

Meranie inteligencie u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia

Bronislava Kundrátová, Magdaléna Špotáková

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Jediným zákonným dôvodom na zaradenie dieťaťa do špeciálnej školy je mentálna retardácia. Prax ale ukazuje, že do špeciálnych škôl sú zaraďované aj deti s normálnym intelektom. Jedná sa väčšinou o dve skupiny detí:

1. skupina: deti, ktoré pre rôzne problémy nevládajú základnú školu, hoci intelligenčnými testmi bola diagnostikovaná inteligencia v medziach normy
2. skupina: deti, ktorých výsledok v intelligenčnom teste zodpovedá mentálnej retardácii, ale výkon v teste neodráža ich skutočný kognitívny potenciál. Do tejto skupiny patria popri deťoch s rôznymi typmi postihnutia aj deti zo sociálne znevýhodneného prostredia – na Slovensku to platí zvlášť o veľkej časti rómskych detí.

Nespravodlivé posúdenie kognitívneho potenciálu týchto detí odráža viaceré problémy psychologickéj diagnostiky inteligencie. Prvým problémovým okruhom je samotný pojem „inteligencia“. Ide o teoretický konštrukt, ktorého vymedzenie sa v priebehu histórie menilo a ani dnes neexistuje jednotná definícia. Najčastejšie sa v súčasných definíciách objavuje schopnosť učiť sa zo skúseností a adaptovať sa na prostredie. Ľudia ale žijú v rozmanitých kultúrnych, sociálnych a prírodných podmienkach, ktoré kladú odlišné nároky na adaptáciu a poskytujú odlišné skúsenosti. Prejavy inteligencie preto môžu mať podľa uvedenej definície odlišné podoby. Inteligenciu ani nemôžeme merať priamo, ale odhadujeme ju podľa zvolených ukazovateľov procesu učenia a adaptácie.

Druhým problémovým okruhom, ktorý pociťujeme v súvislosti s meraním inteligencie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je už samotné testovanie inteligencie v rámci jednej kultúry. Intelligenčné testy totižto nepostihujú celý komplex intelektových skúseností, zachytávajú najmä analytické aspekty inteligencie, nie praktické a tvorivé. Podľa Sternberga (2001) testy merajú inteligenciu „inertnú“, ktorá nie je v pozadí na cieľ zameraných akcií, je ale oceňovaná školou. Praktická inteligencia „každodenného života“ nemusí korešpondovať s výsledkami testov – pri riešení problémov svojho bežného života môžu ľudia využívať postupy, ktoré nevedia aplikovať na umelé testové úlohy. V každodennej diagnostickej praxi testovania sa stretávame aj s celým radom problémov vzťahu inteligencie a testového výkonu počnúc od nestability IQ v priebehu vývinu (Dočkal, 2001), motivácie testovaného až po telesné a zmyslové postihnutie a socioekonomický status.

Vplyv prostredia a kultúry môžeme považovať za ďalší okruh problémov, ktorý nám vystupujú do popredia hlavne pri testovaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Sociálny a kultúrny kontext totižto spoluurčujú ponímanie inteligencie ako takej (čo ktoré spoločenstvo pokladá za dôležité) a významne ovplyvňujú aj individuálnu štruktúru inteligencie – niektoré schopnosti sú danou spoločnosťou rozvíjané viac resp. iným spôsobom (Krejčířová, 2001). Napríklad Sternberg (2002) uvádza ľudí z afrického kmeňa, ktorí pri testovaní triedili na základe funkčného vzťahu (u nás typické pre menšie deti), pretože triedenie na základe hierarchicky vyššieho pojmu (u nás najvyššie hodnotené), ktoré tiež zvládali, považovali za hlúpe. Rozvoj kognitívnych schopností ovplyvňujú aj viaceré jazykové úrovne, ktoré sa môžu v rôznych jazykoch významne odlišovať (myslenie ovplyvňuje slovná zásoba daného jazyka, typ syntaxu apod.).

Prostredie ovplyvňuje aj ďalšie charakteristiky mentálnych procesov, ktoré ovplyvňujú výkony v inteligenčných testoch, napr. rýchlosť, orientácia na výkon, sociálny a praktický význam komunikácie, rozhodovacie procesy, orientácia na individualizmus alebo kolektivismus (Standardy..., 2001, Neisser et al., 1996).

