

Špeciálne edukačné potreby a sociálne znevýhodnené deti

Eva Farkašová

VÚDPaP, Bratislava, Slovensko

Schopnosti a vzdelávacie predpoklady detí z populačného ročníka sú rozložené v rozpätí celej Gaussovej krivky. Nachádzajú sa na nej deti v kontinuu charakteru, intenzity a zloženia (skladby) individuálnych daností a rozvojového potenciálu, čím sa vytvárajú jedinečné kombinácie. Väčšina detí má s určitými odchýlkami podobné charakteristiky, ktoré opticky tvoria štatistický priemer, táto časť patrí do zóny okolo stredu osi. Od stanoveného priemeru sa však isté percento detí menej či viac odlišuje jedným i druhým smerom. Školský systém je však založený na očakávaných priemerných schopnostiach žiakov a vzdelávací obsah je predimenzovaný v zmysle požiadaviek na encyklopedické informácie, ktoré je potrebné memorovať, preto je považovaný za neprímerane náročný. Podobne aj organizácia výchovno-vzdelávacieho procesu je postavená tak, že nie je priestor, aby sa učitelia individuálne venovali žiakom v miere, akú si zaslужujú ich vzdelávacie potreby.

Osobitná pozornosť sa tradične venuje deťom, ktoré sa svojimi schopnosťami nachádzajú na mínusovom konci uvedenej krivky. Sú to deti telesne, zmyslovo a mentálne postihnuté, pre ktoré je vytvorený systém špeciálnych škôl a školských zariadení. Ich výchovno-vzdelávacie (edukačné) potreby sú špecifické a nie je možné plnohodnotne ich realizovať vo väčšinovom systéme vzdelávania. V súčasnosti sú snahy zahrnúť žiakov s ľahšími formami postihnutia do bežného vzdelávania. Podoba inklúzie má však často ďaleko od skutočne integrovanej formy tak, ako sa táto chápe a realizuje v zahraničí.

Pri ťažších formách postihnutia bude určite aj naďalej najvhodnejšie počítať so špecializovaným školským vybavením, ktoré nie je možné zabezpečiť v hociktovej škole (vybavenie prístrojmi, učebnými pomôckami, materiálne a priestorovo a v neposlednom rade odbornými pracovníkmi – špeciálny pedagóg, školský psychológ, logopéd, výchovní a sociálni pracovníci a ďalší), hoci pre osobnostný vývin detí sa považuje za adekvátnejšie integrované vzdelávanie.

Aj deťom s mimoriadnymi schopnosťami a zručnosťami sa v oddelenom systéme vzdelávania venuje pozornosť ako cennej devíze spoločnosti a školy a triedy pre nadaných žiakov získali veľkú popularitu.

Ani v pripravovanom školskom zákone (Konceptia rozvoja výchovy..., 2000) sa zatiaľ neuvažuje do kategórie žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami zahrnúť aj deti s ďalšími charakteristikami, ktoré vytvárajú nevyhnutnosť venovať im zvláštnu pozornosť, hoci sa uznávajú ich neštandardné požiadavky. Na jednej strane sú to deti s nadaním v určitej oblasti (intelektové schopnosti všeobecne alebo špecifické nadanie na určitú oblasť – matematika, prírodné vedy, cudzie jazyky; pohybovo-športové, umelecké nadanie a i.).

Podobne sa pod označenie špeciálne edukačné potreby zatiaľ nezaraďujú žiaci, ktorých početnosť je dosť vysoká a ktoré v bežných školách neprospievajú, ako opakovane konštatujú prieskumy (Sabelová, 1999; Správa o stave..., 2003). Sú to deti pochádzajúce z málo podnetného, sociálne zanedbaného rodinného a výchovného prostredia. V našich podmienkach ide prevažne o rómske deti, presnejšie o časť rómskych detí. Vzhľadom na to, že tvoria skupinu významnú nielen počtom, ale aj závažnosťou problémov, je potrebné venovať im osobitnú pozornosť. V súčasnosti sa táto problematika stala ostro sledovanou i v medzinárodnom kontexte.

