťahovalci, interkultúrne poradenstvo, interkultúrne kompetencie

Dr. Petra MRVAR, PhD. je odbornou asistentkou na katedre pedagogiky a andragogiky Filozofickej fakulty Lublanskej univerzity v Lublane. Zaoberá sa otázkami interného pedagogického a psychologického poradenstva v školách, ako aj dištančným poradenstvom, ktoré sa deťom a mládeži poskytuje cez telefón.

Správy

DÔRAZ NA KVALITNÉ VZDELÁVANIE URČENÉ VŠETkým DEŤOM

Medzinárodná organizácia OSN pre vzdelávanie, vedu a kultúru (UNESCO) venuje otázkam kvality vzdelávania zaslúženú pozornosť. Výchova a vzdelávanie v členských štátoch UNESCO by v zmysle šiestich základných podmienok iniciatívneho programu UNESCO nazvaného *Vzdelávanie pre všetkých* mala rešpektovať najmä niekoľko zásadných cieľov. Medzi ne patrí otázka skvalitnenia vzdelávania detí predškolského veku, zvýšenie úrovne vzdelávania a zručností mládeže a mladých ľudí, kladenie väčšieho dôrazu na rovnosť príležitostí pre chlapcov i dievčatá, ale aj na riadne ukončenie povinnej školskej dochádzky, či odstránenie negramotnosti detí a mladých dospelých (toto sa týka najmä rozvojových krajín). Základnou podmienkou však je celkové zvýšenie kvality vzdelávania detí, mládeže či dospelých v rámci programu celoživotného vzdelávania.

Je pochopiteľné, že UNESCO kladie veľký dôraz najmä na vzdelávanie detí predškolského a raného školského veku. Práve v tom čase sa rozvíjajú predovšetkým rozumové schopnosti a psychické funkcie dieťaťa, akými sú pamäť a reč, prebieha socializácia. Mnohé odborné skúsenosti potvrdzujú, že stimulácia vývinu môže veľmi priaznivo napomôcť úspech detí vo všetkých uvedených oblastiach. Deti z málo podnetného rodinného prostredia postupujú oveľa rýchlejšie, ak sa dlhodobo a systematicky zúčastňujú cielenej výchovy v predškolskom zariadení. Rozširuje sa ich slovná zásoba a komunikačné zručnosti vo vyučovacom jazyku, poznanie, informovanosť, spôsobilosť a skúsenosti. Je reálny predpoklad, že tieto deti môžu dosiahnuť úroveň vývinu porovnateľnú s ostatnými pri zaškolení, čím sa zvyšuje pravdepodobnosť úspešného štartu školskej dochádzky. Ďalší úspešný postup vo vyšších ročníkoch školskej dochádzky je však závislý aj od osobnostných vlastností, postojov a motivácie, hodnotovej orientácie a od ďalších faktorov.

Ide o jav, ktorý si zasluhuje väčšiu pozornosť nielen rodičov, učiteľov a vychovávateľov, ale aj politikov a všetkých tých, ktorí sa podieľajú na vytvorení kvalitnejších podmienok pre život a vzdelávanie mladej generácie. Je veľmi dôležité, aby sa zmenili prístupy vo formálnych, ale i neformálnych výchovno-vzdelávacích systémoch a aby sa naše školy stali priateľskejšie voči deťom, ktoré vo svojom domácom prostredí nemajú dostatočné materiálne, kultúrne a sociálne podmienky pre svoj zdravý vývin.

Jednu z možností ako zabezpečiť kvalitu vzdelávania detí, ktoré žijú v sociálne znevýhodnenom prostredí, otvára objektívne poznanie ich vnútorných zdrojov a kapacít pre ich ďalší vývin. Tu by mali pomôcť aj psychológovia, ktorí prostredníctvom kvalitných štandardizovaných testových pomôcok zisťujú úroveň rozumových schopností týchto detí. Ukazuje sa, že používanie doterajších psychodiagnostických pomôcok nestačí a je potrebné hľadať a využívať špecifické nástroje na skúmanie a poznanie rôznych dimenzií osobnosti dieťaťa, ale aj vyvinúť ďalšie testy, ktoré by boli viac kultúrne senzitívne.

