

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**Inkluzívna podpora potrieb u detí v riziku
v školskom prostredí**

Dizertačná práca



PaedDr. Mgr. Bc. Viktor Križo

Školiteľka: doc. PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.

Brno 2018

Prohlašuji, že jsem závěrečnou rigorózní práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

.....

(podpis)

Na tomto mieste ďakujem doc. PhDr. Věře Vojtové, Ph.D. za odborné sprevádzanie a priateľskú podporu pri tvorbe tejto práce a kolegom metodológom z Katedry, ktorí mi opakovane poskytli odborné konzílium pri vzniknutých nejasnostiach. Za dlhoročnú arteterapeutickú spoluprácu, odborné rady a vedeckú inšpiráciu som veľmi vďačný kolegyni Mgr. Zuzane Krnáčovej, MA, PhD. Rád by som poďakoval svojim dvom riaditeľkám, kolegyniam Danke, Ketty, Zuzke, Pavli, Reni, Evke, Jarke a Lubke, mentorovi Davidovi, členom Inklukoalície, viacerým žiakom a rodičom, ktorí ma celé roky podporovali láskyplnými vzťahmi. Mnohí títo hľadajúci ľudia mi boli inšpiráciou k nekončiacemu osobnému rastu.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 DIEŤA V RIZIKU	8
1.1 Dieťa a jeho potreby.....	8
1.1.1 Koncept B- a D-potrieb.....	9
1.1.2 Koncept Nenásilnej komunikácie	12
1.1.3 Koncept osobného ľadovca.....	14
1.2 Dieťa v riziku	16
1.3 Rizikové faktory.....	17
1.4 Reziliencia a sebaúčinnosť.....	19
1.4.1 Školská reziliencia	22
1.4.2 Reziliencia a inklúzia	26
1.5 Zhrnutie	27
2 SYSTÉM STAROSTLIVOSTI O DIEŤA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ.....	29
2.1 Triedny učiteľ ako facilitátor učenia.....	30
2.2 Spolupráca ako nástroj podpory.....	32
2.3 Modely podporného systému starostlivosti v školách	35
2.4 Zhrnutie	40
3 PRÍNOS RÔZNYCH TERAPEUTICKÝCH PRÍSTUPOV K INTERVENCIÍ 3P.....	41
3.1 Expresívne intervencie v školskom prostredí	43
3.2 Intervencie terapie hrou	47
3.3 Facilitatívne skupinové učenie.....	50
3.4 Zhrnutie	52
4 VÝSKUM.....	54
4.1 Stanovenie výskumného problému	54
4.2 Metodológia výskumu.....	55
4.2.1 Východiská analýzy dátového materiálu	57
4.2.2 Konštrukcia výskumnej vzorky	60
4.2.3 Charakteristika výskumnej vzorky.....	61

4.2.4 Priebeh zberu a analýzy dát	64
5 ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU	68
5.1 Analýza oblastí školského života	71
5.1.1 Celková spokojnosť so školou	71
5.1.2 Úspech a príležitosť	73
5.1.3 Negatívne prežívanie.....	76
5.1.4 Vzťah učiteľ – žiak	78
5.1.5 Školský status.....	82
5.1.6 Formovanie a podpora identity	86
5.1.7 Interakcie s vrstovníkmi.....	87
5.1.8 Spolupráca ako prediktor komplexnosti	89
5.2 Interpretácia výsledkov	93
5.3 Zhrnutie	99
6 VÝCHODISKÁ PRE INKLUZÍVNU PODPORU NA ŠKOLÁCH V SR.....	101
6.1 Súčasný stav komplexnej starostlivosti na školách na Slovensku	101
6.2 Odporúčania pre prax.....	104
6.3 Limity výskumu a námety pre ďalší výskum.....	114
ZÁVER.....	116
ZHRNUTIE	118
SUMMARY.....	120
ZOZNAM TABULIEK, OBRÁZKOV A SCHÉM	122
ZOZNAM SKRATIEK	124
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	125
ZOZNAM PRÍLOH.....	142

ÚVOD

„*Staňme sa tou zmenou, ktorú hľadáme vo svete.*“ (Gándhi, 1989)