Aktuálne poznatky sme získali počas realizácie výskumu v rámci projektu Phare „Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl“ zameraného na riešenie otázky nesprávneho zaradovania rómskych žiakov do špeciálnych základných škôl, ktorému sme sa intenzívne venovali od septembra 2003 do marca 2004.

Sociálna znevýhodnenosť časti rómskych detí sa prejavuje vo viacerých oblastiach súčasne:

Materiálno-ekonomické prostredie:

- rodičia sú dlhodobo nezamestnaní;
- rodiny sú odkázané na štátnu sociálnu podporu;
- rodiny majú veľmi nízku životnú úroveň;
- rodiny žijú v marginalizovaných lokalitách (osady na okraji alebo mimo obce);
- rodiny žijú v biednych bytových podmienkach.

Socio-kultúrne podmienky:

- často veľmi nízky vek, kedy sa stávajú rodičmi;
- vysoký počet detí v rodine;
- prudký nárast populácie s nárokmi na zaškolenie detí;
- nízka vzdelanostná úroveň rodičov;
- slabá podpora edukačných aktivít zo strany rodičov;
- zlý zdravotný stav detskej i dospelšej populácie;
- častý výskyt závislostí sprevádzaný prejavmi protispoločenskej činnosti;
- tradičný uzavretý komunitný spôsob výchovy detí podporuje určité hodnoty a postoje, rozvíja isté vlastnosti, ktoré však neprispievajú k pozitívnemu vzťahu k vzdelávaniu.

Vytvára sa tým súbor faktorov, ktoré podmieňujú formovanie stereotypov v postojoch a vzťahoch časti Rómov k majoritnej spoločnosti a k jej inštitúciám – nedôvera, neuznávanie spoločenských pravidiel a legislatívnych noriem; na druhej strane sledovanie vlastných hodnôt, posilňovanie princípov komunitnej spolupatričnosti, správanie sa ako ohrozená skupina.

Dôsledkom komplexu uvedených aj ďalších nepriaznivých okolností je:

- **nedostatočné ovládanie vyučovacieho jazyka** – deti hovoria doma rómsky, ale aj v tomto jazyku majú malú slovnú zásobu, komunikačné a vyjadrovacie spôsobilosti;
- **rodinné a výchovné prostredie je málo stimulujúce** – tradičný komunitný spôsob života a výchovy nepodporuje a nerozvíja schopnosti a vlastnosti, ktoré sú dôležité vo vzdelávacom procese.

Chýba:

- podpora poznania a informovanosti adekvátnym smerom,
- rozvoj potrebných zložiek rozumových schopností a skúseností, návykov a zručností,
- primeraná socializácia,
- rozvoj osobnostných vlastností – *samostatnosť* (konanie a rozhodovanie ako jednotlivec nie skupina), *zodpovednosť* (za seba, svoje činy a rozhodnutia), *snaha učiť sa* a naučiť sa, *motivácia a aspirácie*, zameranosť na *vzdialenejšie ciele*,
- rozvoj postojov smerujúcich k pozitívnemu vzťahu k vzdelávaniu a inštitúciám.

Vo všetkých týchto oblastiach sú výchovné postupy, zvyklosti a predstavy niekedy až diametrálne odlišné u majority a časti rómskej minority. Je len pochopiteľné, že takto vedené deti sa koncom predškolského veku, kedy sa rozhoduje o spôsobe ich zaškolenia, svojimi vedomosťami a socializačnou úrovňou nedostanú do jednej roviny s deťmi z bežnej populácie. Už od začiatku majú tak nerovnakú štartovaciu čiaru s ostatnými rovesníkmi.

V čom konkrétne sú teda špecifiká a nutnosť špeciálnych edukačných postupov pri vzdelávaní rómskych žiakov prichádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia?

