

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



UNIVERSITAS
OSTRAVIENSIS

**DIAGNOSTIKA OSOBNOSTNĚ
SOCIÁLNÍHO ROZVOJE**

**JOSEF MALACH, MARTINA ROZSYPALOVÁ
(EDS.)**

OSTRAVA 2014

Recenzovali: Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Prof. RNDr. Erika Mechlová, CSc.
Přírodovědecká fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Název: **Diagnostika osobnostně sociálního rozvoje**
Editoři: Doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr. et Bc. Martina Rozsypalová
Vydání: první, 2014
Počet stran: 132
Náklad: 100
Tisk: X-MEDIA, s.r.o, Ostrava

Tato publikace byla schválena vědeckou redakcí Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě.

Vydavatel: Ostravská univerzita v Ostravě

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 978-80-7464-652-2

OBSAH

Úvodní slovo editorů 4

Osobnostně sociální rozvoj a jeho diagnostika z pohledu učitele a institucí

1 Znaczenie diagnozy dla efektywności oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych w pracy z młodzieżą zagrożoną i niedostosowaną społecznie
Paweł POPEK 8

2 Sledování osobnostních a terapeutických kompetencí frekventantů psychoterapeutického výcviku
Ondřej SEKERA 19

3 Interkulturní gramotnost jako součást osobnostně sociálního rozvoje studentů vysokých škol
Martina ROZSYPALOVÁ 33

4 Kurikulárny projekt v práci učiteľa predprimárneho vzdelávania
Gabriela DROPOVÁ 48

5 Diagnostika v práci učiteľa s nadanými žákmi
Gabriela VĚCHTOVÁ, Jan ŠTÁVA 64

Osobnostně sociální rozvoj a jeho diagnostika z pohledu žáka

6 Učenie sa žiakov z omylov a miskonceptii
Martin DROŠČÁK 75

7 Diagnoza twórczego języka dziecka
Alicja OSTROWSKA 90

8 Diagnoza niepełnosprawności. Perspektywa osób niepełnosprawnych i pedagogów specjalnych
Teresa ŻÓLKOWSKA 99

9 Integracyjny system kształcenia A. Hulka i możliwości jego realizacji we współczesnej edukacji przedszkolnej
Katarzyna MIŁEK 111

10 Je dítě žákem a je žák dítětem?
Miriam PROKEŠOVÁ 123

Úvodní slovo editorů

Vážení čtenáři,

do rukou se Vám dostává kolektivní monografie, jejímž cílem je seznámit Vás se současným stavem jedné z oblastí pedagogické vědy, diagnostiky osobnostně sociálního rozvoje. Ta patří mezi oblasti pedagogické diagnostiky, které neoprávněně stojí poněkud mimo hlavní pozornost učitelů jako většinové pedagogické profese a svou rozmanitostí zájmu o jednotlivé komponenty tohoto rozvoje je obvykle pěstována v rámci speciální pedagogiky, sociální pedagogiky, teorie etické či občanské výchovy nebo teorie osobnostně sociálního rozvoje.

Pokud se blíže zaměříme na diagnostické aktivity učitele, jsou ponejvíce spojovány s hodnocením vstupních předpokladů žáků k učení, resp. ke vzdělávání v jednotlivých předmětech, s průběžným, formativním hodnocením (včetně známkování), nebo s finálním, sumativním hodnocením ve formě vysvědčení či jiného způsobu certifikace výstupů. S jistým zjednodušením lze říci, že učitelé spíše a raději hodnotí pokrok žáků v kognitivní a psychomotorické doméně a méně či vůbec v doméně afektivní, zahrnující postoje a hodnoty žáků. Přitom řada podnětů k reformám systémů školního vzdělávání směřuje k obratu pořadí této tradiční triády cílů edukace ve prospěch umístění postojů a hodnot na pomyslné první místo, obvykle z důvodu řady sociálně nežádoucích až patologických jevů, které plynou z ignorace potřeby rozvoje člověka jako bytosti sociální.

Obtíže i obavy učitelů při hodnocení chování žáků, které je dodnes položkou na žakovském vysvědčení, odrážejí stav společenských procesů charakterizovatelných liberálností, globalizací, proměnlivostí hodnot či hedonismem. Obecná tendence ke zpochybňování či nerespektování pravidel, neúcta k tradicím, právu či kázni se ve svém důsledku promítá do chování žáků ve školách. Učitelé se začínají dostávat do „donkichotské“ pozice udržovatelů a konzervátorů stavu hodnot a norem, které mnohé ze vzorů dnešní mládeže obcházejí, aniž by jim společnost vyjádřila v jejich úsilí jakoukoliv podporu nebo uznání. Je pak pochopitelné, že nedávný pokus zavést do našeho vzdělávacího systému komplexní hodnocení žáka na konci povinné školní docházky brzy neúspěšně skončil s povrchní argumentací, že učitelé nedostali dostatek času se na toto hodnocení připravit. Znamená to tedy, že nejsme obecně připraveni vědět více o svém dítěti či o našich dětech z důvodů jiných osobních priorit a z obav, že bychom se pak museli více o jejich výchovu přičinit, když jsme ji přeci jako daňoví poplatníci svěřili učitelům a školám?

Zdůrazňování potřeby většího zájmu pedagogické diagnostiky o osobnostně sociální rozvoj žáků a studentů pramení také z řady aktuálních výzev a proklamací různých mezinárodních fór, které volají po stejných příležitostech pro edukaci, po integraci a inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v obou základních polohách, po hledání průniků mezi formálním, neformálním a informálním učením, resp. po vzdělávání v rámci prosazujícího se konceptu celoživotního učení.

11 autorů se v deseti kapitolách této monografie pokusilo zmapovat současný přínos diagnostiky pro rozvíjení vědomostí, schopností, dovedností a kompetencí účastníků edukačního procesu. Ten je zde nahlížen z pohledu tří aktérů – učitele, žáka a institucí, které se edukací zabývají. Protože se každý z autorů ve své dlouhodobé práci věnuje výchově a vzdělávání z jiného oborového hlediska, přinášejí jednotlivé kapitoly náhledy optikou pedagogiky sociální i speciální, pedeutologie, i vědy, která bývá dnes sice opomíjena, přesto však patří k základním pedagogickým disciplínám, filozofie výchovy.

Výše zmínění aktéři edukace symbolicky rozdělují tuto monografii na dvě části. V první z nich, složené ze čtyř kapitol, je osobnostně sociální rozvoj popisován z pohledu učitele a institucí, v druhé části, resp. ve zbývajících pěti kapitolách se pak důraz v této oblasti přesouvá na rozvoj žáka.

V první kapitole první části monografie Pawel Popek popisuje současnou situaci v Polské republice. Autor se zaměřuje na několik významných institucí v systému sociální prevence a rehabilitace (včetně právních norem a předpisů) a na úlohu diagnostiky jako procesu určujícího podstatu negativních a pozitivních symptomů v chování jedince. V textu zdůrazňuje nutnost nalézat pozitivní charakteristiky mladistvých delikventů, které mohou být dále rozvíjeny správným výběrem strategií a metod práce. Nezbytný je zde podle autora individuální přístup, tedy by měly být individuální programy vytvářeny s plnou zodpovědností za vliv, který stanovené a realizované postupy na rozvoj osobnosti delikventa v osobnostní i sociální rovině mají.

Těmi, kdo se tímto rozvojem delikventa přímo zabývají, jsou psychoterapeuti, kteří na výkon práce musejí být nejen vybaveni osobnostně, ale také připraveni kompetenčně. Ondřej Sekera proto v další kapitole otevírá téma profesní přípravy v oblasti psychoterapeutického výcviku. Představuje data z provedeného výzkumu zaměřeného nejen na úroveň terapeutických kompetencí, ale zkoumajícího rovněž osobnostní rozvoj pomocí sebereflexe.

Chceme-li na žáka z pozice učitele efektivně působit v oblasti změny jeho postojů a hodnot, je potřeba především být si vědomi toho, jaké jsou naše vlastní postoje a hodnoty. Předmětem třetí kapitoly, v níž Martina Rozsypalová mimo jiné prezentuje koncept interkulturní gramotnosti, je prezentace výsledků výzkumné sondy, která se zabývá pohledem studentů vysoké školy na lidi z odlišného sociokulturního prostředí.

K rozvoji osobnosti učitele nepochybně kromě přípravy studiem na vysoké škole přispívá další vzdělávání. Učitelé na všech stupních vzdělávání dnes musí prokazovat velkou flexibilitu ve využívání výukových postupů a technologií, seznamují se s metodami, které v minulosti nebyly příliš využívány, nicméně se v současné době dostávají do popředí zájmu o inovace v přímé výuce. Jednou z těchto metod je projektová metoda výuky. Gabriela Droppová čtvrtou kapitolu věnuje této problematice, kdy vychází z definování projektu, kurikulárního projektu a projektové metody a výuky a uvádí výsledky výzkumu, jehož respondenty byli učitelé předprimárního vzdělávání. Výzkum se zaměřuje na zjištění a popis toho, zda tito učitelé dokáží adekvátně popsat a využívat kurikulární projekt či zda stále převládá spíše tradiční pojetí výuky.

Inovativní postupy, které podporují aktivitu žáka, jsou bezesporu přínosem pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Do popředí zájmu se v dnešní době dostává vzdělávání nadaných žáků, kteří také do této skupiny patří. Gabriela Věchtová a Jan Šťáva se proto ve čtvrté kapitole věnují diagnostické kompetenci učitele právě v oblasti edukace nadaných. Prezentují výsledky výzkumného šetření, na jehož základě formulují doporučení pro profesionalizaci učitelské profese.

Učitel – profesionál by si v každé edukační situaci měl být vědom edukačního potenciálu chyby. Žáci často vstupují do těchto situací s určitou úrovní předcházejících vědomostí či s jistými představami, miskoncepce, které nemusí nutně odpovídat realitě. Martin Droščák v šesté kapitole, jež je zároveň úvodní kapitolou části zaměřené na osobnostně sociální rozvoj z pohledu žáka, shrnuje dosavadní teoretické poznatky o práci s miskoncepce a o jejich diagnostice.

K vyjádření myšlenek člověka slouží kromě symbolického vyjadřování neverbální komunikací řeč. Alicja Ostrowska se proto v následující sedmé kapitole zabývá tvořivým jazykem dítěte. Popisuje rozdíly mezi mluvou a jazykem, definuje jazykovou komunikaci a kompetence, jež se k ní vztahují. Tvořivost chápe jako činnost člověka, která přináší výsledky nejen objektivně, ale zejména subjektivně přínosné. Apeluje na školu jako na hlavního činitele v rozvoji tvořivosti zejména z toho důvodu, že by tato instituce měla poskytovat žákům dostatek prostoru pro jazykovou či verbální aktivitu, a přináší doporučení, jak tuto tvořivou činnost diagnostikovat.

Speciálně pedagogickou odbornost reprezentuje Teresa Żółkowska. Další, osmou kapitolu věnuje diagnostice tělesně postižených a úloze speciálního pedagoga v tomto procesu. Teoretickou část této problematiky dokládá prezentací výzkumných zjištění, která hledala odpověď na otázky, jaká je míra koncentrace učitelů a studentů na diagnostiku tělesných postižení a jak může tato diagnostika ovlivňovat společné soužití.

Osobami tělesně postiženými se v deváté kapitole zabývá Katarzyna Miłek. Blíže čtenáře seznamuje s problematikou jejich integrace na preprimárním stupni vzdělávání. Věnuje se současnému trendu, integraci, který představuje v modelu prof. Aleksandra Hulka.

Tím hlavním, k čemu celý systém institucionálního vzdělávání směřuje, je rozvoj osobnosti žáka. Učitelé v pregraduální přípravě i v praxi často hledají, stejně jako Miriam Prokešová, v poslední kapitole odpověď na otázku, zda je dítě žákem a žák dítětem. Srovnáním pedagogického a filozofického pohledu na dítě se tato kapitola více obrací k filozofii výchovy jako k části pedagogických věd, která se zabývá ideály edukace, a připomíná, k čemu v tomto procesu směřujeme a na co bychom neměli zapomínat, pokud žáka chceme opravdu plnohodnotně diagnostikovat. Na to, že žák je živou bytostí, která svět kolem sebe intenzivně vnímá a prožívá.

Kolektivní monografie domácích i zahraničních autorů poskytuje čtenářům příležitost seznámit se s výsledky zkoumání v oblasti diagnostiky osobnostně sociálního rozvoje. Je určena odborné pedagogické komunitě, především z řad akademických pracovníků, zvláště těm, kteří se věnují přípravě učitelů, vychovatelů, sociálních i speciálních pedagogů v pregraduálním i dalším vzdělávání.

Josef Malach a Martina Rozsypalová, editoři

V Ostravě, v září 2014

Osobnostně sociální rozvoj a jeho diagnostika z pohledu učitele a institucí

1 ZNACZENIE DIAGNOZY DLA EFEKTYWNOŚCI ODDZIAŁYWAŃ PROFILAKTYCZNYCH I RESOCJALIZACYJNYCH W PRACY Z MŁODZIEŻĄ ZARGOŻONĄ I NIEDOSTOSOWANĄ

Paweł POPEK

Abstrakt: W polskim systemie profilaktyki społecznej i resocjalizacji nieletnich jest kilka kluczowych instytucji zajmujących się zapobieganiem i korekcją niedostosowania społecznego młodzieży. Są to Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii (MOS) oraz Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze (MOW). Dla efektywności ich pracy bardzo ważnym jest funkcjonowanie w ich strukturach zespołów diagnostycznych. W początkowym okresie pobytu wychowanka w placówce, zespoły te odpowiedzialne są za przeprowadzenie kompleksowej diagnozy podopiecznego. Diagnoza taka rozumiana jest jako proces ustalenia istoty przejawów negatywnych i pozytywnych zachowań jednostki. Jest to opisanie przyczyn wykolejenia przestępczego i etiologii zachowań aspołecznych. Drugim istotnym elementem takiej diagnozy jest wykrycie i określenie tych pozytywnych właściwości jednostki, na których można oprzeć procesy korekcyjne. Od jakości diagnozy uwarunkowany jest dobór strategii, metod, sposobów pracy z nieletnim wychowankiem.

Słowa kluczowe: diagnoza w profilaktyce i resocjalizacji, metody pracy profilaktycznej i resocjalizacyjnej, nieletni, zapobieganie i korekcja niedostosowania społecznego.

Abstract: In the Polish system of social prevention and social rehabilitation of juveniles are several important institutions. These are *Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii (MOS)* and *Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze (MOW)*. For the effectiveness of this work is very important to the proper functioning of the diagnostic team. These teams are responsible for a comprehensive diagnosis of the juvenile. Such diagnosis is defined as the process of determining the essence of negative and positive symptoms of an individual's behavior. It is to describe the causes of juvenile delinquency and the etiology of antisocial behavior. Another important element of such a diagnosis is to identify the positive characteristics of juvenile delinquent. On these positives can resist the process of social prevention and social rehabilitation. The quality of the diagnosis depends on the choice of strategies, methods of working with juvenile delinquent.

Key words: diagnosis in the prevention of social and rehabilitation, working methods in the prevention of social and rehabilitation, juvenile delinquent, prevention and correction of social maladjustment.

WSTĘP

W polskim systemie profilaktyki społecznej i resocjalizacji nieletnich jest kilka kluczowych instytucji zajmujących się zapobieganiem i korekcją niedostosowania społecznego (NS) wśród dzieci i młodzieży. Najważniejszymi w obszarze profilaktyki nieprzystosowania społecznego są Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii (MOS), zaś w zakresie resocjalizacji nieletnich to Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze (MOW).

Bardzo ważnym elementem wpływającym na efektywność pracy pedagogicznej tych instytucji jest okres początkowego pobytu wychowanka w placówce. To czas na wykonanie kompleksowej diagnozy podopiecznego, która stanowi następnie punkt wyjścia do tworzenia indywidualnych programów pracy wychowanka. Są to, odpowiednio dla pierwszego typu placówek MOS - *indywidualne programy terapeutyczne* (IPT), oraz dla MOW - *indywidualne programy resocjalizacyjne* (IPR).

1 KLUCZOWE INSTYTUCJE PROFILAKTYKI I RESOCJALIZACJI NIELETNICH W POLSCE

Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii są prowadzone dla nieletnich, którzy z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym są zagrożeni niedostosowaniem. Dzieci i młodzież tak funkcjonująca wymaga stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania oraz specjalistycznej pomocy psychoedukacyjnej (Popek, 2010a). Do zadań MOS należy eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń zachowania oraz przygotowanie wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi (Rozporządzenia MEN z dn. 12.05.2011r., §13). Podsumowując MOS-y przeznaczone są dla uczniów przejawiających zaburzenia emocjonalne, takich, którzy nie potrafią funkcjonować w szkołach masowych - rejonowych, mają problemy rodzinne lub środowiskowe i wymagają wsparcia o charakterze socjoterapeutycznym. Do tych placówek od 1 stycznia 2012 roku uczniowie przyjmowani są tylko na podstawie orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej i wniosku rodziców (Ustawa z dn. 7.09.1991r., Art.71b). Do dnia 31 grudnia 2011 roku do MOS można było skierować nieletniego na podstawie postanowienia Sądu Rodzinnego o zastosowaniu środka wychowawczego w postaci umieszczenia w MOS (Ustawa z dn. 9.06.2011r.).

W Polsce według stanu na 30.09.2013 roku istniało 68 takich placówek. Biorąc pod uwagę kryterium płci i normy intelektualnej wyróżnia się następujące Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii: 7 placówek dla dziewcząt w normie intelektualnej, 27 dla chłopców w normie intelektualnej, 27 koedukacyjnych dla dzieci i młodzieży w normie intelektualnej, 2 koedukacyjne dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem w stopniu lekkim, 3 dla chłopców w normie intelektualnej i z upośledzeniem w stopniu lekkim oraz 2 koedukacyjne dla dzieci i młodzieży w normie intelektualnej i z upośledzeniem w stopniu lekkim. Od 31. 03. 2013 roku liczba Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii zgłoszonych do centralnego systemu kierowania wzrosła o 3 ośrodki, zaś 1 placówka została zamknięta (ORE, 2013a). Na dzień 10 lutego 2014 r., MOS-y dysponowały 3585 miejscami (Kaniowska, 2014, s.5), co daje około 52 miejsca na jeden ośrodek.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 12 maja 2011 r. (§11) wskazuje, iż Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze są prowadzone dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i resocjalizacji jako resocjalizacyjno-wychowawcze, a dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jako resocjalizacyjno-rewalidacyjne. Do zadań MOW należy eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego oraz przygotowanie wychowanków do życia zgodnego

z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi. Podsumowując MOW przeznaczone są dla młodzieży charakteryzującej się poważniejszymi zaburzeniami w funkcjonowaniu społecznym. Do Ośrodków tych kierowana jest wyłącznie młodzież, wobec której Sądy Rodzinne wydały w trybie ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich postanowienia o konieczności zastosowania środka wychowawczego polegającego na umieszczeniu w MOW.

W Polsce według stanu na 30. 09. 2013 roku funkcjonują 93 takie placówki. Biorąc pod uwagę kryterium płci i normy intelektualnej wyróżnia się następujące Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze: 20 placówek resocjalizacyjnych dla dziewcząt, 49 dla chłopców, 7 koedukacyjnych, 1 placówkę resocjalizacyjno-rewalidacyjną dla dziewcząt, 5 dla chłopców, 4 placówki resocjalizacyjne i resocjalizacyjno-rewalidacyjne dla dziewcząt i 7 dla chłopców(ORE, 2013b). Na dzień 10 lutego 2014 r. w 93 MOW-ach było 5621 miejsc (Kaniowska, 2014, s. 5), co daje około 60 miejsc w każdym ośrodku.

1 DIAGNOZA W PROFILAKTYCE I RESOCJALIZACJI NIELETNICH

Polski system profilaktyki i resocjalizacji nieletnich w swoim podstawowym założeniu, ma zasadę stwarzania możliwości reedukacji społecznej każdemu podopiecznemu. W obowiązujących rozporządzeniach ministerialnych zapisane jest, iż placówki socjoterapii i resocjalizacji (MOS i MOW) zobowiązane są do organizowania zajęć resocjalizacyjnych, terapeutycznych, rewalidacyjnych oraz profilaktyczno-wychowawczych umożliwiających nabywanie umiejętności życiowych ułatwiających prawidłowe funkcjonowanie w środowisku rodzinnym i społecznym (Rozporządzenia MEN z dn. 12.05.2011r., §11).

Każde działanie społeczne winno być poprzedzone diagnozą. W przypadku potencjalnych podopiecznych MOS i MOW taką diagnozę należy rozumieć jako rozpoznanie stanu nieprzystosowania społecznego jednostki, jego opis, wyjaśnienie przyczynowe oraz ocenę z punktu widzenia istniejących standardów psychologicznych, pedagogicznych i społecznych. Działania takie podejmuje się w celu zaprojektowania oddziaływania profilaktycznego (zapobiegawczego) lub resocjalizującego (korekcyjnego). Reasumując - początkowo przedmiotem takiej diagnozy są wszelkie negatywne lub nieadekwatne reakcje jednostek na wymogi i nakazy wynikające z przypisanych im ról społecznych. Mogą to być zachowania odbiegające od norm w sensie statystycznym charakteryzujące się szkodliwością indywidualną (negatywne konsekwencje osobiste) lub społeczną (zagrożenie bezpieczeństwa innych, wzrost dezorganizacji społecznej).

Diagnoza stanu nieprzystosowania społecznego jednostki obejmuje symptomy NS i jego empiryczne wskaźniki. Ważne jest również określenie psychospołecznych mechanizmów regulacyjnych stanów NS. Kolejnym istotnym obszarem diagnozowania jest wykrycie prostych i złożonych czynników biopsychicznych i socjokulturowych, które mogą determinować owe stany. Ważne jest by pamiętać, że w pedagogice resocjalizacyjnej diagnozie przypisuje się nie tylko funkcje opisowo – wyjaśniające, ale także funkcje ewaluacyjne (Wysocka, 2008).

Postępowanie diagnostyczne w pedagogice resocjalizacyjnej może być uwarunkowane teorią resocjalizacji, a w szczególności wyjściową teorią nieprzystosowania społecznego. Innym ważnym czynnikiem decydującym o modelu diagnozy są założenia metodologiczne którymi kieruje się diagnosta, a właściwie osoby konstruujące narzędzia diagnostyczne.

Przy powyższych założeniach w polskiej pedagogice resocjalizacyjnej wyróżnia się rozmaite modele diagnozowania. Stanowią one wyznacznik określający przedmiot i zakres

podejmowanych badań oraz ich kolejne etapy. W praktycznych oddziaływaniach resocjalizacyjnych w naszym kraju dominują trzy modele diagnozy resocjalizacyjnej. Jest to model diagnozy behawioralnej, interakcyjnej oraz interdyscyplinarnej (Pytko, 2005).

W pierwszym wyszczególnionym modelu diagnozy (behawioralnej) przedmiotem rozpoznania są zachowania odbiegające od normy w wymiarze statystycznym. Te anomalie interpretowane są nie tylko ze względu na swą częstotliwość czy nasilenie, ale także ze względu na ich sprzeczność z obowiązującymi w danym systemie standardami społeczno – kulturowo - moralnymi (Ostrowska, 2008). Wynika z tego, iż zakres diagnozy jest ściśle ograniczony do określania związków pomiędzy uprzednimi obserwowanymi przez diagnostę bodźcami działającymi na jednostkę, a jej antyspołecznymi reakcjami. Należy pamiętać, że podstawowym celem jest dotarcie do czynników wpływających na zachowania jednostki, co się wiąże z potencjalnymi możliwościami ich korekcji. Przyjmuje się, że istotą NS jednostki są zachowania, a jej resocjalizacja polega na modyfikacji tych zachowań zgodnie z prawami wynikającymi z teorii uczenia. W takim modelu w działaniach diagnostycznych najlepiej sprawdza się bezpośrednia obserwacja podopiecznego w różnych sytuacjach życiowych oraz sporządzanie dokładnych notatek z własnych spostrzeżeń. Warto pamiętać, że pomocne są tu narzędzia, których trafność i rzetelność została wielokrotnie sprawdzona i poddana pewnym modyfikacjom, dzięki którym możemy wykorzystać je w danej placówce. Niewątpliwie takie podejście sprawdza się w stosowaniu tzw. ekonomii punktowej, która w wielu placówkach resocjalizacyjnych jest często wykorzystywana jako forma i metoda oddziaływania. Jednakże, w pracy indywidualnej i terapeutycznej, ograniczanie się jedynie do modelu behawioralnego nie przynosi trwałych efektów korekcyjnych.

Drugim często stosowanym w placówkach socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych modelem diagnozy jest podejście interakcyjne (Popek, 2007). W tym przypadku przedmiotem rozpoznania diagnostycznego jest rodzaj i jakość stosunków interpersonalnych jakie wychowanek utrzymuje z osobami „socjalizacyjnie znaczącymi”. Najczęściej powinni to być rodzice, rówieśnicy, ale może to także być jakiś „pozytywny” dorosły (dalszy krewny, osoba niespokrewniona). Jednakże w przypadku tych nieletnich, często w ich otoczeniu brakuje takich osób, a czasami są to osoby destruktywne, często z doświadczeniem kryminalnym. Obszarem rozpoznania stanu podopiecznego jest również jego psychospołeczny rozwój, a zwłaszcza określenie jego poziomu społeczno – moralnego. W przypadku osób NS ocenia się ich dewiacyjność w społecznym funkcjonowaniu, której korelatami są konfliktowe stosunki interpersonalne z innymi ludźmi. Takie nieprawidłowości traktowane są jako przejawy zaburzeń regulacji neurofizjologicznej lub psychologicznej jednostki w danym otoczeniu społecznym. W tym modelu diagnostycznym podstawowym zadaniem jest identyfikacja i wyjaśnienie znaczenia poszczególnych dysfunkcji w adaptacji społecznej jednostki. W konsekwencji takiej diagnozy można zaproponować odpowiednią korekturę rozwoju psychospołecznego poprzez zastosowanie trafnych metod oddziaływania wychowawczego i terapeutycznego uwzględnionych w indywidualnych programach.

Częstym modelem diagnostycznym występującym w placówkach MOS i MOW jest postępowanie interdyscyplinarne. Przedmiotem rozpoznania diagnostycznego są w tym przypadku nie tylko zachowania, ale przede wszystkim mechanizmy regulacji psychologicznej i społecznej prowadzące do zaburzeń w środowiskowym przystosowaniu jednostki. W modelu tym NS traktuje się jako „antagonizm destruktywny” przejawiający się w sferze postaw i ról społecznych jednostki. Ujawnia się on w warunkach wysokiego skumulowania niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych utrudniających jej naturalny, prawidłowy psychospołeczny rozwój. Podstawowym celem

takiego podejścia jest identyfikacja postaw społecznych, określenie sposobu ich integracji oraz wewnętrznej regulacji. Konieczna jest również, identyfikacja wadliwych ról społecznych, w jakie wchodzi badana jednostka, stwierdzenie poziomu internalizacji wadliwych wartości związanych z tymi rolami. Interdyscyplinarność tego modelu przejawia się w wykorzystaniu metod i technik badawczych z różnych dyscyplin naukowych (psychologii, socjologii, medycyny, kryminologii i innych). Dodatkowo we wnioskowaniu diagnostycznym stosuje się rozmaite schematy metodologiczne (kliniczne, psychometryczne, socjalne, statystyczne).

Dla potrzeb procesu korekcyjnego diagnoza w placówkach socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych najczęściej przebiega w trzech zasadniczych fazach. Na początku stawiamy diagnozę konstatającą fakty, w kolejnym etapie przechodzimy do diagnozy ukierunkowującej pracę pedagogiczną. Końcowym etapem jest diagnoza weryfikująca uzyskane rezultaty procesu wychowania resocjalizacyjnego.

W początkowym etapie (diagnoza konstatająca fakty) opisujemy i wyjaśniamy w kategoriach przyczynowo-skutkowych lub celowościowych występujące zaburzenia w dotychczasowym funkcjonowaniu nieletniego. Staramy się wskazać rodzaj mechanizmów psychologicznych i społecznych prowadzących do NS, w szczególności określamy etiologię zaburzeń, odchyień, dewiacji i dysfunkcji. Ważnym, jednakże często niedostatecznie realizowanym na tym etapie diagnozy jest dokonywanie tzw. analizy „aktywów”, czyli pozytywnie ocenianych stanów dotyczących zachowania, postaw i ról społecznych badanego. Ich znajomość może znacznie pomóc w późniejszym projektowaniu i realizowaniu procesów zapobiegawczych i korekcyjnych.

W kolejnym etapie (diagnoza ukierunkowująca) po pełnej analizie i ocenie przedmiotu badania diagnostycznego następuje działalność projektująca oddziaływanie interwencyjne, profilaktyczne lub resocjalizacyjne. Podstawowym jest tu określenie realnych możliwości podmiotowych nieletniego do osiągnięcia zamierzonych celów resocjalizacji poprzez określone oddziaływania wychowawcze w danym ośrodku. Ważna w tym obszarze jest internalizacja zasad, znajomość i optymalizacja metod, technik i procedur postępowania profilaktyczno-resocjalizującego.

Ważnym etapem (diagnoza weryfikująca) postępowania diagnostycznego w obszarze profilaktyki i resocjalizacji NS jest sprawdzenie rzeczywistych rezultatów uzyskanych w wyniku postępowania pedagogicznego. Sprawdzenie hipotez diagnostycznych dotyczących mechanizmów regulacji psychospołecznej, czynników etiologicznych stanu nieprzystosowania społecznego jednostki lub grupy osób możliwe jest tylko w bezpośrednim działaniu. Weryfikuje się wówczas skuteczność rozwiązań praktycznych oraz trafność samego postępowania. Ta ponowna diagnoza to ocena skuteczności podjętych w wyniku profesjonalnego rozpoznania działań praktycznych (zapobiegawczych, terapeutycznych, wychowawczych i korekcyjnych).

Stosując powyższe kompleksowe i etapowe postępowanie diagnostyczne w działalności placówek profilaktycznych i korekcyjnych, niezależnie od modelu diagnozy (behawioralnej, interakcyjnej czy interdyscyplinarnej) zwiększa się obiektywność, trafność i rzetelność narzędzi diagnostycznych oraz ich użyteczność i efektywność praktyczną w procesie wychowania resocjalizacyjnego. Należy pamiętać, iż narzędzia w diagnozie resocjalizacyjnej winny być jak najbardziej trafne (mierzyć to, co mają mierzyć), rzetelne (dokładnie oraz obiektywnie mierzyć tj. dawać ten sam wynik niezależnie od liczby pomiarów), wystandaryzowane (być jednakowo stosowane) i znormalizowane (powinny mieć przypisane odpowiednie tabele norm, pozwalające na porównanie indywidualnego wyniku z innymi wynikami).

2 INDYWIDUALNY PROGRAM RESOCJALIZACJI, INDYWIDUALNY PROGRAM TERAPEUTYCZNY

Wychowawca w placówkach MOS i MOW odpowiedzialny jest za realizację indywidualnego programu terapeutycznego (IPT) lub resocjalizacyjnego (IPR). Wychowawca współpracuje w tym zakresie z innymi pracownikami MOS lub MOW, rodzicami (prawnymi opiekunami) i instytucjami działającymi w środowisku lokalnym. Wychowawcy najczęściej współpracują z zespołem diagnostyczno - wychowawczym ds. okresowej oceny sytuacji wychowanków. Do zadań takiego zespołu należy diagnozowanie problemów wychowanka; ustalanie indywidualnego programu pracy z wychowankiem, na podstawie projektu przygotowanego przez tego wychowawcę z danej grupy wychowawczej. Kolejnym obszarem wspólnej pracy jest analizowanie stosowanych metod pracy z wychowankiem i wybór skutecznych form pomocy oraz okresowe ocenianie efektów pracy z wychowankiem i jego środowiskiem rodzinnym, na koniec zaś jest to prognozowanie oczekiwanych efektów działań resocjalizacyjnych.

Tworzenie indywidualnych programów oddziaływań (IPT, IPR) jest swego rodzaju sztuką, którą każdy z pracowników pedagogicznych wchodzący w bezpośrednie interakcje interpersonalne z wychowankiem powinien doskonalić. Jest to także rzemiosło, które można wznosić na wyższy poziom dzięki świadomemu stosowaniu tych narzędzi we własnej pracy wychowawczej z podopiecznymi. Poniżej zostaną opisane pewne założenia metodologiczne i praktyczne, które winny pomóc w doskonaleniu tych umiejętności.

Należy zaznaczyć, że IPR to kompleksowy zbiór oddziaływań wychowawczych, resocjalizacyjnych, korekcyjnych przygotowany specjalnie dla każdego wychowanka. Jest to inaczej program, który chcemy realizować i stosować wobec i z wychowankiem podczas jego pobytu w placówce. Powinien się on cechować logicznością, sensownością i przydatnością. W standardowym IPR wyróżniamy część diagnostyczną, następnie część określenia strategii działań oraz część analizy efektów zastosowanej strategii.

Część diagnostyczna IPR w dużej mierze została nakreślona w poprzednich akapitach. Podsumowując, jest to zebranie możliwie wszystkich informacji o wychowanku (wcześniejszej i bieżącej jego sytuacji, możliwościach i potrzebach). Źródłem tych informacji mogą być akta osobowe podopiecznego, jak również wyniki uzyskane poprzez zastosowanie innych narzędzi diagnostycznych. Jednym z takich narzędzi jest kwestionariusz o nazwie *Sytuacja Społeczno-Prawna Nieletniego* (SSPN). Wprowadzenie takiego kwestionariusza należy uznać za próbę zsynchronizowania działalności zespołów wychowawczych w różnych placówkach resocjalizacyjnych w całej Polsce. Takie działania mogą potencjalnie przynosić wiele korzyści dla efektów resocjalizacyjnych (Popek, 2012).

Niewątpliwie bardzo cennym źródłem informacji o wychowanku będzie uważna, systematyczna obserwacja jego zachowań w trakcie pobytu w placówce. Wszelkie spostrzeżenia powinny być rejestrowane poprzez odpowiednie, możliwie bezpośrednie wpisy w arkusz obserwacji wychowanka.

Ważnym elementem tego etapu jest pisemne formułowanie problemów i aspektów określających realistyczny stan podopiecznego. Jego słabe i mocne strony, zainteresowania i aktualne oraz potencjalne potrzeby. Są to tzw. „obszary” zaniedbane i zaburzone,

wymagające ingerencji, korekty i zmiany. Pewną trudnością do pokonania jest tu pokusa powielania akt osobowych nieletniego, jednakże warto włożyć wysiłek w tę część IPR, bo powinien on być między innymi efektem rzetelnych przemyśleń wychowawcy.

Drugim etapem realizacji IPR jest opracowanie strategii działań. Podstawowym tu jest określenie celów wychowawczych i resocjalizacyjnych stawianych dla wychowanka. Uwzględniona tu powinna zostać sfera norm i wartości społecznych nieletniego. Istotnym jest uwzględnienie relacji społecznych i umiejętności przydatnych w funkcjonowaniu społecznym. Mogą to być zarówno podstawowe umiejętności społeczne, jak również zaawansowane umiejętności społeczne (słuchanie, rozpoczynanie i prowadzenie rozmowy, zadawanie pytań, proszenie o pomoc, przeproszanie, przekonywanie innych). W IPR uwzględniane są korekty zachowań sfer zaburzonych, nierozwiniętych lub rozwiniętych niewłaściwie. Bardzo często są to umiejętności ze sfery emocjonalnej (wyrażanie i rozumienie uczuć, radzenie sobie z czymś gniewem, wyrażanie sympatii, radzenie sobie ze strachem) czy też umiejętności alternatywne wobec agresji (obrona swoich praw, reagowanie na złośliwości, unikanie kłopotów z innymi, unikanie bójek) lub też umiejętności kontroli stresu (skarżenie się, radzenie sobie z odrzuceniem, reakcja na niepowodzenie, radzenie sobie z oskarżeniem) (Popek, 2010b). Sednem IPR w tej części jest określenie sposobów osiągnięcia ww. celów, czy to przez udział w treningach rozwoju tych umiejętności, spotkaniach socjoterapeutycznych grupy czy w innych formach.

Cele postawione do realizacji w IPR mogą mieć charakter celów kreatywnych (wywołanie, wzbudzenie, kształtowanie jakiś cech, konkretnych nawyków itp.), optymalizujących (wzmoczenie, zwiększenie, poszerzenie pewnych cech osobowości itp.), minimalizujących (osłabienie, zredukowanie, ograniczenie cech i postaw niepożądanych itp.) czy korekcyjnych (korekta, zmiana, przekształcenie sfer zaburzonych lub nieprawidłowo rozwiniętych itp.).

W tej części IPR wyszczególniamy środki i metody oddziaływania pedagogicznego, którymi chcemy się posłużyć w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów. To także rodzaje i formy oddziaływań resocjalizacyjnych ze wskazaniem zadań do realizacji w internacie, w szkole i na warsztatach. W tym miejscu IPR należy sprecyzować cele indywidualne dla każdego wychowanka. Mogą to być także zadania związane z kontaktem i współpracą z rodziną, różnymi instytucjami ze środowiska lokalnego, czy sprawy dotyczące usamodzielnienia. Dobrze jeśli są to działania holistyczne, które obejmują wychowanka, jego funkcjonowanie fizyczne, psychiczne, społeczne i duchowe. Tu również można uwzględnić sposoby budowania bezpośrednich relacji między wychowawcą i podopiecznym oraz między nim a innymi wychowankami.

Przy tworzeniu indywidualnych programów oddziaływań najbardziej efektywne są one wtedy, gdy w ich konstruowaniu uczestniczy również wychowanek. Jest to możliwe po pewnym okresie funkcjonowania podopiecznego w placówce. Pobyt w placówce w której dominującym jest pozytywny klimat społeczny, powoduje, że sam zainteresowany zaczyna werbalizować swoje potrzeby w różnych sferach emocjonalno - społecznej, edukacyjno - rozwojowej, czy dotyczącej kontaktów ze środowiskiem rodzinnym i rówieśniczym. Aktywny udział wychowanka w czytelnym i zrozumiałym dla niego określaniu jego perspektyw rozwojowych oraz aktualnych zadań do realizacji w istotny sposób wpływa na cały proces prewencyjny i korekcyjny. Wychowanek bierze czynny udział w określaniu bliższych i dalszych celów, a co najważniejsze dostrzega swoją rolę i wkład w ich realizowaniu. Program ten jest dostosowany do predyspozycji i możliwości wychowanka, daje mu poczucie sprawczości, wpływu na własną sytuację i realizowania „swoich” celów. Jasno określone perspektywy wpływają mobilizująco na realizację postawionych przed nieletnim celów.

Ostatnim wyróżnionym etapem w IPR jest analiza efektów podjętych działań. Ważne jest, aby efekty cząstkowe odnotowywać w określonych odstępach czasowych i na bieżąco poddawać program modyfikacji. Uwagi obejmują ocenę jakościową uzyskanych rezultatów oraz analizę procesu resocjalizacji. Jest to swoista refleksja pedagogiczna nad skutecznością zastosowanych strategii i procedury wychowawczej. Uwagi te mogą dotyczyć słuszności lub bezzasadności stosowanego programu, konkretnych zrealizowanych zadań i osiągniętych celów. Jest to miejsce na obszerniejszą, pogłębioną analizę postępów wychowanka w drodze do samodzielności społecznej. Warto pamiętać, że efekty wychowania są stopniowalne, jest to swoisty ciągły proces rozwojowy.

Przy analizie korzyści płynących ze świadomego stosowania IPT, IPR w oddziaływaniach resocjalizacyjnych należy pamiętać, że procesy interakcji wychowawczych nie odbywają się „na piśmie”. Jest to realne spotkanie człowieka z człowiekiem. Przynoszą najwięcej korzyści dla obu stron, gdy odbywają się w atmosferze akceptacji z pełną podmiotowością i godnością.

Jednakże, takie pisemne określanie kierunków i zadań opiekuńczych, wychowawczych, terapeutycznych jest pomocne, gdy analizujemy sytuację wychowanka i zastanawiamy się nad skutecznością naszej pracy. Istnieją jednak pewne ograniczenia wynikające z tego, iż jedynie do części zadań, sposobów, możliwe jest precyzyjne określenie postępów etapowych i finalnych (dotyczy to nabywania konkretnych umiejętności, zdobycie wiedzy). W oddziaływaniach profilaktycznych i resocjalizacyjnych trudno również uchwycić aspekty wychowania naturalnego (wzory postępowania wynikającego z identyfikacji z wychowawcą). Jest to niewymierny, ukryty efekt pracy pedagogicznej z drugim człowiekiem.

ZAKOŃCZENIE I WNIOSKI

Efektywne funkcjonowanie placówek profilaktycznych (MOS) i resocjalizacyjnych (MOW) uwarunkowane jest wieloma czynnikami. Jednak w obszarze diagnozowania nieletnich ważnym jest aby w takich placówkach działały profesjonalne zespoły diagnostyczno - wychowawcze. Stanowiska psychologa, pedagoga w takich placówkach winny być obsadzone z dużą starannością. W tych przypadkach, kryterium zatrudnienia to uczciwość, rzetelność, posiadanie wiedzy i umiejętności w zakresie stosowania narzędzi diagnostycznych. Wskazaną predyspozycją i postawą jest również otwartość na uczenie się nowych technik diagnostycznych.

W wielu placówkach wychowawca aktywnie uczestniczy w tworzeniu indywidualnych programów oddziaływań (IPT, IPR). Tu również wskazana jest jego (wychowawcy) aktywna i świadoma postawa realistycznie doceniająca znaczenie takiej formy oddziaływania. Warto, aby na studiach pedagogicznych na kierunkach i specjalnościach przygotowujący wychowawców do pracy w placówkach socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych, w treściach kształcenia znalazły się przedmioty, obszary teoretycznie i praktycznie omawiające problemy diagnozy w resocjalizacji i socjoterapii.

Przeprowadzenie kompleksowej diagnozy wychowawczej nieletniego wymaga czasu oraz zaangażowania profesjonalistów. Korzyści informacyjne i poznawcze dla praktyka - pedagoga są niezwykle cenne. Wychowawca posiadający taką wiedzę o podopiecznym może znaczenie precyzyjniej i trafniej tworzyć zadania do realizacji w ramach IPT czy IPR. Dużo łatwiej jest mu sformułować problemy określające stan faktyczny, słabe i mocne strony wychowanka, jego zainteresowania i potrzeby. Należy pamiętać, iż czynność pisania części diagnostycznej IPR ma być efektem „przemyśleń” wychowawcy

nad nieletnim. Nie ma być to proces biernego przepisywania informacji znajdujących się w aktach wychowanka (Latyńska, 2005), ani bezrefleksyjne kopiowanie wyników uzyskanych w ramach diagnozy.

Dobrze opracowana część diagnostyczna w IPT, IPR jest warunkiem podjęcia skutecznych działań, co jest możliwe dzięki wykorzystaniu własnego doświadczenia wychowawcy, jak również dostępnych narzędzi diagnostycznych. Taki dobrze opracowany program indywidualnej pracy obejmuje właściwie rozpoznane problemy, trafnie dobrane metody, techniki i procedury oddziaływań oraz możliwości ich zastosowania. Wypełnienie powyższych standardów pozwala korzystnie prognozować, że indywidualne wyniki pracy profilaktycznej i resocjalizacyjnej nieletnich będą satysfakcjonujące.

LITERATURA

- Kaniowska, T. (2014). Młodzieżowe ośrodki wychowawcze i młodzieżowe ośrodki socjoterapii jako ogniwo lokalnej strategii rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży. Warszawa: ORE.
- Latyńska, I. (2005). IPR w placówce resocjalizacyjnej. Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze, 2, 15-21.
- ORE. (2013a). Liczba Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii w Polsce. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Wydział Resocjalizacji i Socjoterapii. [cyt. 2014-07-20]. Dostępne z WWW: <http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php Itemid=1300> .
- ORE. (2013b). Liczba Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych w Polsce. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Wydział Resocjalizacji i Socjoterapii. [cyt. 2014-07-20]. Dostępne z WWW: <http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php Itemid=1299> .
- Ostrowska, K. (2008). Psychologia resocjalizacyjna. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Popek, P. (2007). Diagnoza pedagogiczna w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii, na przykładzie Ogniska Św. Brata Alberta w Szczecinie. W: Wenta, K., Perzycka, E. (Red.), Diagnoza i ewaluacja w przemianach edukacyjnych (187-192). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, CDiDN.
- Popek, P. (2010a). Młodzież zagrożona demoralizacją i niedostosowana społecznie w Polsce – wybrane aspekty instytucjonalnej pomocy systemu profilaktyki i resocjalizacji. W: Kromolicka, B., Jackowska, E. (Red.), Młodzież w XXI wieku. Źródła wzrostu i kryzysu (267-280). Szczecin: Print Group Daniel Krzanowski.
- Popek, P. (2010b). Przeciwdziałanie krzywdzeniu podopiecznych w placówkach socjalizacyjnych – praktyczne rozwiązania. W: Kupiec, H., Popek, P. (Red.), Pomoc dziecku krzywdzonemu w ujęciu interdyscyplinarnym (68-76). Szczecin: Wydawnictwo Stowarzyszenia „SOS dla Rodziny”.
- Popek, P. (2012). Uwarunkowania diagnostyczne w tworzeniu indywidualnych programów resocjalizacyjnych w placówkach dla nieletnich w Polsce. W: Malach, J., Sklenarova, N. (Red.), Pedagogicka Diagnostika A Evaluace 2012 (509-516). Ostrava: Pedagogicka fakulta OU.
- Pytka, L. (2005). Pedagogika resocjalizacyjna, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Rozporządzenia MEN z dn. 12 maja 2011 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. z 2011 r., Nr 109, poz.631).
- Ustawa z dn. 7 września 1991 r. O systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572).
- Ustawa z dn. 9 czerwca 2011 r. O wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. z 2011 r., Nr 149, poz. 887).
- Wysocka, E. (2008). Diagnoza w resocjalizacji. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

KONTAKT

dr Paweł Popiek
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński
ul. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska
telefon (+48) 91444376,
e-mail pwip@poczta.onet.pl

2 SLEDOVÁNÍ OSOBNOSTNÍCH A TERAPEUTICKÝCH KOMPETENCÍ FREKVENTANTŮ PSYCHOTERAPEUTICKÉHO VÝCVIKU

Ondřej SEKERA

Abstrakt: Cílem kapitoly je seznámit odbornou veřejnost se stavem a dosavadními výstupy sledování dopadů psychoterapeutického výcviku na jeho frekventanty. Záměrem výzkumu je zmapovat úroveň osobnostního vývoje jedince (úroveň kongruence a sebeúcty) a úroveň jeho terapeutických kompetencí. V současnosti máme zpracována data z první etapy výzkumu, představíme však také výzkum jako celek. Poukážeme na možnosti jeho využití v oblasti sociální pedagogiky.

Klíčová slova: psychoterapie, osobnost terapeuta, sociální pedagogika, výzkum

Abstract: The aim of this chapter is to inform the professional public about the state and current outcomes of our observations made on the subject of the impact of a psychotherapeutic training on its participants. The aim of the research is to map out the level of an individual personality development (the level of competitiveness and self-respect) and the level of their therapeutic competencies. Contemporary we have processed data from a first phase of the research and those data will be the subject of our report. Moreover, we shall introduce the whole research as such. We will point the possibility of utilization of our research in the field of social pedagogy.

Key words: psychotherapy, personality of the therapist, social pedagogy, research

ÚVOD

V prostoru sociální pedagogiky (podobně jako v jiných pedagogických disciplínách) se setkáváme s tzv. „měkkými“ ukazateli kvality výzkumu. A to z několika důvodů – jednak proto, že nelze přesně vymezit, co v oblasti výchovy a vzdělávání skutečně funguje, resp. pomáhá, ale také proto, že sledované oblasti jsou velmi proměnlivé, tedy špatně uchopitelné. V následujícím příspěvku představuji jednu z variant, jíž se lze ubírat, a zachytit tak faktory, skrze které můžeme posoudit „kvalitu“ parametrů vstupujících do hry v oblasti výchovy i vzdělávání.

Odpověď na otázku, proč se v prostoru sociální pedagogiky zabývám psychoterapeutickým výcvikem a dopady na jeho účastníky, je jednoduchá. Oblast sociální pedagogiky nemůže být zbavována tak klíčové oblasti přípravy, jakou psychoterapie poskytuje. Jsem přesvědčen o tom, že každý, kdo vstupuje v roli odborníka do prostoru výchovy a vzdělávání, by měl projít vlastním osobnostním růstem a jeho revizí. To mu nejlépe poskytuje právě psychoterapie. Mimo jiné nabízí tato disciplína příležitost naučit se vybrané metody, postupy nebo techniky, jimiž mohou odborníci z řad pedagogů operovat při procesu pomáhání a rozvoje dětí, dospívajících i dospělých. Domnívám se, že v současnosti nelze nahradit potenciál psychoterapie ničím jiným. Lidé pohybující se v oblasti „satirovské terapie“ vědí, že změna vnější podmínek není vždy možná. Co ale

v každém případě možné je, je změna vnější. Právě v případě reedukačních a resocializačních zařízení je potenciál této terapie více než využitelný.