Problematika komplexného systému starostlivosti o deti v riziku v školskom prostredí je vysoko aktuálna téma pre akútne systémové zmeny v prospech inkluzívneho vzdelávania všetkých detí. Komplexný obraz o situácii jedinca v riziku stále viac prináša odborné diskusie, ktoré prerastajú do potreby medziodborových výskumných tímov (Vojtová, 2013; Presová, 2014). Poukazuje to na stále väčšiu potrebu pristupovať k dieťaťu a jeho problémom interdisciplinárne a komplexne, nielen so zameraním na parciálny problém. Nejde len o vertikálny biopsychosociálny model, ale aj o horizontálne vytváranie a prepájanie ľudí, ktorí majú akýmkoľvek spôsob prístup a dosah na dieťa a jeho život, na jeho problémy. Učitelia pri riešení kritických problémov u detí volajú po širšej spolupráci s ďalšími odborníkmi (Papadatou et al., 2002). Tétreault et al. (2014) alarmujúco zdôrazňujú, že je nutné pracovať na spoločných cieľoch [*collaboration*] pri podpore všetkých detí. V našich pomeroch sa tejto tematike ešte nevenuje dostatočná pozornosť, nakoľko nedokážeme deťom so špeciálnymi edukačnými potrebami zabezpečiť ani dostatočne funkčný základný podporný systém.

Predkladaná dizertačná práca je výsledkom desaťročnej multiodborovej práce autora ako učiteľa, špeciálneho pedagóga a študenta psychológie a terapie. Snaha o prepojenie všetkých kľúčových odborov v štúdiu, terénnej pracovnej činnosti a výskume prináša pohľad na problematiku v jeho širšom rámci. Práca sa hlási k významným osobnostiam psychologických škôl ako je Maslow a jeho koncept B a D potrieb (Maslow, 2014), Rogers a pomáhajúci facilitujúci učiteľ (Rogers et al., 2014), Rosenberg v koncepte nenásilnej komunikácii postavenej na porozumení pocitov a potrieb každého a mediácii konfliktov. Na uvedené práce nadväzujú ďalej konštrukty reziliencie (Šolcová, 2009) a sebaúčinnosti (Bandura, 1998). Nemožno poprieť ani dôležitú nadväznosť a kontinuitu našej práce s Presovej prácou o reziliencii triednej dynamiky (2014), pričom výskumný

zámer priamo nadväzuje na informovanú intervenciu, ako ju popísali autori Vojtová a Červenka (2011).

Cieľom práce je poskytnúť syntézu z doterajších teoretických konceptov, analyzovať zozbierané kvalitatívne dáta v nadväznosti na kategórie konceptu 3P inkluzívnych stratégií v etopédii (Vojtová, Červenka, 2011) a následne poskytnúť východiská pre komplexný model práce s deťmi v riziku. Prvá kapitola objasňuje kľúčové pojmy ako sú dieťa a jeho potreby a následné riziká a zdroje, s tým spojené. V druhej kapitole popisujeme základné piliere funkčného inkluzívneho modelu podpory v školskom prostredí ako je podpora pomáhajúcich vzťahov (Rogers, Freiberg, 1998) predovšetkým s triednym učiteľom, kultúra školy (Pol, 2009) a spoločná medziodborová práca (Anderson, 2010). V tretej kapitole v nadväznosti na identifikované potreby (riziká a zdroje) v dynamike školy predkladáme niektoré významné špeciálnopedagogické intervencie, ktoré prispievajú k inkluzívnej podpore detí v riziku v rámci celej triedy, ako sú expresívne programy, či facilitatívne učenie. Štvrtá a piata kapitola popisuje náš výskum postavený na intervenčnom koncepte 3P, rozširuje ho a skúma oblasti rizík a zdrojov u žiakov piateho ročníka v dvoch základných školách v snahe identifikovať ich potreby a na ne nadväzujúce intervencie. Posledná kapitola popisuje aktuálnu situáciu na Slovensku a predkladá návrhy, odporúčania pre prax, limity výskumu a ďalšie smerovanie.