Rómske deti sa v prevažnej miere nezúčastňujú predškolskej výchovy v materských školách. Prvýkrát sa s oficiálnym svetom majority stretávajú pri zápise do školy, resp. v situácii, kedy sa od nich vyžaduje podať výkon pri psychologickom vyšetrení školskej spôsobilosti. Veľmi často je prvoradým problémom **jazyková bariéra**. Táto sa len málokedy rieši prítomnosťou rómskych asistentov alebo rodičov. Testovanie za takýchto podmienok nie je štandardné (administrátor nemá pod kontrolou, čo dieťaťu rodič pretlmočí, či mu napr. nenapovie súčasne aj odpoveď). Štandardný však nie je ani výsledok, ak sa test zadáva bez prítomnosti „tlmočníka“. Často sme sa stretli so záverom testovania v tom zmysle, že verbálne subtesty boli nevyhodnotiteľné, úroveň intelektu však bola celkovo posúdená ako subnormná. Takýto výsledok znamená, že nie je predpoklad, aby dieťa neovládajúce vyučovací jazyk a ktoré nedokáže riešiť verbálne úlohy primerane veku, dokázalo zvládnuť požiadavky základnej školy, pretože jednoducho nebude rozumieť, o čom učiteľ hovorí, čo od neho chce. Z týchto dôvodov sa objavuje doporučenie na zaškolenie do špeciálnej triedy alebo školy, napriek tomu, že mentálna retardácia sa nepotvrdila.

Musíme konštatovať, že hoci takéto rozhodnutie je vlastne protiprávne, pôsobí v prospech dieťaťa, ak vezmeme do úvahy spomínané vysoké nároky v našich školách. Neprihovárame sa za takéto riešenie, ale uznávame, že v špeciálnom systéme takéto deti zažijú viac úspechov, dostane sa im viac pozitívnych reakcií, nie sú „triedni outsideri“, čo má veľký význam pre vývin osobnosti.

Často sa poukazuje na to, že žiaci, ktorí ukončia špeciálnu základnú školu (ŠZŠ), majú obmedzené možnosti vo výbere stredných škôl a nemôžu pokračovať v štúdiu. Sociálne znevýhodnení žiaci v štandardných základných školách (ZŠ) vo vysokom percente neukončia povinnú školskú dochádzku v 9. ročníku, čo znamená, že tak isto je pre nich obmedzený výber možností na pokračovanie v štúdiu. Školská inšpekcia prieskumom zistila, že z absolventov špeciálnych škôl, Rómov, pokračuje v odbornom učilišti alebo v praktickej škole viac než 50 % (prieskum sa uskutočnil v 19 ŠZŠ). Z tých rómskych žiakov, ktorí ukončili 9. ročník ZŠ pokračuje v štúdiu v takýchto školách 58 %, nikto však na stredných školách s maturitou (údaje sú sumarizované zo 78 ZŠ) (Správa o stave..., 2003). Podľa nášho názoru takéto údaje nie sú pre absolventov špeciálnych škôl diskriminačné.

Vráťme sa opäť k testovaniu: Problémom pri psychologickom vyšetrení detí z rómskej minority je teda absencia vhodných psychodiagnostických metodík, ktoré by zohľadňovali nielen skúsenosti a kultúrne odlišnosti, ale aj niektoré osobnostné vlastnosti a prípadne špecifiká v psychickom vývine (zatiaľ nie sú výskumne overené určité predpoklady, ktoré navodzuje pozorovanie a skúsenosti z praxe). Výber metodík, ktoré sú v pedagogicko-psychologických poradniach (PPP) k dispozícii, neumožňuje dostatočne citlivo reagovať na uvedené špecifiká. Aj tie testy, ktoré sa tradične považujú za „culture-free“, nimi v skutočnosti nie sú (okrem iného je nevyhnutné porozumieť inštrukcii pri administrácii). Napr.:

Kresba Pudskej postavy – jeden zo základných a veľmi často používaných testov. 6-ročné rómske dieťa pred psychologickým vyšetrením nikdy nedržalo ceruzku v ruke, takže kreslí prinajlepšom hlavonožcov. Ďalšie kresebné testy prinášajú tiež skreslené výsledky z dôvodu nerozvinutej zobrazovacej spôsobilosti, čo vyplýva z nedostatku skúseností.