Navíc nelze na psychoterapii pohlížet jako na disciplínu, která má své místo výhradně v medicínském prostoru. Naopak se jedná o multidisciplinární oblast, v níž mají obě zúčastněné strany – psychoterapeut i ten, který tuto službu využívá – mnoho společného. Ono společné má svou historii, vývoj, dynamiku. Všichni jsme ovlivněni nejen biologicky, ale také sociálně a psychologicky, a to výrazným způsobem. Jednoduše řečeno – jsme „výsledky“ konkrétní výchovy a konkrétního učení. Nějakým způsobem však reagujeme a měníme vlastní potenciál. Nejsme tedy pasivními výplody rodičovské a školní výchovy, nejsme rovněž pouhými „vstřebávači“ dat a poznatků (tedy alespoň doufám). Právě proto je nesmírně důležité uvažovat o příležitostech ke změně, zkoumat příčiny svého prožívání, jednání, interakcí apod.

Pro účely sociální pedagogiky můžeme psychoterapii uplatňovat v zařízeních poskytujících reedukační a resocializační „služby“. V těchto podmínkách může mít psychoterapie hned několik podob. Vyjdu-li z častého dělení na pedagogickou terapii, socioterapii a individuální či skupinovou terapii, lze konstatovat, že jsou v tomto prostředí uplatnitelné všechny. Apeluji však na to, aby se lidem v ústavní péči dostávalo co nejvíce psychoterapie individuální a skupinové. Jak upozorňuje J. Broža (In Sekera, 2012, s. 35-36), psychoterapie sice je obecně orientována na léčbu nemocí a odstranění jejich obtíží, ale současně se dostáváme do situace, kdy je metod a technik psychoterapie využíváno ještě před diagnostikování onemocnění. To lze jednoznačně dokumentovat praxí běžně prováděnou v poradenských zařízeních. „*Problematika sociální pedagogiky si za jeden z cílů vytyčila reedukaci a resocializaci určité části populace, která se často nachází až na této hranici.*“ (tamtéž) Dále J. Broža správně poukazuje na důležitou složku psychoterapeutické pomoci, jíž je především rozvoj klientovy osobnosti. Psychoterapie je také vymezována jako psychosociální léčba, tedy nikoli pouze psychosomatická záležitost. Naprosto se ztotožňuji s vymezením psychoterapie tak, jak ji vnímá např. Z. Vybíral (2012), a to zejména v souvislosti s tím, kdo, za jakých podmínek a v jakém prostoru může psychoterapii provádět. Nejvýstižněji charakterizuje záběr psychoterapie právě Vybíral (tamtéž, s. 52-56): „... *psychoterapie představuje vysoce kvalifikovanou službu lidem (nejenom nemocným, ale také lidem v osobních potížích, v konfliktních vztazích nebo jen motivovaných pro osobnostní růst a zrání). Bylo by v rozporu se svobodným právem občana svobodně si tuto službu vybrat, kdyby byla psychoterapie monopolizována jen jedním resortem ...*“.

Dále bych rád upozornil na to, že ve většině reedukačních a resocializačních zařízení doposud neprobíhá ucelená práce na rozvoji osobnosti klientů – možnosti psychoterapeutické pomoci, která se nabízí, nejsou dostatečně využity. Tento závěr dokládám výsledky realizovaného šetření GA ČR. Stejně vnímá situaci J. Sekera (2012, s. 35), který práci vychovatelů ve výchovných ústavech charakterizuje jako zoufalé pokusy o změnu jedince. „*Mnohdy se sice podaří dočasně změnit chování svěřenců* (říkejme raději klientů – pozn. autora), *ale postoje dětí zůstávají nezřídka původní ... Ve výchovných ústavech často bohužel nejde ani tak o výchovu jako o manipulaci. Pro dosažení cílů souvisejících s pozitivními vnitřními změnami svěřenců v těchto zařízeních pravděpodobně nejsou ústavy ani vybaveny*“ (tamtéž).

V uvedeném výzkumu GA ČR jsem dospěl k následujícímu rozložení terapeutických aktivit. Podpůrné činnosti terapeutického charakteru, často deklarované jako potřebné pro změnu osobností dětí a mládeže ve sledovaných zařízeních, byly nejčastěji zaznamenány v DD, kde jsou těmito činnostem věnovány téměř 4 % pracovní doby vychovatelů. Nejméně prostoru jim naopak poskytují vychovatelé VÚ, a to v 1,4 % času. Poměr činností

a jednotlivých časů zaměřených na konkrétní aktivity podrobněji popisují jinde (Sekera, 2009). Je vidět, že se jedná o žalostně málo prostoru věnovaného intenzivní práci na osobnostním růstu klientů, kteří by si pro své psychosociální a jiné hendikepy jistě zasloužili výraznější terapeutickou pozornost.

Podobné výsledky uvádí také Kunová, která v rámci diplomové práce zkoumala výskyt činností s prvky psychoterapie ve výchovném ústavu. Autorka mj. zjistila, že její výsledky¹ se statisticky významně neliší od závěrů, k nimž jsem dospěl já a které uvádím výše. Důležitým zjištěním však zůstává, že s prvky psychoterapie se ve sledovaném výchovném ústavu také nezacházelo.

Jsem přesvědčen, že propojením psychoterapie s reedukačním a resocializačním prostředím může dojít k pozitivním změnám ve výsledcích práce těchto zařízení².

1 VÝZKUM PSYCHOTERAPEUTICKÉHO VÝCVIKU

V roce 2011 jsme byli s kolegyní H. Cisovskou požádáni týmem lektorů psychoterapeutického výcviku Movisa³ IV, abychom sledovali dopady čtyřletého intenzivního kurzu na jeho účastníky.

Ve výzkumu mapujeme dvě základní proměnné:

1. Úroveň osobnostního vývoje jedince (úroveň kongruence a sebeúcty)

Kongruenci, sebeúcty a další aspekty charakterizující osobnost terapeuta považujeme za nezbytné jednak z důvodu aplikace jednotlivých terapeutických metod do praxe, jednak na ně lze pohlížet jako na samostatné kompetence či alespoň aspekty podílející se na rozvoji nebo zacházení s kompetencemi. Vycházíme totiž z předpokladu, že přestože není dosud zodpovězena otázka, zda je pro terapeutický proces (či jeho výsledek) důležitější osoba terapeuta či používané metody (Kratochvíl, 1998, s. 320), bude patrně nezbytné nejprve prozkoumat terapeuta, který s metodami a nástroji zachází. Koneckonců L. Timulák (2005, s. 226) považuje osobu psychoterapeuta za centrální proměnnou v psychoterapii (k čemuž se přikláníme i my).

Pro sledování změn v úrovni osobnostní (především kongruence) se můžeme opřít také o poznatky, které ve své diplomové práci *Konstrukt kongruence v Modelu růstu Virginie Satirové* uvádí M. Černý (2008). Autor se pokusil o zpřesnění pojmu kongruence, který není v terminologii oboru pro účely výzkumu dosud dostatečně definován, a o jeho operacionalizaci, což je pro účely výzkumu užitečné. Z našeho pohledu se jako inspirativní jeví využití struktury obsahových dimenzí pojmu kongruence, které jsou uvedeny rovněž v závěrech práce M. Černého. Do značné míry korespondují s výsledky práce B. Lee (In Černý, 2008). V závěrech výzkumu autor uvádí: „*Většina dimenzí, které se v šetření objevily, je definována obecně – tedy respondenty byla potvrzena či stanovena existence dané dimenze v konstrukt kongruence, ale šetřením nebylo stanoveno, jakou kvalitu má daná dimenze mít, aby byla posuzována jako kongruentní.*“ (2008, s. 94) Tím je tedy sledování změn v úrovni kongruence frekventantů výcviku výrazně komplikováno. Zároveň je však umožněno hlubší sledování toho, jak pozorují, popř. hodnotí změny samotní účastníci výcviku. Vzhledem k tomu, že považujeme intrapsychickou dimenzi

¹ Podrobněji viz Kunová, 2014.

² Podrobněji o výhodách používání psychoterapie informuji v příspěvku *Psychoterapie a její prostor v resocializačních a reedukačních zařízeních* (Sekera, 2013).

³ Model růstu Virginie Satirové.

kongruence za velmi významnou, závěry takového zkoumání by mohly přinést průkazné a užitečné výsledky.

2. Úroveň terapeutických kompetencí

Terapeutovy kompetence v „satirovském modelu růstu“ je vhodné zkoumat z několika důvodů. Předně proto, že výzkum na poli terapeutických kompetencí je spíše „v plenkách“ (máme několik podobných výzkumů v příbuzných odvětvích pomáhajících profesí, jako jsou sociální pracovníci, sociální pedagogové – vychovatelé, učitelé). Z literatury známe jen nekonkrétní podoby toho, co by měl tento profesionál znát, umět a jak s tím vším zacházet. Jde např. o publikace J. Vymětala a V. Rezkové (2001, s. 71–119), S. Kratochvíla (1998, s. 319–320; 2009, s. 211–217), L. Timuľáka (2006, s. 135–136; 2005, s. 226–233), G. Coreyho a kol. (2006, s. 37–56), Craig-Guggenbühla (2007) apod.

Motivací může být také konstatování, že „... otázka kompetence není tak jednoduchá, jak by se mohlo zdát, nelze totiž jednoznačně říct, zda někdo na základě absolvovaného vzdělání, výcviku a kurzů je kompetentní, nebo nekompetentní skupinový terapeut ...“ (Corey a kol., 2006, s. 53). Uvedený výrok je pro nás sám o sobě výzvou.

Inspirací pro sledování rozvoje a změn v úrovni profesních kompetencí terapeuta může být rovněž práce M. Černého, která se věnuje rozvoji klíčových kompetencí ve vzdělávacím programu Modelu růstu (2005). Z výsledků vyplývá, že „...všichni explorandi vztahovali konkrétní změny v komunikaci, řešení problému, snášení zátěže, schopnosti spolupracovat, řešit konflikt a podobně k osobnímu růstu, rozvoji kongruence“ (tamtéž, s. 92). Z toho vyplývá, že obě sledované oblasti jsou navzájem propojeny a je užitečné sledovat je společně.

Uvedené proměnné sledujeme ve dvou fázích vývoje frekventanta, a to nejprve na začátku a následně na konci výcviku.

Z metodologického hlediska hodláme pomocí hloubkového interview a jeho analýzy vytvořit tzv. zakotvenou teorii.

Vzorek respondentů, kteří byli ochotni na výzkumu participovat, činí 32 frekventantů. Pouze čtyři se na šetření odmítli podílet.

Cílem naší práce je tedy zmapovat a popsat úroveň osobnostního vývoje frekventanta, a to skrze „hladinu“ kongruentního vystupování“ a sebeúcty jakožto hlavních atributů „vstupujících do hry“ v profesionální terapeutické práci. Dále zjistit úroveň terapeutických kompetencí před vstupem do výcviku a na jeho konci (tedy změny, které frekventanti pozorují v průběhu výcviku v úrovni vlastních terapeutických kompetencí).

Cílem projektu není zjistit účinnost programu (což není teoreticky možné), ale spíše identifikovat výše uvedené klíčové oblasti, na které má výcvik dopad. „Zkoumání vzdělávání v psychoterapii (což bude náš případ – tedy zkoumání jedné z podstatných částí vzdělávání terapeutů) nám může poskytnout poznatky, které může formovat vzdělávání budoucích psychoterapeutů i celoživotní vzdělávání fungujících psychoterapeutů“ (Timuľák, 2005, s. 230).

Chceme zjistit, jaké konkrétní dopady má výcvik na jednotlivé účastníky, čímž získáme materiál, na jehož základě by bylo možno výcvik „upravit“, nebo více přiblížit jeho uchazečům a praxi. Jednou z motivací je tedy zabránit stagnaci dobře se vyvíjející práce. Jde tak o analýzu procesu. Nesměřujeme k tzv. „hájení zájmů své profese nebo svých způsobů práce“ (jak o nich hovoří např. Timuľák, 2005, s. 16). Chceme naopak rozšířit své

poznatky o této práci a jejich způsobech, které by měly vést ke zdokonalení. Dalším z důvodů je zpětná vazba – zda to, co děláme, funguje (popř. jak to funguje z pohledu frekventantů výcviku). „Zatímco si zkoumání efektu psychoterapie klade otázku, zda psychoterapie funguje, výzkum procesu psychoterapie se ptá na to, jak funguje. Nestačí nám pouze vědět, zda došlo ke změně, ale potřebujeme také pochopit mechanismy, které jsou za změnu odpovědné.“ (Timulák, 2005, s. 143) Přiblížíme se tedy zkoumání procesu psychoterapie, ačkoli „na to půjdeme“ skrze zkoumání úrovně osobnostního vývoje respondentů a sledování jejich terapeutických kompetencí.

Současně upozorňujeme na fakt, že „satirovský model“ nemá dostatečné výzkumné výstupy na vědeckém poli, což je pro něj bezpochyby škoda. Výzkumem bychom chtěli pomoci tuto situaci změnit.

V současnosti máme k dispozici data z první etapy výzkumu. Jedná se především o tzv. zdroje⁴ (řečeno jazykem satirovců), s nimiž uchazeči do výcviku vstupovali:

- motivační faktory – co je vedlo k tomu, že si vybrali právě tento konkrétní výcvik,
- dosavadní zkušenost s terapií – jaký přesně mají dosavadní kontakt s terapeutickou oblastí,
- kompetence, které frekventanti mají – jaké kompetence u sebe nalézají, čeho si jsou vědomi,
- co na sobě oceňují – co konkrétně na sobě budoucí terapeuti oceňují?

Sledování zdrojů potencionálních terapeutů je klíčové především proto, že souhlasíme s tzv. čtyřmi předpoklady změny V. Satirové (podrobněji např. Banmen (ed.), 2008, s. 193). Mezi podmínky změny autorka počítá:

- důvěru mezi klientem a terapeutem,
 - atmosféru respektu, vztahu
 - konkrétní realistickou představu změny,
 - ochotu riskovat a podstoupit fázi chaosu⁵.
- } první dvě podmínky považujeme za určující při tvorbě a udržování

Předpokládáme, že pokud je důvěra ve vztahu to, co respondent ve vztazích sleduje, bude o ní hovořit v souvislosti se zdroji. Stejně tak očekáváme, že tomu tak bude v případě respektu. To, zda respondenti mají konkrétní představu změny, v této fázi primárně nesledujeme. S velkou pravděpodobností budou o tomto aspektu respondenti hovořit ve druhé etapě rozhovorů, neboť výcvik se zabývá také učením v této oblasti. Troufáme si tvrdit, že ochotu riskovat můžeme zaznamenat už v tom, že se uchazeči rozhodli pro daný typ výcviku a učení. Dá se předpokládat, že i o tomto faktoru budou hovořit později.

⁴ O zdrojích podrobněji níže v samostatné kapitole.

⁵ O fázi chaosu podrobněji tamtéž.

V první etapě tedy zjišťujeme, zda, popř. jak a s jakou intenzitou si respondenti uvědomují tento zdroj, tedy důvěru ve vztahu. Dále sledujeme, zda respekt představuje to, na čem jim v interakci záleží.

Bude zajímavé sledovat posuny, které se na straně účastníků vyskytnou. Z vlastní zkušenosti předpokládáme, že se vyskytnou. Nebráníme se však ani možnosti opačné.

Samozřejmě nebudeme strnule sledovat jen „výcvikové vývojové faktory“, ale také ostatní oblasti vedoucí ke změně na straně frekventanta (intervenující podmínky). Výsledkem pak bude ucelená teorie, která odpoví na následující hlavní výzkumnou otázku:

Jaké jsou konkrétní dopady výcviku Movisa IV na jeho účastníky?

Došlo ke změně na straně účastníka výcviku Movisa IV? Pokud ano, čím si to samotný frekventant vysvětluje – které mechanismy vedou ke změnám v oblasti kongruence, sebeúcty a terapeutických kompetencí?

Dílní otázky, jimiž se zabýváme, jsou formulovány takto:

- Jaké konkrétní terapeutické kompetence má uchazeč při vstupu do výcviku Movisa IV? Jakými disponuje na konci výcviku?
- Jak vnímá svou kongruenci a sebeúctu při vstupu do výcviku Movisa IV? Jak tyto dva aspekty hodnotí na konci výcviku?
- Co konkrétně frekventantovi výcviku pomohlo ke změně ve sledovaných oblastech?
- Jaké mechanismy výcviku jej posunuly?
- Jaké jiné „nevýcvikové“ faktory lze z pohledu frekventanta považovat za klíčové při změnách ve sledovaných oblastech?

V tuto chvíli tedy máme zodpovězenou otázku: Jaké konkrétní terapeutické kompetence má uchazeč při vstupu do výcviku Movisa IV? Víme, s jakými zdroji frekventanti psychoterapeutického výcviku počítají, o kterých vědí. To je zajímavé sledovat především z toho důvodu, že můžeme přesněji identifikovat, co konkrétně vedlo ke změně na straně respondenta. Známe-li vstupní potenciál terapeutů na začátku výcviku, můžeme jasněji identifikovat faktory, které vedly ke změně – konkrétně tedy, jak, v čem a za jakých podmínek se jedinec posunul. Nezajímá nás často umělé vytváření kompetencí, usilujeme o zjištění zdrojového potenciálu oslovených jedinců. Domníváme se, že je důležitější znát konkrétní podobu zdroje (např. člověk je schopen a ochoten naslouchat), než přijít s tvrzením, že má jedinec komunikační či sociální kompetenci.

Jednou z významných podmínek dobrého výcviku terapeutů, kterou hlásala V. Satirová, je nutnost změny pohledu terapeutů na sebe i na klienty. Tuto podmínku můžeme vnímat jako stěžejní v Modelu růstu V. Satirové – transformace v procesu terapie se netýká jen klientů, ale především terapeutů samotných⁶, což sledujeme právě v našem výzkumu.

2 ZDROJE A JAK JE VNÍMÁME

Zdroje⁷, o kterých zde hovoříme, mají úžasnou vlastnost. Máme je všichni a nikdo nám je nemůže vzít. Pouze někteří z nás k nim však mají přístup. Ostatní k nim mají z rozličných

⁶ Oč by byla výchova a vzdělávání krásnější, pokud by tuto podmínku přijali všichni, kteří se těmito oblastmi zabývají.

⁷ O zdrojích osobnosti podrobněji například O. Sekera, 2012.

důvodů zablokování cestu. Předpokládáme, že pokud si samotní terapeuti nebudou svých zdrojů vědomi, nemohou pomáhat klientům odhalovat ty jejich. „*Znalost vnitřních zdrojů a silných stránek posiluje sebeúctu a tím i kvalitní terapeutický vztah*“ (Lum, In Banmen, 2008). Terapeut, který „v sobě nemá jasno“, nemůže vystupovat dostatečně otevřeně, autenticky. Nemůže tedy splnit jednu ze základních podmínek úspěšné terapie – nabídnout sebe, nabídnout kongruentní způsob života, nabídnout jiný, zdravější způsob zacházení se sebou samým. O tom, jak moc je důležitý samotný terapeut v procesu změny na straně klienta, bylo napsáno mnoho. Třeba B. Schwarz a J. V. Flowers (2012, s. 53) uvádějí výzkumná šetření, která tvrdí, že důležitější než používané techniky je vztah mezi klientem a terapeutem. Tento vztah jistě nelze navázat bez uvědomovaných zdrojů na straně terapeuta. Vztah je podle autorů naplňován těmito zdroji: důvěryhodnost, spolehlivost a odbornost terapeuta. Níže oba hovoří o lidskosti jako podmínce pro navázání dobrého vztahu.

C. Baldwin (In M. Baldwinová, 2013, s. 68) uvádí podmínky úspěšné terapie podle C. G. Rogerse: bezpodmínečné pozitivní přijetí, autenticita, opravdovost a kongruence, akceptace a empatické porozumění.

3 KOMPETENCE JAKO ZDROJE

Vycházíme z předpokladu, že klíčovým aspektem úspěchu terapie (stejně jako motivací pro vstup do psychoterapeutického výcviku) je potřeba a schopnost navazovat vztahy. Jedinec, který se hodlá psychoterapii profesionálně věnovat, je tedy více prosociálně laděný než ostatní (například většina jeho klientů).

Domněnku opíráme o řadu tvrzení a výsledků studií, které uvádíme níže. Například Z. Vybíral, J. Roubal a kol. (2010, s. 35-38) tvrdí, že ve všech psychoterapeutických přístupech je terapeutovým nástrojem léčba vztahem⁸. „*Nejdůležitějším léčebným faktorem je dobře navázaný a následně dobře vedený, citlivý a bezpečný terapeutický vztah*“^{9,10} (tamtéž, s. 290). Takto pojatý vztah si dovoluji charakterizovat jako určitou opravdovost, autenticitu, která nemá nic společného s profesionální maskou odborníka. Skutečnost, že vztah má léčivé účinky také mimo oblast terapie a expanduje mj. do pedagogiky, potvrzuje K. H. Brisch (2011, s. 289-290). Tvrdí, že vztahová vazba a schopnost explorovat se vzájemně ovlivňují, tudíž s tímto tématem musíme počítat také v práci pedagogicko-terapeutické.

Cílem kapitoly není informovat o tom, jak kvalitní (nejen) terapeutický vztah navázat, proto odkazují na publikace věnující se tomuto fenoménu.

Jak je důležitý pro vztah kongruentní terapeut, dokládá mj. C. Rogers (In Casemore, 2008, s. 14–15), který uvádí šest základních podmínek pro zdravý vztah: dva lidé jsou v psychickém kontaktu; klient je v inkongruenci, zranitelný a úzkostný; terapeut je ve vztahu kongruentní; terapeut pociťuje ke klientovi bezpodmínečné pozitivní uznání; terapeut pociťuje empatické pochopení vnitřního úhlu pohledu klienta a snaží se tuto

⁸ Z. Vybíral, J. Roubal a kol. (2010, s. 289–290) představují nejpodstatnější aspekty, které klienti považují v terapii za léčivé. Předně jde o osobnost terapeuta, který porozuměl jejich problémům, povzbuzoval je a pomáhal jim vyznat se v sobě samých. Také další výzkumy dokazují, že terapeutický vztah je jedním z nejdůležitějších aspektů úspěšné terapie (např. B. Schwartz, J. V. Flowers, 2012, s. 53).

⁹ B. Hellinger (2004, s. 85–86) rozlišuje vztah a pouto. Vztah je méně než pouto (proto o něm hovoříme v případě terapeuta a klienta). Podle autora se často vyhýbáme poutu právě prostřednictvím vztahu.

¹⁰ Tento vztah by však měl být podle Š. Gjuríčové a J. Kubičky (2009, s. 150) časově omezený. „*Předpoklad některých psychoterapeutických škol, že významné změny se mohou uskutečnit pouze v dlouhodobém terapeutickém vztahu, tedy nesdílíme ...*“

zkušenost klientovi sdělit; sdělení empatického porozumění a bezpodmínečného pozitivního uznání terapeutem směrem ke klientovi je v minimální míře dosaženo. Těchto šest bodů podporují také W. van Kosela a G. Lietaera (In Timulák, 2006, s. 151-152).

Vztahovou doménu potrhuje i tvrzení L. Timuláka (2005, s. 229), že tzv. mistři terapeuti mají velmi dobré vztahové dovednosti, které v terapii využívají. Terapeutická aliance je jedním ze silných základů terapeutické změny. Š. Gjuričová a J. Kubička (2009, s. 149) k terapeutickému vztahu¹¹ doplňují, že jeho síla spočívá zejména v tom, že se příliš nepodobá formám obvyklých vztahů.

I. D. Yalom (2003, s. 27) zmiňuje význam neustálého prověřování vztahu mezi terapeutem a klientem: „... nikdy nenechám proběhnout hodinu, aniž zkontroluji, jak to s naším vztahem vypadá.“ Osvědčuje se například přímá otázka na klientovy pocity pramenící ze vzájemného vztahu, popř. dotaz směřující k nejasnostem souvisejícím s tímto vztahem. Podobně může fungovat práce na vztazích mezi sociálními pedagogy a klienty nebo pedagogy a studenty. Terapeutický vztah by však neměl být primárním smyslem terapie, jak dokumentují Š. Gjuričová a J. Kubička (2009, s. 169): „... smyslem terapie není vztah mezi terapeutem a klientem, ale to, aby již klient terapeuta nepotřeboval ...“

Nebudu se na tomto místě zabývat obecnými vymezeními pojmu kompetence, neboť cílem příspěvku není čtenáře zlikvidovat. Pozornost zaměřuji jen na konkrétní terapeutickou oblast.

Z. Vybíral, J. Roubal a kol. (2010, s. 289-290) uvádějí společné faktory psychoterapeutických přístupů. Ty mohou vést k pochopení toho, jakými klíčovými kompetencemi by měl terapeut disponovat, resp. čím by je měl konkrétně naplňovat – zvláštní pozornost věnovaná člověku; léčebný/pracovní záměr; terapeutova racionalita a objasňující model, se kterým zachází; terapeutova vřelost, vlídnost a empatie; vědomí, že terapeut klienta inspiruje; zprostředkovávání vhledu a zkoumání vnitřního světa klienta; pozitivní oceňování; možnost ventilace pocitů a myšlenek; nácvik nových způsobů chování; poskytování zpětné vazby; sugesce; učení přinášející pocit, že to klient zvládne; korektivní zkušenost; terapeutovo zvládnání vlastních protipřenosů; kvalita vztahových interpretací.

C. Rogers (In Casemore, 2008, s. 120-121) popisuje vlastnosti, jimiž by měl být terapeut vybaven, následovně:

- víra v to, že lidé jsou v zásadě dobří a vždy se pro sebe snaží udělat to nejlepší,
- prožívání světa pomocí svých pocitů a zkušeností je vhodnější než neustálá analýza a hledání významů, řešení apod.,
- víra, že naše pocity jsou stejně důležité jako pocity druhých,
- přijímání ostatních stejným způsobem, jakým přijímáme sebe.

Dále autor uvažoval o těchto nezbytných schopnostech:

- všímat si lidí a věcí, pozorovat, aniž bychom rychle interpretovali,
- být v kontaktu se svými vlastními pocity a být s nimi vnitřně v souladu,
- být přiměřeně otevřený svým pocitům a věřit, že máme právo hovořit o tom, jak se cítíme, být s lidmi v jejich nejbolestivějších chvílích, aniž bychom se je snažili přimět k tomu, aby se cítili lépe.

¹¹ Š. Gjuričová a J. Kubička (2009, s. 149) zmiňují jisté rozdíly ve vnímání terapeutického vztahu mezi školami rodinné terapie. Ve strukturální terapii vystupuje terapeut autoritativně, v kolaborativní naopak velmi nedirektivně.

4 DOSAVADNÍ VÝSLEDKY VÝZKUMU

V tuto chvíli máme zpracovaná data informující o tom, jaké kompetence a zdroje si frekventanti uvědomují sami u sebe. Následující tabulky přinášejí jejich přehled.

Tabulka č. 1 uvádí kódy v jednotlivých kategoriích. Kategorie vnímáme jako obecné zdroje vycházející z kódů, které účastníci výzkumu uváděli. Nabízíme také frekvenci zaznamenaných kódů, aby bylo zřejmé, v jaké intenzitě se výpovědi vyskytovaly. V tabulce jsou pro přehlednost uvedeny nejfrekventovanější výpovědi.

Pro účely této části výzkumu jsme vytvořili čtyři kategorie, které lze vnímat jako „zdrojové“. Tedy takové, které samotní respondenti mohou vnímat jako zdroje, s nimiž jsou ve spojení a mohou s nimi operovat.

První skupinu jsme nazvali jako motivaci k výcviku. Předpokládáme, že pokud se někdo vydá na cestu profesionální přípravy v oblasti psychoterapie, vyžaduje to více než jen náhodu. Proto motivaci (resp. to, co jí naplňuje) vnímáme jako zdrojovou.

Dalším bodem je zkušenost s terapeutickým procesem. I v tomto bodě lze sledovat různou míru kontaktů s tímto procesem. Řada frekventantů má zkušenost v roli terapeuta, jiní naopak hovoří o kontaktu v roli klienta. Obě varianty vnímáme jako obohacující.

Třetí kategorií se stala ta, která sleduje uvědomované kompetence. Ačkoli jsme sledovali všechny, níže se zabýváme především těmi, které jsou (podle nás) nejvíce přínosné pro rozvoj vztahu, důvěry a respektu v terapeutickém vztahu.

Dále nás zajímalo, co na sobě respondenti oceňují. Právě v této kategorii shromažďujeme zdroje, s nimiž máme nejsilnější kontakt.

Tab. č. 1 - Frekvence výpovědí respondentů (kódů) v jednotlivých kategoriích

| Kategorie výpovědí | kódy | frekvence |
|-------------------------------|------------------------------|-----------|
| Motivace k výcviku | doporučení | 13 |
| | profesní růst | 9 |
| | osobní růst | 8 |
| | mít se o co opřít | 6 |
| | potřeba se vzdělávat | 6 |
| | práce s rodinou | 5 |
| | potřeba pomáhat | 3 |
| | zvládnutí technik a nástrojů | 3 |
| Dosavadní zkušenost s terapií | zkušenost v roli terapeuta | 20 |
| | nejsem kompetentní | 10 |
| | nedostatek zkušeností | 8 |
| | zkušenost v roli klienta | 5 |
| | sebezkušenost | 3 |
| Kompetence, které mám | napojení na klienta | 16 |
| | empatie | 16 |
| | cítím se kompetentní | 9 |
| | přijetí klienta | 8 |
| | prostor pro klienty | 7 |
| | lidskost | 5 |
| | vlastnosti osobnosti | 5 |
| | trpělivost | 5 |
| | schopnost naslouchat | 5 |

| | | |
|--------------------|---------------------------|----|
| | bezpečí v terapii | 5 |
| | osobnost jako nástroj | 4 |
| | vedení klienta | 4 |
| | emoční naladění | 4 |
| | otevřenost | 3 |
| | hranice soukromí | 3 |
| | zprostředkovatel náhledu | 3 |
| | opravdovost v terapii | 3 |
| | prosociální naladění | 3 |
| | naděje v dobré | 3 |
| | tolerance | 2 |
| | potřeba se vzdělávat | 2 |
| | soucit | 2 |
| | respekt ke klientovi | 2 |
| | zůstat sám sebou | 2 |
| | pokora v terapii | 2 |
| | potřeba pomáhat | 2 |
| | aktivizující zpětná vazba | 2 |
| | zprostředkovatel náhledu | 2 |
| | ustát konflikt | 2 |
| | dělám, co cítím | 2 |
| | vím, co dělám | 2 |
| | umět se zdravě prosadit | 2 |
| | dobry pocit | 2 |
| | odvaha | 2 |
| | sebezkušenost | 2 |
| | znalosti | 2 |
| | fungování v roli | 2 |
| | terapeutické metody | 2 |
| | ochrana sebe sama | 2 |
| | intuice | 2 |
| Co na sobě oceňuji | lidskost | 10 |
| | schopnost naslouchat | 8 |
| | empatie | 7 |
| | prostor pro klienty | 5 |
| | nápojení na klienta | 5 |
| | vlastnosti osobnosti | 5 |
| | opravdovost v terapii | 3 |
| | přijetí klienta | 3 |
| | bezpečí v terapii | 3 |
| | prosociální naladění | 2 |
| | zůstat sám sebou | 2 |
| | trpělivost | 2 |
| | otevřenost | 2 |

Sledujeme-li odpovědi na otázku, jaké konkrétní terapeutické kompetence má uchazeč při vstupu do výcviku, můžeme na základě uvedené tabulky konstatovat, že se jedná převážně o ty kompetence, které se svou náplní nejvíce přibližují právě těm, jež uvádí V. Satirová jako růstové pro klienta. Pokud má tedy na straně klienta dojít ke změně, je třeba využít potenciálu nejen na jeho straně, ale rovněž na straně terapeuta. Satirová hovoří o podmínkách změny za předpokladu důvěry ve vztahu, respektu a dalších.

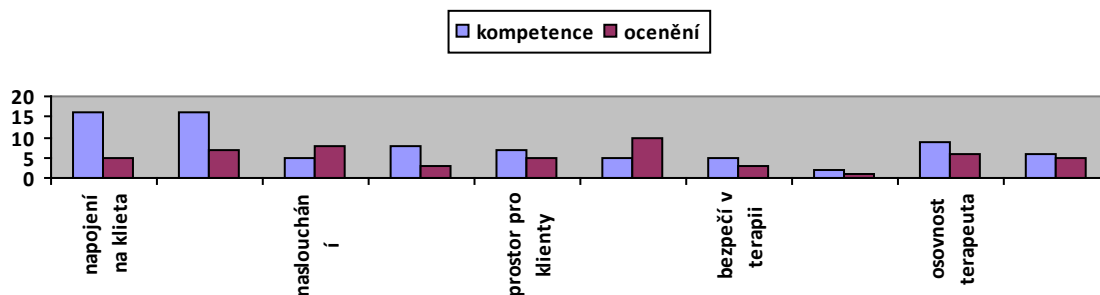
Kategorie jsou naplňovány také dalšími zdroji a vyhovují pohledu na úspěšnou terapeutickou práci např. podle B. Schwarze a J. V. Flowerse, C. Baldwinové, C. G. Rogerse, Z. Vybírala, J. Roubala, L. Timuľáka, I. D. Yaloma a dalších (viz výše).

Respekt ve vztahu (v tomto případě mezi terapeutem a klientem) a důvěra mezi oběma stranami terapeutického společenství se dá sytit zejména následujícími faktory. Respondenti jsou si vědomi především těchto:

- napojení se na klienta,
- empatie,
- přijetí klienta,
- prostor pro klienty,
- lidskost na straně terapeuta,
- trpělivost terapeuta,
- schopnost naslouchat,
- zajištění bezpečí v terapii,
- emoční a prosociální naladění,
- otevřenost terapeuta,
- opravdovost terapeuta,
- naděje v dobré,
- tolerance terapeuta,
- respekt ke klientovi,
- schopnost zůstat sám sebou,
- odvaha,
- schopnost zachovat neutrální postoj.

Následující graf znázorňuje, v jakém poměru se vyskytovaly jednotlivé kódy v kategorii „kompetence, které terapeut má“ a kategorií „co na sobě terapeut oceňuje“. Je zajímavé sledovat, že rozdíly ve frekvenci výpovědí nejsou příliš velké. Můžeme tedy konstatovat, že jedna kategorie potvrzuje druhou. Domníváme se, že je to známka opravdovosti výpovědí respondentů. Minimálně lze konstatovat, že sledovaná skupina frekventantů výcviku má parametry, které jsou nezbytné pro účely navázání důvěry a respektu v terapeutickém vztahu. Uvedené výpovědi jsou toho důkazem.

Graf č. 1 - Nejvíce frekventované výpovědi v kategoriích kompetence terapeuta a ocenění kompetencí



Abychom prokázali (ačkoli je to ve výzkumech kvalitativního typu neobvyklé), že respondenty uváděné vlastnosti, schopnosti (kompetence) důležité pro navázání dobrého vztahu s klientem jsou v převaze oproti těm méně významným, ověřili jsme vše výpočtem testu dobré shody chí-kvadrát. Formulovali jsme následující otázku:

Existují mezi četností uváděných kompetencí frekventantů psychoterapeutického výcviku statisticky významné rozdíly?

H₀: Četnost uváděných kompetencí vyživujících terapeutický vztah je podobná jako u těch ostatních.

H_A: Tzv. kompetence vyživující terapeutický vztah (důvěra a respekt) jsou respondenty uvědomovány rozdílně.

Na základě analýzy všech audionahrávek (cca 870 minut materiálu) jsme identifikovali celkem 161 různých nebo stejných kódů¹² (opakujících se), které charakterizovali kompetence frekventantů výcviku. Z této množiny jsme vybrali 122 kódů, které považujeme za určující při utváření vztahu (respektu a důvěry) mezi klientem a terapeutem. Ostatní (39) vnímáme jako obecné, popř. nepřímo utvářející a udržující vztah.

Při výpočtu testu dobré shody chí-kvadrát jsme dospěli k následujícímu závěru. Vypočítané kritérium χ^2 je větší než kritická hodnota, proto přijímáme alternativní hypotézu. Lze tedy konstatovat, že mezi četnostmi uváděných kompetencí je statisticky významný rozdíl, a lze také říci, že frekventanti výcviku uvádějí častěji kompetence, které mají tzv. „provzťahový potenciál“.

Obsah výpovědí respondentů tedy tvoří dobrý základ pro tvorbu kvalitního terapeutického vztahu, který je v procesu terapie obecně považován za nejdůležitější. Bude zajímavé sledovat v druhé etapě výzkumu, kam se potenciál terapeutů bude ubírat, o jaké kompetence a charakteristiky bude rozšířen. Zodpovíme tak otázku „Jaké jsou konkrétní dopady výcviku Movisa IV na jeho účastníky?“

¹² U 32 respondentů jsme našli 161 výpovědí, které měly přímou souvislost s kompetencemi. Ty jsme následně spojili společným jmenovatelem do kódů – v tabulce č. 1 představených kompetencí (v tabulce jsou uvedeny jen nejfrekventovanější z nich).

LITERATURA

- Baldwinová, C. (2013). Filozofická a psychologická východiska koncepce Self v terapii. In Baldwinová, M. (Ed.). *Osobnost jako terapeutický nástroj* (s. 52–71). Brno: Cesta.
- Banmen, J. (Ed.). (2009). *Transformační systemická terapie*. Palo Alto: Science & Behavior Books, Inc.
- Brisch, K. H. (2011). *Poruchy vztahové vazby*. Praha: Portál.
- Casemore, R. (2008). *Na osobu zaměřená psychoterapie*. Praha: Portál.
- Corey, G. et al. (2006). *Techniky a přístupy ve skupinové psychoterapii*. Praha: Portál.
- Černý, M. (2005). *Rozvoj klíčových kompetencí v rámci vzdělávacího programu Modelu růstu* (Diplomová práce). Brno: FFMU.
- Černý, M. (2008). *Konstrukt kongruence v Modelu růstu Virginie Satirové* (Diplomová práce). Brno: FFMU.
- Gjuričová, Š., & Kubička, J. (2009). *Rodinná terapie. Systemické a narativní přístupy*. Praha: Grada Publishing.
- Guggenbühl-Craig, A. (2007). *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Kratochvíl, S. (1998). *Základy psychoterapie*. Praha: Portál.
- Hellinger, B., & Hövel, G. (2004). *Rodinné konstelace. Objevná síla*. Praha: Triton.
- Kratochvíl, S. (2009). *Manželská a párová terapie*. Praha: Portál.
- Kunová, H. (2014). *Podmínky pro psychoterapeutickou práci ve výchovných ústavech* (Diplomová práce). Ostrava: PdF OU.
- Lum, W. (2008). *Terapeutova osobnost v procesu terapie*. In J. Banmen (Ed.). *Transformační systemická terapie* (s. 203–208). Palo Alto: Science & Behavior Books, Inc.
- Sekera, J. et al. (2012). *Možnosti využití experienciality v přípravě pedagogických pracovníků*. Ostrava: PdF OU.
- Sekera, O. (2009). *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: PdF OU.
- Sekera, O. (2012). *Potenciál humanistické terapie v přípravě sociálních pedagogů*. Ostrava: PdF OU.
- Sekera, O. (2013). *Psychoterapie a její prostor v resocializačních a reedukačních zařízeních* (v tisku).
- Schwartz, B., & Flowers, J. V. (2012). *Jak selhat jako terapeut*. Praha: Portál.
- Timulák, L. (2005). *Současný výzkum psychoterapie*. Praha: Triton.
- Timulák, L. (2006). *Základy vedení psychoterapeutického rozhovoru*. Praha: Portál.
- Vybíral, Z. (2012). *Je to jen příběh jedné psychoterapeutky?* *Psychoterapie*, 6(1), s. 52–56.
- Yalom, I. D. (2003). *Chvála psychoterapie*. Praha: Portál.
- Vybíral, Z., & Roubal, J. (Eds.). (2010). *Současná psychoterapie*. Praha: Portál.
- Vymětal, J., & Rezková, V. (2001) *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Praha: Portál.

KONTAKT

Mgr. Ondřej Sekera, Ph.D.

Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě

Fráni Šrámka 3, Ostrava

ondrej.sekera@osu.cz

3 INTERKULTURNÍ GRAMOTNOST JAKO SOUČÁST OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL

Martina ROZSYPALOVÁ

Abstrakt: V průběhu pregraduální přípravy se budoucí učitelé seznamují mimo jiné s problematikou multikulturního soužití. Byť je často v této souvislosti užíván, zůstává jim koncept interkulturní gramotnosti stále neznámý. Kapitola prezentuje výsledky výzkumné sondy, která se pokouší nalézt odpověď na to, jaké jsou názory studentů na občany jiných vybraných států, a jejich vize společného soužití s národnostními menšinami.

Klíčová slova: kultura, gramotnost, interkulturní gramotnost, stereotyp.

Abstract: During their undergraduate studies, among others the future teachers become familiar with the issues of multicultural coexistence. Even if used in this correlation, the concept of intercultural literacy still stays behind their comprehension. The chapter presents the results of a research probe that tries to find out what are the students' opinions on the citizens of other chosen countries and their vision of coexistence among ethnic minorities.

Key words: culture, literacy, intercultural literacy, stereotype.

ÚVOD

Za první skutečně multikulturní zážitek evropského člověka bývá považováno jeho setkání s Indiány při, resp. po objevení Ameriky (Mistrík, 1999). V Evropě ovšem už i předtím docházelo k poměrně intenzivním kontaktům, resp. konfliktům mezi společenstvími, jejichž kultury byly výrazně odlišné – můžeme zmínit „stěhování národů“ ve 3.-6. stol. n. l., vpád Arabů v 7.-8. stol. n. l., západní výboje Čingischánovy Zlaté hordy ve 13. století¹³ nebo příchod Romů do Evropy v 9.-10. stol. n. l.¹⁴ Zároveň narůstaly rozdíly ve vývoji kultur jednotlivých národů a společenství, které v těch dobách na evropském území žily (pro srovnání např. vývoj společnosti Řecka v období antiky a život lidí na území střední Evropy – na přelomu 3. a 2. tisíciletí př. n. l. vznikla první evropská vyvinutá civilizace na Krétě, u nás v té době vrcholilo období pozdní doby kamenné – eneolitu). Evropa tedy byla v průběhu dějin kulturně velmi rozmanitá. Slovo rozmanitost výstižně charakterizuje tento kontinent také v současnosti a nejinak tomu bude i v budoucnu. Evropa bude vždy místem střetávání a mísení mnoha kultur. Uspořádání jejich vzájemného soužití a smírné řešení konfliktů, k nimž docházelo, dochází a docházet bude, budou v probíhajícím globalizačním procesu stále žhavějším tématem diskusí.

¹³ (listopad, 6, 2012) Dostupné z Internetu: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/fenomen-svetove-migrace>

¹⁴ (listopad, 6, 2012) Dostupné z Internetu: http://www.rommuz.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=320&Itemid=25&lang=cs

Změny, které s sebou globalizace přináší, se týkají také školního prostředí. Snad každý učitel si někdy v průběhu svého profesního vývoje postěžoval, jak jsou dnešní děti jiné, než bývaly ty před pěti (10, 20...) lety. Ano, děti se mění, jejich názory, priority a hodnoty, které sdílejí, nejsou stejné, jako byly kdysi. Liší se totiž společnost, v níž jsou tyto děti vychovávány a vzdělávány. Proměňují se společensky sdílené hodnoty, úzy chování, mění se tolerance k jistým společenským jevům; především se ale současná společnost neustále mění svým složením. Nezpochybnitelný vliv na tento proces společenské proměny má kromě globalizace spolu s migrací obyvatelstva i rozvoj informačních a komunikačních technologií.

V podmínkách dnešního světa, kdy vlivem „zrychleného“ času jsou dnes změny, které se dříve udály za roky, otázkou dnů či hodin, dochází často nejen ke konfliktům mezilidským na mikroúrovni (v práci, mezi přáteli, v rodině), ale zejména mezi velkými skupinami lidí reprezentujícími odlišné kultury na makroúrovni (řešení politických otázek na mezinárodní i národní úrovni, dobrým příkladem je ale také konflikt mezi křesťanským a muslimským světem či aktuální napětí mezi Ruskem a Ukrajinou). Pokud na makroúrovni nedochází ke konsenzu či se nedaří nalézat kompromisní řešení, může celá situace vyústit ve války mezi národy či etnickými a náboženskými skupinami (Adalbjarnardóttir, 2011). Fülöpová zdůrazňuje, že se chování skupiny řídí jinými pravidly než chování jednotlivce, a upozorňuje na skutečnost, že válka a mír nejsou záležitostmi interpersonální, ale inter-skupinovou a inter-institucionální. Pro budoucí řešení konfliktů na všech úrovních je potřeba vybavit jejich účastníky takovými strategiemi, které efektivně napomáhají mírovému řešení. Fülöpová si uvědomuje, že těžkým úkolem je ovlivnit chování jednotlivce, ovlivnit chování skupin a národů je však úkolem ještě obtížnějším (Fülöp, 2011).

1 KULTURA A KULTURNÍ GRAMOTNOST

Tím, kdo kulturu vytváří, je člověk, nejen jako jednotlivec, samostatná osobnost, ale také jako člen určitého společenství, resp. společnosti. Kulturu je tedy možné definovat jako „*celkový systém sociální organizace*“ (Bařša, 2011) a proces setkávání kultur proto není abstraktním, jeho základem je setkávání lidí – jedinců, kteří disponují určitými vědomostmi, dovednostmi a myšlenkami, uznávají jisté hodnoty a své chování regulují podle jim známých norem. Setkávají-li se lidé, jejichž kulturní příslušnost se různí, střetávají se zejména jejich odlišné hodnoty a normy chování. Potenciální konflikt těchto hodnot a norem může dále přerůstat v konflikt oněch setkávajících se jedinců a postupně gradovat v konfliktu skupin, resp. celých kulturních systémů.

Pro dítě jako pro člena dané společnosti je důležité hodnoty nejen znát, ale také je respektovat v interakci s druhými, proto musí dítě obsahy těchto hodnot také nějakým způsobem „uchopit“, aby mohlo své chování a jednání regulovat a kontrolovat (Kikušová, 2001). Socializace jako proces osvojování těchto hodnot a začleňování dítěte do společnosti, kde jsou konflikty na různých úrovních každodenním jevem, resp. akulturace jako „*postupné vnikání do kultury, ve které se očitáme (nejčastěji narodíme)*“ (Kolláriková & Pupala, 2001, s. 263), nabývá specifického významu, nahlížíme-li na ni v kontextu školního vyučování. Vyučování jako časoprostorový rámeček společné činnosti edukátora a edukanta přináší pro rozvoj kompetence k řešení konfliktů mnoho příležitostí a možností. Na prvním místě by si však edukátor-učitel měl být vědom toho, že na žáky celistvě působí nejen v oblasti kognitivní a psychomotorické, ale také v oblasti afektivní. Právě zde jsou hodnoty, normy a postoje předávány nejvíce, neboť jsou spjaty s určitým prožitkem, s emocí, která je doprovází a již by měl být učitel také schopen diagnostikovat

a reflektovat. Tyto emoce však mohou být ovlivněny předchozí socializací, tedy mohou odrážet celkovou kulturu společnosti.

Pojem kultura etymologicky pochází z antického starověku. Spolu s vývojem společnosti se mění i pojetí tohoto pojmu – pojetím filozofie jako kultury ducha (základy pojetí kultury jako charakteristiky lidské vzdělanosti tímto položil slavný římský filozof Marcus Tullius Cicero) počínaje, přes středověké silně náboženské pojetí a renesanční znovuzrození antického vnímání pojmu a osvícenecké pojetí kultury s důrazem na rozvoj lidských schopností až po moderní globální antropologické pojetí kultury jako komplexního celku, který „*zahrnuje poznání, víru, umění, právo, morálku, zvyky a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, jež si člověk osvojil jako člen společnosti*“ (Tylor in Soukup, 2000, srov. Burke, 2011).

Kultura je „*všechno to, co v daném prostoru vygeneroval člověk jako participant na společenském dění, a tedy to, co v konečném důsledku lidi spojuje a utváří z nich lidské společenství sdílející společné hodnoty, normy, poznání, jazyk, významy atd.*“ (Kolláriková & Pupala, 2001, s. 263); jak uvádějí Kroeber a Kluckhohn srovnáním 150 různých definic kultury, „*sestává z explicitních a implicitních vzorců chování, které jsou získávány a zprostředkovávány skrze symboly a jsou základem činů dané skupiny lidstva, včetně jejich ztělesnění v kulturních produktech. Podstata kultury sestává z tradovaných (historicky vzniklých a zvolených) myšlenek a s nimi spojených představ o světě. Kulturní systémy mohou být vnímány na jedné straně jako výsledky činností a na druhé straně jako jejich podmínky*“ (Zerzová, 2012).