Radi by sme našou prácou poukázali na komplexný systém starostlivosti o dieťa v školskom prostredí, t.j. inkluzívna starostlivosť o dieťa, ktorá je efektívna, rýchla, podporná a komplexná v systéme spolupráce všetkých potrebných subjektov. V prípade zlyhávania niektorej zložky dokáže kvalitne fungujúci odborný tím na škole kompenzovať a napomáhať posilňovaniu oslabenej zložky systému v prospech dieťaťa.

1 DIEŤA V RIZIKU

Aktuálny stav a vývoj v oblasti výchovy a vzdelávania detí v riziku na Slovensku nie je pozitívny (Burjan a kol., 2017) a stáva sa príčinou vzniku našej dizertačnej práci. Naš školský systém nereaguje komplexne na rozmanité potreby detí od tých najzákladnejších až po metapotreby. Aby sme boli schopní efektívne a komplexne zastrešovať systém starostlivosti o deti v riziku v školskom prostredí, bude potrebné najprv zadefinovať chápanie potrieb detí od ich identifikovania až k ich napĺňaniu a podpore. V tejto kapitole sa zameriame na filozofické a psychologické charakterizovanie teoretických princípov potrieb dieťaťa postavené na humanistickej psychológii Maslowa, Rogersa, Satirovej a Rosenberga. Na tieto koncepty potom nadviažu podkapitoly o význame reziliencie a sebaúčinnosti podľa Banduru a ďalších autorov. V úzkej súvislosti s tým zadefinujeme dieťa v riziku ako ho chápeme v našej práci a ako s týmto pojmom ďalej pracujeme a postupne poukážeme na riziká a zdroje, ktoré deti sprevádzajú predovšetkým v inkluzívnom procese výchovy a vzdelávania v školskom systéme. Inkluzívne vzdelávanie, ako s ním budeme pracovať v jednotlivých kapitolách, vychádza z rady autorov (Kaufman, 2006; Lechta, 2010; Vítková et al., 2013; Vítková, 2014; Hornáková, 2017), ktorí ho charakterizujú ako vzdelávanie v prospech všetkých detí, vzdelávanie, ktoré uznáva individuálnu potrebu každého dieťaťa bez rozdielu.

1.1 Dieťa a jeho potreby

Školský zákon 245/2008 uvažuje o potrebách detí v § 2h) v dvoch kategóriách a to výchovno-vzdelávacia potreba a špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba. Máme za to, že napĺňaním základných potrieb dieťaťa, ako ich definuje zákon, napĺňame aj tie špeciálne: *„Je to požiadavka na zabezpečenie podmienok, organizáciu a realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu spôsobom, ktorý primerane zodpovedá potrebám telesného, psychického a sociálneho vývinu žiaka.“* Ak analyzujeme metodické pokyny na hodnotenie žiakov ZŠ 22/2011, čl. 1 ods. 7 a) môžeme v nadväznosti na to uviesť, že *„učiteľ zohľadňuje vekové a individuálne osobitosti žiaka a prihliada na jeho momentálnu*

psychickú i fyzickú disponovanosť“. Takto možno povedať, že „každé dieťa potrebuje špeciálny prístup“ (Lang, Berberichová, 1998). Aktuálna legislatíva teda predpokladá rovný inkluzívny prístup ku všetkým deťom, ktorý právne zabezpečuje zohľadňovanie individuálnych potrieb dieťaťa v smere jeho harmonického rozvoja (Horňáková, 2014; Križo, 2013). Dieťa je veľmi citlivý článok obzvlášť v období dospievania (Vágnerová, 2005), pričom dieťa i malé krízy môže prežívať ako veľké a nevie si s nimi adekvátne poradiť (Erikson, 2002). Ak dokážeme empaticky facilitovať problémy dieťaťa a dostatočne citlivo na ne reagovať, tak vytvárame priestor pre najúčinnnejšiu korekciu (Gajdošová, Herényiová, 2002). Týmto sa otvára cesta inklúzie, ako to v kontexte potrieb chápeme v celej našej práci. Vyučovanie sa stáva názornejšie, tvorivejšie, diferencovanejšie, kooperatívnejšie a je založené na individuálnych potrebách dieťaťa (Fontana, 2003). Tieto princípy sú najdôležitejšími piliermi pre prácu s deťmi v riziku.