Farebné progresívne matice (Raven) – dieťa nemá skúsenosti so zrkovú diferenciaciou detailov, nikto uňho nerozvíjal zámernú pozornosť, priestorovú orientáciu, myšlienkové operácie ako analýza, analógia, usudzovanie, zovšeobecňovanie, chápanie symbolov a množstva a ďalšie funkcie potrebné pre úspešné riešenie úloh tohto typu.

Neverbálne časti inteligenčných testov – tieto deti riešenia podstatne úspešnejšie ako verbálne, čo svedčí o ich veľkej šikovnosti, ak vezmeme do úvahy, že nikdy nemali možnosť hrať sa s kockami alebo všeobecne manipulovať s inými predmetmi podobného typu (lego), skladať obrázky (puzzle), čo rozvíja aj predstavivosť, fantáziu a tvorivosť detí.

Testy sú prevzaté zo zahraničia, kde boli zostrojené na základe kultúry odlišnej nielen vzhľadom na rómske deti, ale aj deti z majoritnej spoločnosti. Štandardizácia bola realizovaná na odlišnej populácii vzdialenej nielen kultúrne, ale aj časovo (mnohé u nás používané testy majú štandardizačné údaje staré niekoľko desaťročí).

V rámci uvedeného projektu Phare sme sa snažili vytvoriť skríningovú metodiku, ktorá by mohla byť základom pre formovanie testov **kultúrne adekvátnych, kultúrne relevantných**. Pri konštruovaní **RR screeningu** sme overovali množstvo typov úloh, z ktorých sme vyseletovali také, ktoré nehendikepujú rómske deti na základe:

- slabého, v niektorých prípadoch žiadneho, poznania daných predmetov, javov a činností,
- nedostatku skúseností s predmetmi, aktivitami, materiálmi,
- úrovne rozvoja ich kognitívnych funkcií, vlastností a prejavov v správaní (okrem vyššie uvádzanej reči a myslenia je to napr. impulzivnosť, nízka a krátkodobá koncentrácia pozornosti), ako aj
- ďalších ťažkostí (poruchy reči, zraku, sluchu, organické poškodenie mozgu a i.).

Test umožňuje vylúčiť mentálnu retardáciu u tých detí, ktoré zlyhávajú v bežných inteligenčných testoch.

Vráťme sa však späť k postupu, ktorý sa deje v čase testovania detí v PPP. Pri konštatovaní nedostatočnej školskej pripravenosti sa ešte aj v súčasnosti často doporučuje odloženie školskej dochádzky, čo v prípade rómskych detí nie je vhodné riešenie ich špeciálnych potrieb, pretože počas roka odkladu sa dieťa nezúčastňuje žiadnych stimulačných programov, ktoré by mohli posunúť jeho vývin výraznejšie dopredu a prirodzený vývin nepodporovaný prostredím nie je postačujúci.

Uvedené ťažkosti a obmedzenia, ktoré sa objavujú pri psychologickom testovaní, sú analogické aj pri výučbe v škole. Úroveň vývinu poznávacích schopností, vlastností a prejavy v správaní žiakov determinujú ich „fungovanie“ v škole, ich úspešnosť, resp. neúspešnosť a zlyhávanie a vyvolávajú nevyhnutnosť zavádzať rôzne opatrenia v záujme zvýšenia vzdelanostnej úrovne Rómov, čo súvisí s ich neskorším uplatnením sa na trhu práce.

Špeciálne edukačné potreby detí zo sociálne znevýhodneného prostredia vidíme vo viacerých oblastiach, ktoré si zasluhujú pozornosť. Temer do všetkých aktivít sa premieta aj dôležitosť podielu psychologov, ktorí by mali prispieť aktuálnymi poznatkami najmä z hľadiska vývinovej, pedagogickej a sociálnej psychológie a vnieť do pedagogického procesu reálnejší a ľudskejší rozmer.