Adaptovat se na danou kulturu znamená produkci i reprodukci sociálního chování, účast v dané kultuře a podíl na jejím formování. Škola v tom, co vědomě prostřednictvím deklarovaného kurikula žákům předává, soustřeďuje a zprostředkovává zejména prvky kultury s hodnotami, které jsou v daném kulturním prostoru ustálené a akceptované. Takto je zabezpečena návaznost hodnot mezi generacemi, kdy se hodnoty mohou v nové generaci měnit či v původní podobě sdílet. Smysl akulturace jako schopnosti člověka postupně participovat na užívání všech prvků kultury včetně chápání jejich podstaty směřuje k označení této schopnosti jako kulturní gramotnosti. Kolláriková a Pupala si uvědomují, že všeobecně definovat kulturní gramotnost jako cílovou kategorii školního vzdělávání není příliš obvyklé, argumentují však analýzou chápání kulturní gramotnosti jako kulturní vlastnosti člověka. „*S měnícím se významem a chápáním gramotnosti se rozhodujícím způsobem mění i cíle, které sledujeme ve vzdělávání, a s nimi i způsoby, které používáme při vyučování*“ (Kolláriková & Pupala, 2001, s. 265).

2 GRAMOTNOST A INTERKULTURNÍ GRAMOTNOST

Původní význam gramotnosti (odvozený od řeckého významu) jako znalosti psaní a čtení charakterizuje gramotného člověka jako toho, kdo umí číst a psát. K tomuto významu se časem přidává ještě počítání jako součást trivie, v tomto smyslu gramotnost jako minimum základních výchozích způsobilostí uchopuje školské vzdělávání (Kolláriková & Pupala, 2001). Podle Kollárikové a Pupaly (2001), kteří analyzovali první z vydání Slovníku gramotnosti (Harris & Hodges, 1995), je gramotnost definována v několika okruzích. V prvním okruhu se jedná o vymezení gramotnosti jako individuální schopnosti čtení a psaní, kdy čtení představuje „pouhá“ pasivní dovednost dekódovat text na straně jedné a aktivní vytváření významu čitatelem na straně druhé.

Dalším okruhem je gramotnost funkční, v tomto pojetí představuje aktivní využívání dovednosti čtení a psaní v různorodých situacích, při řešení různých problémů, vzdělávání či jiném obohacování sebe sama a při rozličných činnostech. Svou úlohu při tom hrají

sebevzdělávací a seberozvojové cíle, sociálně-komunikační funkce psaného textu a komunikace interkulturní.

Třetí okruh definic je charakterizován adaptací čili schopností přizpůsobit se okolnímu prostředí a světu včetně naplňování požadavků kultury a společnosti.

Následující okruh se orientuje na jedincovu vlastní aktivitu. Ta má přispívat nejen k rozvoji jeho osobnosti, ale také k rozvoji sdíleného kulturního bohatství poznáním, produkcí a tvořivou činností.

Ústředním tématem pátého okruhu definic, jež je v našem prostředí jakýmsi tabu, je atribut moci. Gramotnost může za určitých podmínek jedinci přinášet společenskou prestiž, vliv, postavení či uznání (sociální status). Tyto definice ztratily míru své aktuálnosti s rozšířením gramotnosti mezi prostým lidem, zejména díky zavedení povinné školní docházky (u nás se jedná o školské reformy Marie Terezie a Josefa II. na konci 18. století), přesto v jistých oblastech světa lze předpokládat, že dovednost čtení a psaní a zvýšení sociálního statutu spolu budou stále souviset. Server www.worldliteracyonline.org uvádí, že ročně světová ekonomika kvůli přetrvávající ngramotnosti ztrácí. Rovněž mnohé programy podpory gramotnosti staví na předpokladu, že její zvýšení povede k nárůstu vzdělanosti a tím také životní úrovně.

Poslední okruh definic se nevztahuje k jednotlivci, ale k celé společnosti, tedy ke stavu gramotnosti v celé populaci. Tento znak je vnímán jako ukazatel úrovně demokracie společnosti či jako podmínka jejího budování (Kolláriková & Pupala, 2001).

„Ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých, ... schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života“, tak zní jedna z obecných definic gramotnosti, jak ji lze chápat dnes (Doležalová, 2005). Gramotnost se v tomto pojetí zjevně posouvá od tradičního ovládnutí trivia k multi-gramotnosti (multiliteracies)¹⁵. V této inovované podobě se stává výrazným trendem současného vzdělávání a odráží skutečnost, že dovednosti, kompetence, znalosti a porozumění jsou vyžadovány pro „gramotnost“ v současné kultuře (Australian Government, 2007), a to jak původní, tak globální.

Gramotnost je nutné vnímat ne jako univerzální, ale jako vycházející z určité kultury, reflektující z této skutečnosti vyplývající specifika (Gavora, 2002). Vliv gramotnosti a společenské reality je vzájemný, proměňuje se intenzita tohoto oboustranného působení. Budeme-li se zabývat jednotlivými aspekty „globální“ kultury, i ona má za sebou jistý vývoj, má historii, která se do současnosti promítá a je jí také ovlivněna. Podle Gavora je gramotnost závislá na také na konkrétních situacích a souvisí se sociálními strukturami, vztahy a činnostmi (Gavora, 2002). Má tedy více vrstev a úrovní, můžeme ji zkoumat nejen z hlediska oblastí, kterých se týká (čtenářská, přírodovědná, počítačová atp.), ale také z hlediska zón její působnosti. Gramotnost je *„jeden z prostředků (i výsledků) vzdělávání“*, s funkcí *„personalizace, socializace a akulturace dětí a mládeže... Nasměrovává utváření vztahu k podmínkám života, k druhým lidem a k sobě samým. Tvoří základ pro sebepoznání a seberealizaci“* (Doležalová, 2005). Je jí tedy možné považovat za zásadní pro bezkonfliktní styk dvou a více různých kultur a jejich vzájemné obohacování, za základ multikulturního porozumění.

Obecné pojetí gramotnosti zahrnující také proces akulturace vybízí konečně k definici interkulturní gramotnosti jako souhrnu porozumění, kompetencí, postojů, jazykových dovedností, zapojení a identit, které umožňují úspěšné fungování jedince v prostředí

¹⁵ Na tento pojem odkazuje např. Fleming, J. (2009). „Truthiness“ and Trust. In *Media Literacy : New Agendas in Communication* (New Agendas in Communication Series). New York: Routledge. P. 132.

mnoha kultur. Je chápána jako zásadní činitel v procesu utváření bezpečné a udržitelné globální komunity (Heyward, 2004).

3 VÝCHODISKA ROZVOJE INTERKULTURNÍ GRAMOTNOSTI

Pro analýzu východisek budování interkulturní gramotnosti v českém vzdělávacím prostředí byly zvoleny tři dokumenty – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (NPRV ČR – Bílá kniha), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G). Už ve svém názvu interkulturní gramotnost naznačuje, že k jejímu rozvoji bude docházet především v multikulturní výchově.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001) definuje zejména ideový záměr, který je dále rozpracovávají návazné dokumenty – rámcové vzdělávací programy. V době svého vzniku pracovala Bílá kniha s multikulturní výchovou jako s jedním z nových témat, které má být s důrazem na mezipředmětové vztahy a uplatňování nových forem výuky včetně výuky v integrovaných celcích začleňováno do všech úrovní vzdělávání. Multikulturní výchova jako východisko pro posilování soudržnosti společnosti má vztahy porozumění a sounáležitosti zakládat na předávání informací (zejména o romské, židovské a německé menšině z pohledu kulturního a historického). Jakýsi vyšší stupeň, tedy „*usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa*“, pak představuje výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti (NPRV ČR, 2001).

V návaznosti na Bílou knihu byly následně vytvořeny rámcové vzdělávací programy. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání začleňuje Multikulturní výchovu jako průřezové téma, které konkrétně „*umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami... Zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti..., pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.*“ Výstupy tématu RVP ZV definuje pro oblast vědomostí, dovedností a schopností a pro oblast postojů a hodnot, kde multikulturní výchova mimo jiné:

- „*pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je,*
- *stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu,*
- *pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti*“ (RVP ZV, 2007).

Stejně je multikulturní výchova pojímána i v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia, kam je rovněž zařazena jako průřezové téma. Její pojetí je však rozšířeno a v některých aspektech upřesněno s ohledem na znalosti, dovednosti, zkušenosti a věk vzdělávaných. „*Její úkolem je především rozvíjet porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury, podpořit jejich integraci v širším multikulturním prostředí při zachování vlastní kulturní identity... Aby byla multikulturní výchova úspěšná a efektivní, musí prolínat celým výchovným a vzdělávacím prostředím školy, týkat se také mezilidských*

vztahů ve škole, mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi učiteli a rodinou. Důležité je i klima třídy na pozadí širšího školního a společenského prostředí a v neposlední řadě také osobnost učitele a jeho kompetentnost apod. Průřezové téma Multikulturní výchova se neomezuje jen na informace, které žáci získají zejména ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Občanský a společenskovědní základ, Dějepis, Geografie, které mají s multikulturní výchovou úzkou souvislost, ale snaží se stimulovat, ovlivňovat či korigovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků, posilovat jejich schopnosti začlenit se do multikulturních aktivit a být úspěšní v mezinárodní spolupráci. Multikulturní výchova se zaměřuje zejména na poznání a pochopení kulturních diferencí mezi lidmi nejrůznějšího původu, mezilidské vztahy, interkulturní komunikaci a přizpůsobení životu v multikulturní společnosti.“ (RVP G, 2007)

Srovnáme-li pojetí multikulturní výchovy s Heywardovou definicí interkulturní gramotnosti uvedenou výše, najdeme styčné body v hledání, nalézání a schopnosti porozumění druhým, v budování a uvědomování si vlastní identity, v zapojení se do dění ve společnosti mnoha kultur. Pouze v Bílé knize a RVP G je zdůrazněna změna v postojích a jejich žádoucí nasměrování, RVP ZV k tomuto směřuje implicitně. Interkulturní komunikace se objevuje až na úrovni gymnázií (s důrazem na mezinárodní spolupráci), oba rámcové vzdělávací programy ale zakládají změny v uchopení komunikace a identity na vědomostech, které si mají žáci či studenti osvojit.

Je zřejmé, že se ve svých cílech multikulturní výchova nemůže orientovat jen na oblast kognitivní, tedy pouze na znalosti. Její hlavní úlohou je ovlivňování oblasti afektivní. Předměty zprostředkující učivo o společnosti je vhodné koncipovat ne jako „domovědné“, tedy seznamující pouze s českými reáliemi, ale přistupovat k nim v širším kontextu – tak, aby vedly „nejen k chápání norem a hodnot společnosti, v níž vyrůstají, ale také k chápání hodnot a norem společností jiných, k toleranci, respektování odlišných kultur a etnik, uvědomování si propojenosti lokálních a globálních problémů“ (Stará, 2005). Je možné konstatovat, že tento požadavek současné kurikulární dokumenty splňují, je však otázkou, nakolik je vzhledem k výzkumným zjištěním prostředí samotné připraveno na nové pojetí, přístupy a související změny. Darley a Bateson (1973, in Fülöp, 2011) sice svým výzkumem prokázali, že ani hodnoty a pravidla chování, která jsme se naučili, abychom se stali vnímavými k potřebám druhých, spolu s intelektuální znalostí a porozuměním nejsou schopna dostatečně ovlivňovat nápomocné chování v podmínkách specifických situací, přesto lze v rovnosti lidské přirozenosti a ve výcviku vlastní rozumnosti spatřovat základ mravnosti¹⁶ (Řehořková, 2005). Uvědomování si své vlastní identity, procítění a prožití toho, kým jsem, rozvíjí empatii jako základní prostředek pro chápání a porozumění druhým, což utváří základ interkulturní senzitivity. Proto lze a je více než žádoucí do cílů multikulturní výchovy začleňovat jak složku kognitivní, tak složku afektivní (Mistrík, 1999).

Mezikulturní učení navíc neznamená jen učení se v mezikulturním kontextu, interkulturní učení je vztaženo k procesu dosahování interkulturní gramotnosti (Heyward, 2004). Interkulturní aspekt se ale podle našeho názoru z kurikulárních dokumentů, podle nichž je v současnosti realizována multikulturní výchova na českých školách, poněkud vytrácí.

4 STEREOTYPY VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

Uvedení multikulturní výchovy jako průřezového tématu předpokládá obeznámenost učitelů s touto problematikou. Učitelé, kteří již působí v praxi, se mohou s aktuálními

¹⁶ Řehořková zde odkazuje k pracím J. A. Komenského.

tématy setkávat na školeních a seminářích v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků či využívat čas k samostudiu této problematiky. Studenti, kteří se na výkon učitelského povolání teprve chystají, v rámci své pregraduální přípravy absolvují předměty, které je se základy multikulturní výchovy seznamují.

Koncepce předmětů zaměřených multikulturní výchovu, které v současné době nabízí Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, se mimo jiné věnuje tématu předsudků a stereotypů. „*Realizaci multikulturní výchovy je nutno opírat o vědecké teorie a nálezy o skutečném stavu etnického vědomí současné české mládeže, o zdrojích a prostředcích jeho vytváření, resp. ovlivňování*“ (Průcha, 2009). Protože se v tomto případě realizace multikulturní výchovy týká vysokoškolské přípravy studentů, stala se tato citace východiskem výzkumné sondy, jejímž cílem bylo zjistit stereotypy studentů jak o vybraných národnostních menšinách, resp. národech, z nichž tyto menšiny pocházejí, tak o národu českém. Tyto stereotypy totiž bezesporu velmi významně působí na efekty multikulturní edukace, proto považujeme za zásadní, abychom s nimi byli seznámeni nejen my jako vyučující, ale také aby si je uvědomovali sami studenti.

Lehtonen (na jehož studii, kterou jsme se pro naši výzkumnou sondu inspirovali, odkazuje také Průcha (Průcha, 2004)), cituje Collinsův slovník sociologie. Ten definuje stereotyp jako soubor nepřesných, zjednodušujících zobecňování o skupině/skupinách osob, která umožňují ostatním kategorizovat její/jejich členy a zacházet s nimi stále v souladu s těmito očekávaními. Stereotypy jsou považovány za idiosynkratické tehdy, jsou-li pouze projevem jednotlivce, a za sociální nebo kolektivní, pokud jsou vnímání objektu široce sdílána skupinou lidí. Do tvorby stereotypů lze zahrnout také kategorizaci na základě viditelných vodítek a předpokladu o stejnorodosti vlastností členů dané skupiny, kdy jedincům jsou tyto vlastnosti přisuzovány pouze podle těchto zjevných rysů a vodítek, aniž by jejich reálné vlastnosti byly posuzovateli skutečně známy (Hill, 2004). Dochází-li k zevšeobecnování vlastností, které jsou mezi členy dané posuzované skupiny považovány za běžné a které se týkají všech členů daného kolektivu, předpokládá se, že tito členové sdílejí stejné postoje, osobnostní rysy a predispozice chování, a to bez výjimky. Jako schémata mažou takové stereotypy rozdíly mezi členy skupiny, kdy dochází k zobecněním typu: "Všichni Italové milují pizzu", "Každý Fin chodí v sobotu do sauny", "Všichni Němci jsou přesní a precizní" apod. V této podobě nejsou stereotypy abstraktními zobecněními, ale reprezentacemi určitých konkrétních asociací spojených s dotyčnou skupinou (Lehtonen, 2005).

Stará prostřednictvím odkazů na výzkumná šetření jiných autorů tvrdí, že žáci českých škol mají relativně vysoké národní cítění, což je mimo jiné ovlivněno tradičním zaměřením kurikula české školy na výchovu k vlastenectví; upozorňuje ale také na to, že ze strany přistěhovalců a příslušníků národnostních menšin vnímají čeští žáci určité nebezpečí (Stará, 2005). Tyto reflexe lze považovat za odraz či projev stereotypů. Slovo „žák“ označuje v českém edukačním prostředí toho, kdo se institucionálně vzdělává v rámci povinného vzdělávání, proto nás zajímalo, zda je možné stejné tvrzení přijmout jako platné i pro vysokoškolské studenty. Oslovili jsme proto 217 studentů bakalářských studijních programů¹⁷, kteří si jako povinně volitelný předmět vybrali kurz orientovaný na multikulturní problematiku; záznam typu papír-tužka byl administrován autorkou tohoto textu.

Lehtonen (Lehtonen, 1992 in Průcha 2004; Lehtonen 2005) dělí podle modelu vytvořeného na základě výpovědí respondentů o vlastních i jiných národech stereotypy do 4 skupin:

¹⁷ Tito studenti Ostravské univerzity v Ostravě byli oslovováni v letech 2010-2014.

Jednoduchý autostereotyp – posuzování vlastního národa podle vlastního názoru ($S1 \rightarrow S1$).

Projektovaný autostereotyp – posuzování vlastního národa podle domněnky o tom, jak jej vnímají cizí národy ($S1 \rightarrow [S1 \leftarrow S2]$).

Projektovaný heterostereotyp – posuzování toho, co si o sobě myslí jiné národy, vlastní optikou ($S1 \rightarrow [S2 \rightarrow S2]$).

Jednoduchý heterostereotyp – posuzování příslušníků konkrétního cizího národa ($S1 \rightarrow S2$).

Pro účely naší výzkumné sondy jsme využili modelu jednoduchého autostereotypu – tedy jak čeští studenti vnímají Čechy, a modelu jednoduchého heterostereotypu – jak titíž studenti nahlízejí na Němce, Slováky, Vietnamce a Romy. Studenti v záznamovém archu po výzvě na škále 1 – 5 písemně ohodnotili svůj postoj či názor na daný národ/menšinu/etnikum¹⁸ (1 – rozhodně kladný, 2 – spíše kladný, 3 – neutrální, 4 – spíše záporný, 5 – rozhodně záporný). Dále měli k této skupině dle vlastního názoru přiřadit na základě vlastní úvahy maximálně 5 vlastností kladných a maximálně 5 vlastností záporných, které jsou pro charakteristiku dané skupiny podle jejich mínění nejvýznamnější. Tyto vlastnosti volili dle vlastního uvážení, zaznamenávali tedy jak přidavná, tak podstatná jména, případně danou vlastnost krátce opsali. Jejich odpovědi byly dále vyhodnocovány v programu MS Excel.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY

Všichni studenti využili možnosti označit svůj postoj na pěti nabízených škálách; z 10 850 možných volných odpovědí pak využili 4961, tedy 45,72 %; volby vlastností kladných (2 538, tj. 51,15 %) mírně převládly nad volbami vlastností záporných (2 423, tj. 48,85 %). Podobně vyrovnané s mírnou převahou byly vlastnosti také co do počtu – celkem bylo skupinám přiřazeno 127 vlastností kladných (50,8 %) a 123 vlastností záporných (49,2 %).

Z tabulky č. 1 vyplývá, že nejlépe si v očích studentů stojí Slováci, nejhůře Romové. Ti jsou zároveň skupinou, k níž jsou postoje studentů nejvíce konzistentní, což vyplývá z nejvyššího celkového koeficientu voleb¹⁹ (28,85) – vůbec nejvyššího koeficientu (30,03), a tedy nejvyšší míry shody dosáhli studenti u určení vlastností, které podle jejich názoru Romy charakterizují v záporném smyslu. Velká míra shody mezi respondenty nastala také při určování kladných vlastností Romů (26,76) a kladných vlastností Čechů (20,21). V těchto případech lze tedy usuzovat, že jsou stereotypy studentů poměrně stejnorodé. Na opačném pólu se pak s nejnižším koeficientem voleb celkově pohybují Vietnamci (15,81); vůbec nejnižších hodnot dosáhl tento koeficient u určení záporných vlastností Slováků (13,4) a Němců (15,37). Studenti se tedy ve svých stereotypech o těchto skupinách shodovali výrazně méně.

¹⁸ Dále budeme označovat jako „skupina“.

¹⁹ Koeficient voleb je podílem celkového počtu voleb pro danou národnostní/etnickou/menšinovou skupinu a počtu této skupině přidělených vlastností.

Tabulka č. 1 – Hodnocení skupin obyvatel podle pořadí dle škálování (vlastní zdroj).

| | Romové | | Vietnamci | | Němci | | Češi | | Slováci | |
|---------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Aritmetický průměr | 4,38 | | 2,69 | | 2,31 | | 2,29 | | 2,12 | |
| Modus | 4 | | 2 | | 2 | | 2 | | 2 | |
| | Absolutní četnost | Relativní četnost | Absolutní četnost | Relativní četnost | Absolutní četnost | Relativní četnost | Absolutní četnost | Relativní četnost | Absolutní četnost | Relativní četnost |
| Počet voleb kladných (+) | 455 | 9,17 | 497 | 10,02 | 600 | 12,09 | 485 | 9,78 | 501 | 10,10 |
| Počet voleb záporných (-) | 901 | 18,16 | 278 | 5,60 | 415 | 8,37 | 628 | 12,66 | 201 | 4,05 |
| Celkový počet voleb | 1356 | 27,33 | 775 | 15,62 | 1015 | 20,46 | 1113 | 22,43 | 702 | 14,15 |
| Počet vlastností kladných (+) | 17 | 6,8 | 31 | 12,4 | 30 | 12 | 24 | 9,6 | 25 | 10 |
| Počet vlastností záporných (-) | 30 | 12 | 18 | 7,2 | 27 | 10,8 | 33 | 13,2 | 15 | 6 |
| Celkový počet vlastností | 47 | 18,8 | 49 | 19,6 | 57 | 22,8 | 57 | 22,8 | 40 | 16 |

Z výše uvedené tabulky je rovněž patrné, že Romové a Češi získali nejvyšší celkový počet voleb (1356, resp. 1113), nejméně voleb pak studenti využili u skupiny Slováků (702). Lze tedy konstatovat, že nejvýraznější a nejsilnější jsou u respondentů stereotypy o Romech a Čechách, nejméně vyhraněné jsou pak stereotypy týkající se Slováků. Slováci s nejnižším a Romové s nejvyšším počtem voleb zároveň tvoří dva póly ve škálovém hodnocení. Zatímco Slováci jsou se stejným modem jako Němci, Vietnamci a Češi (modus 2) na základě aritmetického průměru nejlépe hodnocenou skupinou, nejhůře vyzněla tato hodnota pro Romy (4,38), tato skupina měla rovněž nejhorší modus hodnocení (4).

Typické vlastnosti každé skupiny jsou spolu s označením jejich uvedení jako vlastnosti kladné (+) nebo záporné (-) zpracovány v tabulkách č. 2, 3, 4, 5 a 6. Tabulky k jednotlivým skupinám jsou seřazeny podle pořadí dle škálování. První část tabulky shrnuje pět kladných a pět záporných vlastností, které po vyhodnocení výpovědí studentů získaly nejvyšší skóre. V druhé části tabulka představuje žebříček desítky vlastností, které na základě absolutního skóre považují studenti za pro danou skupinu nejtýpější.

Tabulka č. 2 – typické vlastnosti Slováků

| 5 kladných a 5 záporných vlastností | | | | 10 nejtýpějších vlastností | | | |
|-------------------------------------|---|-------------------|-----------------------|----------------------------|---|-------------------|-----------------------|
| Vlastnost | | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) | Vlastnost | | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
| přátelskost | + | 153 | 36,87 | přátelskost | + | 153 | 35,66 |
| závist | - | 46 | 11,08 | závist | - | 46 | 10,72 |
| soudržnost | + | 44 | 10,60 | soudržnost | + | 44 | 10,26 |
| tíhnou k alkoholu | - | 38 | 9,16 | tíhnou k alkoholu | - | 38 | 8,86 |
| veselost | + | 32 | 7,71 | veselost | + | 32 | 7,46 |
| pracovitost | + | 27 | 6,51 | pracovitost | + | 27 | 6,29 |
| tradicionalismus | + | 25 | 6,02 | tradicionalismus | + | 25 | 5,83 |
| temperament | - | 23 | 5,54 | temperament | - | 23 | 5,36 |
| vlezlost | - | 15 | 3,61 | přizpůsobivost | + | 21 | 4,90 |
| vulgarita | - | 12 | 2,89 | vlastenectví | + | 20 | 4,66 |
| Celkem | | 415 | 100,00 | | | 429 | 100,00 |

Studenti bakalářských studijních programů, kteří zaznamenali své odpovědi, považují Slováky zejména za přátelské. Podle jejich názoru jsou ale závistiví a přes svou soudržnost mají tendenci tíhnout k alkoholu. Jsou vnímáni jako veselý a pracovitý národ, který dbá na

tradice, a i přes svůj temperament jsou Slováci považováni za přizpůsobivé. V první desítce podle absolutního skóre převládají kladné vlastnosti (7) nad zápornými (3).

Tabulka č. 3 – typické vlastnosti Čechů

| 5 kladných a 5 záporných vlastností | | | | 10 nejtypičtějšých vlastností | | | |
|-------------------------------------|---|-------------------|-----------------------|-------------------------------|---|-------------------|-----------------------|
| Vlastnost | | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) | Vlastnost | | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
| závist | - | 78 | 13,93 | závist | - | 78 | 13,90 |
| pracovitost | + | 71 | 12,68 | pracovitost | + | 71 | 12,66 |
| přátelství | + | 70 | 12,50 | přátelství | + | 70 | 12,48 |
| vynalézavost | + | 69 | 12,32 | vynalézavost | + | 69 | 12,30 |
| smysl pro humor | + | 65 | 11,61 | smysl pro humor | + | 65 | 11,59 |
| lenost | - | 51 | 9,11 | lenost | - | 51 | 9,09 |
| vypočítavost | - | 47 | 8,39 | vypočítavost | - | 47 | 8,38 |
| pesimismus | - | 41 | 7,32 | pesimismus | - | 41 | 7,31 |
| zbabělost | - | 36 | 6,43 | zbabělost | - | 36 | 6,42 |
| veselost | + | 32 | 5,71 | lhaní | - | 33 | 5,88 |
| <i>Celkem</i> | | 560 | 100,00 | | | 561 | 100,00 |

Studenti, z velké většiny Češi, svou skupinu ohodnotili výběrem položky na škále skórem 2,29. Přesto v oblasti charakteristik nahlíželi na svůj vlastní národ spíše negativně. V první desítce podle absolutní četnosti voleb se umístily (pouze) čtyři kladné vlastnosti; nejtypičtějši vlastností se stala závist. Ačkoli jsou Češi z pohledu studentů především pracovití (ačkoli i lenost je jednou z uváděných typických vlastností), přátelští a svou vynalézavost mohou využívat spolu se smyslem pro humor, není jim cizí vypočítavost, pesimismus a lhaní a jsou považováni za zbabělce.

Tabulka č. 4 – typické vlastnosti Němců

| 5 kladných a 5 záporných vlastností | | | | 10 nejtypičtějšých vlastností | | | |
|-------------------------------------|---|-------------------|-----------------------|-------------------------------|---|-------------------|-----------------------|
| Vlastnost | | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) | Vlastnost | | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
| pracovitost | + | 138 | 29,42 | pracovitost | + | 138 | 29,42 |
| cílevědomost | + | 66 | 14,07 | cílevědomost | + | 66 | 14,07 |
| chlad | - | 45 | 9,59 | chlad | - | 45 | 9,59 |
| preciznost | + | 42 | 8,96 | preciznost | + | 42 | 8,96 |
| vzdělanost | + | 35 | 7,46 | vzdělanost | + | 35 | 7,46 |
| poctivost | + | 33 | 7,04 | poctivost | + | 33 | 7,04 |
| přílišná vážnost | - | 30 | 6,40 | přílišná vážnost | - | 30 | 6,40 |
| nevychovanost | - | 28 | 5,97 | nevychovanost | - | 28 | 5,97 |
| agresivita | - | 27 | 5,76 | agresivita | - | 27 | 5,76 |
| kvalitní práce | - | 25 | 5,33 | kvalitní práce | - | 25 | 5,33 |
| <i>Celkem</i> | | 469 | 100,00 | | | 469 | 100,00 |

U této skupiny došlo po vyhodnocení výsledků k vzácné shodě, kdy se v první desítce vlastností podle absolutního skóre objevuje pět vlastností kladných a pět záporných. Kladné vlastnosti se umístily na vyšších pozicích. Němci jsou tedy studenty považováni za pracovité a cílevědomé, a ačkoli jsou podle jejich názoru chladní, k jejich kladům patří preciznost, vzdělanost a poctivost. Studentům však vadí jejich přílišná vážnost, nevychovanost a agresivní chování.

Tabulka č. 5 – typické vlastnosti Vietnamců

| 5 kladných a 5 záporných vlastností | | | | 10 nejtypičtějších vlastností | | | |
|-------------------------------------|---|-------------------|-----------------------|-------------------------------|---|-------------------|-----------------------|
| Vlastnost | | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) | Vlastnost | | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
| pracovitost | + | 178 | 34,90 | pracovitost | + | 178 | 33,90 |
| dotěrnost | - | 71 | 13,92 | dotěrnost | - | 71 | 13,52 |
| přizpůsobivost | + | 53 | 10,39 | přizpůsobivost | + | 53 | 10,10 |
| ochota | + | 48 | 9,41 | ochota | + | 48 | 9,14 |
| slušnost | + | 39 | 7,65 | slušnost | + | 39 | 7,43 |
| snaživost | + | 34 | 6,67 | snaživost | + | 34 | 6,48 |
| nepořádnost | - | 30 | 5,88 | nepořádnost | - | 30 | 5,71 |
| výbušnost | - | 21 | 4,12 | obchodní dovednosti | + | 28 | 5,33 |
| neumí česky | - | 19 | 3,73 | trpělivost | + | 23 | 4,38 |
| podvodníci | - | 17 | 3,33 | přátelskost | + | 21 | 4,00 |
| | | | | výbušnost | - | 21 | 4,00 |
| <i>Celkem</i> | | 510 | 100,00 | | | 525 | 100,00 |

Ačkoli se Vietnamci umístili podle výsledků škálování na předposledním místě, v první desítce nejtypičtějších vlastností uvedli studenti sedm vlastností kladných a tři záporné, tedy Vietnamci byli co do poměru +/- charakterizováni stejně, jako Slováci, tedy skupina s nejlepším skóre. Studenti vnímají jako nejvýraznější vlastnost Vietnamců pracovitost, ovšem považují je za dotěrné. Jako pozitivum uvádějí přizpůsobivost, ochotu, slušnost a snaživost, které přes jistou nepořádnost podporují dobré obchodní dovednosti. Vietnamci jsou z pohledu studentů trpěliví a přátelští, ačkoli někdy výbušní.

Tabulka č. 6 – typické vlastnosti Romů

| 5 kladných a 5 záporných vlastností | | | | 10 nejtypičtějších vlastností | | | |
|-------------------------------------|---|-------------------|-----------------------|-------------------------------|---|-------------------|-----------------------|
| Vlastnost | | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) | Vlastnost | | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
| hlučnost | - | 126 | 16,17 | hlučnost | - | 126 | 16,01 |
| lenost | - | 105 | 13,48 | lenost | - | 105 | 13,34 |
| krádeže | - | 96 | 12,32 | krádeže | - | 96 | 12,20 |
| rodina | + | 92 | 11,81 | rodina | + | 92 | 11,69 |
| agresivita | - | 81 | 10,40 | agresivita | - | 81 | 10,29 |

| | | | | | | | |
|---------------|---|-----|--------|---------------|---|-----|--------|
| hudební vlohy | + | 79 | 10,14 | hudební vlohy | + | 79 | 10,04 |
| soudržnost | + | 64 | 8,22 | soudržnost | + | 64 | 8,13 |
| špína | - | 55 | 7,06 | špína | - | 55 | 6,99 |
| nadání | + | 43 | 5,52 | vulgarita | - | 49 | 6,23 |
| tradice | - | 38 | 4,88 | vypočítavost | - | 40 | 5,08 |
| <i>Celkem</i> | | 779 | 100,00 | | | 787 | 100,00 |

Romové se svým celkovým skóre dle škálování umístili mezi pěti skupinami, jichž se týkalo šetření, na posledním místě, čemuž odpovídá i rozložení pozitivních a negativních vlastností v první desítce uváděných. Oproti Slovákům a Vietnamcům je zde poměr otočen, 7 vlastností je tedy negativních a 3 považují studenti za pozitivní. Nejčastěji uváděnými typickými rysy jsou hlučnost a lenost. Romové jsou podle studentů skupinou, která krade, je agresivní, vulgární a vypočítavá, se špatnými hygienickými návyky. Jako pozitivní znaky této skupiny byly uváděny silné rodinné vazby a soudržnost. Romové jsou rovněž považováni za hudebně nadané.

6 DISKUSE

S jistou nadsázkou lze shrnout výsledky výzkumné sondy slovy P. Barši: „*České vědomí osciluje mezi dvěma krajními póly. Jedním jsou báje v čele s tou o praotci Čechovi, jež představují český národ jako velkou rodinu. Na opačném pólu je dikce naší Ústavy, která definuje český národ jako národ občanský, což by mělo znamenat, že nezáleží na tom, komu jsme se narodili. Pokud by nám ale nějaký černoch tvrdil, že je Čech, připadalo by nám to trochu divné, navzdory liteře Ústavy máme totiž představu, že Čech je bílý*“ (Barša, 2011). Výsledky výzkumné sondy nasvědčují, jak je důležité se nejen na nižších stupních formálního vzdělávání, ale i ve vzdělávání terciárním a neformálním zabývat tím, co je zakořeněno hluboko v nás. Při orientačním vyhodnocení výsledků na seminářích bezprostředně po vyplnění záznamových archů byli studenti často velice překvapeni tím, jaké jsou jejich vlastní stereotypy ve srovnání se stereotypy skupinovými. Často je udivilo zjištění, že Češi jako skupina nezískávají ve škálování nejvyšší preference. Sami se začínali zajímat o to, jaké jsou stereotypy žáků, před kterými jednou stanou jako jejich vyučující, a zda je vůbec možné tyto stereotypy nějak měnit. Studenti jednoznačně pozitivně reflektovali konfrontaci s vlastními stereotypy, byť nebyli schopni s nimi v danou chvíli nijak pracovat. Za podstatný považovali samotný krok uvědomění.

Studenti nad výsledky ve skupinách následně diskutovali. Mimo jiné zde zaznívaly skeptické úvahy, zda vůbec lze stereotypy jako něco velmi hluboce zakořeněného měnit pouze vyučováním faktů o jiných národech, etnicích či kulturách. Studenti v mnoha případech (být nepoužívali odbornou terminologii) sami přicházeli na to, že etnické a rasové předsudky a stereotypy, které sestávají z kognitivní, afektivní a behaviorální komponenty, jsou v psychice lidí velmi hluboce zakotveny (Průcha, 2004; Hill, 2004). Zatímco první z komponent je edukací ovlivnitelná, zbývající dvě jsou vůči vlivu edukace rezistentní (Průcha, 2009). Studenti si velmi intenzivně uvědomovali, že ovlivnit je je možné pouze přímým stykem s příslušníky jiných kultur a s jinými kulturami jako celky.

Chápeme-li interkulturní gramotnost jako souhrn kompetencí a postojů, které vedou k bezkonfliktnímu soužití s lidmi z odlišného sociokulturního prostředí, je jisté, že tyto kompetence i postoje je nezbytné diagnostikovat. Každý učitel, který se zabývá tematikou spadající do oblasti multikulturní výchovy, by si svých postojů a stereotypů měl být vědom. Zároveň by měl být schopen je adekvátně reflektovat a vnímat, neměl by se bát

otevřeně o nich mluvit se svými žáky. Diagnostika v této oblasti by měla probíhat velmi citlivě, měla by být založena na dobrém vztahu mezi žáky a učitelem, na pozitivním klimatu. Ať učitel využije kvantitativní či kvalitativní diagnostické nástroje (byť sami se přikláníme spíše k druhé variantě nebo alespoň k užití obou), měl by stále i při stanovování prognózy a následných cílů postupovat s vědomím, že se dotýká velmi citlivých témat, něčeho, co všichni z nás nosíme ukryto hluboko v našich osobnostech. Je-li toto „něco“ odhalováno nevhodnými způsoby, nejen, že samotná diagnostika nebude poskytovat objektivní informace, zejména ale to, proč je prováděna, tedy stanovování způsobů nápravy stavu (v našem případě názorů a postojů), ztratí smysl.

ZÁVĚR

Učitelé všech úrovní školství by měli mít osvojeny odpovídající diagnostické kompetence, aby byli schopni na stereotypy, které si jejich žáci či studenti již téměř neuvědomují, nejen v situacích s interkulturním kontextem reagovat. Proto si musí být vědomi aspektů, které vytváření interkulturní gramotnosti zahrnuje, a pracovat s nimi tak, aby využívali všech příležitostí, které jim multikulturní prostředí pro její rozvoj nabízí. Toto však předpokládá vysokou úroveň této gramotnosti právě na straně těch, kteří budoucí generace světoobčanů vychovávají. Jaká je realita, by se mohlo stát námětem pro výzkumné šetření, jehož výsledky by jistě byly inspirativní a zajímavé nejen pro akademickou obec.

LITERATURA

Adalbjarnardóttir, S. (2011). Fostering the Roots of Peace. In Adalbjarnardóttir, S., Cajani, L., Fülöp, M., Hartnett, P., & Johansson, R., *War, Peace and Citizenship Research* (9-11). London: CiCe.

Australian Government – Quality Teacher Programme (2007). *Intercultural Language Teaching and Learning in Practice – Self-access Module 1: A Critical Literacy Approach to Intercultural Language Teaching and Learning* [online]. Commonwealth of Australia. Dostupný z WWW:

http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=intercultural%20literacy&source=web&cd=11&ved=0CCQQFjAAOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.iltlp.unisa.edu.au%2Fdoclib/modules%2Filtlp_module_self_access01.doc&ei=TbxwT6uUE42hOqLZod8F&usg=AFQjCNE-uDxI05UCuzm28IJMCgIjpMOiVA.

Barša, P. (2011). *Orientálcova vzpoura*. Praha: Dokořán.

Burke, P. (2011). *Co je kulturní historie?* Praha: Dokořán.

Doležalová, J. (2005). Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus.

Fülöp, M. War and Peace: The perspective of social psychology. In Adalbjarnardóttir, S., Cajani, L., Fülöp, M., Hartnett, P., & Johansson, R., *War, Peace and Citizenship Research* (12-14). London: CiCe.

Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52 (2), 171-181.

Harris, T. L., & Hodges, R. E. (2005). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. (3rd ed.). IRA.

Heyward, M. (2004). *Intercultural Literacy and the International School*. University of Tasmania. Dostupné z WWW: <http://eprints.utas.edu.au/423/2/02Whole.pdf>.

Hill, G. (2004). *Moderní psychologie*. Praha: Portál.

Kikušová, S. (2001). Morálny status dieťaťa a jeho sociálne väzby. In Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika* (95-120). Praha: Portál.

Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Lehtonen, J. (2005). Stereotypes and Collective Identification. In Petkova, D., & Lehtonen, J. (Eds.), *Cultural Identity in an Intercultural Context* (61-85). Jyväskylä: University of Jyväskylä. Dostupné z WWW: <https://moniviestin.jyu.fi/ohjelmat/hum/viesti/en/ics/16/2008-01-17.2002750388>.

Mistrík, E. (1999). Čo je multikultúrna výchova. In Mistrík, E., Haapanen, S., Heikkinen, H., Jazudek, R., Ondrušková, N., & Räsänen, R. *Kultúra a multikultúrna výchova – Culture and Multicultural Education* (112-127). Bratislava: Iris.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001). Praha: ÚIV – Tauris.

Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2009). Multikulturní výchova. In Průcha, J. (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2007). Praha: VÚP.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007). Praha: VÚP.

Řehořková, M. (2005). Komenský o nápravě lidských věcí. *Svědomy/Conscience* [online]. 2005(3). Dostupný z WWW:
http://www.svedomi.cz/svedomi/2005/rem_0503_komensky.htm.

Soukup, V. (2000). *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha: Portál.

Stará, J. (2005). Výchova k demokratickému občanství. In Spilková, V. (Ed.), *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

Zerzová, J. (2012). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.

KONTAKT

Mgr. Bc. Martina Rozsypalová
Katedra pedagogiky a andragogiky
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita v Ostravě
Fráni Šrámka 3
Ostrava – Mariánské Hory
e-mail: martina.rozsypalova@osu.cz

4 KURIKULÁRNY PROJEKT V PRÁCI UČITEĽA PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Gabriela DROPOVÁ

Abstrakt: Kapitola je zameraná na zistenie chápania a využívania kurikulárnych projektov a projektovej výučby učiteľmi predprimárneho vzdelávania. Pri evalvácií vychádzame z teórie sociálneho konštruktivismu.

Kľúčové slova: edukácia, diagnostika, evalvácia, predprimárne vzdelávanie, projekt, kurikulárny projekt, projektová metóda, projektová výučba, sociálny konštruktivizmus

Abstract: The chapter is focused on the discovery and understanding of the use of the curricular projects and the design of teaching teachers pre-primary education. In evaluations based on the theory of social constructivism.

Key words: education, diagnosis, evaluation, pre-primary education, project, curricular project, social constructivism teaching method

ÚVOD

V edukácii detí v predprimárnom vzdelávaní sa kladie čoraz väčší dôraz na aktívne učenie sa. Úlohou materskej školy je deti naučiť vyhľadávať, spracovávať informácie a nadobudnúť schopnosti riešenia problémov na elementárnej úrovni. Aby sa mohla takáto edukácia realizovať, učiteľ by sa mal venovať kvalitnému spracovaniu obsahu vzdelávania tak, aby dieťa sa stalo samostatné a zároveň aby bolo obsahom edukácie motivované k učeniu sa. Učiteľ nemá mechanicky odovzdávať hotové poznatky deťom, ale jeho aktivity majú byť spojené s modelovaním a projektovaním obsahu edukácie do procesu výučby v takej podobe, aby bol pre dieťa aktuálny, zaujímavý a hlavne primeraný. K nadobúdaniu poznatkov a skúseností pomáha zaraďovanie kurikulárnych projektov a projektovej výučby do edukácie v materských školách.

Sociálny konštruktivizmus chápe kurikulárny projekt ako riešenie učebného problému alebo životnej situácie, ktorá je pre deti zaujímavá. Táto situácia je nielen zaujímavá, ale aj životne dôležitá, ktorá sa vyznačuje flexibilitou, možnosťou projekt pretvárať podľa potrieb a záujmu detí. Dieťa podáva podnety a návrhy na tému i na postup jej realizácie. Na jej tvorbe a realizácii participuje dieťa a učiteľ, ktorí sú partnermi a pri hodnotení projektu je poskytnutý priestor i pre sebahodnotenie dieťaťa, kedy môže vyjadriť svoje vlastné pocity z realizácie projektu.

Projektovú výučbu chápe sociálny konštruktivizmus ako proces aktívneho učenia sa dieťaťa, kedy učiteľ zastáva rolu poradcu a partnera, ktorý podnecuje deti k aktivite a úsiliu vyriešiť problém z kurikulárneho projektu. Riešenie sa realizuje prostredníctvom komunikácie a spolupráce detí v skupine a smeruje k dosiahnutiu produktu, pričom si deti konštruujú svoje vlastné poznanie a nadobúdajú skúsenosti. Učiteľ by mal poznať a rešpektovať zónu aktuálneho vývinu dieťaťa a rešpektovať zónu najbližšieho rozvoja, z ktorej má vychádzať prezentované učivo (Kikušová, 2012).

Edukačnou diagnostikou ako nástrojom evalvácie predprimárneho vzdelávania sme sa pokúsili zistiť chápanie a využívania kurikulárnych projektov a projektovej výučby učiteľmi predprimárneho vzdelávania. Pri evalvácií sme vychádzali z teórie sociálneho konštruktivismu. Príspevok je prezentáciou výskumnej sondy, evalvácie predprimárneho vzdelávania.

1 ČO JE PROJEKT, KURIKULÁRNY PROJEKT, PROJEKTOVÁ METÓDA A VÝUČBA?

Projekt je návrh, plán určitej úlohy, problému, ktorý môžeme predložiť dieťaťu na riešenie. Kurikulárny projekt je typ riešenia učebného problému, v ktorom si deti majú možnosť voliť tému i smer skúmania. Pred začatím tvorby kurikulárneho projektu sa učiteľ zameriava na to, čoho sa bude projekt týkať, čo o danom probléme deti vedia, čo chceme aby deti vedeli po skončení, ako ho rozčleniť na menšie projekty. V kurikulárnom projekte prebieha učenie sa skúsenostné a špirálovité, teda na základe nadväznosti a rozširovania už existujúcich poznatkov. Pri tvorbe kurikulárneho projektu vychádza učiteľ zo školského kurikula, zo záujmov a potrieb detí a z aktuálnej situácie. Kurikulárny projekt vychádza z teórie sociálneho konštruktivismu, ktorý je založený na tvorivej konštrukcii poznania v interakcii s prostredím. Kurikulárny projekt je skupinový projekt, ktorý je tvorený učiteľom a deťmi spoločne. Kurikulárne projekty využívané učiteľom sú podľa navrhovateľa kombinované, podľa konania krátkodobé, podľa počtu žiakov skupinové. Štruktúra kurikulárneho projektu vychádza z týchto bodov: Názov, zameranie, východiská, všeobecné a špecifické edukačné ciele, časové obdobie realizácie a aplikácie, hodnotenie. V kurikulárnom projekte sú deti hlavnými aktérmi, ktorí riešia problém v skupinách, kedy medzi sebou spolupracujú, diskutujú a svoje poznatky si konštruujú na základe vlastnej skúsenosti. Hodnotenie kurikulárneho projektu sa realizuje počas realizácie, na konci projektu a to formou diskusie, sebahodnotenia dieťaťa a prezentovania výsledkov, nehodnotí sa iba výsledný produkt, ale i celý priebeh projektu.

Projektová metóda je vyučovacia metóda, v ktorej deti samostatne riešia určitú úlohu, projekt a praktickou činnosťou získavajú skúsenosti a poznatky. Podľa Kratochvílovej (2009, s. 37), projektová metóda je vyučovacia metóda, v ktorej deti sú stimulované k samostatnému spracovávaniu určitých projektov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním. Projekty môžu mať formu integrovaných tém, praktických problémov zo životnej reality, alebo praktické činnosti vedúce k vytvoreniu nejakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu. Projektová metóda je vyučovacia metóda, v ktorej prevláda aktivita dieťaťa a v spolupráci s ostatnými deťmi a dospelými spoločne dosahujú cieľ projektu. Medzi projektové metódy patria: Metóda monologická (vysvetľovanie, rozprávanie), dialogická (diskusia, brainstorming), metóda práce s knihou, hry, metódy inscenačné, metódy praktické, učenie sa v životných situáciách, problémové metódy... atď.

Projektová výučba je typ, forma výučby koncentrovaná na jednotiacu myšlienku a zabraňuje rozpadu poznania do jednotlivých oblastí. Projektová výučba je časovo náročná. Z hľadiska náročnosti pre učiteľa je náročná vo fáze prípravnej a náročná je aj na hodnotenie.

Výhody projektovej výučby: učenie má činnostnú povahu, integrujú sa vedomosti a spôsobilosti z viacerých oblastí, učenie prebieha nenásilnou formou, rešpektuje individualitu dieťaťa, medzi dieťaťom a učiteľom je partnerský vzťah, orientuje sa na potreby dieťaťa a života, dieťa sa učí spolupracovať, rešpektovať názor iných, riešiť problém, pracovať s informáciami, hodnotiť seba aj iných.

Nevýhody projektovej výučby: náročnosť prípravy projektu, náročnosť hodnotenia projektu, časová náročnosť riešenia, niekedy strata záujmu a únava, neznalosť princípov projektovej výučby. Učiteľ je v projektovej výučbe pomocník, radca, facilitátor, konzultant, ten čo za omyl nekarhá, ale poskytuje novú možnosť na riešenie, priestor na prezentovanie, hodnotenie a diskusiu. Deti sú v projektovej výučbe aktéri, aktívni účastníci, skúmatelia, bádatelia, tvorcovia výsledného produktu a vlastného poznania. Pre projektovú výučbu je nutné zabezpečiť vhodné prostredie, prostriedky potrebné na realizáciu. Projektovú výučbu učitelia organizujú ako mnohotvárnú s využitím prierezových tém, orientovanú na činnosť dieťaťa. V projektovej výučbe využíva učiteľ stratégie, pri ktorých premyslene a cieľavedome využíva metódy (hru, diskusiu, experiment, bádanie, hľadanie... atď.), organizačné formy, didaktické prostriedky materiálneho i nemateriálneho pôvodu. V projektovej výučbe používame hodnotenie výsledku, procesu, učiteľom, deťmi i sebahodnotenie. Projektová výučba poskytuje deťom prirodzené a nenásilné poznávanie, v ktorom sa stávajú aktívnymi účastníkmi vzdelávacieho procesu, v ktorom sa rešpektujú možnosti a individuálne potreby detí, učí deti kooperácii a komunikácii. Projektová výučba vychádza z teórie sociokognitivistického učenia sa, ktoré prezentuje učenie ako aktívny proces. Táto teória sústreďuje svoju pozornosť nielen na kognitívny vývin dieťaťa, ale aj na vplyv spoločnosti a danej kultúry a jeho rozvoj. Predstavitelia teórie sociálneho konstruktivismu J. Dewey, J. Piaget, L. S. Vygotský a ďalší tvrdia, že učiteľ je ten, ktorý napomáha zmysluplnému a celostnému rozvoju dieťaťa tým, že kladie dôraz na to, čo dieťa robí. Piaget vo svojich tvrdeniach prezentuje, že poznanie nie je prenosné, pretože vzniká kontaktom dieťaťa s prostredím a vývin dieťaťa sa po vývinových štádiách posúva asimiláciou (začleňovaním nového do už existujúcich schém), akomodáciou (nový podnet modifikuje pôvodnú schému) a skúsenosťou. Vygotský prezentuje, že učiteľ v procese učenia mal by poznať a rešpektovať zónu aktuálneho vývinu dieťaťa a prezentované učivo má vychádzať zo zóny najbližšieho rozvoja. Z uvedeného vyplýva, že obsahom učiva, ktoré treba prezentovať, je kognitívna disonancia – nerovnováha medzi poznaným a poznávaným. (Bruceová, 1996; Kostrub, 2008; Kikušová, 2012; Droppová, 2014; Beblavá, 2014).