Uvažovanie o potrebách detí v inkluzívnom modeli edukácie tvorí bazálny základ správneho porozumenia a intervencie, ktorá prináša podporu všetkým deťom v školskom prostredí. Aby sme čo najhlbšie prenikli k tomuto vynárajúcemu sa objavu inklúzie, popíšeme niektoré humanistické modely, ktoré v našej práci považujeme za kľúčové pre akúkoľvek účinnú intervenciu s deťmi, ktoré sú stále viac ohrozené rizikami dneška. Všetky uvedené koncepty sú hlboko prepojené s filozofickými základmi, ktoré položil Carl Rogers.

1.1.1 Koncept B- a D-potrieb

Maslow (2014) okrem známej schémy hierarchie potrieb rozdeľuje potreby na základné D-potreby [*deficiency needs*] a na rastové metapotreby tzv. B-potreby [*being needs*]. Toto rozdelenie potrieb, znázornené v schéme 1, poukazuje na to, že pri komplexnom systéme saturácie potrieb detí, ako to chápeme v našej práci, potrebujeme porozumieť obom úrovňam potrieb. Hoci základné D-potreby, ako je bezpečie, istota, fyziologické potreby, prijatie a pod., svojou podstatou prináležia prevažne rodinnej saturácii, škola ako komplexný systém podpory a rozvoja osobnosti dieťaťa ich taktiež sleduje a sekundárne napomáha ich podpore, obzvlášť, pokiaľ rodinný systém zlyháva.

Zároveň má škola ponúkať i harmonický rozvoj osobnosti k „vrcholným zážitkom jástva“ (Maslow, 2014; Rogers, Freiberg, 1998), čo predstavuje túžba po poznaní v metakognitívnom zmysle, túžbu po sebatranscendencii, sebaaktualizácii, čo prináleží k B-potrebám. Aby však bolo možné naplňať vyššie úrovne rastu v škole, je potrebné aspoň čiastočne sa postarať o najzákladnejšie D-potreby. Školský manažment, ktorý komplementárne nereaguje na obe roviny v konečnom dôsledku neplní funkciu inkluzívnej komplexicity a tá je v tom, že dieťa potrebuje nielen a súčasne zabezpečovať prežitie (D-potreby), ale aj neprestajne sa prekračovať a stávať sa viac samým sebou, sebaaktualizovať sa (B-potreby) v raste vzťahov a metapotrieb.