Problém zaradovania detí do školy je aktuálny vo všetkých krajinách s minoritami prichádzajúcimi do školy z inojazyčného prostredia. Posudzovanie úrovne rozumového, osobnostného, sociálneho a emočného vývinu detí psychológmi pred ich vstupom do školy sa napríklad u nás realizuje psychologickými testami v štátnom jazyku. Tieto testy obsahujú typy úloh, ktoré nie sú deťom z rodín s bežnou starostlivosťou a deťom, ktoré chodili do materskej školy, neznáme. No deti z rodín zo sociálne znevýhodneného prostredia, resp. deti, ktoré majú málo podnetov k rozvoju všeobecných schopností a špecifických zručností, deti z inojazyčného prostredia zaostalejších rómskych rodín v testoch často zlyhávajú a javia sa ako nezrelé na zaškolenie, resp. ich výsledky sú na úrovni subnormy. V niektorých prípadoch môže byť na vine aj mentálny deficit, no často je to i neznalosť jazyka (neporozumenie inštrukciám, neschopnosť primerane verbálne reagovať), alebo výchova v prostredí inej kultúry s hodnotami a postojmi odlišnými od tých, ktoré prevládajú v majoritnej spoločnosti. Takéto deti sa výrazne líšia od detí z rodín s priemernou starostlivosťou, alebo tých, ktoré absolvovali prípravu v predškolských zariadeniach.

Z tohto dôvodu sa Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave (ďalej VÚDPaP) začal v ostatných rokoch intenzívnejšie zaoberať otázkami konštrukcie nových batérií testov (psychodiagnostických pomôcok), ktoré by rešpektovali aj špecifickú situáciu detí sociálne a kultúrne znevýhodnených. Jedna z úloh Výskumného ústav detskej psychológie a patopsychológie sa napríklad zaoberala reintegráciou sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných škôl, ktorá nadväzuje na rovnomennú úlohu podporenú grantom PHARE a na ktorej participovali aj odborníci z Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. V rámci tejto úlohy bola vytvorená testová batéria nazvaná RR-screening. Ide o diferenciálnu metodiku na vylúčenie mentálnej retardácie detí vo veku 6-10 rokov. Ďalším krokom na poli výskumnej práce bola štandardizácia holandského testu SON-R 2 1/2-7 – neverbálneho testu pre predškolské deti, ktorý vykazuje iba malú kultúrnu závislosť.

Možnosť podeliť sa so svojimi skúsenosťami v danej oblasti a získať názory iných kolegov pracujúcich s podobnými otázkami – či už na poli teoretickom alebo praktickom, podnietila pracovníkov VÚDPaP-u k zámeru usporiadať medzinárodný seminár zameraný na otázky skvalitnenia vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Finančné prostriedky na tento seminár udelilo UNESCO Paríž v rámci tzv. Participačného programu.

Problematike výskumu predpokladov a schopností pre úspešné vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach základných škôl venuje Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave už dlhšiu dobu veľmi sústredenú pozornosť. Takisto spolupráca s UNESCO v oblasti skvalitnenia vzdelávania má už dlhoročnú tradíciu. Pred tromi rokmi v spolupráci so Sekciou pre výchovu a vzdelávanie SK UNESCO usporiadal podobný tematický

seminár, z ktorého vzišla následná medzinárodná spolupráca v oblasti skúmania detského vývinu ako aj štandardizácia spomenutého neverbálneho inteligenčného testu pre predškolské deti.

Po troch rokoch, v dňoch 13.-14. marca 2008, sa v Bratislave opäť uskutočnil medzinárodný odborný seminár podporený grantom UNESCO a nazvaný *Rovnocenný prístup ku kvalite vzdelávania pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Jeho hlavnými organizátormi boli Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave a Sekcia pre výchovu a vzdelávanie pri Slovenskej komisii pre UNESCO v spolupráci s Ministerstvom školstva Slovenskej republiky.

Úvodné slová **Dagmar Kopčanovej**, vedúcej Sekcie pre výchovu a vzdelávanie SK UNESCO predznamenali zámery seminára: prispieť k tomu, aby svet vzdelávania bol prajný všetkým deťom, najmä však odborne pomôcť tým, ktoré sú z rôznych dôvodov znevýhodnené.

V mene **Dušana Čaploviča**, podpredsedu vlády SR pre vedomostnú spoločnosť, európske záležitosti, ľudské práva a menšiny, ktorý prevzal záštitu nad týmto podujatím, vystúpila s jeho pozdravným prívetom na seminári **Milada Mišicová**, hlavná radkyňa z Úradu Vlády SR, Odboru pre vedomostnú spoločnosť. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky reprezentovala a svojimi hlboko fundovanými odpoveďami na otázky domácich i zahraničných hostí veľmi pružne reagovala štátna tajomníčka **Bibiana Obrimčáková**. V mene UNESCO a jeho pridruženého inštitútu CEPES, ktorý pôsobí v Bukurešti a zaoberá sa vyšším a univerzitným vzdelávaním, pozdravila seminár **Melanie Setová**, programová špecialistka. Za Európske centrum pre práva Rómov, ktoré sídli v Budapešti, vystúpila **Vera Egenbergerová** a pozdrav Slovenskej komisie UNESCO veľmi srdečne tmočila generálna tajomníčka SK UNESCO **Viera Polakovičová**.

Okruh hostí uzatvoril svojím príhovorom **Lubomír Páleník**, riaditeľ jednej z organizujúcich inštitúcií – Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie.