1.1 Cieľ výskumu a výskumné otázky

Cieľom výskumu bolo skúmanie chápania a využívania kurikulárnych projektov a projektovej výučby učiteľmi v predprimárnom vzdelávaní. Výskum bol zameraný na zistenie, ako učitelia chápu kurikulárny projekt a projektovú výučbu, ako využívajú kurikulárny projekt a projektovú výučbu vo vlastnej výučbe, ako projekt tvoria, akú štruktúru a typy využívajú a z čoho pri tvorbe vychádzajú. Pri skúmaní projektovej výučby sme sa zamerali na to, ako výučbu učitelia organizujú, aké využívajú stratégie, akú rolu zastávajú vo výučbe, aké formy hodnotenia využívajú, aké výhody a nevýhody má projektová výučba.

Výskumné otázky:

- Ako učitelia predprimárneho vzdelávania chápu kurikulárny projekt?
- Ako učitelia predprimárneho vzdelávania chápu projektovú výučbu?
- Z akej teoretickej koncepcie pri tvorbe projektu vychádzajú?

1.2 Metódy výskumu

Základnou metódou, ktorú sme pri výskume použili je dotazníková metóda. Použili sme dotazník, ktorý sa skladal zo vstupnej časti, hlavnej časti označenej A, B, C a záverečnej

časti pre učiteľov predprimárneho vzdelávania. Dotazník patrí medzi jednu z najčastejšie používaných metód vo výskume. Používa sa v spoločenských vedách na hromadné a rýchle zisťovanie faktov, názorov, postojov, preferencií, hodnôt, motívov, potrieb, záujmov a i. Dotazník sme použili na vedecké účely ako hlavnú metódu.

Výhody a nevýhody používania dotazníka:

Výhody:

- Ekonomická metóda – veľa respondentov za krátky čas.
- Anonymita respondenta.
- Dotazník možno posielat', výskumník nemusí byť prítomný.
- V porovnaní s interview čas na premyslenie odpovedí.
- Ľahké vyhodnotenie najmä uzatvorených položiek.

Nevýhody:

- Hrozba nižšej návratnosti, hlavne pri dotazníkoch bez osobnej účasti výskumníka.
- Chýba kontrola, či dotazník vyplnil oslovený respondent.
- Ak respondent nerozumie otázke, nemá sa koho opýtať (pri zasielaných dotazníkoch).
- Žiadna flexibilita - otázky sú dané vopred.
- Obmedzená možnosť odpovedí pri zatvorených položkách (Gavora et al., 2010).

Na získanie údajov ako učelia predprimárneho vzdelávania chápu a realizujú kurikulárny projekt a projektovú výučbu sme použili neštandardizovaný dotazník. V hlavnej časti dotazníka A s ôsmymi položkami sme sa zamerali na získanie všeobecných údajov o respondentovi. V časti B s desiatimi položkami otvorených otázok sme sa zamerali na skúmanie chápania pojmov kurikulárny projekt a projektová výučba. V časti C so štyrmi položkami a desiatimi otázkami, sme získali odpovede, či učelia realizujú kurikulárny projekt a projektovú výučbu, prečo vyučujú týmto spôsobom, na čo sa pred tvorbou projektu zameriavajú pri spracovaní obsahu, v ktorej oblasti projekty najčastejšie využívajú, s kým pri tvorbe spolupracujú, aké typy projektov využívajú, akú štruktúru majú projekty, ako prebieha realizácia a hodnotenie, ako časovo je náročná príprava. Otvorené otázky sme použili na zistenie náročnosti, výhod a nevýhod projektovej výučby, akú úlohu zastávajú deti a učiteľ v projektovej výučbe, aké podmienky, organizáciu, stratégie, formy hodnotenia potrebujú pre projektovú výučbu a aký má význam projektová výučba. V príspevku prezentujeme časť B evalvácie predprimárneho vzdelávania diagnostickým šetrením.

1.3 Hodnotenie

Na vyhodnotenie dotazníka sme použili kvalitatívnu metódu analýzy produktov, ktorými v našom prípade boli dotazníky poskytnuté respondentom. Pri analýze dotazníka sme hľadali spoločné prvky a následne vyhodnocovali, ako učelia predprimárneho vzdelávania chápu a realizujú kurikulárny projekt a projektovú výučbu, aké princípy preferujú a z akej koncepcie vychádzajú.

1.4 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 31 učiteľov predprimárneho vzdelávania. Zo štátnych materských škôl výskumnú vzorku tvorilo 29 učiteľov, zo súkromnej materskej školy

jeden učiteľ a jeden učiteľ z cirkevnej materskej školy. V jednotriednych materských školách pôsobí päť učiteľov. Ostatní boli z viac triednych materských škôl.

Druhý stupeň vysokoškolského, magisterského vzdelania malo 14 učiteľov. Prvý stupeň vysokoškolského, bakalárskeho vzdelania uviedlo 5 učiteľov, ostatní učители mali stredné odborné vzdelanie, s pedagogickým zameraním.

Rok ukončenia štúdia učiteľov sa pohyboval v rozpätí od roku 1980 do roku 2008. Priemerná dĺžka praxe bola od 20 do 30 a viac rokov. S problematikou kurikulárnych projektov a projektovej výučby sa väčšia časť učiteľov stretla pri kontinuálnom vzdelávaní.

1.5 Kritéria hodnotenia

Kritéria hodnotenia chápania a využívania sledovaných výskumných premenných vychádzajú z teórie sociálneho konstruktivismu. Kritéria sú tvorené ako vetné odborné princípy platné pri charakterizovaní jednotlivých sledovaných kategóriách: projekt, kurikulárny projekt, projektová metóda, projektová výučba. Získané údaje sme analyzovali a porovnávali, ako učители chápu odborné termíny: projekt, kurikulárny projekt, projektová metóda a projektová výučba (pozri kapitolu 1).

1.6 Čiastočné vyhodnotenie výskumu

Odpovede získané z dotazníka sme vyhodnocovali po jednotlivých položkách prostredníctvom analýzy odpovedí učiteľov na jednotlivé položky. Výsledky prezentujeme v tabuľkách, kde sme prideliť počet odpovedí do jednotlivých úrovní a tie následne sme vyhodnotili i percentuálne, na akej úrovni učители predprimárneho vzdelávania chápu a využívajú sledované kategórie. V písomnom komentári sa budeme vyjadrovať k výsledkom na jednotlivých úrovniach a následne interpretujeme výsledky zistenia pre časť B dotazníka: Chápanie kurikulárneho projektu a projektovej výučby.

Tab. č. 1 - Čo podľa Vás znamená projekt?

| | nepozná | intuitívne | naivne | polo odborne | odborne |
|-------|---------|------------|--------|--------------|---------|
| počet | 0 | 0 | 0 | 22 | 9 |
| % | 0% | 0% | 0% | 71% | 29% |

V prvej položke sme sa zamerali na to, ako učители predprimárneho vzdelávania chápu a dokážu charakterizovať projekt. 22 učiteľov chápe a charakterizuje projekt ako samostatné činnosti, kedy sa riešia problémy za účelom vyriešenia úloh a 9 učiteľov chápe a charakterizuje projekt ako návrh, plán, zámer riešenia problému, ktorého výsledkom je nejaký produkt. Môžu ho realizovať vo všetkých oblastiach. Analýzou písomných odpovedí v dotazníku sme dospeli k zisteniu, že 71% učiteľov predprimárneho vzdelávania projekt pozná a prezentujú ho ako samostatné činnosti, kedy sa riešia problémy za účelom vyriešenia úloh, ale neuvádzajú odbornú terminológiu, že je to plán, návrh alebo zámer. Analýzou odpovedí sme 29% učiteľov zaradili do odbornej úrovne, kedy učители používali vedecké postuláty a odbornú terminológiu. Návrh, plán, zámer riešenia problému, v určitom časovom úseku deťmi, ktorého výsledkom je materiálny, alebo nemateriálny produkt. Z uvedených výpovedí môžeme konštatovať, že učители prezentujú projekt odborne ako návrh, plán problému, ktorý je časovo ohraničený a zahŕňa

v sebe premyslenú činnosť s deťmi, ktorého výsledkom je nejaký produkt, ktorý nemusí byť iba materiálneho pôvodu ale môže byť realizovaný aj v rámci prierezových tém.

Tab. č. 2 - V akej súvislosti poznáte pojem projekt?

| | nepozná | intuitívne | naivne | polo odborne | odborne |
|-------|---------|------------|--------|--------------|---------|
| počet | 0 | 0 | 0 | 4 | 27 |
| % | 0% | 0% | 0% | 13% | 87% |

Pri druhej otázke sme sa respondentov pýtali, v akej súvislosti poznajú pojem projekt a zistili sme, že pojem projekt poznajú všetci učitelia. Štyria učitelia poznajú termín s edukáciou a grantovými projektmi a 27 učiteľov využíva projekty, tvoria ich a sú zapojení do projektov. Analýzou odpovedí sme zistili, že všetci respondenti poznajú pojem projekt v súvislosti s edukáciou detí. 13% respondentov sa v položke, v akej súvislosti pozná pojem projekt, vyjadriť polo odborne a bez odborných postulátov. Na základe analýzy týchto výpovedí sme zaradili respondentov do neodbornej úrovne, pretože prezentujú, že poznajú projekt v edukácií alebo plánovaním činnosti s deťmi, alebo grantovými projektmi. Neuvádzajú, či projekt poznajú iba z odbornej literatúry, alebo s vlastnou tvorbou projektu, alebo využívaním projektu vo vlastnej výučbe. Neuvádzajú tiež princípy tvorby a využívania projektu. Tieto otázky nevyplnili v dotazníku, pravdepodobne pre neznalosť. Na základe analýzy výpovedí 87% respondentov pozná projekt na odbornej úrovni. Používajú odbornú terminológiu a prezentujú, že projekt poznajú v súvislosti s vlastnou tvorbou krátkodobých projektov, školských a mimoškolských projektov, projektov v projektovej výučbe.

Tab. č. 3 - Čo podľa Vás znamená pojem kurikulárny projekt?

| | nepozná | intuitívne | naivne | polo odborne | odborne |
|-------|---------|------------|--------|--------------|---------|
| počet | 0 | 14 | 0 | 12 | 5 |
| % | 0% | 45 % | 0% | 39% | 16% |

V tretej otázke sme sa zamerali na to, ako učitelia predprimárneho vzdelávania chápu a dokážu charakterizovať pojem kurikulárny projekt. Na intuitívnej úrovni chápe a charakterizuje pojem kurikulárny projekt 14 učiteľov, ktorí svoje chápanie prezentujú a spájajú s reformou školstva a vzdelávacím programom a neuvažujú o ňom ako o type riešenia učebného problému. Na neodbornej úrovni chápe a charakterizuje tento pojem 12 respondentov, ktorí ho prezentujú ako samotný projekt a na odbornej úrovni ho prezentujú 5 učitelia, ako integrálny celok výučby. 39% respondentov sme po analýze výpovedí zaradili do polo odbornej úrovne, kedy respondenti nepoužívajú v dostatočnej miere odbornú terminológiu a neprezentujú vedecké postuláty, nakoľko kurikulárny projekt prezentujú ako samostatný projekt, plán, ktorý vychádza z učebného problému, alebo témy a prostredníctvom riešenia úloh v určitom čase smeruje k dosiahnutiu stanovených cieľov a produktu, pričom neuvádzajú záujmy a potreby dieťaťa, koncentráciu na jednotiacu tému, účasť dieťaťa pri voľbe témy a voľbu smeru skúmania dieťaťom. 16% respondentov pojem kurikulárny projekt chápe a prezentuje odbornou terminológiou, ako integrálny celok výučby, ako plán riešenia, témy pre deti v zaujímavej a konkrétnej, ktorú môžu navrhnúť deti, plán riešenia problému, ktorý je spracovaný do podoby strategického

edukačného plánu a smeruje k dosiahnutiu produktu a nadobudnutiu skúseností a nových poznatkov, ktorý sa môže v priebehu realizácie meniť, pretože deti majú možnosť voľby smeru skúmania a jednotlivé problémy riešia v skupinách.

Tab. č. 4 - V akej súvislosti poznáte pojem kurikulárny projekt?

| | nepozná | intuitívne | naivne | polo odborne | odborne |
|-------|---------|------------|--------|--------------|---------|
| počet | 0 | 0 | 0 | 17 | 14 |
| % | 0% | 0% | 0% | 55% | 45% |

V položke číslo štyri sme sa pýtali respondentov, v akej súvislosti poznajú pojem kurikulárny projekt. Z výskumnej vzorky 17 respondentov prezentuje, že pozná pojem kurikulárny projekt v súvislosti s plánovaním a organizovaním činnosti s deťmi, ale nerealizuje ho a 14 respondentov pozná projekt v súvislosti vlastného využívania kurikulárnych projektov vo výučbe. Analýzou písomných odpovedí respondentov na nami položenú otázku sme zistili, že 55% respondentov pozná pojem kurikulárny projekt v súvislosti, ktorú sme zaradili do polo odborne úrovne, kedy respondenti prezentovali, že pojem poznajú v súvislosti s teoretickými východiskami plánovania a organizovania činnosti s deťmi, ale pre náročnosť a prípadný neúspech takýto typ výučby nerealizujú. Respondentov sme zaradili do neodbornej úrovne, pretože iba čiastočne používajú vo svojich výpovediach vedecké postuláty. 45% respondentov sme na základe ich výpovedí v iných položkách zaradili do odbornej úrovne, pretože z výpovedí sme zistili, že pri prezentovaní používajú odbornú terminológiu a prikláňajú sa k vedeckej koncepcii, kedy pojem poznajú s vlastnou výučbou, v ktorej berú dieťa ako rovnocenného partnera, ktorý je aktívnym účastníkom učenia sa, ktorý sa z časti spolu podieľa na jednotlivých fázach projektu a učiteľ berie do úvahy jeho záujmy.

Tab. č. 5 - Čo podľa Vás znamená pojem projektová metóda?

| | nepozná | intuitívne | naivne | polo odborne | odborne |
|-------|---------|------------|--------|--------------|---------|
| počet | 0 | 0 | 0 | 8 | 23 |
| % | 0% | 0% | 0% | 25% | 75% |

V piatej položke sme sa pýtali, čo znamená pojem projektová metóda a 8 respondentov odpovedalo, že je to cesta, forma realizácie projektu a 43 respondentov odpovedalo, že je to metóda, ktorú využívajú pri realizácii projektu v edukácii, dieťa vykonáva praktickú činnosť a jej výsledkom je produkt. Z analýzy odpovedí respondentov tejto položky sme zistili, že pojem projektová metóda chápe a charakterizuje 25% na polo odbornej úrovni, keďže vo svojich výpovediach prezentovali projektovú metódu, ako cestu, alebo formu realizácie projektu, kedy respondenti čiastočne použili odbornú terminológiu. Až 75% výpovedí respondentov sme mohli po analýze zaradiť na odbornú úroveň, pretože prezentovali pojem projektová metóda v súlade s vedeckým postulátom, ako metóda, v ktorej sa dieťa svojou aktívnou činnosťou a praktickým riešením úloh projektu alebo v rámci edukačnej aktivity učí, nadobúda skúsenosti a nové poznatky, alebo vyvodzuje teoretickú časť.

Tab. č. 6 - V akej súvislosti poznáte pojem projektová metóda?

| | nepozná | intuitívne | naivne | polo odborne | odborne |
|-------|---------|------------|--------|--------------|---------|
| počet | 0 | 0 | 0 | 0 | 31 |
| % | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |

V položke číslo šesť sme sa respondentov pýtali v akej súvislosti poznajú pojem projektová metóda a zo získaných odpovedí 31 respondentov odpovedalo, že pojem poznajú v súvislosti s plánovaním, organizovaním a používaním tejto metódy priamo vo svojej pedagogickej praxi. Z analýzy výpovedí jednotlivých respondentov sme mohli 100% odpovedí zaradiť do odbornej úrovne, pretože analýzou sme zistili, že všetci respondenti spájajú tento pojem s pojmi realizácia projektu, vyučovacia metóda používaná vo výučbe, praktická činnosť dieťaťa a s jej realizáciou vo vlastnej výučbe používajú odbornú terminológiu.

Tab. č. 7 - Čo podľa Vás znamená pojem projektová výučba?

| | nepozná | intuitívne | naivne | polo odborne | odborne |
|-------|---------|------------|--------|--------------|---------|
| počet | 0 | 9 | 0 | 15 | 7 |
| % | 0% | 29% | 0% | 48% | 23% |

V položke číslo sedem sme sa pýtali respondentov, čo znamená projektová výučba. Z výskumnej vzorky 9 respondentov odpovedalo v zmysle, že je to výučba, pri ktorej je hlavnou a jedinou metódou projektová metóda. 15 respondentov prezentuje projektovú výučbu ako moderné vyučovanie, pri ktorom deti realizujú projekty, vlastnou aktivitou nadobúdajú skúsenosti. 7 respondentov odpovedalo, že projektová výučba je moderná, efektívna koncepcia vzdelávania, ktorá je založená na koncentracii učiva v projektoch okolo jednotiacej myšlienky, praktické riešenie projektov je realizované aktívnou, praktickou činnosťou detí, ktorí využívajú prierezové témy a a tak sa zabraňuje rozpadu poznania do jednotlivých vedných oblastí.

Analýzou výpovedí respondentov sme zistili, že 29% respondentov chápe a prezentuje projektovú výučbu na intuitívnej úrovni, kedy vo svojich výpovediach nepripúšťajú použitie inej metódy ako projektovej a neprezentujú koncentraciu učiva okolo ústrednej témy, ani záujmy a potreby dieťaťa. Analýzou odpovedí sme zistili, že 48% respondentov chápe a prezentuje projektovú výučbu na polo odbornej úrovni, kedy sa o projektovej výučbe vyjadruje ako o modernej, efektívnej výučbe, ktorá je založená na záujmoch a potrebách dieťaťa, na jeho aktívosti pri riešení projektov, no zabúdajú na koncentraciu učiva okolo ústrednej témy a používajú pri prezentácii pojmu iba čiastočne vedecké postuláty. U 23% respondentov môžeme po analýze konštatovať, že projektovú výučbu chápajú a prezentujú v súlade s odbornými postulátmi a nami preferovanej koncepcie, kedy berú do úvahy záujmy a potreby dieťaťa, jeho aktívnosť a praktickú činnosť pri riešení projektu, koncentraciu učiva. Analýzou sme zistili, že síce je nedostatok informácií o projektovej výučbe či už v printovej alebo elektronickej podobe, napriek tomu sú učitelia, ktorí nepoznajú pojem projektová výučba ani na polo odbornej úrovni a z osobného kontaktu s niektorými môžeme konštatovať, že nemajú ani záujem o nadobudnutie teoretických poznatkov o tomto modeli výučby, nakoľko sa obávajú náročnosti a neúspechu.

Tab. č. 8 - V akej súvislosti poznáte pojem projektová výučba?

| | nepozná | intuitívne | naivne | polo odborne | odborne |
|-------|---------|------------|--------|--------------|---------|
| počet | 0 | 0 | 0 | 24 | 7 |
| % | 0% | 0% | 0% | 77% | 23% |

V ôsmej položke sme sa respondentov pýtali v akej súvislosti poznajú pojem projektová výučba. 24 respondentov odpovedalo, že projektovú výučbu pozná v súvislosti s aktívnou výučbou a učením sa dieťaťa, ktorá je prezentovaná v rôznych publikáciách a médiách, alebo z vlastnej skúsenosti. 7 respondentov pozná projektovú výučbu v súvislosti s vlastným využívaním projektovej výučby vo svojej praxi. Analýzou jednotlivých výpovedí respondentov, či už písomných alebo doplnkových verbálnych sme zistili, že 77% respondentov pozná pojem projektová výučba v súvislosti s aktívnym učením sa detí. Nepoužívajú však dostatočnú odbornú terminológiu pri prezentovaní, v akej súvislosti pojem poznajú. Používajú odborné termíny ako forma vyučovania, aktívne učenie dieťaťa, prepojenie učenia sa dieťaťa so životom, ich prezentovanie je však veľmi stručné a povrchné. Informácie získali z rôznych odborných publikácií v odborných časopisoch, knihách alebo iných médiách, časť pozná projektovú výučbu i v súvislosti s vlastnou výučbou, kedy sa pokúsili projektovú výučbu realizovať, ale pre jej náročnosť po organizačnej stránke a náročnosti zabezpečenia podmienok realizácie projektov a nižšej udržateľnosti pozornosti detí, takýto typ výučby nerealizujú. U 23% respondentov sme analýzou výpovedí zistili, že projektovú výučbu poznajú v súvislosti s aktívnym učením sa detí, ktoré prakticky a pravidelne realizujú a neodradili ich ani počiatočné neúspechy a náročnosť realizácie tejto výučby. Po analýze môžeme konštatovať, že táto skupina učiteľov používa odbornú terminológiu a nachádzame tu i príklon k vedeckej koncepcii sociálneho konštruktivismu, kedy učitelia riešia problémy vychádzajúce z projektu, dieťa a proces riešenia projektu neradia, ale tvoria s dieťaťom partnera a riešia problémy, ktoré vyvodili z témy projektu a sú pre dieťa zaujímavé.

Tab. č. 9 - Charakterizujte, aký je rozdiel medzi projektom a kurikulárnym projektom?

| | nepozná | intuitívne | naivne | polo odborne | odborne |
|-------|---------|------------|--------|--------------|---------|
| počet | 5 | 8 | 0 | 15 | 3 |
| % | 17% | 25% | 0% | 49% | 9% |

V položke číslo deväť sme sa respondentov pýtali, aký je rozdiel medzi projektom a kurikulárnym projektom. Z výpovedí sme zistili, že 5 respondentov vo svojich výpovediach neuviedli žiadnu odpoveď alebo napísali, že nepoznajú rozdiel medzi týmito pojmami. 8 respondentov vidí rozdiel medzi týmito pojmami, že v projekte je všeobecný, deti riešia zadaný problém (úlohu), tvoria, skúmajú, experimentujú... a v kurikulárnom projekte plánujú vzdelávanie, riešia problémy a inovačné postupy v školskom systéme. 15 respondentov vidí rozdiel medzi týmito pojmami v tom, že projekt rieši nejaký daný problém, praktickou činnosťou, ktorého výsledkom je produkt a kurikulárny projekt je tvorený na nejakú tému, má stanovený obsah a ciele a je časovo ohraničený. 3 respondenti vidia rozdiel v tom, že projekt rieši určitý problém, pri ktorom sú stanovené postupy riešenia a aktívnou činnosťou dieťaťa sa úlohy realizujú v určitom časovom úseku a v kurikulárnom projekte sa deti zaoberajú problémami vychádzajúcimi z témy projektu, tieto problémy riešia aktívnou činnosťou, ale podľa vlastných postupov nie dopredu

stanovených, takisto v určitom časovom úseku a smerujú k dosiahnutiu stanovených cieľov a výsledného produktu, ktorý nemusí byť vopred známy. Z analýzy výpovedí respondentov sme dospeli k zisteniu, že 17% respondentov nepozná rozdiel medzi projektom a kurikulárnym projektom, pretože neuviedli žiadnu odpoveď alebo napísali, že nevedia, alebo ako dôvod časť respondentov v doplnkovom rozhovore uviedli slabú informovanosť o kurikulárnom projekte. U 25% respondentov sme analýzou zistili, že rozdiel chápu na intuitívnej úrovni, pretože prezentujú pojmy mimo vedeckých postulátov. Projekt ako taký učitelia chápu vo vzťahu s aktívnou, praktickou činnosťou detí pri riešení určitej úlohy, problému, ktorý je deťom predložený a určeným postupom smerujú k dosiahnutiu cieľa a výsledného produktu. Z výpovedí učiteľov sme zistili, že projekt spájajú s učením sa dieťaťa a na rozdiel od toho kurikulárny projekt spájajú s kurikulumom, kedy kurikulárny projekt chápu ako plán vzdelávania, proces riešenia problémov a inovačných postupov v školstve. Môžeme konštatovať, že až 25% respondentov je na intuitívnej úrovni, kedy projekt vysvetľujú v rámci vedeckých postulátov, ale kurikulárny projekt nevedia vysvetliť v rámci vedeckých postulátov a spájajú ho so zmenami a reformou školstva. Časť respondentov sa v doplnkovom rozhovore vyjadrovala, že pojem kurikulárny projekt si spája intuitívne s kurikulumom, pretože sa s pojmom stretávajú málo a i keď majú záujem o tomto pojme zistiť viac informácií, nedarí sa im to pre nedostupnosť, alebo malú dostupnosť takýchto informácií v printovej alebo elektronickej podobe. Analýzou odpovedí sme dospeli k záveru, že 49% respondentov môžeme zaradiť do polo odbornej úrovne, kedy pri vyjadrovaní čiastočne používajú odbornú terminológiu a taktiež sa čiastočne prikláňajú k vedeckým koncepciám. Analýzou sme dospeli k záveru, že učitelia správne vidia rozdiel v tom, že projekt je tvorený problémom a kurikulárny projekt témou. Učitelia však neuvádzajú, či dieťa na tvorbe projektu spolupracuje s učiteľom, či je aktivita dieťaťa pri realizácii projektu riadená, alebo si dieťa volí samé postup skúmania, na aké časové obdobie je projekt tvorený, zaradili sme preto ich výpovede na polo odbornú úroveň, aj keď na základe prezentovania pojmov a rozdielu medzi pojmami môžeme sledovať pri projekte ponímanie v rámci behavioristickej koncepcie výučby a pri kurikulárnom projekte ponímanie v rámci sociálno konštruktivistickej koncepcie výučby. U 9% respondentov sme mohli po analýze konštatovať, že rozdiel chápu a prezentujú na odbornej úrovni, používajú odbornú terminológiu a je tu zrejmý príklon k rozdielnym vedeckým koncepciám, ktoré učenie dieťaťa ponímajú rozdielne. Pri prezentovaní a chápaní projektu môžeme sledovať príklon k behavioristickému modelu výučby a pri kurikulárnom projekte k modelu výučby sociálneho konštruktivismu, keďže prezentujú rozdiel v tom, že projekt je problém a jeho postup riešenia vopred zadaný, kým v kurikulárnom projekte je zadaná téma a problémy na riešenie identifikujú deti v spolupráci s učiteľom z ústrednej témy projektu, pri projekte je stanovený postup riešenia, kým v kurikulárnom projekte si postup riešenia volia deti za podpory učiteľa, v projekte je vopred známy výsledný produkt, ktorý majú deti praktickou činnosťou podľa stanoveného postupu dosiahnuť, kým pri kurikulárnom projekte výsledný produkt nemusí byť známy a skúmanie a činnosť sa môže modifikovať podľa záujmu detí.

Tab. č. 10 - Charakterizujte, aký je rozdiel medzi projektovou metódou a projektovou výučbou?

| | nepozná | intuitívne | naivne | polo odborne | odborne |
|-------|---------|------------|--------|--------------|---------|
| počet | 0 | 8 | 0 | 10 | 13 |
| % | 0% | 26% | 0% | 32% | 45% |

V položke číslo desať sme sa pýtali respondentov, aký je rozdiel medzi projektovou metódou a projektovou výučbou. 8 respondentov odpovedalo, že projektová metóda je vyučovacia metóda, ktorú využívame určitú časť edukačnej aktivity a môžeme ju kombinovať s inými metódami a projektová výučba je celá založená na projektovej metóde, kedy sa nepracuje s inými metódami. 10 respondentov vo svojich výpovediach uviedlo, že projektová metóda je vyučovacia metóda, ktorá je kombinovateľná s inými metódami vo výučbe a projektovú výučbu prezentovali ako výučbu, v ktorej po celý čas riešime projekt. 13 respondentov odpovedalo, že projektová metóda sa môže použiť v rôznych formách vyučovania a je to cesta, prostredníctvom ktorej dosahujeme cieľ, projektová výučba je forma edukačnej aktivity, ktorej hlavnou vyučovacou metódou je projektová metóda, ktorá je orientovaná na dieťa a praktickou činnosťou v nej dieťa rieši určité problémy a projekty. Analýzou výpovedí sme dospeli k záveru, že 26% respondentov nepozná rozdiel medzi projektovou metódou a projektovou výučbou. Zistili sme, že učitelia projektovú výučbu prezentujú a chápu ako výučbu, založenú výhradne na projektovej metóde a pritom o projektovej metóde píšú, že je to vyučovacia metóda, využívaná na vyučovaní v kombinácii s inými metódami. Keďže sa k rozdielu vyjadrili a projektovú metódu charakterizujú v rámci vedeckých postulátov ako vyučovaciu metódu, ale o projektovej výučbe sa už nevyjadrili, dospeli sme k záveru, že ich chápanie rozdielu je na intuitívnej úrovni. U 32% respondentov sme po analyzovaní ich výpovedí dospeli k záveru, že pri charakteristike rozdielu medzi projektovou metódou a projektovou výučbou čiastočne používajú vedecké postuláty a ich vyjadrenia môžeme zaradiť do polo odbornej úrovne. Analýzou výpovedí sme zistili, že projektovú metódu chápu ako vyučovaciu metódu, ktorá je kombinovateľná s inými metódami vo výučbe a projektovú výučbu prezentovali ako výučbu, v ktorej po celý čas deti riešia projekt, čo je veľmi všeobecné a chýbalo nám poukázanie na rozdiely, ako postupujú s deťmi pri projektovej metóde ako pri projektovej výučbe, čím by sme mohli výpovede analyzovať na úrovni koncepcií. Analyzovaním výpovedí v tejto položke a po prihliadnutí k chápaniu predchádzajúcich položiek o projektovej výučbe a doplnkových verbálnych odpovedí sme dospeli k názoru, že 45% respondentov charakterizuje rozdiel medzi projektovou metódou a projektovou výučbou na odbornej úrovni. Analýzou sme zistili, že učitelia vidia rozdiel v tom, že projektová metóda je iba časť alebo jedna z metód, ktoré napomáhajú k dosiahnutiu stanoveného cieľa, ale zároveň je hlavnou vyučovacou metódou v projektovej výučbe. Projektová výučba je forma, typ výučby, v ktorej sú deti vychovávané a vzdelávané prostredníctvom riešenia úloh, projektov vlastnou činnosťou. Táto výučba je orientovaná na dieťa a dieťa je v procese výučby chápané ako rovnocenný partner učiteľa. Z uvedeného teda môžeme konštatovať, že učitelia vysvetľujú pojmy čiastočne odborne a môžeme hovoriť i o príklone k vedeckej koncepcii učenia sa.

2. INTERPRETÁCIA ČIASTKOVÝCH VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Z analýzy výsledkov o chápaní kurikulárneho projektu sme zistili, že učitelia poznajú pojmy projekt a projektová metóda, chápu ich v súlade s behavioristickou koncepciou učenia, pretože majú potrebu dieťaťa stále riadiť, ale včleňujú do nej nové moderné postupy. Analýzou sme zistili, že viac ako polovica učiteľov nedisponuje poznatkami o kurikulárnom projekte a jeho realizovaní a pojem si intuitívne spája s pojmom kurikulum a s reformou školského systému. Časť učiteľov chápe pojem v súvislosti s modernou, efektívnou výučbou, zameranou na dieťa, nie však úplne v súlade s koncepciou sociálneho konštruktivismu. Behavioristický model učenia spájajú s novými, modernými prvkami výučby. Učitelia nechápu kurikulárny projekt v rámci východísk teoretickej koncepcie, nevedia ho charakterizovať na odbornej úrovni s využívaním odbornej terminológie a s príklonom k vedeckým koncepciám, nepoznajú rozdiel medzi kurikulárnym projektom a projektom. Z výpovedí učiteľov vyplynulo, že len malá časť učiteľov chápe a rozumie kurikulárnemu projektu na takej úrovni, ktorá odráža teóriu sociálneho konštruktivismu. Z analýzy výsledkov chápania projektovej výučby sme zistili, že učitelia sú o projektovej výučbe lepšie informovaní, ako o kurikulárnom projekte, nakoľko viac ako polovica chápe projektovú výučbu na polo odbornej úrovni a vie vymedziť rozdiel medzi projektovou metódou a projektovou výučbou s čiastočným použitím vedeckých postulátov. Učitelia projektovú výučbu prezentujú ako modernú, efektívnu výučbu, ktorá je založená na záujmoch a potrebách dieťaťa, na jeho aktívnosti pri riešení projektov, no zabúdajú na koncentráciu učiva okolo ústrednej témy. Analýzou jednotlivých odpovedí sme zistili, že učitelia chápu a využívajú projektovú výučbu a sú o nej dostatočne informovaní. Projektovú výučbu využívajú nie však úplne s koncepciou sociálneho konštruktivismu.

ZÁVER

Na záver čiastočného výskumu môžeme konštatovať, že veľmi malá časť učiteľov predprimárneho vzdelávania pozná kurikulárny projekt a realizuje výučbu prostredníctvom kurikulárnych projektov. Kurikulárny projekt chápe ako moderný, efektívny a inovačný postup vo výučbe. Veľká časť učiteľov nepozná kurikulárny projekt a nerealizuje projektovú výučbu prostredníctvom kurikulárnych projektov. Zároveň nemajú záujem o ďalšie vzdelávanie a realizáciu projektovej výučby prostredníctvom kurikulárnych projektov, ktoré vychádzajú z teórie sociálneho konštruktivismu pre ich časovú náročnosť.

Ak učiteľ plánuje projekt, jeho tému, ciele, činnosti a postup riešenia projektu bez spoluúčasti dieťaťa a v rámci realizácie projektu činnosť riadi, učiteľovo pedagogické myslenie je ovplyvňované behavioristickým modelom výučby, čiže učiteľ predkladá dieťaťu hotové poznatky, ktoré si v projekte overuje. Naopak, ak učiteľ vyvoláva v edukácii interakciu medzi učiteľom a dieťaťom sociokognitívny konflikt, o ktorom diskutujú a na základe neho vytvárajú projekty, v ktorých dostáva dieťa príležitosť na zvolenie si postupu skúmania, hovoríme o pedagogickom myslení učiteľa ovplyvnenom sociokognitivistickým modelom výučby. Pri pozorovaní tohto pedagogického myslenia je učiteľ v procese výučby dieťaťu partner, ktorý ho v procese skúmania neriadi a dieťa vlastnou aktivitou nadobúda nové poznatky a skúsenosti. Učiteľ je ten, ktorý mu napomáha k zmysluplnému a komplexnému rozvoju (Kostrub, D. 2008, 2012).

Na základe vyhodnotenia chápania a využívania kurikulárnych projektov a projektovej výučby a následnej interpretácie výsledkov nášho výskumu sme zistili, že učitelia predprimárneho vzdelávania stále preferujú tradičnú koncepciu výučby, ktorá vychádza z princípov behavioristického modelu učenia sa.

Edukačná diagnostika ako nástroj evalvácie predprimárneho vzdelávania nám umožnila vyhodnotiť dotazníkovým šetrením čiastočný výskum, ktorý nám ukázal, že učitelia predprimárneho vzdelávania stále preferujú tradičnú koncepciu výučby, v ktorej využívajú projekt a projektovú metódu. Projektovú metódu prezentujú spojením poznania s praxou, tak ako to hlásal pragmatizmus, bez pojmov a metodológie myslenia. Učitelia nepoznajú koncepciu sociálneho konštruktivismu, ktorá sa zameriava na efektívne, zmysluplné a aktívne učenie sa dieťaťa, pri ktorom je dieťa celostne rozvíjané a zároveň kladie dôraz i na vplyv sociálneho a kultúrneho prostredia. Učitelia by sa mali ďalej celoživotne vzdelávať a získať odborné poznatky ako využívať kurikulárne projekty a projektovú výučbu v predprimárnom vzdelávaní, prehodnotiť doterajšie pedagogické postupy a uskutočniť zmenu pedagogického myslenia v doteraz uplatňovanom tradičnom modeli edukácie, pri projektovaní a tvorbe kurikulárneho projektu, spolupracovať s deťmi a poskytnúť im priestor na sebarealizáciu a vlastné návrhy, projektovať v kurikulárnom projekte učebné problémy, ktoré budú pre deti zaujímavé, aktuálne a v ktorom budú mať deti príležitosť medzi sebou kooperovať, spolupracovať, diskutovať, kladť otázky, vyjadrovať vlastné názory v súvislosti s reálnym životom. Učitelia by mali vytvárať projekty, ktoré zabraňujú rozpadu poznania do jednotlivých vzdelávacích oblastí, realizovať kurikulárne projekty, ktoré sú zamerané na dieťa a v ktorých učiteľ pôsobí ako poradca, facilitátor, rovnocenný partner a podporovateľ aktívnosti dieťaťa. Hodnotenie realizovať formou diskusie, prezentácie výsledkov a vytvárať dostatočný časový priestor na sebahodnotenie každého dieťaťa. V projektovej výučbe využívať stratégie, pri ktorých premyslene a zmysluplne učiteľ využíva rôzne metódy a organizačné formy, poskytuje prirodzené a podnetné prostredie na nenásilné poznávanie. Ak dieťa sa učí danú kultúru v ktorej žije chápať, pôsobiť v nej, v procese akulturácie aktívne sa podieľať na danej kultúre a jej prvkoch, tak prostredníctvom vzdelávania sa u dieťaťa formuje kultúrna gramotnosť. Takáto výučba prinesie požadované výsledky, ako sú samostatnosť tvorivosť, vytrvalosť a zodpovednosť dieťaťa, kritické myslenie, bezproblémové kladenie otázok, vnútornú motiváciu k učeniu sa a hlavne pripravenosť pre život.

LITERATURA

- Balajová, Ľ. (2010/11). Význam projektového vyučovania na 1. stupni ZŠ pri rozvíjaní motivácie žiakov na výtvarnej výchove. In Naša škola.
- Beblavá, M. (2014). Využívanie kurikulárnych projektov v primárnej výučbe. Bratislava: UK
- Bruceová, T. (1996). Předškolní výchova. Praha: Portál.
- Burjan, V. (1993). Evaluácia a hodnotenie výsledkov vyučovania matematiky. Bratislava: Metodicko - pedagogické centrum.
- Droppová, G. (2014) Didaktika umenia z aspektu sociálno - konštruktivistickej teórie. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum.
- Droppová, G. (2014). Kompetencie učiteľa materskej školy v súvislostiach. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum.
- Droppová, G. (2014). Ako pripraviť dieťa na vstup do základnej školy. Mojmirovce: Nepublikované.
- Droppová, G. (2014). Predprimárne vzdelávanie a rozvoj dieťaťa v súčasnom socio – kultúrnom kontexte. Krakow: Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie Prof. dr hab. Michała Śliwy
- Droppová, G. (2013). Od hry k tvorivosti, od tvorivosti ku gramotnosti. Nitra: Nepublikované.
- Droppová, G. (2012). Celoživotné vzdelávanie sa začína už v materskej škole. Hlohovec: Prešovská univerzita, PF Prešov.
- Droppová, G. (2011). Vzdelávanie učiteliek materských škôl. Pedagogické rozhľady. 3/2011. MPC BA. Kušník: Prešov.
- Ernst, A. (1998). Kritériá na posúdenie kvality riadenia výchovno - vzdelávacieho procesu. Prešov: OŠM aTK KÚ.
- Turek, I. (1993). K zefektívňovaniu vyučovacieho procesu. Premeny vzdelávania a rozvoj osobnosti žiaka. Košice: Vienala.
- Zelina, M. Humanizácia školstva. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Gavora, P. (2001). Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In: *Předškolní a primární pedagogika*. Předškolní a elementární pedagogika. Praha: Portál.
- Gmitrová, V., & Podhájecká, M. (2007). Pedagogické diagnostikovanie v edukačnom procese v materskej škole. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum.
- Kikušová, S., & Králiková, M. (2004). Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa. Edukácia detí s autizmom. 1. vyd. Bratislava: SOFA.
- Kikušová, S. (ed.). (1998). Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa predškolského veku. In Komunikácia písanou rečou. Bratislava: UK.
- Kikušová, S. (ed.). (2003/2004). Rozvíjanie kľúčových kompetencií dieťaťa v kontexte edukačných podmienok dnešných materských škôl. Bratislava: In Předškolní výchova, roč. LVIII, č. 1.,s. 1-4.
- Kikušová, S. (ed.). (2007). Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku. Zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl v Prievidzi: „Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl“. Prievidza: Aprint, s.r.o.

- Kikušová, S. (2012). Didaktické ovplyvňovanie rozvíjania kompetencií detí vo výučbe v materskej škole. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Kolláriková, Z., Púpala, B. et al. (2001) Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál.
- Kostrub, D. (2008). Dieťa/žiak/študent – učivo-učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník? Prešov: Rokus.
- Kostrub, D. (2008) (a). Predprimárna edukácia v kontexte meniacich sa sociokultúrnych podmienok postmodernej doby (Pre-primary education in changing socio-cultural conditions of postmodern era). In Vzdelávanie od útleho veku, šanca pre všetky deti. Education from early childhood, a chance for every child (zborník z európskej konferencie, Bratislava 9. – 12. 4. 2008) s. 138 – 147.
- Kostrub, D. (2003). Antididaktika materskej školy 20. storočia. 1. vyd. Prešov: ROKUS.
- Kostrub, D. (2008). (b). Dieťa/žiak/študent – učivo- učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník. 1. vyd. Prešov: ROKUS. 171s. 2008. ISBN 978-80-89055-87-6.
- Kostrub, D. (2007). Dieťa a jeho edukácia v súčasnom svete a pre budúci svet. In Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl - 13. roč. (zborník z celoslovenského seminára, Prievidza 4. – 5. máj 2007).
- Kostrub, D. (2008) (c). Súčasná požiadavka didaktiky materskej školy. In Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl - 14. roč. (zborník z celoslovenského seminára, Poprad-Svit 15. – 16. 5. 2008).
- Kostrub, D. (2005). Dizajn procesu výučby v MŠ. Prešov: Rokus.
- Kostrub, D. (2008). Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník? Prešov: Rokus.
- Kostrub, D. (2009). Skúmanie učiteľkinho vyučovania detí v materskej škole. Prešov: SV OMEP.
- Kostrub, D. (2012). Didaktika akceptujúca princíp kolaborácie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. PF SVSOPPV.
- Kratochvílová, J. (2009). Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita.
- Montanová, L. (1992/93) Pedagogická diagnostika jako součást úspěšné výchovy předškolního dítěte. Bratislava: In: Predškolská výchova.
- Petrašová, E. (2007). Projektové vyučovanie. Prešov: MPC
- Piaget, J., & Inhekderová B. (1993). Psychológia dieťaťa. Bratislava: SOFA.
- Piaget, J.: 1970. Psychologie inteligence. Praha: SNP.
- Podhájecká, M., & Gmitrová, V. (2006). Evaluácia hry v edukačnom procese materskej školy. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Katedra pedagogiky.
- Příhoda, V. (1963). Ontogeneze lidské psychiky. 1. vyd. Praha: SPN.
- Průcha, J. (1996). Pedagogická evaluace. Brno: Masarykova Univerzita - Centrum dalšího vzdělávání učitelů.
- Průcha, J. (2000). Přehled pedagogiky. 1.vyd. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Walterová, E., & Mareš, J. (2003). Pedagogický slovník. Praha: Portál.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na :

<<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>.

Rosa, V. (1995). Riadenie školstva a školská kontrola. Bratislava: in *Pedagogické spektrum*. č. 4.

Sihelský, B. (2005). *Ako vytvoriť vyučovací projekt?* Banská Bystrica: MPC.

Szaboóvá, E. (2011). *Pedagogické koncepcie učiteľa materskej školy pre projektový prístup v edukácii*. Bratislava: UK.

Tomková, A., & Kašová, J., & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Praha: Portál.

Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.

Zelina, M. (2004). *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SNP - Mladé letá.

KONTAKT

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.

Univerzita Komenského Bratislava

Pedagogická fakulta, Ústav pedagogických vied a štúdií

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slovenská republika

Tel: 02/50222154

droppova@fedu.uniba.sk

5 DIAGNOSTIKA V PRÁCI UČITELE S NADANÝMI ŽÁKY

Gabriela VĚCHTOVÁ, Jan ŠŤÁVA

Abstrakt: Kapitola se zabývá problematikou diagnostiky potřeb edukace nadaných žáků, přístupy k nadaným žákům, dotýká se profesionalizace učitelské profese, poukazuje na způsobilost a diagnostické kompetence učitele. Sledujeme též subjektivní pohledy pedagogů ve srovnání se skutečností, podložené výzkumným šetřením.

Klíčová slova: nadaný žák, identifikace, pedagog, ambice, projev, výchovně vzdělávací proces, prioritizace diagnostikování potřeb edukace nadaných žáků, kompetence učitele, problematika práce učitele s nadanými žáky

Abstract: This chapter deals with the diagnosis education needs of gifted students for gifted pupils, touching professionalization of the teaching profession, points out diagnostic capability and teacher competence. We follow the subjective views of teachers compared with the fact-based research survey.

Key words : gifted student identification, educator, ambitions, skills, educational process priority. diagnosing the needs of the education of gifted students, teacher competence, the issue of teacher's work with gifted pupils

ÚVOD

Rozpoznat nadaného žáka se zdá být jednoduchá záležitost. Je v řešení problémů a úkolů rychlejší, slovní zásoba je bohatší, logické spojitosti mají síť možných řešení, upoutává pozornost, svým způsobem je unikátní a vyčleňující se v důsledku odlišností charakterových vlastností a kombinačních nadstaveb a projevů. Jeho přístup a akceptování běžných školních pravidel bývá kontroverzní, jazykové a komunikační odlišnosti se často výrazně odlišují od ostatních vrstevníků, projevuje se kreativita a vyhledávání kreativních postupů, průvodním jevem je zvýšená motivace pro hlubší poznání učiva ve vyučovacích předmětech, ve kterých se identifikuje konkrétní nadání žáka. Tyto výjimečnosti a odlišnosti se projevují již v útlém věku dítěte a je především na rodičích, později však spolu i s pedagogem, jakým směrem se ambice ve výchovně vzdělávacím procesu u těchto individualit budou vyvíjet a orientovat. Je pedagogickou prioritou v přístupu k nadaným žákům, aby nadání spolu s talentem byly intenzivně rozvíjeny a podporovány. V současnosti býváme seznamováni s koncipovanými modely, které se snaží postihnout nadaného žáka v celém jejím rozsahu²⁰. Hovoří se o tzv. multidimenzionálním přístupu a jde o postižení nadání nebo talentu jakožto výsledku vzájemného působení osobnostních faktorů, faktorů prostředí a někdy i dalších proměnných, což může být i náhoda nebo třeba i štěstí (chance or luck)²¹.

²⁰ Autoři zabývající se modely a koncepcemi nadání, například Renzulli (1977), Mönks (1999), Tannenbaum (1986) či Meszárosová (1998) (vše In Jurášková, 2006), Millick (2003), Laznibatová (2007), Hříbková (2007), H. J. Eysenck, P. T. Barrett (In Hříbková, 2007), Portešová (2011), Landau (2007), J. F. Feldhusen, F. Gagne, R. J. Sternberg aj.

²¹ A.J. Tannenbaum, 1983, s.86

Způsoby řešení takových situací mívají individuální formu a rozměr. Je to také ve spojitosti se jmenovanou osobností nadaného žáka, charakterem problému, ale také i spoluúčastí rodiny při řešení nápravy a vytváření adekvátního prostředí spolu s výukovými formami a pracovními metodami aj. Tito žáci potřebují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec „běžných služeb a přístupů“, které poskytuje běžná třída. Jen taková koncepce může přinést výrazné změny v osobním rozvoji nadaného žáka, ale také přispět pro společnost, která má zájem o všeobecný duchovní rozvoj národa.

Požadavky na práci učitele nebývalé vzrůstají. A to nejen vzhledem k rychle přibývajícím vědeckým poznatkům, ale i ke zhoršování sociálního zázemí žáků vlivem převratných změn, zejména pak dysfunkcí v rodinách. Škola je nucena snažit se alespoň zčásti kompenzovat nefunkčnost rodiny a intenzívně hledá způsoby, jak náročnou situaci zvládat. Vysoké požadavky na osobní předpoklady učitele vyplývají jednak z mnohotvárnosti jeho pedagogické činnosti, jednak z toho, že pedagogickým nástrojem se stává i sama osobnost a chování učitele se všemi jeho vlastnostmi. Jde tedy o komplexní osobní kvality učitele.