Návrh na niektoré zmeny a úpravy v externej a internej organizácii vyučovania:

- zabezpečenie **pravidelnej školskej dochádzky** je jeden z nevyhnutných predpokladov zvýšenia úspešnosti rómskych žiakov; môže sa realizovať zachovaním málotriednych škôl, škôl s menším počtom žiakov, ak do nich dochádzajú aj rómske deti, zabezpečením školských autobusov;

- možnosť **individuálnej práce so žiakmi** – k tomu prispeje zníženie počtu žiakov v triedach, vzdelávacie semináre a workshopy pre učiteľov, dostatok diferencovaných učebných materiálov a pomôcok, časový priestor na cyklické opakovanie a utvrdzovanie učiva;
- **akceptovanie vlastností a prejavov v správaní** charakteristických pre danú skupinu žiakov (vysoká pohyblivosť detí, nezvyk sedieť v lavici a sústrediť sa na školskú prácu dlhšiu dobu), k čomu prispejú kratšie vyučovacie hodiny, dynamická skladba hodiny, atraktívny učebný materiál a pomôcky;
- **kvalifikovaný výber poznatkov základného učebného štandardu** (vedomosti, ktoré si majú osvojiť všetci absolventi určitého typu a stupňa školy) umožní vylúčenie encyklopedických, neaktuálnych, nepotrebných poznatkov;
- lepšie **horizontálne prepojenie učebných poznatkov** sa zabezpečí napr. integrovaným tematickým vyučovaním, činnostným aktívnym osvojovaním si učiva, praktickým vyústením poznatkov;
- **spolupráca s rodičmi žiaka** prispeje k zvýšeniu pozitívneho vnímania prostredia školy a k zlepšeniu motivácie k vzdelávaniu.

V súčasnosti existuje niekoľko deklarovaných postupov, ktoré sú ústretové voči sociálne znevýhodneným deťom. V základných školách sa v poslednom čase umožňuje otvárať **nulté ročníky**, ktoré majú za cieľ podporovať socializáciu a rozvoj funkcií zaostávajúcich za vekovými očakávaniami. Hoci nie sú zatiaľ ukončené prípravy vhodných učebných materiálov, bola vypracovaná ucelená koncepcia a pedagogická dokumentácia. Problémom je však predovšetkým financovanie nultých ročníkov, ktoré patria do rozhodovacej a zabezpečovacej kompetencie miestnych samospráv.

Ďalšou možnosťou, ako vyjsť v ústrety špecifikám rómskych žiakov je ustanovenie **asistentov učiteľa**, ktorí ovládajú lokálny rómsky dialekt, sú pozitívne prijímaní rómskou komunitou, pôsobia ako mediátori medzi školou a rodinami žiakov, pomáhajú učiteľovi pri práci v triede. V prevažnej väčšine sú s nimi dobré skúsenosti a učelia ich prácu hodnotia pozitívne.

Inou otázkou je avizovaná **úprava učebného obsahu** a uplatňovania progresívnejších metód a postupov vo vyučovaní. V tejto oblasti je problém v príprave a zavedení daných požiadaviek. Podobne existujú návrhy aj na ďalšie opatrenia (napr. povinná **predškolská príprava** v materských školách), ktorých realizácia však naráža na prekážky v podobe nedostatku legislatívy, financií a niekedy aj dobrej vôle dohodnúť sa. Nie na poslednom mieste treba uviesť, že sa realizujú mnohé projekty neziskových organizácií, nadácií a fondov, ktoré majú väčšinou lokálny charakter, ale pozitívne výsledky by bolo vhodné aplikovať všeobecne.

V príspevku sme načrtli iba niekoľko problémových oblastí týkajúcich sa sociálne znevýhodnených detí a možností ich riešenia alebo aspoň úprav. Predpokladom očakávaných pozitívnych zmien je dlhodobosť a trpezlivosť pri ich aplikácii v edukačných postupoch.

Literatúra:

Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania. Bratislava : Ministerstvo školstva SR, 2000.

Sabelová, E.: *Analýza školskej neúspešnosti žiakov základných škôl*. Bratislava : ÚIPŠ, 1999.

Správa o stave výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách a špeciálnych základných školách v šk. r. 2002/2003 v SR. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2003.

FARKAŠOVÁ, Eva. Speciálne edukačné potreby a sociálne znevýhodnené deti.
In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 - suppl. Plný text příspěvku o rozsahu 6 s. je dostupný na přiloženém CD-ROM. ISBN 80-244-1059-1.