Seminár bol štruktúrovaný do niekoľkých častí: kľúčovou boli ústne prezentácie účastníkov, ďalšou boli posterová sekcia a treťou diskusia v paneli zameranom na vyvinutie špecifických diagnostických prostriedkov na skúmanie detského vývinu.

Prvý deň seminára bol venovaný úvodu do problematiky sociálne znevýhodnených detí. **Vera Egenbergerová**, riaditeľka Európskeho centra pre práva Rómov, sa zaoberala otázkami *segregácie vo vzdelávaní rómskych detí*. Uvedená prednáška poskytla hlbší pohľad na rôzne formy a stratégie prístupu k týmto deťom s cieľom zvýšiť kvalitu ich vzdelávania. Počas bohatej diskusie odzneli námety a pripomienky kolegov, ktorí majú podobné skúsenosti v práci s menšinami a sociálne znevýhodnenými deťmi.

Posterová sekcia patrila prevažne pracovníkom Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (**E. Farkašová, D. Kopčanová, D. Kováčiková, B. Kundrátová, M. Kmeť, T. Kováč**), ktorí predložili niektoré zaujímavé výsledky

psychologických výskumov rómskych detí pomocou kultúrne citlivých metód, ale aj ďalšie výsledky výskumov realizovaných vo vybraných oblastiach Slovenska.

Na seminári sa stretlo niekoľko desiatok našich i zahraničných odborníkov, ktorí priniesli poznatky zo svojej práce v oblasti vzdelávania a výchovy sociálne znevýhodnených detí. Odborníci, prevažne psychológovia, pedagógovia, sociálni pracovníci a špeciálni pedagógovia zo Slovenska, Česka, Maďarska, Ukrajiny, Macedónie, Bulharska, Izraela, Rumunska, Chorvátska, Slovinska a Kanady zhodne konštatovali, že deťom, ktoré prichádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia (v podmienkach Slovenska, ale i východnej a juhovýchodnej Európy ide najmä o rómske deti), je potrebné naďalej venovať zvýšenú pozornosť.

Sociálne znevýhodnenými deťmi sa však stávajú aj *deti emigrantov* – ako na to upozornili vo svojom slovensko-kirgizskom príspevku autorky **Zuzana Jezerská** a **Saltanat Barakanova**. Tieto deti, čo je celkom pochopiteľné, v novom prostredí nemajú pocit istoty, zhoršujú sa ich školské výsledky, strácajú sebavedomie, trpia emočnými problémami, ba i depresiami.

Možno konštatovať, že jeden z hlavných cieľov medzinárodného seminára, ktorým bola výmena skúseností, informácií o rôznych efektívnych programoch, metódach a technikách vo vzťahu k úspešnému vzdelávaniu rómskych a iných detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sa úspešne naplnil. Účastníkmi boli totiž prevažne odborníci z krajín, kde multikultúrne vzdelávanie a vzdelávanie menších predstavuje prioritnú záležitosť v rámci jednotlivých vzdelávacích stratégií. Zaiste aj preto boli diskusie veľmi plodné a podnetné. Výstavka pestrých výtvarných prác detí z hlohoveckej špeciálnej školy spolu s krátkym kultúrnym programom, ktorý pripravili deti z multikultúrnej základnej školy v Podunajských Biskupiciach v rámci Klubu rómskej kultúry nepochybne prispeli k príjemnej pracovnej atmosfére seminára.

Aj diskusia venovaná výskumu v oblasti vývinu nových psychodiagnostických pomôcok pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia priniesla veľa zaujímavých námetov. Vyskytli sa hlasy podporujúce, ale aj odporujúce snahám odborníkov skúmať aktuálnu úroveň kognitívnych schopností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Hlasy, ktoré boli za integráciu, aj také, ktoré integráciu v prípade mentálnej retardácie neuznávajú a podporujú radšej trend zaraďovania mentálne insuficientných detí do špeciálnych škôl.

Počas seminára boli prezentované aj niektoré výchovné a vzdelávacie projekty pre sociálne znevýhodnené deti, ktoré sa buď priamo realizujú cez UNESCO, alebo boli UNESCO-m v posledných rokoch iniciované. Referovala o nich napríklad predstaviteľka nadácie *Cez deti k rodine* **Jana Tomová**, ktorá priniesla veľmi zaujímavé informácie a skúsenosti z výchovno-vzdelávacej práce s cieľom inklúzie sociálne marginalizovaných skupín.