Nároky i skutečnost, že současná technická civilizace ohrožují potřebný rozvoj specificky lidských vlastností člověka jako je sebeuvědomování a sebekázeň, mravní citění, samostatné kritické myšlení atd., naléhavě vyžadují věnovat otázkám lidské osobnosti a kvalitám jejího vývoje mimořádnou pozornost a péči. Oblast vzdělávání a výchovy se tak stává klíčovou, ne méně důležitou než oblast ekonomie. Třetí tisíciletí bývá proto nazýváno érou člověka a výchovy. Učitelská práce zahrnuje soubor různorodých typů činnosti. Především jde o činnost diagnostickou. Učitel musí poznávat žáka, jeho schopnosti, dovednosti, vědomosti, ale i řadu jeho dalších osobních vlastností jako zájmy, temperament, charakterové rysy atd. Práce učitele také obsahuje *činnost organizační*, poněvadž se odehrává ve skupinových podmínkách v rámci školní instituce. Další velmi významnou složkou jsou *činnosti sociální komunikace, sociální řízení a kooperace*. Neméně důležitou součástí učitelské práce jsou ovšem i *tvořivé intelektové aktivity* při volbě či vytváření didaktických přístupů a metod pro objasnění látky a její propojení s dalšími znalostmi do uceleného obrazu skutečnosti. Tyto činnosti jsou ztíženy závažnou okolností - a to, že cílem vzdělávání a výchovy je působení na vnitřní duševní procesy a vlastnosti jedince, které jsou skryté. Nemůžeme je bezprostředně pozorovat, nýbrž poznáváme je pouze nepřímou, usuzováním z vnějších projevů chování. To vyžaduje od učitele nejen dobré pozorovací schopnosti, ale i hlubší psychologické znalosti, dobré usuzovací schopnosti a systematickou práci.

Uvedené složky učitelské práce tedy kromě odborných vědomostí z oborů, které tvoří obsah výukových předmětů, předpokládají také další odborné znalosti psychologické, pedagogicko-didaktické i řadu metodických dovedností. Kromě toho ovšem, jak bylo zdůrazněno, učitel působí na žáky celou svou osobností. Stává se pro ně určitým sociálním modelem, s nímž se mohou identifikovat a napodobovat ho, anebo naopak, podnětem negativní identifikace - jakýmsi odstrašujícím příkladem. To znamená, že od učitele se vyžaduje vyspělá osobnost vysokých kvalit, aby se pro žáky mohl stát pozitivním, názorným příkladem, jejich sociálním vzorem. K potřebným osobním vlastnostem učitele patří nejen dobré charakterové rysy, empatie a láska k dětem, ale také sociální dovednosti a schopnosti psychického sebeřízení, zahrnující sebedůvěru, sebekritičnost, přiměřené sebehodnocení, sebekontrolu a seberozvíjení. Tyto předpoklady mu umožňují správný přístup k žákům a vytvoření potřebné autority – nikoli autority založené na strachu nebo populistickém nadbíhání a zavděčování se žákům nežádoucími ústupky a nedůslednostmi.

Výchovně-vzdělávací činnost učitele má povahu sociální interakce a komunikace, která je převážně asymetrická, poněvadž postavení učitele určuje jeho převahu. To však nesmí vést k autoritativním nebo manipulačním praktikám. Většina pedagogů si uvědomuje, že nadání žáci by měli být vzděláváni v souladu se svými schopnostmi a individuálními potřebami, pracovat na úkolech, které odpovídají nejen jejich rozumové úrovni a adekvátnímu nadání, ale které především v odborné terminologii jejich IQ²² rozvíjí a obohacují. Rozvíjení nadání žáka není zbytečné, nadstandardní či snad elitářské. Měli bychom tuto situaci vnímat jako profesionální pedagogickou nutnost, nezbytnost a osobní angažovanost učitele pro vývojové ambice nadaného žáka. Učitel má příležitost pozorovat a vést, navíc individuálním rozvojem nadaného žáka také předcházet případným komplikacím, problémům a nedorozuměním, což by v případě laxního řešení nebo neřešení situace mohlo vyústit až závažnými poruchami chování, nezájmem a apatií. Přehlížení potřeb nadaného žáka může také vyvolat dalekosáhlé deprivace v harmonickém výchovně vzdělávacím procesu spolu s psychickými zátěžemi a stresy v postojích ke svému celoživotnímu rozvoji a vzdělávání. Mnohdy může dojít až k výraznému a dlouhodobému narušení sebevědomí a strádání.

Preidentifikace nadaných je velmi náročný a často i dlouhodobý proces, který klade na učitele vysoké nároky. Nejenom na jejich znalosti a dovednosti, ale i zkušenosti a schopnost empatie. Pro učitele se doporučuje, aby pro co nejpřesnější nominaci využívali co největšího množství dostupných metod a postupů preidentifikace. Důležitá je také vzájemná spolupráce mezi učiteli k větší objektivitě. Touto preidentifikací celý proces nekončí, je třeba provést ještě komplexní diagnostiku, kterou mají na starosti odborníci v příslušné oblasti – zejména psychologové a speciální pedagogové.

Smyslem celé diagnostiky, jejím hlavním cílem je objevit nadané jedince a vytvořit pro ně adekvátní způsob vzdělávání. Pokud škola chce vzdělávat mimořádně nadaného žáka dle individuálního plánu s individuálním přístupem, potřebuje vyjádření školského poradenského zařízení, bez kterého se neobejde.

System školských poradenských zařízení tvoří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra. Speciálně-pedagogická centra se zaměřují na děti se speciálními potřebami – mají na starosti děti s tělesným, smyslovým i mentálním postižením, a děti s poruchou řeči a s poruchou autistického spektra. Mimořádně nadané děti (a další problematika, kterou zde neuvádíme) spadají do péče pedagogicko-psychologické poradny. Přestože pedagogicko-psychologické poradny v našem státě fungují již řadu let, stále se ještě setkáváme s faktem, že spousta lidí neví, jaké služby nabízejí. Nevědí to dokonce ani školy, s nimiž poradny nejčastěji spolupracují. Nejspíše je to vinou špatné komunikace. Přestože poradny mají snahu předávat informace ve školách pověřeným osobám (ředitelům, výchovným poradcům, metodikům prevence, mentorům), často se u těchto lidí informace zastaví, a dále mezi pedagogy a rodiče se už nedostanou. Přitom snahou každého zařízení je mít co nejlepší vztahy se školami, které pod něj spadají, a spolupracovat s nimi co možná nejvíce. Přesto však zůstává velkým problémem komunikace mezi poradnami a zejména středními školami. Zatímco základní a mateřské školy se již kooperovat naučily, střední školy stále neví, co mají poradny v kompetenci, a jak jim mohou při jejich práci se žáky pomoci.

Učitelé mají značnou míru volnosti při plnění svých profesních úloh. Rozhodují se například jaký postup zvolit, co udělat, co zanedbat, jaké prostředky aplikovat, věnovat se jednotlivým žákům nebo celé třídě atd. Jak se při výkonu profese angažují, závisí do značné míry na jejich morálních postojích. Učitelé jsou pro žáky reprezentanty světa

²² IQ (intelligenční kvocient)

dospělých, příklady (objekty napodobování). Používají svoji osobnost jako výchovný prostředek. Měli by disponovat vlastnostmi umožňujícími vznik pozitivních postojů žáků. Výchovná práce učitele je zvenku těžko kontrolovatelná. Učitelé kladou do značné míry nároky sami na sebe. Spolurozhodují o míře svého profesního snažení, o své odborné a metodické kondici a zdokonalování. Na učitele se v současnosti kladou nejen oprávněné, ale mnohdy přehnané a nereálné požadavky. Přehnané nároky mohou vést k přirozené obraně spočívající v postoji nedělat ani to, co by bylo potřeba.

Svébytným problémem s etickým rozměrem jsou postoje učitelů k rodičům a naopak. Mnozí rodiče přistupují k učitelům (a někteří učitelé k rodičům) se skrytou i otevřenou nedůvěrou a nereálnými požadavky.

Na kvalitu péče o nadané žáky v běžných třídách má jednoznačně největší vliv sám vyučující. Úroveň jeho vědomostí o problematice edukace nadaných dětí i jeho pedagogických dovedností a kreativity se významně promítá do celého vyučovacího procesu. Velká náročnost je v souvislosti se vzděláváním nadaných žáků v běžných třídách spojována především s přípravou na diferencovanou výuku, na organizaci výuky a její vlastní realizaci a také na navození příznivého klimatu třídy, který může mít zásadní vliv na motivaci a sebehodnocení nadaného žáka. Proto osobnost samotného pedagoga a jeho přístup k žákovi jsou stěžejní pro úspěšný rozvoj talentu dítěte. V souvislosti s přístupy učitelů k nadaným žákům kromě používaných metod a vlastní profesionální diagnostiky každého učitele vystupuje do popředí i vztah učitele k vlastní profesi i k žákům. Proto je nutno zdůraznit, že každá profese má svoji mravní dimenzi a v případě povolání, která bývají zjednodušeně nazývána „práce s lidmi“ má tato teze dominantní význam.

Identifikace je velmi složitý, náročný a dlouhodobý proces, ale není zbytečná. Měli bychom si uvědomit, že je podkladem pro speciální péči pro nadané jedince. A každá taková výjimečnost by se měla podporovat s ohledem na osobnostní zvláštnosti každého žáka. Je důležité mít na mysli, že každé dítě je naší budoucností, měli bychom je tedy vést tou správnou cestou a způsobem, který jim bude co nejvíce vyhovovat. Musíme si uvědomit, že správně rozvíjený potenciál nadaného žáka může později najít uplatnění ve spoustě oblastí, které jsou součástí naší doby. Dnešní lidstvo se potýká s mnoha různými problémy, řeší spoustu palčivých otázek. A takový mimořádně nadaný jedinec může být pro nás velmi cenný řešitel, nebo alespoň facilitátor.

1 IDENTIFIKACE OBJEKTŮ

Naše šetření bylo provedeno ve třech školách jednoho společného regionu vzájemně sobě blízkých dosahem (vzdálenostním rozptylem). Záměrně byly vybrány blízké lokality, neboť tyto právní subjekty jsou spravovány různými zřizovateli, ale odbornou správu vykonává jeden školský úřad a ČŠI²³. Vycházíme tudíž z předpokladu, že řešení problematiky nadaného žáka by mělo mít blízké kontury a prováděcí způsoby a formy (viz tabulka 1).

Tab. č. 1 - Charakteristika školských zařízení

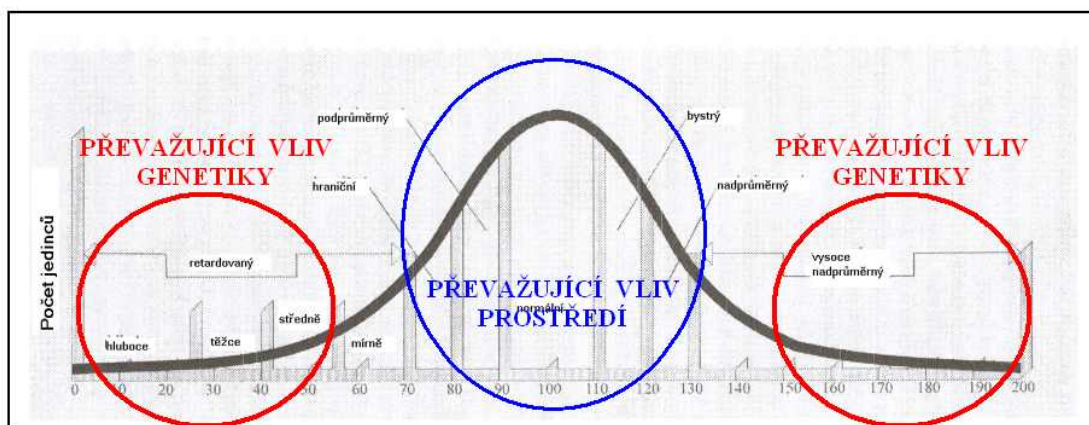
| Poř.číslo | Lokalita | Počet obyvatel | Typ školního zařízení |
|-----------|----------|----------------|-----------------------|
| 1. | Město | 10 000 | ZŠ 1.-9.roč. |
| 2. | Městys | 2 500 | ZŠ 1.-9.roč. |
| 3. | Vesnice | 800 | ZŠ 1.-9.roč. |

²³ ČŠI (česká školní inspekce)

Do šetření se v uvedených subjektech zapojilo 51 pedagogů působících na 2. stupni ZŠ. Bylo to 42 žen (83%) a 9 mužů (17 %) z uvedených respondentů. Pedagogické zkušenosti byly rozvrstveny od dvou do čtyřiceti třech let profesního působení. Průměrná doba učitelské praxe na sledovaných školách byla 20,3 roku a nejnižší věkový průměr, 40,5 roku, byl u pedagogů pracujících ve školském zařízení č. 2, městysu.

2 INFORMACE POSKYTNUTÉ RESPONDENTY

V našem případě jsme v dotazníkovém šetření vycházeli ze subjektivních zkušeností učitelů při definování a rozhodování se pro kategorii mimořádně nadaný žák. Tím jsme ponechali pro respondenty zcela volný prostor pro míru vlastního názoru při kategorizaci svého pojetí významu označení nadaný žák. Jde o míru vlastního názoru na projev nadání a nadanosti žáka. Učitelé-respondenti tak nejsou vázáni hodnotami z Gaussovy křivky, vyznačující intelektové stupně jedince a stanovující obecně hranice IQ nadaných jedinců. Tak nadání žáků a jejich přirozená nadanost byly učiteli pojaty zcela na jejich vlastní úvaze bez akceptování oficiálního rozmezí hodnotových hranic pro kategorii nadaný a mimořádně nadaný žák ve výše uvedené a všeobecně akceptované Gaussově křivce.



HŘÍBKOVÁ, L. *Identifikace nadaných dětí. Přednáška na IDM-MŠMT, říjen 2002.*

Smyslem ponechat subjektivní rozhodnutí učitelům v rámci vyhledávání a kategorizace nadaných žáků bylo sledovat míru vlastní odpovědnosti k výuce nadaných žáků a školní práci s nimi. Zajímalo nás srovnání s dříve provedeným našim šetřením v oblasti připravenosti učitelů pro práci s nadanými žáky.

Pro naši potřebu jsme si vybrali rekognoskovat školní terén a působení učitelů v tomto prostředí, srovnání pohledových názorů se skutečnostmi majícími bezprostředně vliv na naplňování závazných školských dokumentů²⁴ a prováděcích vyhlášek²⁵. Záměrně jsme na obsah některých paragrafů (17,18) týkajících se nadaných žáků nepoukazovali v očekávání, že respondenti sami budou reagovat na základě informací, které z těchto dokumentů pro právnické školské subjekty v práci s nadanými žáky vyplývají.

Tab. č. 2

²⁴ Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, tzv. Školský zákon (jeho významná novelizace č. 49/2009 Sb.)

²⁵ Vyhláška 73/2004 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

| OTÁZKA | ODPOVĚĎ | HODNOCENÍ RESPONDENTŮ v % | Pozn. |
|--|--|---------------------------------|-----------------------------------|
| Jsou počty NŽ ²⁶ v našich školách srovnatelné s celosvětovým trendem? | Nadaných žáků se na našich základních školách vyskytuje málo | 17 % | |
| Náš školský systém dostatečně odpovídá potřebám NŽ? | a/ ano | 43 % | |
| | b/ ne | 57 % | |
| Setkal(a) jste se s NŽ? | Ano, poznal(a) jsem NŽ | 77 % | Bez vyšetření v PPP ²⁷ |
| V jakém směru se nadání u žáků nejčastěji projevuje: | a/ žák jazykově nadaný | 23 % | |
| | b/ žák nadaný v matematice | 20 % | |
| | c/ žák nadaný v přírodních vědách | 36 % | |
| | d/ žák pohybově nadaný | 70 % | |
| | e/ žák výtvarně nadaný | 43 % | |
| | f/ žák hudebně nadaný | 36 % | |
| | g/ žák nadaný bez výrazné specifikace | 10 % | |
| Spolupráce s rodiči NŽ | a/ výborná | 40 % | |
| | b/ dobrá | 43 % | |
| | c/ spolupracuje méně než se očekává | 17 % | |
| | d/ nespolupracuje 2 učitelé doporučili vyšetření v PPP, rodiče nesouhlasili | 0 % | |
| NŽ zahájili školní docházku | Zahájili dříve školní docházku | 0 % | |
| | V odpovídajícím věku | 100 % | |
| Forma práce s NŽ ve sledovaných školských subjektech | a/ IVP ²⁸ | 0 % | |
| | b/ enrichment | 46 % | |
| | c/ akcelerace | 0 % | |
| | d/ bez speciálního opatření | 54 % | |

²⁶ NŽ (nadaný žák)

²⁷ PPP (pedagogicko psychologická poradna)

²⁸ IVP (individuální vzdělávací plán)

| | | | |
|--|------------------|-------------|--|
| Důležitost enrichmentu po NŽ | a/ ano | 57 % | |
| | b/ ne | 43 % | |
| Vzdělávání NŽ ve speciálních třídách | a/ souhlasí | 40 % | |
| | b/ nesouhlasí | 60% | |
| Větší péči si zaslouží problémoví žáci | a/ ano | 67 % | |
| | b/ ne | 33 % | |
| Jsou NŽ ostatními spolužáky považováni ze „elitu“? | a/ vždy | 20 % | |
| | b/ někdy | 13 % | |
| | c/ spíše ne | 47 % | |
| | d/ ne | 20 % | |
| Přítomnost problémového NŽ ve třídě | a/ ano | 80 % | |
| | b/ ne | 20 % | |
| Setkal(a) jste se s diagnostikovanou SPU ²⁹ u NŽ? | a/ hyperaktivita | 23 % | |
| | b/ dysgrafie | 10 % | |
| | c/ dysortografie | 7 % | |
| | d/ nesetkal | 40 % | |
| NŽ se těžko včleňují do kolektivu | a/ ano | 23 % | |
| | b/ ne | 77 % | |
| NŽ mají větší podporu okolí oproti dětem problémovým? | a/ ano | 53 % | |
| | b/ ne | 47 % | |
| NŽ pomáhají ve třídě slabším spolužákům | a/ ano | 70 % | |
| | b/ ne | 30 % | |
| Máte dostatek informací ohledně práce s NŽ ? | a/ ano | 70 % | |
| | b/ ne | 30 % | |

3 DISKUSE

Byla nastartována změna. Zatím je současný stav péče o nadané žáky v České republice stále spíše záležitostí rodiny a náhody, pokud jde o vstřícnost a informovanost školy a poradenských služeb. Nová školská legislativa přitom umožňuje variabilitu a prostupnost v péči o nadané žáky. Některé záležitosti, jako předčasné zahájení školní docházky nebo její nahrazení jiným vhodným způsobem rozvoje mimořádně nadaných dětí, však ani nyní situaci neřeší. Je ještě mnoho škol, které nezměnily svůj přístup k žákům a kde chybí partnerská komunikace a není doceněn vliv školy na rozvoj osobnosti žáka. Ti nekonformní a problémoví, ať už z pohledu školy nebo skutečně, budou nadále rozšiřovat skupiny tzv. „underachievers“³⁰, tedy těch, kteří nemohou realizovat v plné šíři svůj potenciál. „Dokonce i ti žáci, kteří přestali mít požadavky na zvýšení náročnosti a kvality studia a mají vynikající prospěch, jsou ve skutečnosti underachievers, kterým škola nedovoluje dostatečně rozvíjet svůj potenciál. Je to obrovská ztráta pro ně i pro společnost“³¹. Nezbytně nutné je kvalitní a celoplošné vzdělávání učitelů a jejich informovanost v oblasti péče o nadané žáky. Na mnoha školách je nutné přejít konkrétně od teorie a pomyslné představy, že nadaný žák je ten, který vykazuje všestranně výborné výkony, ke skutečnému demokratickému způsobu jednání a řešení v intencích legislativních opatření.³²

²⁹ SPU (specifická porucha učení)

³⁰ lajdáci

³¹ Roupcová, E. Nadané děti. Brno:SP, 2007

³² Viz. 5, 6

V protikladu s názorem respondentů sledovaných třech škol stojí za to srovnání s našimi závěry z výzkumu odborné vybavenosti pedagogů pro práci s nadanými žáky (viz. tab. 3) cíleně směřující k lokalizaci konkrétní připravenosti pedagogů z padesáti škol, tedy nepoměrně většího vzorku respondentů.

Tab. č. 3

| SOUHRN VZDĚLÁVACÍCH AKTIVIT UČITELŮ | ženy | muži | celkem | % |
|--|-------------|------------|-------------|---------------|
| CELKEM RESPONDENTŮ | 1074 | 253 | 1327 | |
| ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ | 11 | 1 | 12 | 7% |
| KURZY, ŠKOLENÍ | 33 | 3 | 36 | 22% |
| KONFERENCE, WORKSHOPY | 49 | 6 | 55 | 33% |
| STUDIUM ODBORNÝCH MATERIÁLŮ | 49 | 15 | 64 | 38% |
| CELKEM | 142 | 25 | 167 | 12,58% |

„U zjištěních z tabulky č. 3 zůstává otázka, zda 12,58% učitelů, což v reálných číslech je 167 pedagogických pracovníků ze sledovaného vzorku 1327 učitelů, jsou hodnoty adekvátním obrazem naplnění potřeb škol vzdělanými učiteli a jejich připravenosti rozvíjet nadání u žáků mimořádně intelektově zdatných. Vzhledem k již zcela reálným vzdělávacím povinnostem, které pro ně plynou ze zákona 561/2004 Sb. a vyhlášky 73/2005 Sb., je platost legislativních dokumentů závazná pro školské subjekty již 7 let a koresponduje s našim sběrem dat (listopad-prosinec 2013). Náš názor ke zjištěným skutečnostem je takový, že výsledných 12,58% vzdělávajících se učitelů k naplňování potřeb nadaných žáků a tím i realizaci závazných legislativních dokumentů (především § 12, 13, 14) bez specifikace na výstupní kvalifikaci, je výsledek značně nepřesvědčivý.“³³ V přímém kontrastu se zjištěnými hodnotami v tabulce 3 se jeví ale skutečnost, jak samotní pedagogové subjektivně hodnotí svou připravenost pro náročnou práci s nadanými žáky. Jejich sebejistota není adekvátní k předpokladům a skutečnostem. Dovolíme si konstatovat, že to svědčí o nesprávném přístupu ke kategorizaci pojmu nadaný žák. Důsledkem je neadekvátní přístup k této kategorii žáků mající legislativními normami vyčleněné formy a metody práce pro optimální rozvíjení jejich potenciálu IQ.

Ukázalo se, že u učitelů splývají obsahy pojmů chytrý a mimořádně nadaný, což nekoresponduje s legislativní normou odkazující se na hranici IQ s minimální hodnotou 130 a více Gausssovy křivky.

Máme tudíž za to, že spolupracující pedagogové z uvedených třech škol opomíjeli souvislost označení kategorie „nadaný žák“ s kompetentním statutem odborné instituce, která jediná může takovou skutečnost deklarovat - pedagogicko psychologickou poradnu.

Každá společnost, která se chce rozvíjet, musí mít zájem o včasnou identifikaci a rozvoj nadaných a mimořádně nadaných jedinců. Tento úkol může být splněn pouze za úzké spolupráce školy, rodiny a odborných pracovišť. Z našeho dosavadního šetření vyplývá, že v posledních letech se stále více škol věnuje rozvíjení nadaných žáků. První impuls však

³³M. Janda, J. Štáva, G. Věchtová: *Připravenost učitelů na práci s nadanými žáky*. The readiness of teachers to work with talented pupils. Předneseno na 1. mezinárodním semináři „Učíme nadané žáky“. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 14.3.2012

většinou přichází od rodičů, kteří si již v předškolním věku všimnou, že je jejich dítě nadané a požádají pedagogicko-psychologickou poradnu o vyšetření. Systematickému vyhledávání nadaných dětí se věnují jen některé školy, většinou jde o školy ve větších městech. Tyto školy spolupracují s Mensou a s Centrem nadání.

Při studiu na vysoké škole se většina učitelů s problematikou vzdělávání nadaných žáků nesešla. Znalosti v této oblasti si musí sami doplňovat. Někteří učitelé uváděli, že mají problém rozpoznat žáka nadaného od žáka bystrého. Pedagogičtí pracovníci by měli být pravidelně proškoleni. Měli by zvládnout celou škálu výukových metod, hlavně aktivizujících. Do popředí se v současnosti dostává e-learning a zážitková pedagogika.

Nadaným žákům je třeba vytvořit podnětné prostředí a takové podmínky, které jim umožní, aby svých specifických schopností mohli využívat. Kdybychom odpovídající podmínky nezajistili, mohlo by dojít k tomu, že by si nadaní žáci vlivem odmítavého a nepodnětného prostředí mohli vytvořit negativní vztah ke škole a k učení a mohli by mít problémy se začleněním do kolektivu třídy. Učitelé na většině sledovaných škol si uvědomují, že tito žáci potřebují určité specifické pedagogicko-psychologické přístupy. Je však třeba dobře zajistit návaznost studia mimořádně nadaných žáků na II. stupni ZŠ nebo na dalším typu školy, např. na víceletém gymnáziu.

LITERATURA

- Campbell, J. R. (2001). Jak rozvíjet nadání vašich dětí. Praha: Portál.
- Dočkal, V. (2005). Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Fořtík, V., & Fořtíková, J. (2007). Nadané dítě a rozvoj jeho schopností. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Fořtíková, J. (2009). Talent a nadání: Jejich rozvoj ve volném čase. Praha: NIDM.
- Hartl, P., & Hartlová-Císařová, H. (2000). Psychologický slovník. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000.
- Hrbáčová, H. (2011). Porovnání péče o nadané žáky v ČR a v zahraničí. Brno: Masarykova univerzita.
- Hříbková, L. (2007). Základní témata problematiky nadaných. Praha: Univerzita J. A. Komenského.
- Hříbková, L. (2009). Nadání a nadaní. Praha: Grada Publishing.
- Jurášková, J. (2003). Základy pedagogiky nadaných. Pezinok: Formát.
- Jurášková, J. (2006). Základy pedagogiky nadaných. Vyd. 1. Praha: IPPP ČR.
- Kovářová, R., & Klugová, I. (2009). Projekty OSU. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory>.
- Kraft von T., & Semke, E. Objevte silné stránky svého dítěte. Praha: Euromedia Grup.
- Laznibatová, J. (2003). Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Bratislava: IRIS.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2002). Nadané dítě: Rukověť pro rodiče a učitele. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Roupcová, E. (2007) Nadané děti. Brno: SP.
- Sejvalová, J. (2004). Talent a nadání. Praha: IDM MŠMT.

KONTAKT

PaedDr. Jan Štřáva, CSc., Mgr. Gabriela Věchtová
Katedra pedagogiky PdF MU v Brně
stava@kerio.ped.muni.cz
vechtova@kerio.ped.muni.cz

Osobnostně sociální rozvoj a jeho diagnostika z pohledu žáka

6 UČENIE SA ŽIAKOV Z OMYLOV A MISKONCEPCIÍ

Martin DROŠČÁK

Abstrakt: V školskej triede to vo väčšine prípadov vyzerá tak, že žiaci na konci vyučovacej jednotky rozumejú preberanému učivu, ale tieto vedomosti a zručnosti si nedokážu vybaviť už po pár mesiacoch. Pri hodnotení, žiaka viac zaujíma počet získaných bodov za odpoveď, už menej, či a ako na otázku odpovedal. Existuje diagnostická metóda, ktorá sa zameriava na identifikáciu kľúčových bodov a bežných mylných predstáv v rámci témy, čo môže žiakom pomôcť udržať si poznatok.

Kľúčová slova: učenie sa, škola, pedagogická diagnostika, evalvácia, miskoncepcia

Abstract: In the school class, in most cases seems that students at the end of a teaching unit mean follow lessons, but this knowledge and these skills they could not remember after a few months. When assessing student, they are more interested in the number of points obtained in test, still less whether and how to answer the question. There is a diagnostic method that aims to identify key points and common misconceptions in the topic, which can help students retain knowledge

Key words: learning, school, educational diagnosis, evaluation, misconception

„Bud' veľmi, veľmi opatrný, čo vkladáš do tej hlavy, pretože to už nikdy nedostaneš von.“

Kardinal Wosley (1473? - 1530)

ÚVOD

V tejto kapitole s pokúsime diskutovať o neoddeliteľnej a významnej časti v práci učiteľa vo výchove a vzdelávaní, ktorá sa realizuje vo väčšine prípadov v školskej triede a týka sa žiaka, skupiny žiakov alebo celej triedy.

Rozvoj vied a techniky zvyšuje nielen požiadavky na výchovu a vzdelávanie, čím mení a ovplyvňuje postavenie človeka v spoločnosti, ale aj vyvoláva zmeny v jeho živote v podobe životných podmienok, či trávenie voľného času.

Popri rozvoji výchovno-vzdelávacieho procesu sa zvyšujú aj požiadavky na kvalitu vzdelávania, a preto sa v tomto procese do popredia dostáva aktivita žiaka s cieľom rozvíjať si svoju osobnosť. Rozvojom pedagogiky a jej hraničných disciplín je učiteľom umožnený hlbší prístup k ich výchovno-vzdelávacej práci, tzn. všímajú si (poznávajú a skúmajú) pedagogické situácie, ktoré nastávajú v školskej triede.

Okrem riadenia (usmerňovania a uľahčovania procesu učenia sa žiakov) výchovno-vzdelávacieho procesu učiteľ neustále pozoruje a posudzuje žiakov, ako napr. ich správanie, záujmy, schopnosti, pokrok v učení sa a charakterové vlastnosti. Diagnostikovaním, posudzovaním a kontrolovaním žiakov učiteľ môže zmeniť svoj vlastný metodický postup (napr. vyučovaciu metódu), aby práca žiakov (teda učenie sa) mala zmysel a bola efektívna.

1 UČENIE SA ŽIAKOV, ICH PREDCHÁDZAJÚCE VEDOMOSTI A CHYBNÉ PREDSTAVY

3.1 Učenie sa žiakov

Výchova a vzdelávanie je zložitý proces, pozostáva z niekoľkých, navzájom na seba nadväzujúcich a od seba závislých prvkov. Hlavnými aktérmi tu sú učiteľ v pozícii facilitátora, ktorý riadi učenie sa žiakov a žiak (alebo kupina žiakov) v pozícii učiacej sa osobnosti.

Vo vyučovaní v podstate ide o to, aby žiak pod vedením učiteľa zvládol určité učivo. Z pohľadu žiaka sa vyučovanie spája s pojmom učenie sa, ktorý sa označuje ako aktívny a socializovaný proces, v ktorom žiak získavaním vedomostí a zručností nadobúda viac rozvinutých reakcií na podnety z okolia (Jankovcová, Průcha & Koudela, 1988, s. 11).

L. M. Cohen a K. M. Younghee (1999, s. 202) rozumejú pod učením sa asimiláciu novej informácie do existujúcej štruktúry a akomodáciu alebo modifikáciu existujúcej štruktúry na základe novej informácie.

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2009, s. 323) sú toho názoru, že pre učenie sa neexistuje všeobecne prijímaná definícia a uvádzajú najnovšie vymedzenie pojmu ako proces, v priebehu a v dôsledku ktorého človek mení svoj súbor poznatkov o prostredí prírodnom i ľudskom, mení svoje formy chovania a spôsoby činnosti, vlastnosti svojej osobnosti a obraz seba samého. K uvedeným zmenám dochádza predovšetkým na základe skúseností, tj. výsledkov predchádzajúcej činnosti, ktoré sa transformujú na systémy vedomosti – vedomosť.

Zo psychologického hľadiska (Hartl & Hartlová, 2010, s. 632-634) sa učenie definuje ako aktívny proces, ktorý rozširuje vrodenný genetický program a možnosti jedinca. Z uvedeného vyplýva, že na učení sa podieľajú také procesy ako myslenie, predstavivosť, pamäť a aktivita. Učenie sa teda znamená istý druh činností, aktivity samotného učiaceho sa, teda žiaka.

Človek sa môže učiť akoukoľvek činnosťou tak, že učitelia sa vykonáva rôzne činnosti: pohybové, pracovné, rečové, písomné atď. (J. Štefanovič in L. Ďurič, J. Grác, J. Štefanovič, 1991, s. 244). Ide o chápanie učenie sa žiakov ako aktívneho procesu. Učenie sa je viac ako pamäť. Aby žiaci mohli pochopiť a byť schopní použiť vedomosť, musia pracovať na riešení problémov, objavovať veci pre nich samých, popasovať sa s myšlienkami (Slavin, 2009, s. 230).

Učenie sa je zvyčajne definované ako zmena v správaní osobnosti spôsobená nejakou skúsenosťou. Učenie sa má veľa významov. Niekedy to môže byť úmyselné, kedy sa žiak učí (osvojuje) si informácie prezentované v triede, alebo keď žiak niečo vyhľadáva na internete. Niekedy môže byť neúmyselné, ako napríklad reakcia dieťaťa na ihlu u doktora.

Čím viac je žiak vtiahnutý do procesu učenia, tým viac informácií a schopností získava. V učení sa ide o viac ako len ukázať a niečo povedať. Nejde o automatický výsledok nalievania informácií do hláv žiakov. Vyžaduje si to učiaceho sa zaangažovanosť a jeho niektorú činnosť.

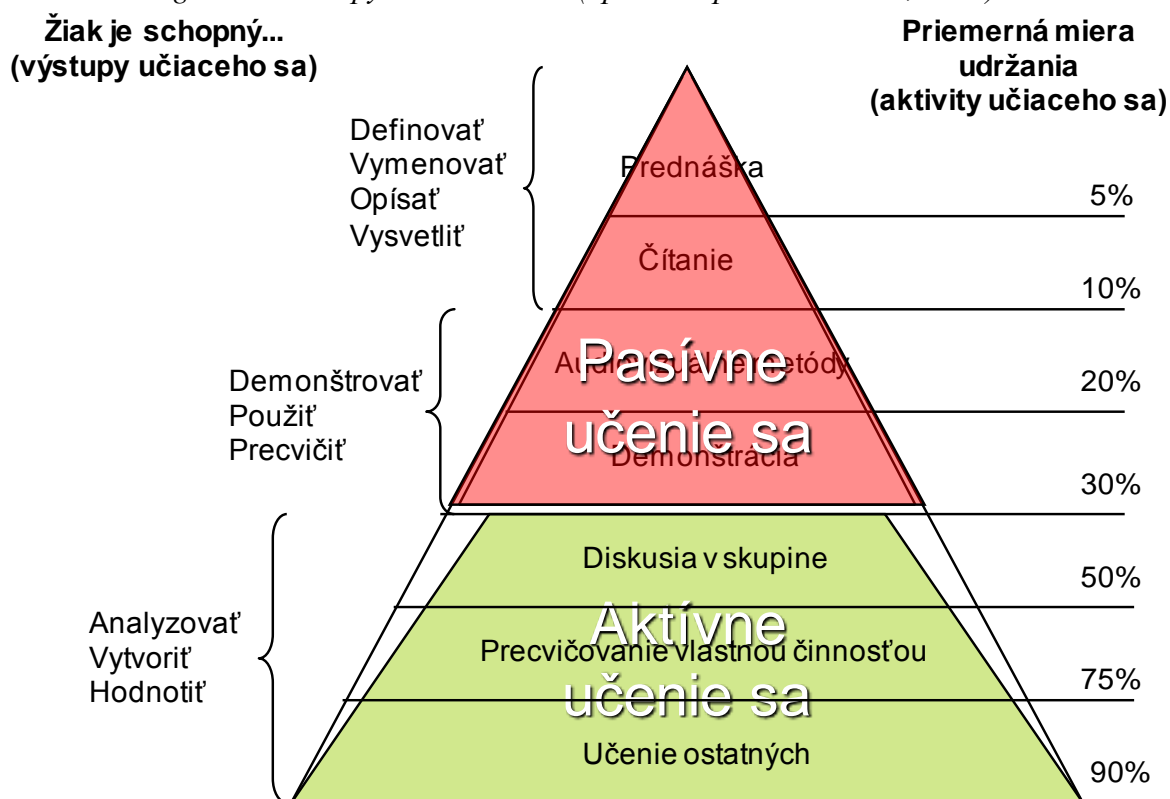
Pri učení sa môže žiak vykonávať istú činnosť, ktorá sa potom javí ako istá metóda učenia sa.

Pyramída učenia (viď obrázok 1) je obrázok, ktorý mapuje rozsah vyučovacích (aj metód učenia sa) metód a vzdelávacích aktivít v trojuholníkovom zobrazení v pomere k ich účinnosti pri podpore žiakov udržať učivo, ktoré sa učil.

Pri voľbe metódy vyučovania sa učiteľ môže riadiť poznatkami o účinnosti nadobúdania nových vedomostí, ktoré uvádzajú mnohí didaktici vo svojich publikáciách (napr. Turek, 2010, s. 108; Vendel, 2007, s. 205).

Uvedené vyššie znázorňuje E. Dale (1969, s. 43) vo svojej pyramíde učenia, ktorú uvádzame na obrázku 1. Na základe svojich výskumov v 60. r. 19. storočia zostrojil pyramídu učenia, ktorá zobrazuje efektívnosť pri učení sa na základe použitej vyučovacej metódy. Podľa E. Dale-ových výsledkov, najnižšiu efektívnosť má vyučovacia metóda na vrchole tejto pyramídy a zahŕňa učenie sa od prijímania informácií prezentovaných cez verbálne symboly, ako napr. počúvanie hovoreného slova. Na spodu pyramídy sa nachádza najefektívnejšia vyučovacia metóda, ktorá v sebe zahŕňa priame, zmysluplné skúsenostné učenie sa, ako napr. precvičovanie vlastnými rukami, alebo učenie ostatných. Pyramída učenia vyjadruje priemerné hodnoty udržania informácie učiaceho sa pri použití konkrétnej vyučovacej metódy. Smerom nadol sa udržanie informácie zväčšuje. Pyramída poukazuje, že ak vyberáme vyučovaciu metódu, je dôležité myslieť na to, že zahrnutie žiakov do procesu vyučovania posilňuje ich schopnosť udržať si informácie dlhšie. Uvedené poukazuje, že techniky aktívneho učenia sa dokážu udržať informáciu na úrovni viac ako 90 %. Pyramída ukazuje, že žiaci sa najlepšie učia, ak do procesu zahŕňajú čo najviac vnemov. Môžeme povedať, že čím viac vnemov je v interakcii so zdrojom (učivom, problémom), tým je väčšia šanca, že sa žiak môže z neho učiť.

Obr. č. 1 - Edgar Dale-ova pyramída učenia (upravené podľa Droščák, 2011)



Vyučovacie metódy ako prednáška, pasívne čítanie a audiovizuálne metódy sú považované za pasívne vyučovacie metódy. Ostatné metódy v pyramíde učenia sú také, pri ktorých žiaci viac participujú vo vyučovacom procese. Percentuálne hodnoty čísel treba chápať ako priemerné hodnoty zapamätania, uchovania alebo podržania informácie.

1.2 Predchádzajúce vedomosti žiakov

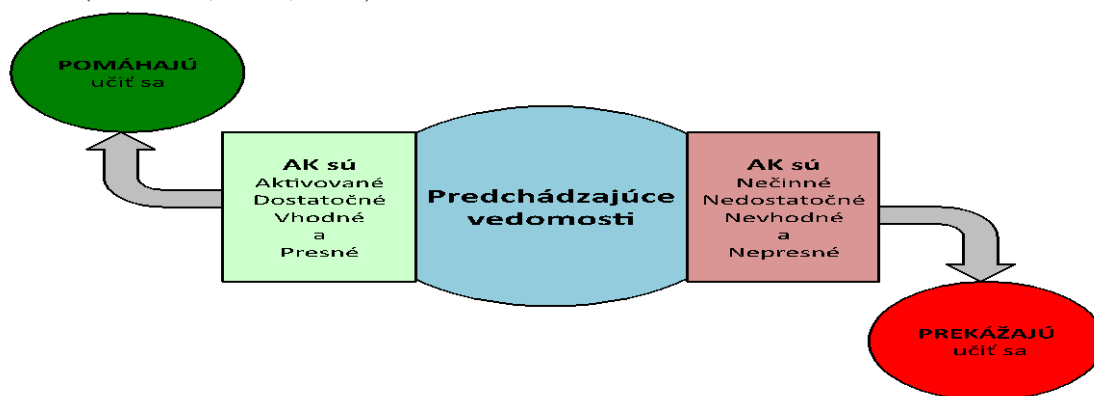
Aby bolo učenie sa efektívne, malo by byť splnených niekoľko aspektov vyplývajúcich z neurofyzikálnych predpokladov každého učiaceho sa jedinca. J. Škoda, P. Doulík (2010) hovorí o nasledujúcich:

- objavovanie niečoho nového (učenie má objaviteľský charakter),
- radosť a pocit uspokojenia (pochvala, odmena), absencia stresu a tlaku,
- primeranosť individuálnym schopnostiam žiakov,
- zapojenie viac zmyslov súčasne,
- spojenie učiva s individuálnym zážitkom a skúsenosťou,
- nadväznosť na už osvojené poznatky.

Žiaci neprichádzajú do triedy ako nepopísaný list, ale už disponujú vedomosťami, ktoré získali buď v škole alebo v každodennom živote. Tieto vedomosti sú zjednodušene povedané mix rôznych faktov, myšlienok, modelov, vnemov, presvedčení, hodnôt a postojov. Nazývame ich tiež prekoncepty, ktoré J. Škoda, P. Doulík (2010) chápe ako prvotné predstavy žiaka o určitom pojme, tak ako boli utvorené získaním doterajších skúseností a informácií, a to nielen zo školy, ale aj z bežného života. Prekoncepty sú úplne individuálne charakteristiky každého učiaceho sa jedinca. Výrazne sa tu uplatňuje individuálne spracovávanie získaných informácií, zvláštnosti žiackeho myslenia a tvorba vlastných prekonceptov, rovnako ako rozdielnosť zdroja (napr. rodina, vrstevníci, média, periodika, internet).

V priebehu vyučovacej hodiny sa často učitelia snažia zvýšiť žiacke porozumenie preberaného učiva jeho spájaním s predchádzajúcimi vedomosťami a zážitkami žiakov, či skúsenosťami z predchádzajúcich hodín rovnakého alebo príbuzného vyučovacieho predmetu, alebo tiež z ich vlastných skúseností z bežného života. V praxi môže nastať niekoľko situácií, napríklad kedy učiteľ nadhodnotí predchádzajúce žiacke vedomosti a takto dochádza k sprístupňovaniu nového učiva na neistých základoch, alebo kedy žiaci disponujú vedomosťami, ktoré nie sú postačujúce k preberanému učivu, čo potom oslabuje jeho pochopenie. Takto môžeme odhaliť žiacke mylné predstavy a nepresnosti v ich vedomostiach, ktoré sa aktívne podieľajú (alebo zasahujú) na ich schopnosti učiť sa nové učivo.

Obr. č. 2 - Kvalita predchádzajúcich vedomostí ovplyvňujúcich proces učenia sa. Podľa Ambrose (Ambrose, 2010, s. 14)



Vo všeobecnosti každý učiteľ by sa mal snažiť využívať a nadväzovať na žiacke predchádzajúce vedomosti, nakoľko je to dôležité pre odlišenie všetkých vedomostí, ktoré poskytujú dobrý základ pre ďalšie učenie sa žiakov.

Ideálne by bolo, ak by tieto vedomosti boli správne, kompletne a vhodné pre aktuálny stav v triede, avšak niektoré sú nesprávne či nedostatočné. Tieto vedomosti používajú žiaci v triede, čo ovplyvňuje to, ako budú žiaci spracovávať ďalšie, nové informácie. Najideálnejšou predstavou by bolo ich vzájomne prepojiť s už dávnejšie získanými vedomosťami s novými vedomosťami získanými učením sa, pretože ak sa ich predchádzajúca vedomosť nebude dať použiť (je nečinná), nemusí to uľahčiť integráciu novej vedomosti do poznávacej štruktúry. Napríklad, ak žiak bude riešiť úlohu, alebo nejakú situáciu, pri ktorej by malo dochádzať k učeniu sa a žiak má nedostatočné predchádzajúce vedomosti, môže dôjsť k zlyhaniu získať ďalšiu vedomosť. Ďalej podľa obrázku č. 2, v prípade nevhodných a nepresných vedomostí dochádza k narušeniu či zabráneniu nového učenia sa.

Ak žiaci môžu spojiť nové učivo s ich presnými a relevantnými predchádzajúcimi vedomosťami, môžeme povedať, že takto sa učia dôkladnejšie aj preto, že si dokážu informáciu podržať dlhšie. V podstate vedomosti lepšie držia, keď žiak má už nejakú, ale relevantnú predchádzajúcu vedomosť. Dokazujú to napríklad uskutočnené výskumy P. E. Morris et al., 1981, J. A. Kole and A. Healy (2007), M. L. Gick and K. J. Holyoak (1980), J. D. Bransford & M. K. Johnson, (1972); V. E. Woloshyn, A. Paivio, & M. Pressley (1994), J. Peeck, A. B. Van Den Bosch, & W. Kruepeling, (1982), J. Garfield, R. C. Del Mas, & B. Chance, (2007). Záver z výskum je, že žiaci sa učia oveľa ľahšie, keď môžu spojiť to čo sa učia s tým, čo už vedia. Avšak učitelia by nemali predpokladať, že žiaci budú schopní ihneď použiť predchádzajúcu vedomosť. Namiesto toho by mali mať tieto predchádzajúce vedomosti zámerne aktivovať a tak im pomôcť vytvoriť si pevné prepojenie na novú vedomosť.

Porozumenie a diagnostikovanie toho, čo žiaci už vedia, učiteľom môže pomôcť pri príprave na vyučovaciu hodinu s cieľom zlepšenia žiackeho učenia sa, ale aj identifikovať, vyplniť ich medzere, rozpoznať, kedy žiaci používajú poznatok nevhodne a aktívne opravovať ich miskoncepce.

1.3 Chybné predstavy žiakov

Predchádzajúce vedomosti nemusia vždy zodpovedať správnej skutočnosti, preto potom hovoríme o primitívnych, neúplných alebo úplne chybných poňatiach, tzv. miskoncepciách, alebo mylných alebo chybných predstavách žiakov. Ďalšie názvy uvádzajú J. Čáp a J. Mareš (2007): naivné teórie dieťaťa, detské naivné koncepcie, detské miskoncepce, detské prekoncepce. Miskoncepce reprezentujú pokus pripojenia novej informácie k už existujúcim v pamäti človeka. Sú teda detskými interpretáciami sveta, s ktorými sa dieťa stretáva (Bertrand, 1998).

Žiaci prichádzajú do školskej triedy s už nejakými predchádzajúcimi vedomosťami, ktoré sú vo vyučovaní konfrontované s ďalšími informáciami, ktoré sa preberajú. Úspešnosť ďalšieho vzdelávania môže výrazne závisieť od správnosti, príp. nesprávnosti žiackych prekonceptov.

Obvykle sú pevne fixované v mysli dieťaťa a v rámci vyučovacieho procesu musia byť prehodnotené, aby vznikol priestor pre nové poznávanie. Tieto interpretácie majú zložku poznávaciu, kognitívnu (porozumenie javov), ďalej je to zložka afektívna (vzťah k javu,

jeho prežívanie a hodnotenie) a tiež zložku konatívnu, snahovú (čo s tým môžem urobiť, čo s tým robia ostatné deti a čo s tým robia dospelí) (Gavora, 1992b).

Miskoncepce môžu vzniknúť kombináciou učenia sa nového učiva a predchádzajúcich vedomostí, ktoré môžu byť veľmi jednoduché. Iný prípad je, keď sa dva a viac učív doslova zmixuje v žiackom vnímaní do jedného (Betkowski, 1995). Ako príklad môžeme uviesť, keď si žiak myslí, že láva sa ohrieva v noci, kedy Slnko je za Zemou. Môžeme povedať, že zo strany žiaka nedošlo k správne porozumeniu obsahu učiva, zdá sa to, ako keby si žiaci týmto vytvárali svet okolo seba zmysluplným. M. Cohen a M. Kagan (1979) z univerzity v Bostone navrhujú, za vhodný termín pomenujúci neporozumenie ako zmiešané koncepty, doktorka M. Betkowski (1995) z University of Northern Florida ako alternatívne rámce, alternatívne koncepcie, miskoncepce a dokonca ako inteligentné nesprávne odpovede. Zmiešané predstavy vznikajú ako zo slovných, tak aj z myšlienkových nejasností. Skreslenie predstavy na základe neporozumenia nie je limitované len na deti. Zaujímavý príklad ponúkajú M. Cohen a M. Kagan (1979). Učiteľ najskôr roztápal ľad a varil vodu. Potom, pokúšajúc sa dať žiakom čo najviac príkladov, opýtal sa triedy na skupenstvo hrca, v ktorom dochádzalo k vareniu vody. Podľa žiakov: „Hrnec nie je kvapalina ani plynná látka, ale tiež nie je tuhá látka, pretože je dutý.“

Učitelia, ktorí sú vnímavý na výskyt zmiešaných predstáv, nebudú viniť žiakov za ich neúspech porozumieť učivu, ale radšej sa pokúšajú analyzovať zdroj chyby a jej nápravy. Toto si ale bude vyžadovať od učiteľov, aby podporovali v triede diskusiu a umožniť žiakom vysvetliť ich myšlienky.

Nesprávne predchádzajúce vedomosti sa nazývajú ako miskoncepce, ktoré sú nezvyčajne odolné k ich náprave. Miskoncepce sú modely alebo teórie, ktoré sú hlboko vložené do žiakového myslenia (Brown, 1983).