Spomínané problémové okruhy sa hádam najviac prejavujú pri testovaní inteligencie u minorít, pretože inteligenčné testy odrážajú ponímanie inteligencie typické pre západné spoločnosti, minority môžu byť preto znevýhodnené vo všetkých vyššie spomínaných oblastiach. Pokusy skonštruovať „culture – free“ testy, napr. neverbálne testy, nie sú plne úspešné, lebo eliminovali iba najhrubšie skreslenia (napr. znalosť reálií, rečová bariéra). Pre transkultúrne posudzovanie inteligencie predstavujú riešenie skôr kultúrne relevantné testy, ktorých konštrukcia by vyžadovala medziodborovú spoluprácu (s etnológmi, kultúrnymi antropológmi, jazykovedcami apod.). Kultúrne relevantné testy predpokladajú danú, kultúrne podmienenú definíciu inteligencie, vrátane napr. pamäti a iných aspektov spracovania informácií. Kultúrne relevantné testy by mali používať také obsahy a procedúry, ktoré pri meraní inteligencie zodpovedajú kultúrnym základom testovaných osôb a skupín (Sternberg, 2001).

Testovanie inteligencie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia

Spomínanými problémami je zaťažená hlavne diagnostika intelektového vývinu rómskych detí zo sociálne slabého prostredia. Zvlášť deti z rómskych osád žijú v podmienkach, ktoré sú pre vývin detí znevýhodňujúce, príležitosti pre získavanie dôležitých spôsobilostí sú obmedzené alebo úplne chýbajú. Škola a často krát aj psychologická diagnostika nerešpektuje fakt, že tieto deti sú z odlišného jazykového a kultúrneho prostredia. Výkony rómskych detí v škole a pri testovaní negatívne ovplyvňujú aj odlišné tradície rómskej komunity. Tie podnecujú rozvoj iných oblastí vývinu než je bežné vo väčšinovej populácii, ktorej hodnoty a edukačné priority testy do istej miery odrážajú.

Ďalším problémom sú konkrétne inteligenčné testy, ktoré sú u nás k dispozícii: mnohé nemajú normy pre našu populáciu, sú zastaralé a často ide o preklady bez adaptácie na naše prostredie. Rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia často podávajú v inteligenčných testoch výkony v hraničnom pásme alebo v pásme mentálnej retardácie. Táto často mylná diagnóza je zdanlivo potvrdená aj školskou neúspešnosťou. Ale výkony v škole a testovej situácii nie sú u týchto detí objektívnym kritériom ich adaptácie a úspešného fungovania v sociálnom prostredí, „...preto nemožno označiť za mentálne retardované napr. mnohé z rómskych detí s IQ nižším než 70, ktoré však súčasne nie sú vo svojej rodine nijako nápadné a dobre plnia všetky jej očakávania a ktoré sú niekedy i samostatnejšie a sociálne obratnejšie než niektoré deti s nadpriemernými intelektovými schopnosťami“ (Krejčířová, 2001, s. 400).

Spravodlivé posúdenie kognitívnych schopností rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia predpokladá množstvo postupných krokov. Jedným z prvých krokov je aj náš pokus skonštruovať test, ktorého cieľom je identifikovať v špeciálnych školách aspoň časť z tých detí, ktoré nie sú mentálne retardované (viď príspevok Dočkal, Farkašová, Kundrátová, Špotáková: Diferenciálna diagnostika detí zo sociálne znevýhodneného prostredia).

Literatúra:

DOČKAL, V. Edukácia nadaných detí na 1.stupni ZŠ – prísluby a riziká. In: SARMÁNY SCHULLER, I. (ed.): *Psychológia pre bezpečný svet*. Bratislava : Stimul, 2001, s.91–96.

KREJČÍŘOVÁ, D. Poruchy inteligence. In: SVOBODA, M.(ed.). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001, s.400 – 410.

NEISSER, U. et al. Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 1996, vol. 51, no. 2, s. 77 – 101.

Standardy pro pedagogické a psychologické testování. Praha : Testcentrum, 2001.

STERNBERG, R.J. *Úspěšná inteligence*. Praha : Grada, 2001.

STERNBERG, R.J. *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2002.

KUNDRÁTOVÁ, Bronislava; ŠPOTÁKOVÁ, Magdaléna. Meranie inteligencie u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. 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 3 s. je dostupný na přiloženém CD-ROM. ISBN 80-244-1059-1.