Výsledky seminára naplnili očakávania organizátorov ako aj účastníkov. Výmena skúseností jednotlivých účastníkov a široká diskusia o postupoch práce v prípade

sociálne znevýhodnených detí viedla k nadviazaniu mnohých užitočných profesionálnych kontaktov. Nielen zborník vo forme CD, ale aj v printovej podobe bude pripomínať všetkým zúčastneným dôležitosť diskutovanej problematiky. Veríme, že informácie a skúsenosti zo seminára môžu okrem iného prispieť aj k prelomeniu stereotypov a predsudkov v oblasti vnímania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, čo aj v niektorých našich výchovno-vzdelávacích zariadeniach neraz vedie k sociálnej izolácii a vylúčeniu týchto jedincov zo spoločenského života.

Účastníci seminára prijali uznesenie, ktoré zaslali UNESCO a Rade Európy. Pripájame ho v plnom znení:

Účastníci medzinárodného seminára *Rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia* z Česka, Slovenska, Rumunska, Bulharska, Slovinska, Chorvátska, Izraelu, Maďarska, Ukrajiny, Macedónska a Kanady, ktorí sa stretli v Bratislave 13.-14. marca 2008, **vysoko oceňujú** dôležitú úlohu, ktorú zohrávajú UNESCO a Rada Európy vo vzťahu k sledovaniu a špecifickému zameraniu na rovnaký prístup a zlepšenie kvality vzdelávania detí zo znevýhodnených podmienok vo svete.

Na základe plodnej diskusie a výmeny skúseností účastníci **navrhujú**, aby sa UNESCO a Rada Európy v budúcnosti viac usilovali o:

- podporu medzinárodných výskumných projektov a medzinárodnú spoluprácu, ktorá bude mať za cieľ mapovanie úrovne a príčin sociálneho znevýhodnenia detí z krajín strednej, juhovýchodnej a východnej Európy, ale aj ďalších členských štátov, kde je veľký podiel populácie trpiacej chudobou;
 - podporu medzinárodných výskumných projektov a konštrukciu nových psychodiagnostických nástrojov, metód a programov s cieľom lepšie poznať vývin detí, najmä rómskych a tých, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia;
 - prípravu nových rómskych odborníkov.
- Nové techniky a programy by sa mali zamerať na všetky stupne vzdelávania:
- **príprava na zaškolenie** (napr. vyvinúť špeciálne pomôcky na vzdelávanie a stimuláciu rómskych predškolákov a uľahčenie ich prípravy na školské podmienky);
 - **základné školy** a základné umelecké školy (napr. vytvoriť nové učebné programy, nové učebné metódy, učebné pomôcky);
 - **vyššie vzdelávanie a mimoškolské vzdelávanie** (napr. vytvoriť špeciálne televízne a rozhlasové programy, ktoré budú učiť mladých Rómov, ako zachovať zdravý životný štýl a pripraviť sa na zodpovedné manželstvo a rodičovstvo);
 - **odborné vzdelávanie** (stimulačné programy pre mládež a ženy na zlepšenie ich profesionálnych zručností, techniky a technológie na tvorenie umeleckých diel (maľovanie, hudba, sochárstvo, folklór atď.);
 - **celoživotné vzdelávanie** (napr. podporovať rôzne edukačné programy a programy mobility s cieľom výmeny skúseností a poznatkov medzi ľuďmi všetkých vekových

skupín, organizovať výstavy a prezentácie v krajinách, ktoré prejavia záujem, a v ústrediach UNESCO).

Na základe Dekády kultúry mieru a nenásilia pre deti sveta (2001-2010) vyhlásenej Organizáciou spojených národov (OSN) a s ohľadom na Medzinárodný rok zmierenia (2009), Národné stratégie a programy pre Rómov a Dekádu inklúzie Rómov (2005-2015) treba posilniť rozvoj nových intervenčných programov, ktoré by zlepšili vzájomné postoje a vzťahy minoritnej a majoritnej populácie v multikulturných podmienkach.

Toto možno dosiahnuť napríklad:

- prostredníctvom rôznych vzdelávacích aktivít so širokým zapojením rómskych detí, mládeže a žien pri ochrane a oživení kultúrneho dedičstva Rómov,
- podporou osobného rozvoja a rozvoja zručností rómskych detí a mládeže prostredníctvom podpory umeleckého vzdelávania v školských učebných osnovách a prostredníctvom zavedenia nových metód a foriem do školskej edukačnej práce v úzkej spolupráci s mimovládnyimi organizáciami a propagátormi rodinných remesiel.

Pevne veríme, že uvedené námety by umožnili zviditeľniť pozitívne stránky života rómskych rodín, ich duchovné hodnoty, tradičnú a modernú kultúru a umenie a prostredníctvom toho zlepšiť tiež vzťahy medzi rómskou a nerómskou populáciou, a tým pomôcť vyhnúť sa istým formám diskriminácie a rasizmu v niektorých krajinách. Je potrebné vytvoriť systematickú, komplexnú a efektívnu stratégiu na rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu ako prioritu spoločnosti garantovanú a podporovanú vládou.

Dagmar Kopčanová