Miskoncepce sa len ťažko dajú vyvrátiť, a to z viacerých dôvodov:

- 1) Viaceré z nich sú posilňované v priebehu času a cez mnohé obsahy.
- 2) Často v sebe zahŕňajú ako správny, tak aj nesprávny prvok. Žiaci nemusia rozpoznať jeho chyby.
- 3) V mnohých prípadoch umožňujú úspešné vysvetlenie a predpovedanie mnohých každodenných okolností.

Výskum v oblasti miskonceptí poukazuje, že hlboko uchytená miskonceptia často pretrváva aj napriek priamej vyučovacej intervencii (Ram, Nersessian & Keil, 1997).

2 DIAGNOSTIKOVANIE PREDCHÁDZAJÚCICH VEDOMOSTÍ ŽAKOV

2.1 Vymedzenie pedagogickej diagnostiky

Jedným zo základných predpokladov kvalitného a efektívneho výchovno-vzdelávacieho procesu je schopnosť učiteľov využívať vo všetkých fázach tohto zložitého procesu metódy pedagogickej (nakolko vychádza z pedagogických noriem - učebné osnovy, učebnice, požiadavky na výchovu a vzdelávanie, učebné úlohy atď.) diagnostiky, proces zisťujúci príčiny ťažkostí vo vzdelávaní. Možnosti pôsobenia pedagogickej diagnostiky sú oveľa väčšie ako je používanie testov a skúšanie. Nebolo by vhodné limitovať dosah diagnostiky iba na zistenie príčin, ktoré sa dotýkajú bežných školských situácií, nakolko vhodná diagnóza môže v sebe zahŕňať použitie inteligentných testov alebo diagnózu merania zmyslovej aktivity, koordinácie atď. Samozrejme aj ďalšie formy ako škály, dotazníky alebo interview môžu byť tiež použité v pedagogickej diagnostike.

V posledných desaťročiach sa diagnostika stala integrálnou súčasťou práce učiteľa, aj keď ako P. Kompolt a B. Timková (2010, s. 19) hovoria o jej obmedzení v praxi iba na školské hodnotenie.

Termín diagnostika prešiel do pedagogiky pôvodne z lekárskeho vied. Podľa E. W. Tigesa (1968) je hlavnou funkciou diagnózy uľahčenie optimálneho rozvoja každého žiaka. A. S. Barr et al. (1947, s. 318) hovoria o korekcii a eliminovaní slabých stránok cez konštruktívny zásah na ich príčiny, ktoré predstavujú doplnkový proces súvisiaci s diagnózou.

P. Kompolt (2010, s. 20) uvádza, že diagnostika sa v pedagogike (ale aj iných vedných odboroch) používa v dvoch významoch:

1. Ako proces (diagnostikovanie) zisťovania a hodnotenia stavu rozvoja žiaka vzhľadom na stanovené normy (požiadavky a ciele školy, resp. Učiteľa, učebné osnovy, výkonové štandardy, učebné úlohy, ale aj školský poriadok atď.), teda praktická úroveň javov.

2. Ako špeciálny vedná disciplína vied o výchove, teda jej teoretická úroveň. Jej predmetom sú metodologické otázky, ako aj tvorba teórií a postupov zisťovania (identifikácie) a hodnotenia (evalvácie) podmienok a výsledkov vyučovania a učenia sa žiakov, resp. genézy a príčin nedosiahnutia cieľov. Rovnako je venovaná pozornosť tvorbe diagnostických modelov, kľúčov a kazuistík, ktoré umožňujú interpretáciu a vyhodnocovanie znakov osobnosti, resp. jej jednotlivých aspektov, akými sú: úroveň výkonnosti, poruchy, deficity, problémy atď.

Diagnostika má zabezpečiť efektívnosť výchovných aktivít. Ako uvádza L. Mojžíšek (1986, s. 11) pedagogika bola, je a zostane vždy nerozlučne spätá s mnohými formami a spôsobmi zisťovania a hodnotenia úrovne rozvoja vzdelávania a výchovy, tiež so štúdiom príčin a podmienok výchovy.

K hlavným úlohám diagnostiky podľa K. Ingenkampa a U. Lissmanna (in Kompolt, Timková, 2010, s. 21) patria:

- korektúra vlastných a cudzích učebných výsledkov,
- rozpoznanie učebných deficitov,
- potvrdenie úspešných učebných krokov,
- plánovanie nasledujúcich učebných krokov,
- motivácia prostredníctvom učenia úspešných postupov učenia sa a riadenie obťažnosti ďalších krokov,
- zlepšovanie podmienok učenia sa.

Pedagogická diagnostika je základom pre efektívne a inteligentné vyučovanie. Diagnostiku vo vzdelávaní môžeme chápať ako prípadovú štúdiu podmienok učenia sa určenia jeho povahy a nájdenia príčiny s hlavným cieľom opravy alebo nápravy ťažkostí, ktoré sú zahrnuté v aktívnom zapamätávaní. Preto sme toho názoru, že hlavnou funkciou diagnostiky je uľahčenie optimálneho rozvoja každého žiaka a určenie povahy poruchy učenia sa a nedostatkov.

Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář et al., 2012, s. 28) uvádza diagnostiku ako proces zisťovania diagnózy, teda príčin, prejavov a príznakov choroby, stavu, porúch chovania, nepostačujúceho výkonu. Pedagogickú diagnostiku vysvetľuje ako komplexný postup, ktorého cieľom je poznávanie, posudzovanie a hodnotenie výchovného a vzdelávacieho procesu a jeho aktérov. Zameriava sa na zložku obsahovú, to je zisťovanie dosiahnutej úrovne vedomostí, zručností, návykov, postojov, záujmov, motivácie ďalej zisťovanie emocionálnej, sociálnej úrovne žiaka atď., a na zložku procesnú, to je. akým spôsobom

proces výchovy a vzdelávania prebieha, ako ovplyvňuje žiaka, ktoré postupy sú účinné, v akých podmienkach (Kolář, 2012, s. 28).

Na druhej strane sa definuje diagnóza ako výsledok diagnostiky, rozpoznanie, pomenovanie, rozbor príčin javov alebo stavu. V pedagogickom význame ide o stanovenie stavu určitej kvality osobnosti – znalosti, zručnosti, hodnoty, záujmy, schopnosti, učebný štýl žiaka. Pedagogická diagnóza je špecifická podoba diagnózy. Zisťovanie stavu výchovy a vzdelávania, stavu základných kvalít, ktoré možno interpretovať ako konkrétne výsledky predchádzajúcej výchovnej, vzdelávajúcej, vyučovacej aktivity. Spočíva vo vyhľadávaní javov, znakov, napr. najčastejšie sa vyskytujúcich, určenie ich početnosti, úrovne, intenzity prejavu, miery jej závažnosti v celom spektre prejavov osobnosti. Obsahuje aj odporúčenie pre prácu s žiakom a prípadné nedostatky jeho vývoja (Kolář, 2012, s. 29).

Diagnostika je proces, ktorý umožňuje na základe určitých pravidiel a metód, získať a analyzovať údaje o vonkajších a vnútorných rozdieloch osobností. Dochádza tu k formulácii diagnostických otázok, získavajú a interpretujú sa údaje a následne sa vyslovujú prognózy (isté očakávania). Diagnóza je výsledkom diagnostických činností, napr. rozpoznanie určitého stavu či vlastností, alebo príčin ich vzniku. P. Kompolt (2010, s. 22) hovorí, že diagnóza je vždy spojená s pedagogickým rozhodovaním učiteľa (prípadne triedneho učiteľa, výchovného poradcu, vychovávateľa a pod.), to znamená, že sama o sebe nie je cieľom (čo samozrejme platí aj pre diagnostikovanie). Diagnóza samotná vzniká na korekciu výchovných a vzdelávacích aktivít a podmienok, v ktorých prebiehajú, teda na odstránenie chýb a nedostatkov týchto činností. Druhým cieľom je pomoc (podpora) žiakom, ktorí to potrebujú.

Môžeme povedať, že základnou funkciou diagnostiky je pomoc žiakovi v jeho školskom, prípadne sociálnom živote.

A. Vališová a H. Kasíková et al. (2007, s. 303) chápu pedagogickú diagnostiku najjednoduchšie ako hodnotenie výsledkov vyučovania, ktoré k vyučovaciemu procesu neodmysliteľne patrí. Tento názor zastávajú aj z dôvodu, že výsledky učebnej činnosti nie sú nijako psychologicky interpretované (Vališová, Kasíková et al., 2007, s. 305).

Pedagogickú diagnostiku treba chápať komplexne, nakoľko jej cieľom je analyzovať, posudzovať a zhodnotiť základné aspekty a subjekty výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré potom slúžia žiakovi, učiteľovi, rodičom k stanoveniu nasledujúcich pedagogických opatrení.

Zaujíma nás poznanie osobnosti žiaka v určitých pedagogických situáciách. Sledujeme vzťahy a prejavy celej osobnosti žiaka (dispozície žiaka) v interakcii s výchovným prostredím, respektíve so školou a jej cieľom a s požiadavkami rodiny. Zaujíma nás interakcia so sociálnou skupinou (školskou triedou), spoločnosťou a kultúrou (Čábalová, 2011, s. 120).

V. Hrabal et al. (1989) chápe pedagogickú diagnostiku ako poznávanie a hodnotenie individuálnych zvláštností a špecifik osobnosti žiaka (skupiny žiakov), ktoré je orientované na prognózu a vyúsťuje do návrhov na optimalizáciu jej rozvoja. Pre túto diagnostiku je charakteristická dlhodobosť, nepretržitosť a rešpektovanie vzájomných podmienok medzi jednotlivými kategóriami školskej didaktiky (Kalhous, Obst, 2003, s. 42). Ak máme skvalitniť vyučovanie a v tomto procese docieľovať prevažne pozitívne výsledky, je potrebné čo najviac zverených žiakov poznať. Vedieť, za pomoci ktorých diagnostickým metód zistíme čo najjednoduchšie objektívne informácie:

- o rozvoji myslenia, pamäti a pozornosti svojich žiakov,

- o úrovni ich vedomostí a zručností v predmetoch, ktoré vyučujeme, učebných činností, učebnej kázi, pracovnej vytrvalosti,
- o ich hodnotovej orientácii, záujmoch, vzťahu k predmetu, úrovni perspektívnej orientácie, sebapoňatia,
- o ich sociálnej pozícii a role v triede, v sociálnych vzťahoch, kvalite výchovného pôsobenia rodiny atď.

Pre úspešný priebeh diagnostikovania žiaka je potrebný konkrétny plán diagnostiky žiaka, ktorý by mal v sebe zahŕňať (Čábalová, 2011, s. 123):

- konkrétne stanovený cieľ,
- voľbu efektívnych diagnostických metód,
- vymedzenie aktérov diagnostiky,
- etapy postupu a sledované kritériá,
- diagnostický záver, prognóza a návrh pedagogických opatrení.

2.2 Diagnostika miskoncepcií

Zisťovanie miskoncepcií u žiakov nie je pre učiteľa jednoduchá činnosť. Mal by mať tie najlepšie vedomosti nielen z odborného, profilového predmetu ale aj z pedagogiky a psychológie. Pre učiteľa sú počas vyučovania dôležité dve podoby diagnostiky: tá, ktorú robí učiteľ, aby zistil zastúpenie rôznych foriem žiakovho pochopenia učiva a diagnostika, ktorá je úlohou samotného žiaka, aby mohol zistiť, či žiak porozumel učivu správne (Kulič 1971).

Pri diagnostike mylných predstáv o učive sa dá využiť detská kresba, ktorá sa najmä realizuje u žiakov nižších ročníkov, pre ktorých je tento spôsob vyjadrovania dosť blízky. Problém je v tom, že rozbor detských kresieb je pre učiteľa náročný. Touto diagnostickou metódou sa zaoberali napríklad B. Pupala, M. Mašková (1997) alebo B. Pupala, L. Osuská (1997).

Ďalšou diagnostickou metódou je rozhovor s jednotlivcom, prípadne s celou skupinou. Podoba rozhovoru môže byť rôzna, od voľného rozprávania so žiakmi až po štandardizované dotazovanie. Táto metóda však vyžaduje veľkú skúsenosť dopytovateľa. Rozhovor so žiakom by sa nemal realizovať na vyučovacej hodine, lebo môže u žiaka vyvolať pocit, že je skúšaný. Rozhovor ponúka veľkú voľnosť pri zisťovaní žiakových subjektívnych názorov, dovoľuje ísť do hĺbky veci, ktorú skúmame a tiež pružne reagovať na žiakove odpovede. Špeciálnym prípadom je fenomenografický prístup, ktorým sa zisťuje ako žiak získava životné skúsenosti, ako vytvára obsah pojmov a ako chápe svet, ktorý ho obklopuje (Renström, Anderson & Marton, 1990).

Medzi diagnostické metódy sa dajú zaradiť aj projektívne techniky, ktoré vychádzajú z predpokladu, že pri neukončenom zadaní má žiak tendenciu dopĺňovať zmysel, ktorý mu je osobne blízky. Do svojich odpovedí tak premieta vlastné predstavy, postoje, názory o danom jave (Novák, 1989).

Diagnostickú metódu plnia aj didaktické testy. Predovšetkým sa to týka testových úloh, ktoré nie sú ľahko vyhodnotiteľné a sú „široké“ (jeden až jeden a pol strany). Najúčinnjšie sú tzv. dvojúrovňové didaktické testy. Žiak pri nich vyberá odpoveď v dvoch krokoch. Najskôr volí z ponúknutých možností a potom si vyberá z niekoľkých argumentov, ktorými sa dá jeho predchádzajúca odpoveď zdôvodniť (Treagust, 1988).

Ďalšou diagnostickou metódou je grafické štruktúrovanie učiva. Výskumníkmi boli overené 2 prístupy – vytváranie sietí a máp (Novak, Musonda, 1991).

Odstraňovaním miskoncepcií v žiakovom chápaní sa zaoberalo viacero autorov (Hewson 1981; Gavora 1992a; Gavora 1992b) a bol navrhnutý súbor zásad na odstránenie mylných predstáv:

1. Navodiť u žiaka nesúhlas, nespokojnosť, rozpor s jeho pôvodným chápaním učiva. Žiak musí sám dospieť k presvedčeniu, že jeho doterajšia predstava je nesprávna.
2. Nové učivo musí byť vysvetlené tak, aby bolo žiakovi zrozumiteľné, aby ho dokázal pochopiť a začal o ňom rozmýšľať.
3. Vysvetľovanie učiva musí byť pre žiaka presvedčivé, hodnoverné a hlavne prijateľné. Pri akceptovaní týchto podmienok je žiak ochotný si vyskúšať, či by bolo pre neho akceptovateľné a aké veľké zmeny by musel urobiť.
4. Pochopenie učiva musí byť pre žiaka použiteľné a užitočné. Žiak by si mal vyskúšať, nakoľko je nové prijatie výhodnejšie pri riešení problémov a situácií, s ktorými sa stretáva.

2.3 Diagnostické vyučovanie

Prevenia a náprava žiackych omylov by mohlo byť hlavným učiteľovým cieľom vo vyučovacom procese. Tento proces v jeho podstate pomáha žiakom stať sa nezávislými v živote učiacej sa spoločnosti. V dnešnej dobe sa v rámci gramotnosti vyžadujú také zručnosti ako hodnotiť, analyzovať, artikulovať informácie v ústnej, tlačenej, či grafickej podobe.

Diagnostické vyučovanie (diagnostic teaching) je proces diagnostikovania žiackych schopností, potrieb, záujmov a cieľov a predpisovanie požadovaných učebných aktivít žiaka. Ide o tzv. preskriptívne vyučovanie, je to druh individualizovanej výučby aj znevýhodnených žiakov so špeciálnymi učebnými potrebami (Švec, 2008, s. 82).

Pomocou diagnostického vyučovania učiteľ monitoruje porozumenie a výkonnosť žiakov pred vyučovacou hodinou, počas vyučovania a po vyučovaní. Diagnostické vyučovanie môže informovať učiteľov o efektívnosti ich vyučovacích hodín s žiakom, malou skupinou alebo celou triedou, v závislosti od použitého diagnostického nástroja.

V rámci hľadiska diagnostického vyučovania, hodnotenie a vyučovanie sú v interakcii a nepretržitým procesom, s hodnotením poskytujúcim spätnú väzbu na učiteľa o účinnosti predchádzajúceho vyučovania a nového vyučovania stavajúceho na učenie sa, ktoré žiaci demonštrujú.

Učitelia môžu hodnotiť žiacke učenie sa napríklad priamo v triede a na základe získaných dát porovnávať pokrok v jednotlivých vyučovacích jednotkách. Diagnostické vyučovanie je vložené do učiteľovho bežného vyučovania. Na rozdiel od bežného hodnotenia, ktoré je typicky vsunuté na konci vyučovacej jednotky, diagnostické vyučovanie ponúka učiteľom možnosť monitorovať žiacke učenie sa (a samozrejme efektívnosť vlastného vyučovania) počas hodiny.

Využiť techniky prístupu diagnostického vyučovania a ich prispôsobenie na vyučovanie, si vyžaduje od učiteľa konceptuálny rámec pre vyučovanie a učenie sa, a potom budú schopní nájsť možnosti v rozsahu tohto rámca pre monitorovanie žiackeho učenia sa.

Poukazujeme na trojfázový rámec z výskumu UNESCO (2005), ktorý organizuje učebné aktivity na hodine, tabuľka 1.

Tab. č. 1 - Trojzložkový rámeček učenia sa (Pred – Počas – Po)

| | | |
|--------------|------------------|---|
| Pred | <i>Aktivovať</i> | pozadie vedomosti a postojev |
| Počas | <i>Prepojiť</i> | nové informácie s predchádzajúcimi skúsenosťami |
| Po | <i>Premýšľať</i> | o nových nápadoch a aplikovať ich |

Pred – aktivácia predchádzajúcich vedomostí a postojev

Technika diagnostického vyučovania predstavená vyššie zdôrazňuje stratégiu XXX žiaci použijú na to, čo už o nejakej téme vedia. Technika pomáha učiteľom odkryť, diskutovať a hodnotiť predchádzajúce vedomosti žiakov a osobné postoje k téme. Technika pripomína žiakom, že preberané učivo súvisí s ich bežným životom a tiež s inými predmetmi, ktoré sa učia v škole. Zvyšujú tak motiváciu žiakov, pretože tak vidia zmysel učenia sa. Žiak sa stáva zvedavým, pretože chce vedieť, čo ho čaká ďalej. Diagnostický aspekt tejto techniky pomáha učiteľom monitorovať úspešnosť ich žiakov v tom, ako aplikujú túto stratégiu pred sprístupňovaním nového učiva.

Počas – prepojenie novej informácie s predchádzajúcimi skúsenosťami

Táto diagnostická technika sprevádza žiakov v rozvíjaní ich myslenia z nových informácií, ktoré čítali alebo počuli. Učitelia používajú túto fázu, keď chcú žiakom poskytnúť odpovede na ich otázky alebo myšlienky, čím uspokojujú ich zvedavosť. Toto diagnostické vyučovanie pomáha učiteľom monitorovať snaženie žiakov pri riešení úloh, ako prevencia pred zlyhaním pri procese učenia sa.

Po – premýšľať o nových nápadoch a ich aplikácii

Technika diagnostického vyučovania použitá v tejto fáze zdôrazňuje premýšľanie žiakov o informácii, ktorú čítali, počuli alebo sa naučili. Táto stratégia umožňuje oragnizovať a zapamätať si dôležité informácie, myšlienky a vzťahy tak, aby si ich žiaci mohli vyvolať, keď to budú potrebovať, alebo pri riešení nejakej problémovej úlohy.

Diagnostický aspekt týchto techník umožňuje učiteľom monitorovať ich vyučovanie z hľadiska efektívnosti a či žiaci ich žiaci aplikujú pri ich učení sa.

Prístup diagnostického vyučovania integruje hodnotenie a vyučovanie do výchovno-vzdelávacieho procesu. Na rozdiel od tradičného prístupu, v ktorom učitelia učia a potom hodnotia žiakov na konci vyučovacej hodiny, diagnostické vyučovanie umožňuje učiteľom (ale aj žiakom) získavať spätnú väzbu na vyučovací proces v jeho priebehu realizácie.

ZÁVER

Problém, s ktorým sa učitelia stretávajú v triede nie je, ako prinútiť žiakov k učeniu, nakoľko žiaci sa učia v každom bdelom momente, ale je to, ako pomôcť žiakom sa učiť dôležité informácie, zručnosti a obsah, ktorý budú schopný využiť v ich ďalšom živote. To ako prezentujeme žiakom správne stimuly (prostredie podmienok, ktoré aktivizujú myslenie), v ktorom sa ich pozornosť a mentálne úsilie, aby sa mohli naučiť, získať dôležité zručnosti. Toto je hlavný problém vyučovania.

Miskoncepce prezentujú myšlienkový pokus spojiť novú informáciu s informáciou, ktoré je už uložená v pamäti. Môžu vznikať z vlastných skúseností, pri nepresnom vyjadrovaní, nedostatku príkladov alebo ich absencií pri získavaní vedomostí, reprezentáciou médií,

nesprávnom logickom premýšľaní a chybných učebných textov. V školskej triede by mali byť miskoncepce odhaľované, nakoľko súvisia s ďalším učením sa, kedy je nová informácia spájaná s existujúcou. Odstraňujú sa veľmi ťažko, sú takmer trvácne, iba veľkým úsilím je možné sa od nich odosobniť a doslova prebudovať žiacku myseľ. Ak chceme miskoncepce odstrániť, v prvom rade musí učiteľ chcieť sa s nimi popasovať. Znamená to, že musí zastávať rolu facilitátora vo výchove a vzdelávaní, podporovať žiakov v ich aktivite pri učení sa, posudzovať a počúvať žiacke otázky, plánovať svoje vyučovacie hodiny efektívne, riešiť úlohy až do konca a vyvodzovať závery, využívať napr. techniku pojmových máp. Mali by sme mať na pamäti, že miskoncepce sú vysoko kreatívne a žiak by sa nemal cítiť smiešne v prípade, že ich má.

Dôkladná príprava učiteľa na vyučovanie môže pomôcť odstaviť žiaka od miskoncepce pomocou procesu nazývaného „premostovanie“ (spájanie) (Brown, 1992; Clement, 1993). Pre učiteľa je dôležité rozpoznať, že jednoduchá oprava nebude pravdepodobne postačujúca na pomoc žiakom odhaliť hlboko držanú miskoncepciu. Namiesto toho treba sprevádzať žiakov myšlienkovou zmenou, čo pravdepodobne bude trvať nejakú dobu, trpezlivosť a kreativitu.

LITERATURA

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. & Norman, M. K. (2010). *How learning works : seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: John Wiley & sons.
- Atkinson, R. L., et al. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Baďuríková, Z. et al. (2001). *Školská pedagogika*. Bratislava: UK.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé vzdelávacie teorie*. Praha: Portál.
- Betkowski, M. (1995). *Misconceptions – their importance in the learning of science*. [cit. 2014-07-20] Dostupné na internete: <http://www.eiu.edu/~scienced/5660/options/Op-9-R-4.html>.
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHEERIC Higher Education Report No. 1. Washington: George Washington University, Washington, DC.
- Bransford, J. D. & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717– 726.
- Brown, D. (1992). Using examples to remediate misconceptions in physics: Factors influencing conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 17–34.
- Brown, L. T. (1983). Some more misconceptions about psychology among introductory psychology students. *Teaching of Psychology*, 10, 207–210.
- Clement, J. (1993). Using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students' misconceptions in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 1241–1257.
- Cohen, L. M. & Younghee, K. M. (1999). Piagets Equilibration Theory and The Young Gifted Child: A Balancing Act. *Roeper Review*, 21 (3), s. 201-212. [cit. 2011-04-26] Dostupné na internete: http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6470/is_3_21/ai_n28728468/
- Cohen, M. & Kagan, M. (1997). *Where Does the Old Moon Go?* [cit. 2014-07-20] Dostupné na internete: <http://castle.eiu.edu/~scienced/5660/options/Op-9-R-4.html>
- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dale, E. (1969). *Audio-Visual Methods in Teaching*. 3rd edition, Holt Rinehart & Winston, 1969, 108 s. [cit. 2011-04-26] Dostupné na internete: <http://sydney.edu.au/engineering/civil/current/undergraduate/learning.shtml>
- Ďurič, L., Grác, J. & Štefanovič, J. (1991). *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Jaspis.
- Garfield, J., del Mas, R. C., & Chance, B. (2007). Using students' informal notions of variability to develop an understanding of formal measures of variability. In M. C. Lovett & P. Shah (Eds.), *Thinking with data* (117–147). New York: Erlbaum.
- Gavora, P. (1992a). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, 42(1), 95-102.
- Gavora, P. (1992b). *Žiak a text*. Bratislava: SPN.

- Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.
- Gick, M., L. & Holyoak, K., J. (1980). Analogical problem solving. *Cognitive Psychology*, 12, 306–355.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hewson, P. W. (1981). A conceptual change approach to learning. *European Journal of Science Education*, 3(4), 388 – 396.
- Chráška, M. (2008). *Metódy pedagogického výskumu*. Brno: Grada.
- Ingenkamp, K.-H. & Lissmann, U. (2005). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Jankovicová, M., Průcha, J. & Koudela, J. (1988). *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN.
- Kalhous, Z. & Obst, O. (2003). *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: UP PedF.
- Kalhous, Z. & Obst, O. et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kole, J. A., & Healy, A. (2007). Using prior knowledge to minimize interference when learning large amounts of information. *Memory & Cognition*, 35, 124-137.
- Kompolt, P. & Timková, B. (2010). *Pedagogická diagnostika a akčný výskum*. Bratislava: UK.
- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení*. Praha: SPN.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mojžíšek, L. (1986). *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN.
- Morris, P. E., Gruneberg, M. M., Sykes, R. N. & Merrick, A. (1981). Football knowledge and the acquisition of new results. *British Journal of Psychology*, 72, 479–483.
- Novak, J. D. & Musonda, D. (1991). A twelve-year longitudinal study of science concept learning. *American Educational Research Journal*, 28(1), 117-153.
- Novák, Z. (1989). Test volných slovních asociací jako test školních znalostí. *Pedagogika*, 39(4), 431-445.
- Pecina, P. & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Peeck, J., Van Den Bosch, A. B. & Kruepeling, W. (1982). The effect of mobilizing prior knowledge on learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 74, 771–777.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (ed.) (2009b). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009a). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Pupala, B. & Mašková, M. (1997). Slovensko na mapách dětí: detská naivná kartografia. *Pedagogika*, 47(4), 317-382.
- Pupala, B. & Osusaká, Ľ. (1997). Vývin detských koncepcií o tráviacej sústave a trávení. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 32(1), 35-46.

- Ram, A., Nersessian, N. J. & Keil, F. C. (1997). Special issue: Conceptual change. *The Journal of the Learning Sciences*, 6, 1–91.
- Renström, L., Anderson, B. & Marton, F. (1990). Students conceptions of matter. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 555-569.
- Skalková, J. (2007). *Obečná didaktika*. Praha: Grada.
- Slavin, R. E. (2010). *Educational Psychology. Theory and Practice* (9th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Škoda, J. & Doulík, P. (2010). *Prekoncepce a miskoncepce v odborných didaktikách*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Švec, Š. (1995). *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS
- Švec, Š. (2008). *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS.
- Treagust, D. F. (1988). Development and use of diagnostic test to evaluate students misconceptions in science. *International Journal of Science Education*, 10(2), 159-169.
- Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- UNESCO (2005). *Diagnostic Teaching for Primary Level Schooling. Program Overview: What is diagnostic teaching?* Dostupné na internete [cit. 2014-07-20]
<http://www.unesco.org/education/literacy/doc/overview.pdf>
- Vališová, A. & Kasíková, H. et al. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vendel, Š. (2007). *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Epos.
- Woloshyn, V. E., Paivio, A. & Pressley, M. (1994). Use of elaborative inter-rogation to help students acquire information consistent with prior knowledge and information inconsistent with prior knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 86, 79–89.
- Woolfolk, A. E. (1990). *Educational psychology*. New Jersey: A Division of Simon & Schuster.

KONTAKT

Martin Droščák, Mgr., Ph.D.
 Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky
 Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika
 Tel: +421335565285
 martin.droscak@ucm.sk

7 DIAGNOZA TWÓRCZEGO JĘZYKA DZIECKA

Alicja OSTROWSKA

Abstrakt: Problematyka związana z istnieniem człowieka, sensem jego życia od lat intryguje badaczy różnych dziedzin nauki, przy czym w ostatnich dekadach zainteresowanie to się intensyfikuje. W związku z taką sytuacją przed ogromnymi wyzwaniami stoi także szkolnictwo. Młody człowiek zmuszany jest do ciągłych wyborów, eksperymentowania między dobrem a złem, prawdą – fałszem, pięknem – brzydotą. Nie wystarcza już przystosowywanie się do świata. Współczesna, stale zmieniająca się, rzeczywistość społeczna, gospodarcza, polityczna wymaga osób twórczych. Tym powinnościom powinna sprostać szkoła, pobudzająca i podtrzymująca ciekawość świata, przygotowująca do podejmowania nowatorskich działań. Zadaniem nauczyciela jest więc poszerzanie twórczych możliwości dziecka oraz kształtowanie twórczej postawy wobec języka. W swoich wypowiedziach dziecko będzie bowiem wyrażało to, co myśli, czuje, przeżywa, ale także i to, co przeraża, zdumiewa.

Słowa kluczowe: diagnoza, twórczość, język

Abstract: Issues related to human existence, the sense of his life for years intrigued researchers of different fields of science, but in recent decades, interest in it intensifies. In view of this situation before the enormous challenges facing also education. A young man is forced to continuous choices, experimentation between good and evil, true - false, beauty - ugliness. No longer enough to adapt to the world. Contemporary, constantly changing, the reality of social, economic, political needs of creative people. This duty should cope school, stimulating and supporting curiosity, prepares to take innovative actions. The teacher's task is thus expanding the creative possibilities of the child and the formation of a creative attitude towards language. In speeches a child will in fact expressed what he/she thinks, feels, experiencing, but also what scares amazes.

Keywords: diagnosis, creativity, language

WPROWADZENIE

Szybko rozwijająca się cywilizacja, postęp naukowo-techniczny powodują zmiany we wszystkich dziedzinach życia. Cywilizacja informacyjna utożsamiana jest z nowymi metodami produkcji, nowym stylem życia, zachowań, typem rodziny. „Idea społeczeństwa informacyjnego, cywilizacji naukowej (...) przyczyniają się do przeobrażania w kierunku społeczeństwa XXI w. uczącego się całe życie” (Magda-Adamowicz, 2009, str. 7). Wpływają także do stawiania nowych wymagań wobec edukacji (Dobrołowicz, 2002). Jej obowiązkiem staje się bowiem wspieranie i inspirowanie jednostki, dzięki czemu będzie ona przygotowana „do życia alternatywnego, to znaczy [do] podmiotowego wykonywania pracy na wysokim poziomie profesjonalnym – przy adekwatnym uwzględnieniu różnicowania jej treści – oraz do kreatywnego rozwoju ludzkiej osobowości w czasie wolnym” (Dobrołowicz, 2002, str. 13). Powinnościom tym musi sprostać współczesna szkoła, oferująca uczniom zadania otwarte, ucząca odpowiedzialności, samodzielności, dokonywania wyborów, podejmowania decyzji. Zadaniem szkoły jest pobudzanie i podtrzymywanie ciekawości w poznawaniu świata, przygotowywanie do podejmowania

działań nowatorskich, kształtowanie wrażliwości na nowości. Nauczyciel winien poszerzać twórcze możliwości dzieci, w tym także i rozwijać postawę twórczą jednostki wobec języka. W swoich wypowiedziach dziecko będzie bowiem wyrażało to, co myśli, czuje, przeżywa, ale także i to, co przeraża, zdumiewa.

1 DEFINICYJNE UJĘCIE MOWY I JĘZYKA

Mowa jest procesem, w którym dziecko nabywa sprawności w komunikowaniu się z otoczeniem za pomocą języka. Jednostka przyswaja sobie nie tylko język jako system i reguły gramatyczne budowania wypowiedzi gramatycznie poprawnych, ale także uczy się odpowiedniego zachowania językowego ze względu na zróżnicowane sytuacje komunikacyjne. Opanowanie języka – nabywanie kompetencji językowej odbywa się na drodze zaspokajania przez dziecko potrzeb komunikacyjnych (Porayski-Pomsta, 1994).

Chociaż zarówno mowę, jak i język rozpatrujemy nie tylko na płaszczyźnie dźwiękowej, ale i jako system znaków pisanych lub sygnalizowanych, to nie są to pojęcia tożsame. Mowa bowiem oznacza używanie języka w procesie porozumiewania się — język jest narzędziem myślenia, a przede wszystkim narzędziem komunikacji. W akcie mówienia przekazujemy językowo zorganizowane komunikaty (wypowiedzi), które są interpretowane przez odbiorcę (Kaczmarek, 1995). Mowa jest więc pojęciem szerszym, składającym się z takich elementów, jak: język, tekst, nadawanie i odbiór.

Tak rozumiana mowa może być utożsamiana z komunikacją językową, którą warunkują trzy typy kompetencji:

- kompetencja językowa — znajomość języka charakteryzująca jego użytkowników (nieuświadomiona wiedza na temat budowania zdań gramatycznie poprawnych i sensownych). Pozwala ona na wypowiadanie zdań, tworzenie wypowiedzi, których nigdy wcześniej się nie słyszało. W jej skład wchodzi: kompetencja fonetyczno-fonologiczna (poprawność artykulacyjna i właściwy odbiór fonemów, wyrazów, zdań), kompetencja leksykalna (czynna i bierna znajomość słów w danym języku), kompetencja gramatyczna (stosowanie i rozumienie reguł gramatycznych języka), kompetencja słowotwórcza (tworzenie nowych wyrazów zgodnie ze znanym wzorcem), kompetencja frazeologiczna (znajomość pewnych połączeń wyrazowych, które pełnią funkcję podobną do pojedynczych wyrazów), kompetencja tekstotwórcza, kompetencja stylistyczna (Łuczyński, 2005);

- kompetencja komunikacyjna — umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji, znajomość zasad. Jest to określona forma zachowań językowych, uzależniająca ich kształt od nadawcy i adresata komunikatu, sytuacji i celu wypowiedzi, np. inaczej rozmawiamy z dyrektorem, inaczej z przyjacielem;

- kompetencja kulturowa — czasem bywa traktowana jako odrębna cecha, a niekiedy jako wariant kompetencji komunikacyjnej. Jest to wiedza na temat zjawisk rzeczywistości — subiektywna i dokonywana z punktu widzenia przyjętych w grupie społecznej wartości. Obraz świata, jaki w ten sposób powstaje, jest właściwie interpretacją zjawisk rzeczywistości (Grabias, 1997).

Problem kształcenia języka dzieci znajduje odzwierciedlenie w pokrewnych dyscyplinach naukowych: pedagogice i psychologii. Nauki psychologiczne zagadnienie to ujmują od strony rozwoju języka i myślenia dziecka, tj. pojawienia się poszczególnych części mowy w zasobie językowym, rozwijania treści słownika czynnego i biernego. Zdaniem S. Szumana ogromny wpływ na rozwój umysłowy, a zwłaszcza języka dziecka, ma jego

działalność. Zdaniem M. Przetacznik wraz z rozwojem mowy poszerzają się jej funkcje. Z wiekiem wzrasta umiejętność komunikatywnego porozumiewania się dziecka z otoczeniem, rozwija się forma dialogu, a wraz z rozwojem zainteresowań poszerza się tematyka rozmów, co dynamizuje aktywność werbalną dziecka.

2 EWOLUCJA SZKOŁY

Transformacje społeczne wpływają na zmiany w działalności szkoły, którą J. Szczepański uznaje za środowisko społeczno-wychowawcze. Autor podkreśla, iż przekazuje ona całościowy pogląd na wiedzę człowieka o świecie, uczy elementów wszystkich nauk istotnych dla zrozumienia współczesnej cywilizacji, a także stara się przygotować uczniów do udziału w funkcjonowaniu społeczeństwa. Szkoła syntetyzuje i ukierunkowuje wpływ innych oddziaływań kształcących i wychowujących. To instytucja, której celem jest przekazywanie dzieciom i młodzieży wiedzy naukowej. Jej cechą jest także wykorzystywanie, w procesie nauczania, metod naukowych (Szczepański, 2004). Z kolei zdaniem J. Kujawińskiego szkoła jest zgrupowaniem uczniów wokół osoby nauczyciela (mistrza) z zamiarem realizowania ważnych celów, zwłaszcza dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (Kujawiński, 2010). Ten sam autor uznaje szkołę, obok Kościoła, za najstarszą i najważniejszą instytucję społeczną, podlegającą ewolucji i wpływającą na kształtowanie osobowości człowieka (*Ibidem*).

System klasowo-lekcyjny, charakterystyczny dla współczesnej szkoły, zawdzięczamy działalności J. A. Komeńskiego. Wprowadzone zostało także, obok indywidualnego, również zbiorowe i grupowe nauczanie oraz różne ich formy. Poglądy pedagoga dotyczyły niemal wszystkich problemów oświaty i szkolnictwa, a szczególnie: demokratyzacji oświaty, szczegółowej organizacji systemu szkolnego, nowej koncepcji nauczania i uczenia się, oświaty dorosłych. „Dzięki niemu zdobywają sobie (...) uznanie i zrozumienie poglądy, że wykształcenie jest potrzebą życia, że każdy ma «przyrodzony rozum», który czyni go zdolnym do uczenia się, że wprawdzie można uczyć «wszystkich wszystkiego», lecz wykształcenie powinno też mieć realną przydatność, że nauczanie jest nie tyle sztuką, ile umiejętnością, a więc kwestią odpowiedniego przygotowania pedagogicznego, że – wobec tego – proces dydaktyczny, jeśli ma być skuteczny, musi oprzeć się na znajomości procesu poznania ludzkiego, a ten polega na współdziałaniu rozumu, mowy i działania, że wskutek tego nauczanie powinno być przede wszystkim «nauką o rzeczach», a nie «nauką słów» (...)” (Wołoszyn, 2008, s. 112).

Jan Komeński był twórcą pierwszego w dziejach wychowania w pełni nowoczesnego systemu szkolnego. Pedagog uznał, iż wychowanie musi być zgodne z prawami rozwoju psychicznego i fizycznego (*Ibidem*), dlatego „kształcenie umysłu” podzielił na cztery sześciolateczne okresy: a) szkołę macierzyńską (przedszkole), w której matka pełni funkcję nauczyciela, b) szkołę języka ojczystego (elementarną) mającą charakter obowiązkowy, c) szkołę języka łacińskiego (średnią, gimnazjum), przeznaczoną dla wszystkich zdolnych i chętnych do nauki chłopców, d) akademię, do której mieli trafiać ci, którzy mieli zostać uczonymi.

Teoria Komeńskiego opierała się na uwzględnianiu w nauczaniu metody pogładowej, przykładu, doświadczenia, obserwacji. Pedagog był zwolennikiem aktywności ucznia na zajęciach, zaproponował więc podział jednostki lekcyjnej na kwadransy, z których jeden miał być poświęcony na poznawanie i objaśnianie, a pozostałe trzy na praktykę, ćwiczenia i naśladowanie (Poznański, 2009). Nauczyciel miał uczyć jednocześnie całą klasę, prowadząc proces nauczania tak, aby wszyscy w nim uczestniczyli. W tym celu wykorzystywał różne środki dydaktyczne, odpowiednio dobierał materiał i przekazywał

treści za pomocą odpowiednich metod nauczania. Nauczyciel miał bowiem rozbudzać w uczniach zamiłowanie do poszerzania wiedzy.

Działalność J. A. Komeńskiego i jego poglądy wywarły wpływ na rozwój systemu oświaty na świecie. Do dziś dnia funkcjonują szkoły klasowo-lekcyjne (szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne), których podstawy stworzył wspomniany pedagog. Ich najważniejszymi wyznacznikami są: 1) lekcje stanowiące podstawową formę organizacyjną edukacji zbiorowej; 2) wiek uczniów będący głównym kryterium ich doboru do danej klasy szkolnej, liczącej przeważnie od kilkunastu do kilkudziesięciu uczniów obojga płci; 3) nauczyciel pełniący najczęściej rolę kierowniczą, a bardzo rzadko partnerską; 4) plany edukacyjne („siatki godzin”) oraz programy edukacyjne („programy nauczania”) ustalane lub zatwierdzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej; 5) istniejący w nich przymus programowy, organizacyjny oraz czasowy, ponieważ wyżej wymienione programy muszą z woli MEN zostać opracowane z całą klasą szkolną w jednakowym czasie, podzielonym na lekcje trwające z reguły 45 minut; 6) dominująca edukacja zbiorowa, kierowana najczęściej wyłącznie przez nauczyciela, którą niezwykle rzadko dopełnia działalność indywidualna samokierowana przez samych uczniów i (lub) aktywność współkierowana (kooperacyjna) przez dwie lub więcej osób, oparta na dialogu bądź innym współdziałaniu uczniów z nauczycielem i uczniów z sobą; 7) trudniejsze respektowanie pedagogicznej zasady indywidualizacji (zwłaszcza w szkołach o zbyt licznych klasach), polegającej na dostosowaniu wymagań programowych i innych do potrzeb, oczekiwań i możliwości poszczególnych uczniów, którzy najczęściej różnią się znacznie między sobą pod wieloma względami związanymi z edukacją szkolną; 8) niemożliwość realizowania hasła liberalnego pedagogiki nowego wychowania, żądającej dla uczniów pełnej wolności edukacyjnej/samoedukacyjnej; 9) umożliwienie wszystkim uczniom klasy opanowanie jednakowych wiadomości i umiejętności przewidzianych w jednolitych dla całego kraju programach edukacyjnych autorstwa Ministerstwa Edukacji Narodowej; 10) umożliwienie doskonalenia warstwy organizacyjnej, wzbogacanie programowe i modernizowanie, czy nawet twórcze zmienianie swojej warstwy metodycznej, np. dzięki stosowaniu zarówno metod nauczania pozwalających nauczycielom kierować pracą uczniów, jak i metod wspierania edukacyjnego pozwalających nauczycielom współdziałać partnersko z uczniami i uczniów ze sobą, a także metod indywidualnego uczenia się uczniów opartych na samokierowaniu własną działalnością indywidualną (Kujawiński, 2010).

Za J. Kujawińskim (*Ibidem*) można wskazać trzy podejścia charakterystyczne dla szkoły klasowo-lekcyjnej:

- Wychowanie i nauczanie, czyli kierowanie aktywnością wychowawczą i edukacyjną uczniów (proponowane przez pedagogikę tradycyjną);
- Wychowanie i współwychowanie, czyli kierowanie aktywnością uczniów i współkierowanie nią przez uczniów (proponowane przez pedagogikę współczesną);
- Wychowanie, współwychowanie i samowychowanie, czyli kierowanie aktywnością uczniów i umożliwianie im współkierowania nią oraz samokierowanie uczniowską aktywnością stosowanie do potrzeb.

Jak zauważa J. Kujawiński, w każdej szkole klasowo-lekcyjnej wzrastają wyniki dydaktyczne i wychowawcze uczniów, jeżeli kierowanie ich aktywnością przez nauczyciela dopełnia samokierowanie swoją własną działalnością indywidualną, a zwłaszcza współkierowanie nią przez uczniów z udziałem i (lub) bez udziału nauczyciela. Są to rozwiązania charakterystyczne dla edukacji alternatywnej, ukazującej

szkołę jako otwartą na to, co ją otacza, co postępowe i twórcze, pobudzającą uczniów do samodzielnego myślenia i działania, łączenie teorii z praktyką, a odrzucającą założenia szkoły tradycyjnej, której wyznacznikami są: autorytaryzm, addytywizm, uniformizm programowy, metodyczny schematyzm, przekazywanie uczniom gotowej wiedzy do zapamiętania (Kupisiewicz, 2010).

3 ISTOTA TWÓRCZOŚCI

Twórczość jest działalnością człowieka przynoszącą rezultaty obiektywnie i (lub) subiektywnie nowe oraz wartościowe we wszystkich dziedzinach życia, szczególnie w nauce, sztuce i kulturze. W szerokim rozumieniu za twórczość uważa się każdą działalność, aktywność umysłową lub myślową syntezę (poza prostą recepcją), której produkt jest nie tylko sumą części. Twórczość może bowiem dotyczyć konstruowania nowych modeli i włączania do nich informacji pochodzących z uprzednich doświadczeń lub przenoszenia znanych relacji do nowych sytuacji. Twórczość może także przybierać postać materialną, w formie konkretnego wytworu, bądź też ideową, jako wyobrażenie, myśl. „Twórczość jest rozpatrywana w następujących wymiarach: 1. Procesualnym (...) 2. Cech osobowości (...) 3. Dzieła twórczego i jego właściwości (...) 4. Wartości i stylu życia (...)” (Magda-Adamowicz, 2009, s. 12-13). Twórczość jest działalnością intencjonalną, choć nie musi mieć bezpośredniego praktycznego zastosowania (Siuta, 2005).

W niniejszym tekście przyjmuję pogląd S. Popka, który podkreśla subiektywny rodzaj twórczości. Autor jest zdania, iż dotyczy on sytuacji, gdy „jednostka tworzy wytwór, którego idea, a nawet forma jest innym ludziom znana, ale o czym «twórca» nie wie, a idea i nadana forma powstała w jego umyśle” (Popek, 1988, s. 13). Twórczość subiektywna (wtórna) występuje więc bardzo często. Będzie nią każde działanie, każda czynność jednostki, nie będąca naśladownictwem, m. in.: uczenie się, porządkowanie, gotowanie i inne.

4 DIAGNOZA TWÓRCZEJ AKTYWNOŚCI DZIECI W SFERZE JĘZYKA

Rozwój dziecka dokonuje się na skutek podejmowanych przez nie działań, a więc na skutek jego aktywności. Niniejsze potwierdzają wnioski A. Brzezińskiej: 1) Człowiek rozwija się dzięki temu, że jest aktywny; 2) Człowiek rozwija się tym lepiej, im bardziej owa aktywność jest aktywnością własną, tj. wewnętrzną motywowaną; 3) W pewnych warunkach zewnętrznych i wewnętrznych działania człowieka mogą stawać się działaniami twórczymi; 4) Działania twórcze w większym stopniu niż inne przyczyniają się do efektywnego realizowania wymagań otoczenia, przekształcania otoczenia, tj. panowania nad nim i modyfikowania osobowości działającej jednostki; 5) Postawa twórcza kształtuje się u dziecka głównie w toku i dzięki zabawie (Laskowska, 2008).

Twórczość dziecka w wieku szkolnym ujawnia się na poszczególnych przedmiotach. „Uzdolnienia kierunkowe podmiotu przejawiają się aktywnością w określonej dziedzinie, np. uzdolnienia plastyczne, muzyczne, matematyczne, co pozwala uzyskiwać wysokie wyniki w konkretnej dziedzinie aktywności, np. matematyce, muzyce” (Magda-Adamowicz, & Paszenda, 2011, s. 27). W zależności od uzdolnień kierunkowych można więc wskazać zdolności: plastyczne, muzyczne, ruchowe, językowe, aktorskie, matematyczne, techniczne.

Szkoła powinna wyrabiać pozytywny stosunek dziecka do nauki, w tym także do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Warunkiem koniecznym jest wykorzystywanie w tym procesie treści związanych z przeżyciami i zainteresowaniami, które wiążą się na ogół z bezpośrednim kontaktem uczniów z obserwowaną rzeczywistością oraz ich twórczą aktywnością. Wywołuje to większe zaciekawienie i emocjonalny stosunek do własnej pracy, a także rozwój wielu zdolności poznawczych, np. spostrzegawczości, wyobraźni i myślenia. Trwałe wartości płynące z ćwiczeń w mówieniu i pisaniu to: a) sprawność mówienia i myślenia, b) bogactwo słownika i zasób struktur syntaktycznych, c) umiejętność konstruowania różnorodnych wypowiedzi.

Aktywność językowa (werbalna) związana jest z tworzeniem tekstów, będących ustnym i pisemnym wytworem ekspresji. Nie jest istotny efekt końcowy procesu, a więc wartość literacka dzieła. Aktywność twórcza dziecka uzewnętrznia się także w procesie rozwoju języka, który ma charakter kreacji, w zabawie słowami, pytaniach dziecięcych stawianych dorosłym, narracjach jako twórczej modyfikacji znanych bajek i historii, w kreowaniu poprzez wypowiedzi fikcyjnej akcji w zabawie. Ten rodzaj ekspresji jest odpowiedzią na potrzeby jednostki uzewnętrznienia swoich nastrojów, wyobrażeń. Stanowi też dobrą metodę ukazania swoich refleksji, przemyśleń.

Badaniu twórczego języka służą wypowiedzi ustne i pisemne. O twórczym języku świadczyć będą cztery rodzaje twórczości werbalnej, wskazywane przez E. Filipiak (Filipiak, 1996): twórczość leksykalna (T_{LE}), twórczość semantyczna (T_{SE}), twórczość syntaktyczna (T_{SY}), twórczość tekstowa (T_T). Diagnozowanie języka twórczego wypowiedzi odbywa się więc z uwzględnieniem następujących kryteriów:

- W zakresie twórczości leksykalnej kładzie się nacisk na poprawną fleksję, a więc dbałość o prawidłową odmianę wyrazów;
- Twórczość semantyczna i syntaktyczna związana jest z bogactwem i zróżnicowaniem ilościowym środków artystycznych;
- Oceniając wypowiedź według kryterium twórczości tekstowej, bierze się pod uwagę:
 - Fabularyzację wypowiedzi, tj. związek przyczynowo-skutkowy,
 - Wyczerpalność tematu,
 - Perspektywę czasową,
 - Postawę wobec przedstawianych zdarzeń,
 - Emocjonalność wypowiedzi, zwracanie uwagi na przeżycia, sposób wyrażania i okazywania uczuć przez bohaterów,
 - Oryginalność wypowiedzi związana ściśle z fantazjowaniem, zaskakującym zakończeniem itp.,
 - Wykorzystanie różnych form wypowiedzi.

W każdym przypadku, gdy osoba badana nie podejmuje tematu lub gdy jego wypowiedź nie zawiera niezbędnego elementu, nie przyznaje się punktu. W kategorii twórczości: leksykalnej, semantycznej i syntaktycznej przyznawany jest punkt za każdy nowy występujący element. Z kolei w twórczości tekstowej punkty przyznawane są w skali 1-4 według ściśle określonych kryteriów.

Twórczość językową badałam, analizując wypowiedzi pisemne uczniów. Teksty, prezentowane poniżej, mają zapis oryginalny i nie zostały naniesione żadne poprawki. Na podstawie analizy wypowiedzi uczniów ustaliłam następującą skalę poziomu twórczego języka:

- niski poziom języka twórczego, tj. 0-52%,
- średni poziom języka twórczego, tj. 53-69%,
- wysoki poziom języka twórczego, tj. 70-100%.

1. Dawniej

Uwielbiałam przebywać w twoim towarzystwie.

Było słońce dziś jest mgliście.

Kiedyś mogłabym czekać wieki na nasze spotkanie.

Już nie jesteś przyjacielem, takie mam o Tobie mniemanie.

Nic już nigdy tego nie zmieni

Z mego serca nieufności nikt nie wypleni.

Gorzkim lekarstwem na całe to zło

Jest muzyka, lecz nadal czarne jest tło.

Byłam naiwna, a jednak szczęśliwa i radosna.

Dziś wiem że tak naprawdę byłam żaloszna.

Zdradę przyjaciela wybaczyć mogę,

Lecz przyjacielem on nie będzie, już znam drogę.

To co czuje

Mówię kocham, on nie wierzy!

Szeptam do ucha, on nie słucha

Wyczuwam zobojętnienie

Natomiast moje- zdumienie.

Przestać kochać- nie mogę,

Gdyż wolę miłości drogę.

Serce zbyt silne,

A umysł zbyt słaby.

Jak udowodnić co do niego czuje?

A może za bardzo mu truże?

Jak go przekonać że mówię prawdę?

A może zbuduje do jego serca tratwę?

2. Jak będę miał 36 lat, chciał bym mieć ładną żonę i dwójkę dzieci. I chciał bym mieszkać na jakiejś wiosce w domku jedno rodzinnym. I bym chciał mieć alto porsze karera. Chciał bym mieć warsztat samochodowy i motorowy. Mój syn żeby był bardzo spokojny a córka bardzo ładna i spokojna i zajmowała się nauką.

Powyższe wypowiedzi są dowodem zróżnicowanego języka uczniów. Pierwszy przykład to wiersze świadczące o języku twórczym ich autorki. Młoda poetka „bawi się” słowami, szuka rymów, świadomie wykorzystuje środki artystyczne. To teksty oryginalne. Tekst drugi natomiast nie nosi znamion języka twórczego. Oprócz licznych błędów na uwagę zwraca przede wszystkim ubóstwo słownikowe. Można więc stwierdzić, iż teksty (wytwory działalności) dzieci są wartościowe, ale nie są w jednakowym stopniu twórcze.

PODSUMOWANIE

Słowa pełnią ogromną rolę w rozwoju dziecka. Wraz z rozpoczęciem nauki szkolnej zaczynają odgrywać coraz ważniejszą rolę. Wszelkie zabawy słowne wpływają na wzrost kompetencji słownych, ale także i na twórczą aktywność werbalną (słowną). Każde dziecko używa środków językowych w inny, właściwy i charakterystyczny dla niego sposób.

Nauczyciel rozumiejący sens i potrzebę aktywności twórczej może stwarzać uczniom warunki takiej działalności, które umożliwią świadomą realizację celów. Do najważniejszych z nich należą:

1. Stworzenie warunków sprzyjających ośmieleniu i werbalnemu „otwarceniu się” uczniów, zwłaszcza poprzez zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa i wolności.
2. Umożliwienie uczniom zaspokajania potrzeby komunikacji językowej tj. doskonalenie sprawności językowej, wzbogacanie słownictwa i związków wyrazowych oraz kształtowania umiejętności wypowiadania się w formie opowiadania, opisu itp.
3. Stwarzanie sytuacji umożliwiających zdobywanie doświadczeń językowych poprzez doświadczenia, wywiady, wycieczki itp.
4. Ukazanie uczniom możliwości różnorodnych sposobów twórczej ekspresji językowej, które dadzą im szansę poznania i sprawdzenia się w każdej z nich. Uczeń może próbować tworzyć w zakresie takich form wypowiedzi jak: wiersz, opowiadanie twórcze, list, sprawozdanie czy swobodna wypowiedź
5. Zapewnienie uczniom takich warunków, aby mogli i chcieli prezentować własne, często nieporadne utwory. twórczość językowa dziecka po zaspokojeniu potrzeb i pragnień samego autora powinna być udostępniona innym osobom oraz poddana zbiorowej ocenie (Czelakowska, 1996).

LITERATURA

- Czelakowska D. (1996). *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Impuls.
- Dobrołowicz J. (2002). *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne*. Kielce: Wyd. Akademii Świętokrzyskiej.
- Filipiak E. (1996). *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Grabias S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Kaczmarek B. L. J. (1995). *Mózgowa organizacja mowy*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Kujawiński J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kupisiewicz C. (2010). *Szkoła alternatywna – definicje rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju*. [w:] Śliwerski B & Melosik Z. (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Kraków: Impuls.
- Laskowska J. (2008). *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*. Kraków: Impuls.
- Łuczyński E. (2005). *Mowa a język. Podstawy językowe neurologopedii*. [w:] T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Magda-Adamowicz M. & Paszenda I. (2011). *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Magda-Adamowicz M. (2009). *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Zielona Góra: Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Popek S. (1988). *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Porayski-Pomsta J. (1994). *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym: studium psycholingwistyczne*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Poznański K. (2009). *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*. Warszawa: Wyd. APS.
- Siuta J. (2005). *Słownik psychologii*, Kraków.
- Szczepański J. (2004). *Szkoła w społeczeństwie*. [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- Wołoszyn, S. (2003). *Pedagogika i pedagogia Jana Amosa Komeńskiego*. [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. t. I, Warszawa: PWN.

KONTAKT

mgr Alicja Ostrowska
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Instytut Humanistyczny
Ul. P. Skargi 3
67-200 Głogów
alicja.ostrowska@pwsz.glogow.pl

8 DIAGNOZA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI. PERSPEKTYWA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH I PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

Teresa ŻÓLKOWSKA

Abstrakt: Jednym z aspektów diagnozy, szczególnie istotnym w przypadku osób niepełnosprawnych jest psychospołeczne znaczenie rezultatów. Mogą one być pozytywne i negatywne, indywidualne i społeczne. W większości przypadków diagnoza odbywa się na skutek interwencji najbliższego otoczenia danego człowieka, jego rodziny, nauczycieli, specjalistów. Zarówno społeczeństwo jak i osoby poddane diagnozie oczekują nazwania, określenia problemu. Pozytywnym skutkiem tego etapu jest możliwość zrozumienia zaburzenia i określenie sposobów radzenia sobie z nim. Negatywny efekt zdefiniowania problemu wynika z faktu, że w większości pojęć, definicji zaburzeń, dysfunkcji, poza właściwościami określającymi to zaburzenie są zawarte treści dodatkowe, nie stanowiące jego rzeczywistej charakterystyki. Często więc zdefiniowanie problemu osoby diagnozowanej może wpłynąć na przypisanie jej właściwości, których ona nie posiada, pomniejszanie indywidualnych zdolności, a dodatkowa charakterystyka może mieć często negatywne znaczenie społeczne. Społeczeństwo posiada bowiem określone oczekiwania wobec zachowań osób przypisanych do jakiejś kategorii diagnostycznej. Owe stereotypy wpływają na odbiór rezultatu diagnozy i nastawiają społeczeństwo wobec osoby diagnozowanej. Mamy tu do czynienia z tzw. efektem naznaczania (stygmatyzacji).

Słowa kluczowe: Diagnoza, upośledzenie umysłowe, stygmatyzacja.

Abstract: One of the aspect of the diagnosis, especially the crucial one in the case of the disabled is the psychosocial meaning of the outcomes. They might be both positive and negative, as well as individual and social. In the majority of cases the diagnosis appears as a intervention result of the closest individual's environment, his or her family, teachers, specialists. Both the society and the individual undergoing the diagnosis expect the problem to be defined. The positive outcome of this stage is the possibility of understanding the disability and describing the ways of coping with it. The negative effect of defining the problem stem from the fact that the majority of definitions of disorders or disfunction, have more contents than just the characteristics of the disability. Very often then defining the problem of diagnosed person may affect on ascribing him or her some mismatched features which that person doesn't have, lowering individual abilities, and the additional characteristics may bring very often the negative social meaning. The society have certain expectancies toward behaviors ascribed to a given diagnostic category. These stereotypes influence the perception of diagnosis results and create the attitude toward the diagnosed person. It is so called the stigmatization effect.

Key words: Diagnosis, intellectual disability, stigmatization.

WPROWADZENIE

Współczesna interpretacja terminu diagnoza podkreśla dwa jego składniki: zebranie potrzebnych danych i ich krytyczne opracowanie³⁴. Najczęściej przyjmuje się, że diagnoza to rozpoznanie na podstawie zebranych objawów i znanych ogólnych prawidłowości badanego złożonego stanu rzeczy przez przyporządkowanie go do typu albo gatunku, dalej przez wyjaśnienie genetyczne i celowościowe, określenie jego fazy obecnej oraz przewidywanego rozwoju³⁵.

W procesie diagnozy zmierzamy do przyczynowego wyjaśnienia zaistniałego stanu rzeczy, opisu prawidłowości funkcjonowania i ich relacji do trudności w zaspokajaniu własnych dążeń człowieka jak i realizacji określonych ról społecznych³⁶.

W przypadku ludzi niepełnosprawnych diagnoza to rozpoznawanie osób odbiegających od normy biopsychospołecznej.

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania nie będę zajmowała się rodzajami czy typami diagnoz. Pragnę zwrócić uwagę czytelnika na jeden z jej aspektów, szczególnie istotny w przypadku osób niepełnosprawnych- na psychospołeczne znaczenie rezultatów. Mogą one być pozytywne i negatywne, indywidualne i społeczne.

Wymiar społeczny ma już samo rozpoznanie. Zdefiniowanie problemu przybiera bowiem postać kategorii społecznej. W wyniku tego zaszeregowania przypisuje się osobom pewne cechy lub ich brak.

W większości przypadków diagnoza odbywa się na skutek interwencji najbliższego otoczenia danego człowieka, jego rodziny, nauczycieli, specjalistów. Zarówno społeczeństwo jak i osoby poddane diagnozie oczekują nazwania, określenia problemu. Pozytywnym skutkiem tego etapu jest możliwość zrozumienia zaburzenia i określenie sposobów radzenia sobie z nim.

Negatywny efekt zdefiniowania problemu wynika z faktu, że w większości pojęć, definicji zaburzeń, dysfunkcji, poza właściwościami określającymi to zaburzenie są zawarte treści dodatkowe, nie stanowiące jego rzeczywistej charakterystyki³⁷. Często więc zdefiniowanie problemu osoby diagnozowanej może wpłynąć na przypisanie jej właściwości, których ona nie posiada, pomniejszanie indywidualnych zdolności, a dodatkowa charakterystyka może mieć często negatywne znaczenie społeczne³⁸. Zdaniem Talcotta Parsons'a rozpoznanie człowieka jako osoby chorej wiąże się z przypisaniem mu pewnych właściwości; jednostka jest spostrzegana przez innych jako osoba nieodpowiedzialna za swój stan, stan ten jest traktowany jako coś niepożądanego a tym samym wymaga się od danej jednostki, aby robiła wszystko w celu zlikwidowania go, ze względu na ów stan niepełnosprawności wyłącza się taką jednostkę z uczestnictwa w rolach społecznych obowiązujących w danej społeczności, wyłączenie to może mieć charakter okresowy – do zlikwidowania stanu niesprawności. Taka percepcja osoby niepełnosprawnej pozwala na zrealizowanie dwóch celów. Po pierwsze chroni się system społeczny przed utratą normalnej efektywności funkcjonowania. Po drugie chroni się

1. Podgórecki A. (1962) Charakterystyka nauk społecznych, Warszawa, s. 36-44.

³⁵ Ziemiński A. (1973) Problem dobrej diagnozy, Warszawa, s. 212 i nast.

3. Ossowski R. (1999) Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji, Bydgoszcz, s. 247 i nast.

4. Goffman E. (1981) Człowiek w teatrze życia codziennego, Warszawa

5. Borzyszkowska H. (1997) Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone umysłowo, Gdańsk,

Błęzyńska K. (2001) Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych, Warszawa, Dykcik W. (1998) Problemy autonomii i integracji społecznej osób niepełnosprawnych w środowisku życia, (w:) Dykcik W. Pedagogika specjalna, Poznań, inni

osobę chorą przed różnego rodzaju negatywnymi skutkami podejmowanych przez nią zadań, przekraczających jej aktualne możliwości³⁹.

Jednym z zadań diagnozy jest zapewnienie systemowi społecznemu możliwie dużej funkcjonalności. Chodzi o to, aby w danym systemie społecznym ludzie działali w taki sposób, który skłaniałby ich do dostosowania własnych możliwości do wymagań instytucji. Sprawne funkcjonowanie systemu społecznego polega na tym, że zawiera on w sobie mechanizmy skłaniające do możliwie najlepszej realizacji zadań instytucjonalnych. Jednym z podstawowych warunków uzyskania skuteczności jest adekwatny dobór ludzi realizujących te zadania. Jeśli będą oni niekompetentni, to obniży się sprawność działania instytucji a w skrajnych przypadkach może dojść do zaprzestania wypełniania przypisanych jej zadań. Dlatego w interesie społecznym jest to, aby poszczególne role podejmowały osoby, które będą gwarantowały właściwe wywiązywanie się ze swoich obowiązków⁴⁰.

Społeczeństwo posiada określone oczekiwania wobec zachowań osób przypisanych do jakiejś kategorii diagnostycznej. Owe stereotypy wpływają na odbiór rezultatu diagnozy i nastawiają społeczeństwo wobec pacjenta. Mamy tu do czynienia z tzw. efektem naznaczania (stygmatyzacji).

Społeczeństwo przypisuje danej osobie określoną rolę, którą musi ona odgrywać, np. narkoman musi grać rolę *narkomana*, osoba upośledzona umysłowo musi grać rolę *głupiego Jasia*. Owe nastawienia społeczne mogą zwrotnie wpływać na zachowanie się pacjenta, który nie jako „wpada” w przypisaną mu rolę i postępuje tak, że potwierdza słuszność przypisanych mu przez społeczeństwo etykiet. Powstaje coś w rodzaju błędnego koła; społeczeństwo, oczekując określonych zachowań ze strony pacjenta, samo je generuje, aby z kolei skonstatować, iż pacjent jest taki, jak przypuszczano. A czy może być on inny – przy takim nacisku społecznym? W ten sposób mamy do czynienia z tzw. wtórną stygmatyzacją⁴¹.

Innym efektem diagnozy jest możliwość podjęcia adekwatnych działań specjalistycznych, włączenie osoby diagnozowanej w system kompleksowego wsparcia. Często diagnoza pozwala na to, że otoczenie jest w stanie zrozumieć przyczyny czy mechanizmy zachowania się osoby diagnozowanej i tym samym na skuteczniejszą socjalizację i polepszenie samopoczucia osoby niepełnosprawnej. Pozytywnym efektem diagnozy jest również możliwość korzystania z systemu wsparcia w środowisku lokalnym w postaci adekwatnych form edukacji, ulg, zasiłków, czy możliwości wykonywania pracy na dostosowanych stanowiskach. Jednakże podjęcie działań specjalistycznych wobec osoby diagnozowanej może być zarówno pozytywnym jak i negatywnym efektem diagnozy. W większości przypadków sieć stosunków społecznych osób naznaczonych jest szczegółowo zaprogramowana. Oznacza to, że z momentem nadania danej osobie czy grupie etykiety innego zostaje zredukowana a jednocześnie ściśle określona możliwość zachowań⁴². Bardziej ściśle przypisanie ról społecznych, silniejsze egzekwowanie, sprawowanie większej kontroli powoduje że osoba niepełnosprawna może zacząć działać zgodnie z naznaczoną rolą „proces naznaczenia może prowadzić do pogłębienia zaburzenia, fakt stałego przebywania w specjalnych instytucjach może wpłynąć na deformację doświadczeń społecznych a tym samym utrudnić prawidłowy rozwój

6. Parsons T. (1969) *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa

7. Paluchowski W. (1995) *Diagnozowanie i wyjaśnianie w psychologii (w;) Testowanie a ocena kliniczna, wybrane problemy*, p. red. Brzezińskiego J. Warszawa

8. Kowalik S. Brzeziński J. (1993) *Diagnoza kliniczna, (w;) Społeczna psychologia kliniczna*, p. red. Sęk H. Warszawa, s. 210 - 211

9. Offerman D. cyt. za Krauze A.(2000) *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*, Kraków, s. 20

a w efekcie wyjście poza rolę wynikającą diagnozowanego problemu. Społeczne efekty diagnozy w postaci sposobu traktowania osób naznaczonych zależą od liczebności grupy, im bardziej znacząca liczba osób innych tym większe są naciski dokonanie odpowiednich diagnoz.

Innym czynnikiem jest rozmiar zaburzeń, dysfunkcji, itd. Im większego dotyczą one obszaru współżycia i im ważniejsze społecznie są to obszary, tym wyraźniej wyodrębnia się te osoby z populacji⁴³. Oczywiście czynników wywierających wpływ na stosunek społeczeństwa jest dużo więcej, innym bardzo ważnym wymienianym już wyżej jest świadomość (lub jej brak) bycia naznaczonym. Oznacza to, że w skład procesu naznaczenia w wyniku diagnozy wchodzi dwie grupy zagadnień: pierwsza dotyczy odrzucającego zachowania otoczenia, druga natomiast związana jest z mechanizmem samowartościowania⁴⁴.

1 CEL BADAŃ. METODY BADAŃ. BADANA GRUPA

Celem badań była próba odpowiedzi na następujące pytania;

1. Czy osoby mające kontakty (zawodowe, towarzyskie, itp.) z ludźmi z upośledzeniem umysłowym koncentrują się w tym kontakcie na osobie, czy na jej niepełnosprawności?
2. Czy w charakterystykach osób z upośledzeniem umysłowym dokonywanych przez specjalistów, studentów i same osoby badane wystąpią określenia (etykiety) będące wynikiem diagnozy ?
3. Czy fakt posiadania etykiety osoby z upośledzeniem umysłowym jest czynnikiem który wpływa na samoocenę funkcjonowania społecznego i plany życiowe badanej grupy?

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i metodę biograficzną. Jednym z zastosowanych narzędzi była analiza treściowa dokumentów. Ocenie poddano wypowiedzi pisemne studentów kierunku pedagogika specjalna (60 osób), specjalistów pracujących z osobami z upośledzeniem umysłowym to jest nauczycieli, wychowawców, terapeutów (30 osób). Wypowiedzi obejmowały następujące tematy; *osoba niepełnosprawna, osoba (dziecko) która sprawia mi największą trudności, osoba (dziecko) z którą najchętniej pracuję*. Wskaźnikami kolejnych zmiennych były zachowania werbalne osób z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pytaniowej dotyczące bezpośrednich wyborów wraz z ich podporządkowaniem według wymiarów własnego funkcjonowania (właściwości fizyczne, wygląd zewnętrzny, właściwości emocjonalno – motywacyjne, społeczne, intelektualne)⁴⁵, oraz wymiarów życia społecznego(zdrowie, rodzina, sytuacja materialna, stosunki z innymi, praca, czas wolny). Jednym z zastosowanych narzędzi była skala Satysfakcji Cząstkowych Brandburna, w przekładzie Mari Lewickiej, Janusza Czapińskiego⁴⁶. Skala składa się ze stwierdzeń dotyczących funkcjonowania osoby z upośledzeniem umysłowym w zakresie perspektyw życiowych, widoków na przyszłość, perspektyw ocenianych z pozycji obiektywnych warunków życia i subiektywnych elementów osobowości. Każda badana osoba z upośledzeniem umysłowym dokonywała odpowiedzi na pytanie w jakim stopniu niepełnosprawność przeszkadza jej w funkcjonowaniu w wyżej wymienionych obszarach. Nie chodziło przy tym o uzyskanie

10.Kowalik S. (1999) Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych, Katowice, s. 121 i nast.

11.Krause A. (2000) Integracyjne złudzenia ponowoczesności, Kraków, s. 20 i nast.

⁴⁵ Brzeziński J.(1984) Elementy metodologii badań psychologicznych, Warszawa, s. 271 i nast.

13 Czapiński J. (1994) Psychologia szczęścia. Warszawa.

szczególonych informacji dotyczących funkcjonowania, lecz o subiektywną, globalną ocenę sytuacji dokonaną przez samego badanego. Podstawowy cel użycia tego narzędzia to określenie czy osoba badana koncentruje się na niepełnosprawności czy też na ocenie własnych możliwości, perspektyw życiowych. Do każdego ze stwierdzeń dołączono skalę przymiotnikową, pozwalającą na określenie stopnia spostrzeganych przez badanego trudności we własnym funkcjonowaniu. Dla potrzeb niniejszych badań zastosowano również wywiad zbliżony do wywiadu standaryzowanego przeprowadzony w oparciu o opracowany przez mnie kwestionariusz wywiadu. Stopień strukturalizacji pytań w kwestionariuszu był zróżnicowany. Większość stanowiły pytania otwarte. Celem wywiadu było ustalenie znaczenia diagnozy, stopnia koncentracji na własnej niepełnosprawności, charakteru percepcji tej etykiety, jej znaczenia dla oceny możliwości funkcjonowania, określenie planów życiowych i uzupełnienie danych socjodemograficznych.

W badaniach dokonano zestawienia wyników badań osób z upośledzeniem umysłowym stopnia głębszego przebywających w Domu Pomocy Społecznej w Nowym Czarnowie (zwanym dalej dps) oraz osób zamieszkujących w rodzinach naturalnych i będących uczestnikami Warsztatu Terapii Zajęciowej w Szczecinie (dalej WTZ). Ogółem przebadano 50 osób (por. Tabela 1), z czego 25 to byli mieszkańcy Domu Pomocy Społecznej. Opracowanie danych statystycznych polegało na określeniu istotności różnic między częstościami i średnimi wynikami, określeniu rang ocen⁴⁷.

Tabela 1 - Zestawienie danych socjodemograficznych badanych osób

| Kategoria | | | Wiek życia badanych | | | | | | | |
|-----------------------------|-----------|----|---------------------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|--------|
| | | | 16 do 20 | 25 do 30 | 30 do 35 | 35 do 40 | 40 do 45 | 45 do 50 | 50 i > | Ogółem |
| Dom Pomocy Społecznej | Kobiety | Lo | 3 | 4 | 4 | 5 | 2 | 1 | 2 | 21 |
| | | % | 1 | 1 | 1 | 2 | | | 8 | 8 |
| | Mężczyźni | Lo | - | 4 | - | - | - | - | - | 4 |
| | | % | | 1 | | | | | | 1 |
| | Razem | Lo | 3 | 7 | 2 | 5 | 4 | 1 | 3 | 25 |
| | | % | 1 | 1 | | 2 | 1 | | 1 | 10 |
| Warsztat Terapii Zajęciowej | Kobiety | Lo | 3 | 2 | - | 1 | - | - | 1 | 7 |
| | | % | 1 | | | | | | 2 | 2 |
| | Mężczyźni | Lo | 3 | 7 | 2 | 4 | 2 | - | - | 18 |
| | | % | 1 | 2 | | 1 | | | | 7 |
| | Razem | Lo | 6 | 9 | 2 | 5 | 2 | - | 1 | 25 |
| | | % | 2 | 3 | | 2 | | | | 10 |
| Ogółem | | Lo | 9 | 16 | 4 | 10 | 6 | 1 | 4 | 50 |
| | | % | 1 | 3 | | 2 | 1 | | | 10 |

¹⁴ Góralski A. (1976) Statystyka dla psychologów i pedagogów, Warszawa.

2 WYNIKI BADAŃ

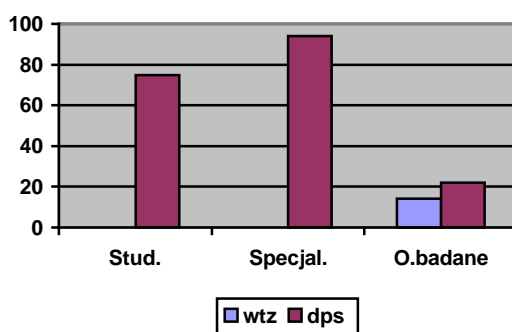
Stopień koncentracji nauczycieli i studentów na diagnozie niepełnosprawności

W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie czy osoby mające kontakty (zawodowe, towarzyskie, itp.) z ludźmi z upośledzeniem umysłowym koncentrują się w tym kontakcie na osobie, czy na jej niepełnosprawności dokonano analizy wypowiedzi pisemnych studentów kierunku pedagogika specjalna oraz nauczycieli, terapeutów, wychowawców. Badani mający bezpośredni kontakt z osobami z upośledzeniem umysłowym dokonywali charakterystyki odpowiadając na pytania: osoba (dziecko) z którą najchętniej pracuję, osoba (dziecko) która sprawia mi najwięcej trudności. W przypadku osób nie mających kontaktów zawodowych a towarzyskie lub inne z ludźmi z niepełnosprawnością intelektualną analizie treściowej poddawano wypowiedzi na temat: osoba niepełnosprawna (z którą miałem kontakt).

Jak ujawniła analiza danych, (por. wykres 1) tylko 2 specjalistów to jest 6.6% i 25% studentów nie użyło w swojej wypowiedzi stwierdzenia diagnozującego opisywany przypadek (różnice w częstościach wypowiedzi są znaczące statystycznie na $z > 0.01$). Pozostali badani już w pierwszym zdaniu posługiwali się specjalistycznymi określeniami diagnozującymi. Stosowali fachową terminologię, cytowali określenia zaczerpnięte z diagnozy psychologicznej i specjalistycznej literatury. Oto przykładowe wypowiedzi; *Dziewczynka z Zespołem Downa, bardzo miła, wiecznie przytulająca się...*

W swojej grupie mam 11 letnią dziewczynkę z porażeniem mózgowym z głębokim stopniem upośledzenia umysłowego... Moje najtrudniejsze dziecko to 7 letni chłopiec cierpiący na autyzm... Dzieckiem z którym najchętniej pracuję jest Malwina, jest ona dzieckiem z mózgowym porażeniem dziecięcym... Kasia lat 10 jest upośledzona umysłowo w stopniu umiarkowanym... Dziecko które chcę opisać to głuchoniema dziewczynka, która od 2 lat przebywa w SOSW... *Dane te wydają się być niepokojące. Jak wynika z wypowiedzi specjaliści ujawniają wysoki stopień koncentracji na niepełnosprawności. Znajomość diagnozy może stać się barierą ograniczającą dostrzeganie osób z którymi się kontaktują. Jak wynika z analizowanych tekstów osoby badane są otaczane, specjalistyczną opieką, troską, zainteresowaniem, ale stosunki z nimi są zabarwione powinnością, niepokojem, przewidywaniem niepowodzenia, lękiem przed własną niekompetencją.*

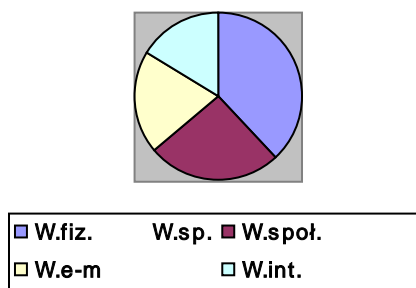
Wykres 1 - Częstość wymieniania etykiety niepełnosprawność przez studentów, specjalistów, same osoby badane



Wpływ diagnozy na ocenę własnych możliwości funkcjonowania społecznego osób z upośledzeniem umysłowym

Z danych uzyskanych w niniejszych badaniach wynika, że osoby z upośledzeniem umysłowym zarówno mieszkańcy dps jak i osoby przebywające w rodzinach naturalnych nie koncentrują się na swojej niepełnosprawności (por. wykres 1). W większości przypadków (86% wtz i 78% dps) w swoich wypowiedziach nie używają określeń, upośledzony, niepełnosprawny. Opowiadając o sobie (por. Ryc.1) dokonują w pierwszej kolejności charakterystyki swojego wyglądu zewnętrznego, sprawności fizycznej następnie wymieniają właściwości społeczne (kontakty z innymi ludźmi, stosunek do otoczenia społecznego), w dalszej kolejności pojawiają się właściwości emocjonalno – motywacyjne (cechy reagowania, poziom aspiracji) a ostatnie miejsce w kolejności wymieniania zajmują właściwości intelektualne⁴⁸. W przypadku analizowanych kryteriów brak jest znaczących różnic statystycznych.

Ryc. 1 - Samoocena możliwości funkcjonowania badanych osób – zestawienie danych według częstotliwości



Badani opisują swoje właściwości przy użyciu pozytywnych przymiotników; *ładna, miła, dobra, grzeczna, uczynna, pracowity, sprawny, mądry, itp.* Znają przypisywaną im diagnozę, ale często uważają ją za obraźliwą i piętnującą etykietkę. W większości przypadków odrzucają nazwę upośledzeni, niepełnosprawni i podają inne przyczyny swojego położenia czy też mechanizmów funkcjonowania. Często wskazują na swoje trudności podkreślając, że *nie mogą myśleć tak dobrze jak inni, nie mogli się dobrze uczyć dlatego musieli chodzić do szkół specjalnych, bądź z tego powodu trudności w zapamiętywaniu nie mają zawodu.* W wielu przypadkach uważają, że *byli by w stanie ukończyć szkoły normalne lecz spotykali się z niechęcią rówieśników, czy brakiem kompetencji nauczycieli.* W przypadku zdolności do pracy badani też widzą możliwość jej wykonywania na otwartym rynku choć zdają sobie sprawę, że powinna to być *praca na specjalnych stanowiskach.* Do najczęściej wymienianych przez nich czynności zawodowych należy; *sprzątanie, gotowanie, prasowanie, prace w ogrodzie.* Pojawiały się też takie propozycje jak; *lekarz, tancerka, nauczyciel.* W większości badani, zarówno mieszkańcy dps jak i uczestnicy wtz wskazywali na możliwość i chęć założenia rodziny (por. Tabela 2). Potwierdzali, że *są zdolni do funkcjonowania w rolach małżeńskich*, większość wskazywała też na *możliwość pełnienia ról rodzicielskich.* Około 20%

15.Kościelska M. (1995) Oblicza upośledzenia umysłowego, Warszawa, Kościelak R. (1989) Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo, Warszawa, Rola J. (1996) Upośledzenie umysłowe jako czynnik ryzyka dla depresji dziecięcej, Warszawa,
16.Różycka J. (1981) Stabilność samooceny u uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, Szkoła Specjalna, nr 3, Zólkowska T. (1989) Poziom samooceny dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim a ich pozycja w klasie szkolnej, Z zagadnień oligofrenopedagogiki,, p. Red. Pańczyka J. Warszawa.

badanych (wtz) uzależniała tę możliwość od pomocy osób innych, szczególnie rodziny a 34% mieszkańców dps od pomocy instytucji. Z wypowiedzi badanych wynika również , że fakt, iż są osobami niepełnosprawnymi nie wpływa na ich zdolność do rozwijania zainteresowań czy możliwości spędzania czasu wolnego. Jeżeli w tej mierze dostrzegali jakieś ograniczenia to były one wynikiem braku odpowiednich ofert ze strony społeczeństwa. Do najczęściej wymienianych form z których korzystają lub mogą korzystać należą; wycieczki, zawody sportowe, rozwijanie zainteresowań, artystycznych (taniec, słuchanie muzyki, itp.) (por. Tabela 2). Pozytywnie oceniają również swoją sytuację społeczną, opisując kontakty z rówieśnikami którymi w większości są osoby niepełnosprawne lub członkowie dalszej rodziny. Na pytania dlaczego nie utrzymują związków z osobami z normą podają, iż na ogół są to osoby które nie mają czasu, są bowiem zajęte pracą, rodziną. Często wskazują, że nie mają ochoty na tego typu stosunki, bowiem ludzie normalni są niegrzeczni i najczęściej nie ma o czym nimi rozmawiać .

Zestawiając wyniki pod względem częstości wypowiedzi, zauważamy, że badani najczęściej deklarują chęć założenia rodziny, planują pójście do pracy, w dalszej kolejności wymieniają plany dotyczące organizacji czasu wolnego, dalej plany związane z powiększeniem stanu posiadania (szczególnie pieniędzy, mieszkania, samochodu, roweru, itd.). W większości analizowanych kryteriów brak jest znaczących różnic dotyczących planów życiowych między obu badanymi zbiorowościami. Można je dostrzec tylko w przypadku dwóch wymiarów. Uczestnicy wtz znacznie częściej (wartości znaczące statystycznie $z > 0.05$) niż ich koledzy z dps deklarowali chęć posiadania dzieci i podjęcia pracy zawodowej.

Tabela 2 - Plany życiowe badanych osób. Zestawienie danych według ilości dokonanych deklaracji

| Kategorie | dps | | wtz | | Razem lo |
|---|-------|-------|-------|-------|-------------|
| | K. lo | M. lo | K. lo | M. lo | |
| Mieć dziewczynę chłopaka | 2 | - | - | 2 | 4 |
| Wyjść za mąż, ożenić się, | 12 | - | 3 | 10 | 25 |
| mieć rodzinę | 8 | - | 6 | 12 | 26 |
| Mieć dzieci | 9 | - | 4 | 14 | 27 |
| Pójść do pracy (sprzątać, gotować, pracować w ogrodzie) | 1 | - | - | - | 1 |
| Zostać lekarzem, | 1 | - | - | - | 1 |
| Krawcową, | 1 | - | - | - | 1 |
| Nauczycielem | - | - | 3 | - | 4 |
| Wyzdrowieć nie chorować | 1 | - | 2 | - | 2 |
| Pomagać innym | - | 1 | 5 | 8 | 28 |
| Jeździć na wycieczki, | 14 | - | - | - | 2 |
| turnusy | 2 | - | - | 5 | 8 |
| | 3 | - | - | - | 1 |

| | | | | | |
|-------------------------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|
| Jeździć do domu | 1 | - | 1 | - | 2 |
| Uprawiać sport | 1 | 1 | - | - | 1 |
| Jeździć na zawody | - | - | - | 1 | 4 |
| Tańczyć | 3 | - | - | - | 1 |
| Malować obrazki | 1 | - | - | 9 | 9 |
| Założyć zespół muzyczny | - | - | - | - | 1 |
| Oglądać telewizję | 1 | - | - | 1 | 1 |
| Jeździć autobusem | - | - | - | 1 | 1 |
| Mieć samochód | - | - | - | - | - |
| Mieć rower | 4 | 3 | 1 | 4 | 12 |
| Mieć motorówkę | 65 | 5 | 25 | 67 | 162 |
| Wygrać w totolotka | | | | | |
| Nie wiem | | | | | |
| Razem | | | | | |

PODSUMOWANIE

W badaniach ustalono, że diagnoza może być czynnikiem naznaczającym osoby z upośledzeniem umysłowym. Uwidacznia się min. to w kontaktach specjalistów (nauczycieli, wychowawców, terapeutów). Stosunek do osób z upośledzeniem umysłowym nacechowany jest wyższym nasileniem koncentracji na niepełnosprawności a nie na osobie. Specjaliści patrzą na swoich podopiecznych przez pryzmat diagnozy. Nie opisują ludzi, ale wymieniają etykiety jak np. autyzm, mózgowie porażenie dziecięce. Jednym z objawów jest nie używanie przez znaczną większość specjalistów imienia dziecka. Takie nastawienie na dostrzeganie specjalistycznego przypadku, odmienności ma zapewne szereg konsekwencji w sferze stosunków społecznych, programowaniu pracy rehabilitacyjnej. Wydaje się, że specjaliści podejmując działania na rzecz swoich podopiecznych biorą przede wszystkim pod uwagę ich dysfunkcje.

Obraz każdej osoby kształtuje się w zależności od tego, czy tworzy się go z cech pozytywnych czy negatywnych. W zależności od czego czy spostrzega się osobę przez pryzmat tego co potrafi co może, czy uwypukla się to czego nie potrafi, czego nie może, to albo potwierdza się w swojej pracy wszystkie uprzedzenia jakie wytworzyły się wobec osób z upośledzeniem umysłowym w naszym społeczeństwie, albo dostrzega się i kształtuje się społeczny obraz osoby niepełnosprawnej jako twórczej indywidualności⁴⁹. Niewiele jest badań w literaturze na powyższy temat⁵⁰Wydaje się, że zagadnienie to wymaga pogłębionych odrębnych badań naukowych.

16.Kamińska _ Reyman J.(1994) Miedzy rezygnacją a wyzwaniem, Katowice, s. 18 i nast.

17.Kościelska M. (1995) Oblicza upośledzenia umysłowego, Warszawa, Kościelak R. (1989)

Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo, Warszawa, Rola J. (1996) Upośledzenie umysłowe jako czynnik ryzyka dla depresji dziecięcej, Warszawa,

Różycka J. (1981) Stabilność samooceny u uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, Szkoła

Specjalna,nr 3, Zółkowska T. (1989) Poziom samooceny dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim a ich pozycja w klasie szkolnej, Z zagadnień oligofrenopedagogiki,, p. Red. Pańczyka J. Warszawa.

Przeprowadzone badania ujawniły natomiast, iż w przypadku grupy osób z upośledzeniem umysłowym mogą istnieć nieco inne mechanizmy doświadczania diagnozy.

Okazuje się, że osoby z upośledzeniem umysłowym mimo, iż znają przypisywaną im diagnozę, często uważają ją za obraźliwą i piętnującą etykietkę. Odrzucają nazwę upośledzeni, niepełnosprawni i podają inne przyczyny swojego położenia czy też mechanizmów funkcjonowania. Podobne do uzyskanych w niniejszych badaniach wyniki prezentuje Andersa Gustavssona i Roberta Bogdana⁵¹. Znajomość etykietki nie jest na tyle znacząca, aby miała wpływ na obniżenie oceny własnych możliwości czy ograniczenia w planowaniu przyszłości. Badane osoby pozytywnie oceniają siebie, wiedzą, że muszą korzystać z pomocy innych, rodziny, instytucjonalnego systemu wsparcia i to daje im nadzieję, że będą mogli godnie i twórczo spędzić swoje życie.

Na zakończenie należy stwierdzić, że prezentowany sposób interpretacji uzyskanych wyników jest tylko jednym z możliwych sposobów analizy materiału dotyczącego omawianej problematyki. Wydaje się, że w analizowanych kwestiach nie ma jednoznacznych odpowiedzi. Jest wiele możliwości interpretacji zjawiska nie przyjmowania przez osoby z upośledzeniem umysłowym etykiety *osoby innej*. Oraz wiele różnych uwarunkowań sposobu dokonywania przez nich oceny własnych możliwości, planowania przyszłości. Podobnie wielu czynników można doszukiwać się przy próbie interpretacji danych dotyczących stopnia koncentracji na niepełnosprawności przez osoby kontaktujące się z nimi, szczególnie specjalistów. Prezentowany materiał ma na celu określenie pewnej zastanej rzeczywistości, której głębsze poznanie może wzbogacić zarówno teorię jak i praktykę.

Kowalik S. (1999) Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych, Katowice, s. 121 i nast.
Kowalik S. (1989) Upośledzenie umysłowe, Poznań, Nawrocki D. (1986) Psychologiczne wyznaczniki stygmatyzacji, Poznań, Ostrowska A. (1994) Niepełnosprawni w społeczeństwie, Warszawa, itp.

⁵¹ Gustavsson A. Zakrzewska-Manterys E. (1997) Upośledzenie w społecznym zwierciadle, Warszawa, s. 178 i nas.

LITERATURA

- Błęszyńska, K. (2001). *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*. Warszawa.
- Borzyszkowska, H. (1997). *Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone umysłowo*. Gdańsk.
- Czapiński, J. (1994). *Psychologia szczęścia*. Warszawa.
- Dykcik, W. (1998). Problemy autonomii i integracji społecznej osób niepełnosprawnych w środowisku życia. In Dykcik, W., *Pedagogika specjalna*. Poznań.
- Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa.
- Góralski, A. (1976). *Statystyka dla psychologów i pedagogów*. Warszawa.
- Gustavsson, A., & Zakrzewska-Manterys, E. (1997). *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Warszawa.
- Kamińska-Reyman, J. (1994). *Miedzy rezygnacją a wyzwaniem*. Katowice.
- Kościelak, R. (1989). *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. Warszawa.
- Kościelska, M. (1995). *Oblicza upośledzenia umysłowego*. Warszawa.
- Kowalik, S. (1999). *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Katowice.
- Kowalik, S. (1989). *Upośledzenie umysłowe*. Poznań.
- Kowalik, S., & Brzeziński, J. (1993). Diagnostyka kliniczna. In Sęk, H. (ed.), *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa.
- Krause, A. (2000). *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*. Kraków.
- Nawrocki, D. (1986). *Psychologiczne wyznaczniki stygmatyzacji*. Poznań.
- Ossowski, R. (1999). *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz.
- Ostrowska, A. (1994). *Niepełnosprawni w społeczeństwie*. Warszawa.
- Paluchowski, W. (1995). Diagnostowanie i wyjaśnianie w psychologii. In Brzeziński, J. (ed.), *Testowanie a ocena kliniczna, wybrane problemy*. Warszawa.
- Parsons, T. (1969). *Struktura społeczna a osobowość*. Warszawa.
- Podgórecki, A. (1962) *Charakterystyka nauk społecznych*. Warszawa.
- Rola, J. (1996). Upośledzenie umysłowe jako czynnik ryzyka dla depresji dziecięcej. Warszawa.
- Różycka, J. (1981). Stabilność samooceny u uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, *Szkoła Specjalna*, nr 3.
- Ziemski, A. (1973). *Problem dobrej diagnozy*. Warszawa.
- Zółkowska, T. (1989). Poziom samooceny dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim a ich pozycja w klasie szkolnej. In Pańczyk, J. (ed.), *Z zagadnień oligofrenopedagogiki*. Warszawa.

KONTAKT

Teresa ŻÓLKOWSKA
Uniwersytet Szczeciński

9 INTEGRACYJNY SYSTEM KSZTAŁCENIA A. HULKA I MOŻLIWOŚCI JEGO REALIZACJI WE WSPÓCZESNEJ EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

Katarzyna MILEK

Abstrakt: W tym rozdziale omówiono problematykę integracji systemu kształcenia już na etapie edukacji przedszkolnej. W związku z tym przedstawiono pojęcia integracji funkcjonujące w literaturze podmiotu, przedstawiono istotę, cele i formy organizacji integracji systemów kształcenia. w ostatniej części opracowania przedstawiono problematykę integracji dzieci w przedszkolu w oparciu o założenia A. Hulka i akty prawne regulujące te zasady. Omówiono także zalety tego systemu kształcenia wynikające nie tylko dla dzieci niepełnosprawnych ale i pełnosprawnych.

Słowa klucze: integracja, kształcenie, edukacja przedszkolna, dzieci niepełnosprawne

Abstract: This chapter discusses the issues of integration of the educational system at the stage of primary education. Therefore, the concept of integration is shown in the literature functioning entity, presented the essence, objectives and forms of organization of education systems integration. In the last part of the paper the problem of integration of children in kindergarten based on assumptions of A. Hulek and legal acts regulating these rules are presented. Also it discusses the advantages of this system of education resulting not only for children with disabilities but also without disabilities.

Key words: integration, education, preschool education, children with disabilities

WPROWADZENIE

Na świecie rodzi się wiele dzieci, które wymagają specjalnego postępowania przez rodziców, by mogły funkcjonować w przyszłości w zdrowym, normalnym społeczeństwie. Dużej pomocy tym dzieciom oprócz rodziców mogą także udzielać przedszkola, w którym prowadzony jest odpowiedni system kształcenia integracyjnego. koncepcje udzielania pomocy osobom niepełnosprawnym ulegały zmianie na przestrzeni wieków. Jeszcze w XX wieku istniało przekonanie, że osoby niepełnosprawne nie mogą funkcjonować w normalnym społeczeństwie. osoby niepełnosprawne określano jako inwalidę, co jednocześnie stawiało ją poza nawiasem społeczeństwa. Prekursor idei integracji w Polsce prof. Aleksander Hulek tak określał inwalidów: „inwalida jest to jednostka, u której istnieje naruszenie sprawności i funkcji w stopniu wyraźnie utrudniającym (w porównaniu z osobami zdrowymi w danym kręgu kulturowym); pobieranie nauki w szkole normalnej, wykonywanie czynności życia codziennego, wykonywanie pracy zawodowej, udział w życiu społecznym oraz w zajęciach w czasie wolnym od pracy” (Hulek, 1969, s. 18). Osoby niepełnosprawne pozostawały w całkowitym odosobnieniu, a poziom uzyskiwanej wiedzy dla niektórych był niewystarczający. Poza tym społeczeństwo nie oswojone ludźmi

niepełnosprawnymi było nastawione bardzo sceptycznie na różne przejawy niepełnosprawności.

Zmiany zaczęły następować w latach 60. i 70. XX wieku. na świecie zaczęto interesować się osobami niepełnosprawnymi i sposobami ich aktywizowania i przygotowywania do samodzielnego funkcjonowania w życiu dorosłym. Podejście to opierało się na założeniu, że „każdy człowiek ma prawo do pełnego rozwoju swego potencjału psychofizycznego i duchowego” (Al-Khamisy, 2002. s. 9). Pojawiło się wówczas pojęcie integracji.

Integracja osób niepełnosprawnych została zapoczątkowana w Stanach Zjednoczonych i kilku krajach skandynawskich w latach sześćdziesiątych, jednakże do Polski idea integracji została zapoczątkowana w latach siedemdziesiątych, a „obecnie jest powszechnie znana, akceptowana i urzeczywistniania w wielu dziedzinach życia społecznego” (Lipińska – Lokś, 2009, s. 150). Wdrażanie integracji odbywało się w różnych systemach, tempie, jak również jej koncepcje były w różnorodny sposób interpretowane w różnych krajach.

1 POJĘCIE INTEGRACJI

Pojęcie integracja wywodzi się z języka łacińskiego *integratio* i oznacza łączenie, scalanie, odnawianie, natomiast pochodzący od tego wyraz *integer* tłumaczony jest jako cały, nienaruszony. Stąd można określić, że integracja oznacza ona procesy łączenia, harmonijnego zespalania różnych elementów w jedną całość w taki sposób, by całość ta była zdolna do trwania i rozwoju (Krause, 2001).

Integracja to „dynamiczny proces scalania, wiązania w jedność lub jest już pewnym osiągniętym stanem, w którym wszystkie funkcje psychiczne przebiegają harmonijnie lub tworzą całość” (Nowicka, 2001, s. 12). Określana jest także jako „akceptowanie i stwarzanie niepełnosprawnym warunków do uczestnictwa w korzystnym, motywującym i stymulującym możliwości środowisku, co przyczynia się do ich aktywnego udziału w różnych dziedzinach życia” (Al-Khamisy, 2001, s. 10).

W literaturze podmiotu można spotkać się także z określeniem, że integracja to „rzeczownik zbiorowy dla wszystkich prób uniknięcia segregowanej i odizolowanej edukacji dzieci z potrzebami specjalnymi. W opisie tych prób, integracja jest postrzegana pod względem struktury organizacyjnej i pod względem charakteru integracji” (Meijer, Hegarty 1992, s. 4).

Wszystkie definicje integracji ukazują zapotrzebowanie, akceptację oraz tolerancję osób niepełnosprawnych. „Mamy tu do czynienia z akceptacją społeczną, równością, włączeniem, prawem do korzystania z dóbr kultury i cywilizacji” (Krause 2011, s. 159). Jak również wspomaganie, wspieranie osób z różnymi zaburzeniami, czy też dysfunkcjami w środowisku rodzinnym, czy też w placówkach oświatowych.

2 ISTOTA I CEL INTEGRACJI

Jak już wspomniano prekursorem idei integracji w Polsce jest profesor Aleksander Hulek. Według profesora „integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników” (Hulek 1980, s. 492). A. Hulek stworzył koncepcję integracji pełnej, która wyraża się w dążeniach do umożliwienia niepełnosprawnym

prowadzenia normalnego życia, udostępnienia im wszystkich instytucji kształcenia, pracy, kultury i rekreacji, z których korzystają pełnosprawni oraz udzielania im różnych rodzajów pomocy specjalnej w ich środowisku (Hulek 1980).

Ponadto uważa on, że integracja pozwala więc osobie niepełnosprawnej być sobą wśród innych. Dążenia te wspierane są ideami humanitarnymi, rehabilitacją, pragnieniami osób niepełnosprawnych, rodziców dzieci z odchyleniami od normy, możliwościami stwarzanymi przez współczesną naukę, służby socjalne, technikę (Hulek 1977).

To dzięki jego usilnych działań zaczęto interesować się dziećmi sytuacją dzieci niepełnosprawnych. Rozpoczęto wówczas procesy przygotowywania do wdrażania tych osób w życie społeczne osób zdrowych. A. Hulek stwierdza, iż „integrować można osoby w różnym wieku i z różnymi rodzajem niepełnosprawności. Celem integracji jest dobre funkcjonowanie, działanie, dobre samopoczucie osób niepełnosprawnych oraz pełny rozwój ich osobowości i możliwości, co pozwoli przygotować osoby niepełnosprawne do normalnego życia w rodzinie, do pracy i do uczestnictwa w życiu społecznym. Jednak osiągnięcie tego celu jest możliwe jedynie wówczas, gdy cały proces integracji będzie miał swój początek we wczesnych fazach rozwoju człowieka zarówno pełno- jak i niepełnosprawnego” (Nowicka, 2001, s. 13).

B. Spodek opisuje cele integracji, stwierdzając, że „niepełnosprawne dzieci powinny mieć możliwość uczestniczenia w wielu takich samych czynnościach i powinny być taki sam sposób edukowane, jak ich pełnosprawni rówieśnicy w największym możliwym stopniu” (Dean, 1969, s. 5).

Według M. Chodkowskiej celem wychowania integracyjnego są „oddziaływania, które prowadzą do postrzegania osoby odmiennej nie poprzez jej ograniczenia, ale przede wszystkim poprzez posiadane przez nią umiejętności i możliwości” (Chodkowska, 2009, s. 24).

Celem kształcenia integracyjnego, jest wprowadzenie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do społeczeństwa, w którym będzie akceptowane oraz bezpieczne. „(...) celem kształcenia niepełnosprawnych, niezależnie od formy tego kształcenia, jest ich integracja społeczna, której możliwość uwarunkowana jest poziomem rozwoju jednostki” (Szumski, 2006, s. 69). Natomiast Z. Sękowska (1998) uważa, iż cele kształcenia integracyjnego są jednakowe z celami kształcenia specjalnego. Autorka opisuje je, jako „wszechstronny i maksymalny rozwój oraz przystosowanie do życia w społeczeństwie” (Sękowska, 1998, s. 29).

D. Al-Khamisy uważa, że integracja jest „procesem psychospołecznym, wymagającym wspierania, eliminowania czynników i sytuacji dezintegracyjnych” (Al-Khamisy, 2006, s. 115). Opierając się na tym założeniu A. Hulek stwierdził, że integracja „wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełno- i niepełnosprawnych, w którym są stwarzane dla obu grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. Integracja pozwala osobie niepełnosprawnej być wśród innych” (Hulek, 1992, s. 13).

Profesor A. Hulek wprowadzając idee integracji osiągnął wielki sukces na tym polu. Idea integracji jest powszechnie akceptowana przez społeczeństwo. Wyrazem tego jest wiele różnorodnych form integracyjnego wychowania i nauczania, organizowanych w naszym systemie edukacji, oraz wiele inicjatyw umożliwiających dzieciom niepełnosprawnym i ich rodzicom wyjście z izolacji społecznej.

3 FORMY I RODZAJE INTEGRACJI

A. Hulek wyróżnia w obrębie systemu integracyjnego następujące formy:

- włączenie dzieci i młodzieży upośledzonej do zwykłych klas w szkołach masowych,
- organizacja specjalnych klas w szkołach masowych,
- korzystanie z sąsiedzkich szkół lub innych ośrodków pomocniczych,
- specjalne szkoły, z tym, że dzieci niepełnosprawne dojeżdżają do nich z domu,
- specjalne szkoły wraz z możliwością zamieszkania w internacie od poniedziałku do piątku,
- nauczanie w domu (Maciarz 1987).

W. Dykcik (2001) wyróżnia sześć rodzajów integracji. Są to:

1. **Integracja rodzinna**, która rozumiana jest jako optymalny układ warunków socjalno – pedagogicznych sprzyjających integracji dziecka niepełnosprawnego w rodzinie;
2. **Integracja sąsiedzko – rówieśnicza** (w najbliższym środowisku życia), która oparta jest na tworzeniu gotowości do działań altruistycznych, solidarnościowych i harmonizujących życie społeczne w lokalnych mikrostrukturach;
3. **Integracja instytucjonalno – lokalizacyjna**, są to oddziały, grupy (dla) dzieci ze specjalnymi potrzebami we wszystkich dostępnych formach edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem zajęć ponadprogramowych i imprez ogólnoszkolnych; można tu wyróżnić integrację programową i psychologiczną;
4. **Integracja socjalna**, uwzględniająca wszelkie placówki, świadczenia, usługi i urzędnictwa dla dzieci zdrowych i niepełnosprawnych, obejmująca poradnie, przedszkola, wycieczki, obozy, kolonie; jej realizacja wymaga zmiany nastawień i przepisów dotyczących możliwości wyboru wspólnego uczestnictwa i stabilizacji życiowej;
5. **Integracja funkcjonalna**, mająca wpływ w różnych strukturach, formach i płaszczyznach aktywnego współuczestnictwa i współdziałania dzieci, także niepełnosprawnych (np. Zajęcia pozalekcyjne, pozaszkolne i poszkolne);
6. **Integracja społeczna**, która obejmuje różnorodne działania zmierzające do tworzenia i ochrony podmiotowego statusu osoby dorosłej, związane z przestrzeganiem praw osobistych, społecznych i politycznych oraz możliwością samorealizacji małżeńskiej, rodzinnej, mieszkaniowej, w zakresie zatrudnienia i kulturalnej aktywności w lokalnym środowisku życia osób niepełnosprawnych i społecznie nieprzystosowanych (Dykcik 2001, s. 39).

Integrację interpretuje się na wiele sposobów. A. Krause wymienia cztery płaszczyzny, która może być rozpatrywana jako:

1. „Proces – stan psychospołecznego zbliżenia pomiędzy społeczeństwem jako integratorem a integrantem, czyli podmiotami integrowanymi. Proces ten jest determinowany wielością komponentów, czynników, które trudno poddają się kontroli, między innymi w obszarze administracyjno – prawnym.

2. Cel lub metoda osiągnięcia celu. Zauważa się tu poszukiwania takich metod, które będą sprzyjać integracji. Wśród nich są takie, które sprzyjają tolerancji, empatii, normalizacji przez kształtowanie kompetencji pro integracyjnych w różnych obszarach społeczeństwa
3. Problem społeczny lub indywidualny. Zjawiska integracji postrzega się z punktu widzenia gotowości jednostek integrowanych i odbioru ich przez grupę społeczną, w której przebywają. Pozwala to na promowanie takich zmian w społeczeństwie czy instytucjach, które wpływają pozytywnie na akceptację niepełnosprawnych.
4. Warunek – zadanie. Oznacza to konieczność stworzenia warunków integracji, wytyczonej podstawowym prawem każdego człowieka przez likwidację separacji, a ponadto podejmowanie takich działań pro integracyjnych, które pozwalają osiągnąć wyższe poziomy integracji, jak też zrealizować zadania ewaluacyjne procesu integracji” (Al-Khamisy, 2006, s. 116-117).

W odniesieniu do edukacji przedszkolnej i szkoły podstawowej, możemy wyróżnić cztery formy integracji wskazanych przez W. Bachmana:

1. „Integracja pośrednia, której podstawę stanowi wyodrębnienie cech wspólnych dla dzieci pełno- i niepełnosprawnych. Polega ona na nauczaniu dzieci niepełnosprawnych odpowiednich zachowań społecznych i na udzielaniu im specjalnego, indywidualnego społecznego wsparcia, by mogły właściwie funkcjonować w środowisku sprawnych rówieśników (ta forma integracji, według autora, była już dotychczas praktykowana w istniejących szkołach specjalnych.
2. Integracja warunkowa, opierająca się na założeniu, iż wspólna edukacja dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych jest w zasadzie możliwa, zależy jednak od spełnienia określonych warunków.
3. Integracja kooperacyjna, polega na tworzeniu dla dzieci pełno- i niepełnosprawnych na wspólnym terenie szkolnym odpowiedniej placówki – szkoły podstawowej, średniej, czy szkoły specjalnej (także przedszkola – przyp. Własny) – dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi po to, aby poprzez specjalne środki wychowawcze i pedagogiczne zapewnić współdziałanie wszystkich dzieci na wszelkich możliwych płaszczyznach.
4. Integracja totalna, polegająca na rozwiązaniu wszystkich dotychczas istniejących szkół specjalnych na rzecz ustanowienia jednego, wspólnego dla uczniów pełno- i niepełnosprawnych procesu edukacyjnego” (Ostasz, 2005, s. 285-286).

Po 1990 roku w Polsce ukształtowały się formy edukacyjnej integracji w grupach przedszkolnych i klasach szkoły podstawowej, a mianowicie

- a) integracja funkcjonalna polega na włączeniu dzieci niepełnosprawnych do warunków optymalnie sprzyjających ich rzeczywistemu funkcjonowaniu w grupie;
- b) integracja lokacyjna polega na włączeniu dzieci bez specjalnej pomocy wspierającej ich funkcjonowanie (Dykcik, 2001, s. 372).

Formy integracji zachodzą w różnorodny sposób na określonym etapie rozwojowym, dlatego też, istotne jest łączenie dzieci wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej z dziećmi pełnosprawnymi już na etapie przedszkola. „Początkowo jej przebieg jest spontaniczny, mało spójny i niekonsekwentny ze względu na brak u dzieci

zdolności do trwałego współdziałania, współpracy. W miarę dojrzewania społecznego wzrasta też trwałość procesu integracji” (Chodkowska, 2009).

4 INTEGRACJA DZIECI W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

Osoba niepełnosprawna lub też mająca specjalne potrzeby edukacyjne ma takie samo prawo do życia, jak również do istnienia w społeczeństwie, jak osoba pełnosprawna. „Idea integracji lub inaczej edukacja integracyjna dzieci niepełnosprawnych z ich pełnosprawnymi kolegami jest już powszechnie akceptowana i stała się źródłem korzystnych zmian w sytuacji społecznej, jak też edukacyjnej tych osób” (Apanel, 2009, s. 167).

Ogromne znaczenie ma rozpoczęcie rewalidacji dzieci niepełnosprawnych już w okresie przedszkolnym. Warunkiem osiągnięcia ich zdrowia psychicznego, możliwości rozwoju, zarówno w przypadku dzieci zdrowych, jak i niepełnosprawnych, jest aktywne uczestniczenie w życiu społecznym, kontakty z otoczeniem i zdobywanie doświadczeń.

Z uwagi na potrzebę wyrównywania szans rozwojowych dzieci niepełnosprawnych, obecnie w Polsce tworzy się placówki integracyjne – przedszkola, gdzie w gronie rówieśników dzieci niepełnosprawne przygotowywane są do samodzielnego pokonywania trudności, jakie niesie ze sobą codzienność. Wciąż powstają nowe placówki przedszkolne, które zapewniają dzieciom niepełnosprawnym prawidłową opiekę wychowawczą w normalnej grupie rówieśniczej. Placówki integracyjne przyjmują na siebie zarówno zadania, jakie stoją przed przedszkolami masowymi, jak i te, które mają zapewnić specjalistyczną pomoc dzieciom niepełnosprawnym. W Polsce działania integracji podejmowane są już od 1989 roku. Pierwsza grupa integracyjna powstała w przedszkolu w Warszawie przy rehabilitacyjnej placówce służby zdrowia i oparta została na dziesięcioletnich doświadczeniach niemieckich z Hamburga (Bogucka, 1996). Pierwsze przedszkola z oddziałami integracyjnymi zaczęły formować się od 1990 roku (Popławska, Sierpińska 2001). Jeszcze przed wejściem w życie ustawy z 1991 roku funkcjonowały oddziały integracyjne w 12 przedszkolach i w 5 szkołach, głównie w Warszawie (Bogucka 1996).

W 1991 roku wprowadzono w życie ustawę oświatową mówiącą o zasadach organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi oraz ich kształcenia w szkołach i placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych oraz organizacji kształcenia integracyjnego. W roku 1993 MEN wydało zarządzenia określające zasady tworzenia przedszkoli i klas integracyjnych oraz form opieki psychologiczno – pedagogicznej.

Integracja stała się procesem wielowymiarowym, nastąpił jej dynamiczny rozwój w ciągu ostatnich kilkunastu lat. Powstało wiele nowych placówek kształcenia integracyjnego, a „liderami w polskiej integracji są: Warszawa, Gdańsk, Katowice, Bielsko – Biała” (Barłóg, 2001, s. 122)

Obecnie, przedszkola rozwijające się w sektorze publicznym i prywatnym przedstawiają rodzicom pełną ofertę edukacyjną dla dzieci niepełnosprawnych. Celem integracji jest stworzenie równych szans edukacyjnych już na etapie edukacji przedszkolnej, stworzenie odpowiednich warunków do rozwoju każdego dziecka nie zależnie od tego, czy wymaga ona wsparcia, czy też nie.

W polskich placówkach integracyjnych uczą się dzieci szczególnie z niepełnosprawnością ruchową: mózgowie porażenie dziecięce, przepukliny, miopatie; upośledzenie umysłowe (zespół Downa i inne); zaburzenia emocjonalne: (autyzm, nadpobudliwość, depresje, fobie); specyficzne trudności w uczeniu się: brak słuchu, niedosłuch, brak wzroku, niedowidzenie i inne” (Barłóg, 2001, s. 122)

Wszystkie placówki integracyjne przyjmują korzystne dla dzieci formy edukacji oraz stwarzają najdogodniejsze dla nich warunki. Wiele placówek pracuje na modelu hamburskim.

Podkreślić należy, iż integracja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z dziećmi pełnosprawnymi staje się coraz bardziej z roku na rok popularna. „Obecnie tworzą się w Polsce liczne grupy wsparcia. Dzisiaj istnieją one przede wszystkim przy fundacjach, stowarzyszeniach, związkach ludzi niepełnosprawnych, szpitalach, kościołach, bądź poradniach specjalistycznych.

Aktualnym problemem staje się system kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, który w Polsce ma charakter częściowo integracyjny, a niekiedy częściowo segregacyjny. System segregacyjny obejmuje „dzieci upośledzone umysłowo, niewidome, niedowidzące z dodatkowymi dysfunkcjami, głuche i niedosłyszające z dodatkowymi ograniczeniami” (Apanel, 2009, s. 168). Natomiast dzieci z częściowymi deficytami, tzn. dzieci „przewlekłe chore i z dysfunkcją narządu ruchu, dzieci z trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami w zachowaniu uczą się w systemie integracyjnym” (Apanel, 2009, s. 168).

System kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce, cały czas rozwija się w kierunku pomocy i wsparcia tym osobom zapewniając im najdogodniejsze warunki, bezpieczeństwo oraz pomoc.

Trzeba zauważyć, że integracja jest korzystna nie tylko dla dzieci niepełnosprawnych, ale również dla dzieci pełnosprawnych przebywających z dziećmi niepełnosprawnymi w przedszkolu. Dzieci pełnosprawne mają lepszą możliwość poznania i zrozumienia niepełnosprawnych, uczą udzielać innymi dzieciom umiejętnej pomocy, a same uczą się właściwego stosunku do niepełnosprawnych koleżanek i kolegów. Poza tym integracja wykształca u wszystkich osób w niej uczestniczących takie cechy jak: wrażliwość, tolerancję, życzliwość wobec drugiego człowieka, umiejętność dzielenia się z innymi.

Podstawowym warunkiem, jaki musi spełniać dziecko niepełnosprawne uczestniczące w integracyjnym systemie kształcenia jest maksymalnie usprawnione pod względem fizycznym i psychicznym. Powinno być ono dojrzałe emocjonalnie, odporne na sytuacje stresowe, z którymi będzie się spotykać w kontaktach z dziećmi pełnosprawnymi. Dziecko uczestniczące w procesie integracji powinno chcieć samo uczestniczyć w tym procesie, nie może ono tylko realizować ambicji i aspiracji rodziców. Gwarancją sukcesu dziecka niepełnosprawnego są osiągnięcia na miarę jego możliwości (Przetacznikowa, 1983).

Jednak wprowadzanie procesów integracji w przedszkolu i w szkole według założeń A. Hulka musi spełniać określone warunki, a mianowicie

- konieczny jest odpowiedni dobór grup integrowanych ze względu na ich charakter i wielkość,
- rodzice i nauczyciele powinni być właściwie przygotowani do udziału w integracji dzieci,
- w pracy z pełno – niepełnosprawnymi powinny być stosowane odpowiednie pomoce naukowe,

- dziecko uczęszczające do oddziału integracyjnego w przedszkolu musi być usprawnione pod względem fizycznym, psychicznym i społecznym,
- dzieci uczęszczające do grupy integracyjnej muszą być odpowiednio poinstruowane,
- obowiązkiem dyrektora placówki jest wyeliminowanie barier architektonicznych (Hulek, 1980).

Założenia dotyczące funkcjonowania placówki integracyjnej podziela A. Maciarz, która wymienia następujące warunki skutecznej integracji:

1. Dokładne ustalenie na drodze studiów porównawczych cech wspólnych i swoistych osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych oraz wspólnych i swoistych czynników warunkujących rozwój, wychowanie i nauczanie obu tych kategorii osób.
2. Stopień przygotowania nauczycieli do wykonywania czynności opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych wobec dzieci niepełnosprawnych z uwzględnieniem ich swoistych trudności przystosowawczych i w nauce.
3. Stopień przygotowania rodziców do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi i do faktu pozostawienia ich w przedszkolu i szkole masowej.
4. Zagwarantowanie dzieciom niepełnosprawnym od wczesnych faz rozwojowych, a następnie w przedszkolu i szkole, odpowiednich warunków zdrowotnych, w tym także specjalistycznego uczenia i usprawniania.
5. Dobór odpowiedniej formy kształcenia specjalnego dla dzieci niepełnosprawnych ze względu na ich obecną sytuację zdrowotną, potrzeby i ich możliwości rozwojowe.
6. Dostosowanie programów wychowania i nauczania do zróżnicowanych potrzeb i możliwości psychofizycznych uczniów.
7. Dostosowanie przedszkoli, szkół i instytucji opiekuńczo-wychowawczych do potrzeb uczniów z ograniczoną sprawnością lokomocyjną i orientacją przestrzenną, dzieci chorych oraz do celów działalności profilaktycznej i terapeutycznej.
8. Dostosowanie organizacji procesu wychowania i nauczania do zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów (liczebność grup, organizacja dnia, czas trwania zajęć i lekcji, tempo pracy, dobór przedmiotów prowadzonych dla uczniów sprawnych i niepełnosprawnych wspólnie i oddzielnie).
9. Stosowanie (obok wspólnych dla uczniów sprawnych i niepełnosprawnych) specjalnych metod i środków wychowania i nauczania.
10. Stosowanie w procesie wychowawczo-dydaktycznym różnych sposobów postępowania, mających na celu kształtowanie wzajemnego rozumienia się dzieci, poprawnych społecznie kontaktów i więzi koleżeńskich między nimi, wzajemnych akceptacji i gotowości współdziałania.
11. Stosowanie w różnych formach specjalnej pomocy dla dzieci niepełnosprawnych, ich rodziców i nauczycieli przez specjalistów zatrudnionych w danej instytucji oświatowej bądź specjalistycznych poradniach i ośrodkach (Maciarz 1987).

Edukacja integracyjna, odgrywa istotną rolę w obecnym systemie kształcenia integracyjnego osób niepełnosprawnych. Wielu teoretyków oraz praktyków poszukuje nowych modeli, form integracji z uwagi, na jej korzystny wpływ na wszechstronny rozwój dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na zaistnienie tych właśnie dzieci w społeczeństwie osób pełnosprawnych. Skuteczność społecznej integracji będzie zadowalająca, jeżeli będzie brany pod uwagę: „stosunek społeczeństwa do osób

niepełnosprawnych, stosunek rodziców i nauczycieli do dzieci niepełnosprawnych oraz stopień ich przygotowania do wykonywanych wobec nich czynności opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych, stosunek rodziców dzieci pełnosprawnych do dzieci niepełnosprawnych oraz do faktu ich pozostania w przedszkolu i szkole masowej, maksymalne usprawnianie dziecka (na miarę ich możliwości) i przygotowanie do wejścia w sytuację integrującą je z dziećmi sprawnymi, wybór odpowiedniej formy kształcenia specjalnego z uwzględnieniem jego sytuacji zdrowotnej, możliwości rozwojowych oraz potrzeb, czynniki związane bezpośrednio z procesem wychowania i nauczania” (Lipińska – Lokś, 2009, s. 156).

Integracja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinna być procesem zorganizowanym, mającym pozytywny wpływ i przynoszącym korzystne doświadczenia, jak również sprzyjać relacjom dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych z dziećmi pełnosprawnymi. Integracja ma na celu przygotowanie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych do prawidłowego funkcjonowania w grupie społecznej. Należy założyć, że wspólne kontakty dzieci z rówieśnikami pełnosprawnymi poprzez wspólną zabawę, naukę i spędzanie wolnego czasu oraz zabawowe formy nauki języka angielskiego mogą lepiej wspomagać rozwój dzieci, jak również wzmacniać pozytywny stosunek dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych z ich kolegami – rówieśnikami. Z badań przeprowadzonych do chwili obecnej wynika, iż dzieci pełnosprawne mają w dużej większości negatywny stosunek do dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczących się w systemie ogólnodostępnym, niż integracyjnym. Znajduję to potwierdzenie w literaturze fachowej (Chodkowska 1995, 2004, Dykcik 1999, Dykcik 2000, Palak 1996, Maciarz 1999, Al – Khamisy 2006, Barłóg 2008, Barłóg 2001). Badania obejmowały jednakże dzieci dopiero w wieku od lat 6 i powyżej sześciu lat.

Przedszkole daje dziecku okazję do wspólnego działania w zabawie i pracy, do poznawania i przeżywania radości i przebywania wśród dzieci. Podstawową formą aktywności dziecka jest zabawa, w której tkwi ogromny potencjał rozwojowy, jedyny i niezastąpiony. W zabawie dziecko przekracza swoje aktualne możliwości i wkracza w sferę najbliższego rozwoju. Zaspokaja swoje najistotniejsze potrzeby: ruchu, działania, kontaktów społecznych, badania, poznawania, doświadczania świata w jego różnych wymiarach, na miarę indywidualnych możliwości. Zabawa daje dziecku odprężenie, wypoczynek, pozwala na odreagowanie przykrych emocji, jest nieograniczonym doświadczeniem kreacji dziecięcego świata i rozwoju wyobraźni – kształci dziecko wszechstronnie. Zabawy, zajęcia dowolne są wspaniałą okazją do gromadzenia doświadczeń społecznych, przede wszystkim, dlatego, że przeznaczają się na nie w przedszkolu stosunkowo dużo czasu, a także, dlatego, że doświadczenia przyniesione przez dzieci z działalności zabawowej mają charakter najtrwalszy (Leżańska, 1996, s. 106). Zajęcia w formie zabawy nie są wyłącznie odpoczynkiem, dziecko nie zdając sobie nawet z tego sprawy, zdobywa w ich trakcie umiejętności.

Wszystkie te czynniki warunkują prawidłową integrację dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przede wszystkim potrzebny jest udział osób dorosłych, ich postawy wobec niepełnosprawności, mają ogromny wpływ na przebieg integracji. Okazuje się jednak, iż „pomimo naszych działań na rzecz <<rozszerzenia normalności>>, to rzeczywistość społeczna wyznacza nam warunki integracji, a ona sama jest bardzo trudna do modelowania. Naszym zadaniem jest oczywiście ją zmieniać, ale uwidaczniając powoli granice tej zmiany” (Krause, 2011, s. 164). Dlatego, aby te zmiany osiągnąć integracja społeczna dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z dziećmi pełnosprawnymi odniesie największe rezultaty, jeżeli zostanie ona wprowadzona w jak najwcześniejszych etapach życia dziecka. Jest to możliwe jedynie przy akceptacji reformy oświaty, wsparciu

materialnym placówek oświatowych, oraz w zmianie postaw społecznych i tolerancji osób niepełnosprawnych. Przy tak postawionych wskazaniach integracja społeczna ma szansę szerszego zaistnienia w społecznym świecie.

PODSUMOWANIE

W ostatnich latach integracyjny system kształcenia stał się bardzo popularny na całym świecie. W Polsce idee nauczania integracyjnego stały się wdrażane dzięki poświęceniu i działaniom profesora Aleksandra Hulka. Cały czas proces integracyjnego systemu edukacyjnego jest modyfikowany, a jego założenia i sposób wdrażania określone zostały w odpowiednich przepisach prawnych. Doświadczenia zdobyte przez ostatnie 23 lata funkcjonowania procesów integracyjnych w Polsce wykorzystywane jest obecnie przez wiele placówek przedszkolnych, które w swojej ofercie edukacyjnej dołączają także możliwości rozwoju dzieci niepełnosprawnych w grupach integracyjnych a więc z dziećmi pełnosprawnymi. Pedagodzy pracujący w takich grupach dostrzegają wiele zalet tego systemu edukacji. Dzieci pełnosprawne chętnie integrują się w grupie z dziećmi niepełnosprawnymi – obecnie nazywanymi dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Współpraca tych grup owocuje wykształceniem się szczególnych cech wrażliwości, tolerancji i życzliwości, których brakuje u wielu ludzi dorosłych. natomiast dzieci niepełnosprawne mają szansę funkcjonować w normalnym społeczeństwie, rozwijać się i stać pełnoprawnymi członkami społeczności, a nie jak dotychczas „osobami niewidzialnymi”, żyjącymi w zakładach specjalnych lub w zaciszu domowym.

LITERATURA

- Al-Khamisy, D. (2006). Edukacja przedszkolna a integracja społeczna. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Al-Khamisy, D. (2002). Gotowość nauczycieli do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. In Al-Khamisy, D. (ed.), *Integracja społeczna. Praktyczne próby wdrażania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Apanel D. (2009). Edukacja integracyjna jako obszar zainteresowania pedagogiki specjalnej. In G. Dryżałowska, G., & Żuraw, H. (eds.), *Trwałość i zmiana w pedagogice specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Barłóg, K. (2001). Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Bless, G. (2007). A challenge for Educational Policy: The Integration of Children with Special Educational Needs into Regular Classes. In Reynolds, C. R., & Fletcher – Janzen, E. (eds.), *Encyclopedia of special education: a reference for the education of children, adolescents and adults with disabilities and other exceptional individuals*. New Jersey: John Wiley / Sons. Inc.
- Bogucka, J. (1996). Nauczanie integracyjne w Polsce. In Bogucka, J., & Kościelska, M. (eds.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne*. Warszawa: Nowe doświadczenia, CM PPP MEN.
- Chodkowska, M. (2009). *Razem damy sobie radę! W drodze do zintegrowanego społeczeństwa*. Warszawa: WSiP.
- Dean, J. (1996). *Managing special needs in the primary school*. London: Roulledge.
- Dykcik, W. (2001). Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki. In W. Dykcik, *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Hulek, A. (ed.). (1980). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN.
- Hulek, A. (1992). Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego. In Hulek, A., & Bach, B., *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków: WSiP.
- Hulek, A. (1977). *Integracyjny system kształcenia i wychowania*. Warszawa: PWN.
- Hulek, A. (1969). *Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów*. Warszawa: Wydawnictwo PZWL.
- Krause, A. (2011). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Lipińska – Lokś, J. (2009). Przemiany w ujęciu istoty i uwarunkowań społecznej integracji osób niepełnosprawnych. In Dryżałowska, G., Żuraw, H. (eds.), *Trwałość i zmiana w pedagogice specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Maciarz, A. (1987). *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*. Warszawa, WSiP.
- Meijer, C. J. W., & Hegarty, S. (1994). Framework, methods and procedures. In Meijer, C. J. W., & Hegarty, S. (eds.), *New perspectives in special education: a six-country study of integration*. London: Roulledge.

Nowicka, A. (2001). Psychospołeczna integracja dzieci przewlekle chorych w szkole podstawowej. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

Ostasz, J. (2005). Funkcjonowanie dzieci niepełnosprawnych w warunkach przedszkola integracyjnego. In Kazanowski, Z., & Osik - Chudowolska, D. (eds.), Integracja osób niepełnosprawnych w edukacjach społecznych. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Popławska, J., & Sierpińska, B. (2001). Zaczynamy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej. Warszawa: WSiP.

Rzetacznikowa, M. (1983). Psychologia wychowawcza. Warszawa: PWN.

Sękowska, Z. (1998). Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.

Szumski, G. (2006). Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

KONTAKT

Katarzyna Miłek
Przedszkole Niepubliczne
„Bursztynowy Zamek”
w Kaliszu

10 JE DÍTĚ ŽÁKEM A JE ŽÁK DÍTĚTEM?

Miriam PROKEŠOVÁ

Abstrakt: Příspěvek si klade možná pro mnohé neobvyklou a zbytečnou otázku. Všichni přece víme, že dítě je žákem a žák že je dítětem. Je tomu tak skutečně ve vzdělávacím procesu? Je brán zřetel na to, že i žák je dítě? Nestalo se nám v pedagogice, že jsme okleštili dítě na pouhého žáka, kterého vidíme jen prizmatem školní úspěšnosti a výkonu? Příspěvek přináší pohled na pojetí dítěte z filosofického i pedagogického hlediska a ukazuje na to, že tomu tak skutečně v současném (nejen) českém školství být může.

Klíčová slova: žák, dítě, pojetí – typologie dítěte, žáka

Abstract: Many of you might think that this article asks unusual and unnecessary question. Everybody knows that child is a student and vice versa. But is it really this way in the educational proces? Is it really taken into account that student is in fact a child? Didn't we curtail the child into a mere student whom we see only through the prizma of school success and performance? This article presents a view on the concept of a child from philosophical and pedagogical point of view and shows us that this might be truly the correct situation (not only) in Czech educational system.

Key words: pupil, child, concept - nature of the child, pupil

ÚVOD

Proč taková zvláštní, možná trochu provokativní otázka? Dítě je přece žákem a žák je dítětem, proč se takto hloupě ptám? A co chci tímto dotazem a snad i odpovědí přinést nového do témat pedagogiky? Nota bene do pedagogické diagnostiky? A evaluate?

Jsem přesvědčena, že jakkoliv zní úvodní otázka podivně, odpověď, nebo aspoň nárys odpovědi může být přínosem, když už k ničemu, tak aspoň k zamyšlení.

Dítě je vzhledem k povinné školní docházce vždy od určitého věku i žákem. A žák je vzhledem ke svému ontogenetickému vývoji v době školní docházky zároveň také dítětem.

Vnímáme však tyto dva pojmy a jejich specifickou ve vzájemných souvislostech? Neuniká nám kolikrát ze zřetele, že žák je především dítě a dítě je (pro mnohé bohužel) také žákem?

Nastíníme si nejprve filosofické pojetí dítěte, tak, jak jsem je sama stanovila a jak jsem se jej odvážila pojmově uchopit.

Z filosofického hlediska se zdá být pojetí dítěte neživotné a odtržené od praktického a konkrétního světa a života. Avšak nenechme se mýlit. I když pojetí dítěte vyznívá jako velmi teoretické, tedy filosofické mimo žitou realitu, je s praktickým životem a s jeho každodenností spjata mnohem více, než se nám na první pohled může zdát.

1 NÁČRT FILOSOFICKÉHO A PEDAGOGICKÉHO POJETÍ DÍTĚTE

Nazvala jsem tuto kapitolu pouze náčrtem. Týká se to především filosofického pojetí dítěte,

o jehož koncepci usiluji, a to nejen proto, aby bylo koncipováno (jen pro palné teoretizování), ale aby jej bylo možno vnímat a možná i konfrontovat s pedagogickým

pojetím a tím opět bráno i v pedagogice v úvahu (víme, že to, co nemá pojem, co není vysloveno, jako kdyby ani nebylo). Ale dítě je...

Jak tedy můžeme vnímat dítě z hlediska filosofie výchovy? (K této koncepci jsem došla na základě dlouhodobého výzkumu vzpomínek studentů OU a také vlastní dedukcí).

Dítě tedy můžeme chápat (vnímat, pojímat) jako:

1. ens amans - bytost milující
2. bytost budoucího smutku a vzpomínek
3. opuštěnou bytost
4. bytost bezmocně mocnou, obdařenou vůlí žít
5. bytí na cestě
6. „vpád“ lásky
7. věčný návrat a touhu po lásce
8. intencionální bytost

(Bližší vysvětlení tohoto pojetí si vyjasníme až v další kapitole).

Pokud se budeme chtít rovnou vrátit z těchto na první pohled nekonkrétních výšin k zemi, můžeme si nejprve „odskočit“ k J. A. Komenskému, který nemluví ani o dětech, ani o žácích, ale o rozdílech hlav a dělí je takto:

Rozdíly hlav:

1. vtipní, chtiví a povolní (chytří, pracovití, hodní),
2. vtipní a váhaví, bez vzpoury však (chytří, nepřiliš bystří - pomalejší, hodní),
3. vtipní a chtiví, však k své vůli (chytří, pracovití, tvrdohlavě neposlušní),
4. povolní a chtiví, však zpozdilí a tupí (hodní, pracovití, ale bez nadání a inteligence),
5. jsou hloupí a k tomu nechtiví (hloupí a nepracovití),
6. jsou hloupí a při tom vzpurní. Z takových řídko co bývá...

Držíce se vědeckosti pedagogiky, pokusme se nyní připomenout typologii osobnosti žáka podle L. Mojžíška, tak jak je zpracovala D. Linhartová ve své Psychologii pro učitele. Mojžíšek pohlíží na žáka ze tří hledisek:

1. Hledisko diferenciacce žáků v jednotlivých předmětech

žák s optimálními výkony ve všech předmětech

žák s optimálními výkony pouze v některých předmětech

žák všeobecně s průměrným výkonem

žák částečně podprůměrný (pouze v některých předmětech)

žák celkově podprůměrný (bez dosažení průměrného výkonu aspoň v některé oblasti)

žák s extrémně kladnými a zápornými výkony současně

2. Hledisko globální

žák prospívající

žák neprospívající

žák bez obtíží chování

žák s obtížemi chování

3. Hledisko vztahu ke vzdělání

žák zájmově zanícený pro studium, obor

žák pedagogicky optimálně kooperující, pedagogicky adaptabilní, ochotný se učit

žák spolupracující pod výrazným pedagogickým nátlakem

žák pedagogicky inertní, netečný, lhostejný

žák pedagogicky depresivní

žák disgustovaný

žák pedagogicky deviovaný (Linhartová 2000, s. 167).

Typologií osobnosti žáka existuje hned několik. Každý pedagog, pokud si vůbec nějakou typologii žáka uvědomuje, pokládá za důležitá jiná hlediska, a tak můžeme konstatovat, že co autor, to jiná typologie.

Krykorková kupříkladu rozlišuje čtyři základní typy žáků:

Impulsivní žák

Je pro něj typické „bezmyšlenkovité jednání“, dopouští se většího počtu chyb z nepozornosti. Odpovídá to, co ho první napadne. Učitele může značně iritovat.

Reflektivní žák

Vzbuzuje pocit těžkopádnosti. Vše, co řekne, musí několikrát promyslet. Učitele zdržuje, nestačí plnit úkoly v daném časovém limitu a řadu úloh nedořeší.

Analytický žák

Je velmi přesný v detailech, v zapamatování konkrétních údajů a v jednoznačnosti odpovědí. Může být obtížný tím, že vyžaduje přesné informace i tehdy, když je to podle názoru učitele zbytečné. Zdržuje ho tím při výkladu.

Globálně zaměřený žák

Přehlíží detaily, které mohou být v některých případech důležité. Rozčiluje učitele svou „velkorysostí“ při učení (Linhartová 2000, s. 166).

2 KAM SE ZTRATILO DÍTĚ?

Zkusme si nyní propojit filosofické pojetí dítěte s tím pedagogickým. Položme vedle sebe dítě ve smyslu bytosti milující, bytosti budoucího smutku a vzpomínek, posléze jako to, co je opuštěné; a zároveň bytostí bezmocně mocnou, obdařenou vůlí žít. Dále jako bytí na cestě

a věčný návrat, vyznačující se touhou po lásce. A konečně jako „vpád“ lásky. Dítě jako

intencionální bytost. Ponechme stranou dělení hlav podle Komenského a pojďme se pokusit analyzovat souvislosti mezi dítětem a žákem.

Každý žák, a skutečně lhostejno, zda si jej dělíme podle L. Mojžíška či H. Krykorkové nebo kohokoli jiného, je totiž vždy především dítě.

A tak se ptám: kde a kam se nám toto dítě ze školních lavic vytratilo?

Žák je dítětem, které v sobě nese původní dobro a lásku.

Každý člověk má svůj zákon lásky (ordo amoris), své jádro (schránku), kterému nemůže uniknout. „*Okny této schránky vidí svět a sebe sama a nevidí ze světa i sebe sama víc a nic jiného než to, co mu tato okna podle své polohy, velikosti, barvy ukazují...*“⁵² (Scheler, 1971, s. 68) Dítě tak přichází na svět, a jako takové je radostí a láskou samo o sobě... se dočteme v díle M. Schelera Ordo amoris. Tak, jak to zní příliš hypoteticky a odtažitě od reálu, prolíná se tento předpoklad dobra a lásky v člověku celými dějinami filosofie od starověké Číny po současnost. Mimo jiné také vysvětluje resilienci – odolnost vůči nepříznivým podmínkám. Každý si v sobě neseme dobro a lásku, která je od narození (početí) naší nedílnou součástí.

Žák je dítětem, bytostí budoucího smutku a vzpomínek.

Je dítětem, ve kterém se jeho smutky a vzpomínky, prožívané v průběhu dětství, a to na vědomé i nevědomé úrovni, zapisují i do dospělosti. Smutky nevznikají jen z negativních zážitků, ale také ze ztráty toho, co bylo krásné a už pominulo, není. Ze školního prostředí si neseme do života mnohé negativní vzpomínky, a nemusí jít o nějaké zvlášť traumatizující zážitky, stačí jen i několik dohstunujících slov, týkajících se naší osobnosti (nemáš na to, neumíš to, nic z tebe nebude, atp...)

Žák je dítětem, které je svým způsobem opuštěné a zároveň božsky mocné.

Dítě je charakterizováno opuštěností, kdy se z původního bezpečí mateřské náruče musí odpoutat směrem k nezávislosti a k samostatnosti. Je zároveň bytostí bezmocně mocnou. Dítě je závislé, nezodpovědné, nesamostatné, bezmocné. Vlivem výchovy, vzdělání, ale také vývoje a vlivem své „moci“ k rozvíjení se a schopností se stává bytostí mocnou (a někdy až příliš, pokud mu nejsou dány určité mantinely a hranice), obdařenou vůlí k životu. Někdy bychom tuto opuštěnost (projevující se v dospívání konfliktem dependence) i moc měli také coby učitelé brát v úvahu. Především vzhledem k této ambivalenci bychom měli umět být pedagogy, tedy průvodci v tom pravém slova smyslu.

Definice dítěte podle C. G. Junga (1993, s. 101):

„Dítě je všechno opuštěné, pohozené a současně božsky mocné, bezvýznamný, pochybný počátek a triumfální konec. „Věčné dítě“ v člověku je nepopsatelná zkušenost, nesrovnalost, handicap i božský prerogativ, je to cosi nezvažitelného, co určuje konečnou cenu nebo bezcennost osobnosti...“⁵³

Žák je dítětem, které je bytím na cestě (své vlastní cestě života).

Dítě je bytostí na cestě – je přijímáno touto společností, adaptuje se na ni, žije v ní a výchovou i vzděláním je vedeno k tomu, aby bylo nejen tím, čím je, ale aby si umělo klást cíle a aby jednou bylo více než tím, čím je. Každé dítě, tedy i žák, má svůj životní

⁵² M. Scheler. *Řád lásky*. Praha: Vyšehrad, 1971, str. 68 a 37.

⁵³ C. G. Jung. *Věda a mytologie*. Kap. *Psychologie archetypu dítěte*. Praha: Nakladatelství T. Janečka, 1993, str. 101.

příběh, své zkušenosti s lidmi a se životem. Na této cestě, v trámci svého vlastního příběhu se rozvíjí také jeho osobnost. Učitel by měl o tomto příběhu svého žáka vědět aspoň to minimální, aby porozuměl (spočívá v tom mimo jiné individuální přístup).

Žák je dítětem, které je věčným návratem k původní lásce a dobru.

To, co nás od počátků našich životů provází a možná i provázelo, by měl být vztah přijetí, vztah lásky. Dítě – žák to požaduje, očekává také od ostatních, ve škole třeba v podobě uznání, vědomí své vlastní hodnoty, pochvaly, ocenění. Úspěchu. Dítě – žák potřebuje prožívat úspěch, aby se i ono samo mohlo mít rádo. Potřebuje mít pocit vlastní důstojnosti. Kolikrát se mu ve škole nejen ze strany učitelů, ale také spolužáků (42% šikanovaných ve školách) dostává pravý opak?

Žák je dítětem, které je vpádem lásky.

Toto už zní filosoficky až příliš, ale je to podmíněno láskou bytostnou i láskou vyžadující určitý výkon (B love, D love). Dítě potřebuje být nejen uznáváno a oceňováno, mít pocit vlastní důstojnosti, ale potřebuje se také cítit bezpečně. Tam, kde se cítí bezpečně, a především tam, kde může lásku nejen přijímat, ale také dávat, tam se necítí cizí; tam je doma. A dítě by se mělo cítit doma nejen v místě svého bydliště, ale také ve škole, ve společnosti, v níž žije...

Žák je dítětem, které je bytostí intencionální,

tedy bytostí předem vždy vztaženou k určité době a společnosti, ve které žije. Každá lidská bytost se rodí do již předem známého světa, do určitého kontextu doby a života, o kterém „nově přicházející“ již předem něco ví, do světa, který mu není tak zcela cizí a neznámý. Tedy přichází do svým způsobem již předem známého domova.

„...I když se dítě nenarodí vědomé, jeho psyché není tabula rasa. Dítě se narodí s určitým mozkem a mozek anglického dítěte nebude pracovat jako mozek australského domorodce, ale způsobem odpovídajícím modernímu anglickému člověku. Mozek se rodí s hotovou strukturou, bude pracovat moderním způsobem, avšak tento mozek má svou historii. Byl budován během miliónů let a reprezentuje historii, které je výsledkem. Přirozeně, že s sebou nese stopy této historie, přesně jako tělo a když se ponoříte do základních struktur psyché, najdete pochopitelně stopy archaické psyché.“ (Jung, 1993, s. 52-53)

Toto vysvětluje někdy i tolik udivující otázku, jak je možné, že i malé dítě zvládá počítač lépe než dospělí...

3 KDO SEDÍ VE ŠKOLNÍCH LAVICÍCH?

Co my učitelé však vidíme před sebou sedět v lavicích?

Žáka s různými stupni výkonu. Žáka prospívajícího či neprospívajícího, s obtížemi v chování či bez těchto obtíží. Žáka s různým vztahem ke vzdělání.

Nebo žáka impulsivního, reflektivního, analytického. Globálně zaměřeného.

Kam se podělo ono dítě? Dítě je mnohem více, nepředstavitelně více než jen prospívající, výkonné, se vztahem či bez vztahu ke vzdělání... více než jen impulsivní, reflektivní, analytický, globálně zaměřený žák – stroj, po kterém se vyžaduje pouze výkon.

Co v žákovi vidíme?

Přemýšlíme vůbec někdy o tom?

Že slova jsou vražedná, vražednější než činy a zapisují se nesmazatelně do jeho vzpomínek.

Že ten žák, který neprospívá, chová se všelijak, že i on má v sobě něco dobrého a „láskového“, jinak by nebyl ani člověkem? Že je bezmocný – vůči životu, lidem, učitelům, a zároveň božsky mocný, pokud si uvědomí svou moc? Že žije svůj životní příběh (jako každý z nás), že je součástí tohoto příběhu, že je nejen obrazně řečeno, ale skutečně „na cestě“ ke své budoucnosti, k tomu, čím a jak jednou bude? Že se bude vracet do svého dětství, bude v něm hledat oporu, bude si je idealizovat, že je bude potřebovat jako štít proti možné úzkosti? I se všemi svými zážitky ze školy a s učiteli? Že je svým způsobem láskou a že my, kteří jej učíme a vychováváme, můžeme ta „okna lásky“ nejen otevřít a rozevřít dokořán, ale také svým přístupem zabouchnout zcela?

Uvědomujeme si, že je člověk křehkou bytostí, utkanou ze svých smutků a vzpomínek, a ti, kdo tuto bytost pomáhají „utkávat“, jsou všichni lidé, se kterými se dítě ve svém životě setkává? Tedy i učitelé?

Ti učitelé, kteří před sebou mají: výkonného, či nevýkonného, prospívajícího či neprospívajícího, s obtížemi chování či bez obtíží, impulzivního... reflektivního, analytického, atd... Myslí na to, že mají před sebou především, opravdu především, dítě?

A tak se opět ptám: Co, koho vlastně diagnostikujeme? Koho a jak hodnotíme, co evaluujeme? Kam se nám ze školství, z diagnostikování, z evaluace ztratilo dítě, kterým každý žák především je?

Co víme o tom žákovi, o jeho dětství, o dítěti?

Filosofie výchovy a filosofie vůbec je pro nás, vědecky a pozitivisticky zaměřené pedagogy nevědecká, nic nepřinášející, nekonkrétní, nepraktická disciplína, kterou mnohdy ani nenazýváme (nebo bojíme se) nazvat vědou.

Není ale právě tato filosofie tím, co je nedílnou součástí vědy zvané pedagogika a o níž se sami ochuzujeme, pokud ji nevnímáme jako její součást?

LITERATURA

- Jung, C. G. (1993). Analytická psychologie. Její teorie a praxe. Praha: Academia.
- Jung, C. G. (1993). Věda a mytologie. Kap. Psychologie archetypu dítěte. Praha: Nakladatelství T. Janečka.
- Linhartová, D. (2000). Psychologie pro učitele. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita.
- Prokešová, M. (2004). Filosofie výchovy. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004.
- Scheler, M. (1971). Řád lásky. Praha: Vyšehrad.

KONTAKT

Mgr. Miriam Prokešová, PhD.
Katedra pedagogiky a andragogiky
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
Fráni Šrámka 3
Ostrava – Mariánské Hory
miriam.prokesova@osu.cz

VĚCNÝ REJSTŘÍK

B

Bílá kniha, 37

D

diagnostické vyučovanie, 85, 86
diagnostika, 2, 3, 17, 45, 82, 83, 84, 133
diagnoza, 8, 12, 91, 100, 101, 102, 108
diagnóza, 83
dítě, 124, 125, 126, 127, 128
dziecko, 17, 91, 92, 98, 101, 103, 105, 110, 118, 119, 120

E

edukácia, 48, 63
edukacja, 94, 112, 116, 117
evaluace, 17

G

gramotnost, 36, 37

I

integracja, 112, 113, 114, 116, 118, 120, 122, 123
integracyjny system kształcenia, 3, 122
inwalida, 112
IQ, 67, 69, 72

J

język, 99

K

kognitívna disonancia, 50
kompetence, 25, 28
kompetencja, 92
konštruktivizmus, 48, 49
kultura, 35

N

nieletni, 8
niepełnosprawne, 107, 112, 114, 115, 117, 118, 121

O

osoba niepełnosprawna, 102, 103, 105

P

pedagogická diagnostika, 63, 82, 89
pedagogika, 17, 46, 88, 89, 90, 99, 101, 110, 122
prekoncepty, 79
projekt, 49, 57
projektová metóda, 49, 50
projektová výučba, 48, 51, 52, 55, 56, 59
psychoterapie, 20, 21, 32

R

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 37, 47
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 37, 47
resocjalizacja, 11

S

socializace, 35
społeczeństwo, 100, 101, 102, 112, 114
system kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, 118
szkoła, 91, 93

Š

škola, 35, 66

T

tvořivost, 6
twórczość, 91, 95, 96, 98
twórczość językowa, 98

U

učiteľ, 5, 66, 67, 128
učitel, 48, 49, 50, 52, 54, 60, 61, 63, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 87

V

výchova, 47, 77

W

wychowanie, 93, 119

Ž

žák, 127, 128

JMENNÝ REJSTŘÍK

D

Dewey, 50

H

Hulek, 112, 113, 114, 115, 119, 122

I

Ingenkamp, 89

K

Komenský, 47

L

Lissmann, 89

P

Parsons, 101, 102, 110

Piaget, 50, 63

Przetacznik, 93

S

Satirová, 24, 29

V

Vygotskij, 64

Diagnostika osobnostně sociálního rozvoje

Vydala Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

Editoři: Doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr. et Bc. Martina Rozsypalová
Recenzovali: Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D., Prof. RNDr. Erika Mechlová, CSc.
Vydání: první, 2014
Počet stran: 132
Náklad: 100
Tisk: X-MEDIA, s.r.o., Ostrava
Cena: neprodejné

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 978-80-7464-652-2