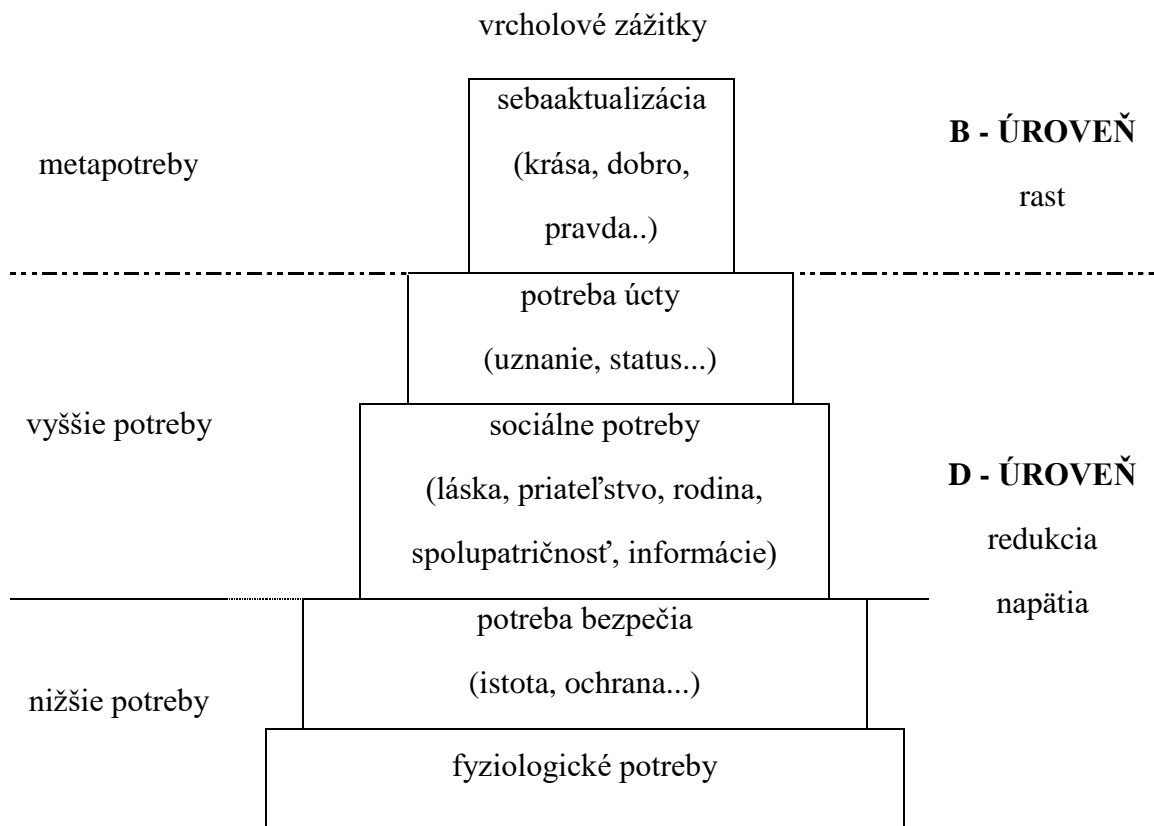


Schéma 1: Model potrieb podľa Maslowa (2014).

Pre hlbšie porozumenie týmto dvom vzájomne sa prelínajúcim a doplňujúcim úrovňami potrieb sme ich zosumarizovali v tabuľke 1 a usporiadali v jednotlivých rozmeroch, ako ich opísal Maslow a dávame ich do súvisu s našim zameraním na dieťa v školskom prostredí.

rozmer potrieb	D-potreby	B-potreby
motto (Rosenberg, 2012)	„Svet je krutý a keď chcete prežiť, musíte byť tiež krutý.“	„Svet je taký, aký sme ho urobili. Najviac, čo môžeš pre svet urobiť, že zmeníš seba.“
systém naplňovania	opätovne sa snažíme o zníženie napätia z nedostatku, aby sme dosiahli rovnováhu (<i>Najem sa, aby som zahnal úzkosť z hladu a dosiahol pokojový stav</i>)	stále sa zvyšujúce napĺňanie potrieb s rastúcou túžbou a záujmom (<i>Zažívam krásu poznávania, lásky a túžim stále viac poznávať a hlbšie prenikať do podstaty vecí, či milovať alebo viac sa stávať napr. dobrým človekom</i>)
cieľ, účinok	predchádzať chorobám, odstraňovať bolesť, problémy, nedostatky (spoločný všetkým živočíchom v hierarchii)	získavať pozitívne zdravie, stávať sa viac sebou, bojovať s prekážkami, odolávať – <i>reziliencie</i>
trvácnosť	neustále opakujúci sa proces napĺňania s dočasným efektom, hoci v rôznych intenzitách počas života	napredujúci proces s trvalými dôsledkami
autonómia	závislosť na prostredí, zdroji, sústredenie na ego, zodpovednosť je na druhých (<i>LOC - external</i>)	nezávislosť na prostredí, zdrojoch, sloboda, sebaoprávanie, zodpovednosť mám vo svojich rukách (<i>LOC - internal</i>)
učenie	podnet – reakcia (behaviorizmus), techniky, stratégie, asociačné učenie, zvyky	gestalt poznávanie, synergia, vnímavé učenie, učenie vzhľadom, rozvoj metakognitívnych zložiek atď.
vzťahy	interpersonálne – čerpáme od druhých, často vnímame druhých ako prostriedok napĺňania potrieb, stávame sa pre druhých zdrojom potrieb (napr. <i>učiteľ odovzdáva informácie</i>)	intrapersonálne – vychádzame hlboko zo seba, svojho vnútra a plne, slobodne pristupujeme k druhým ako k jedinečným bytostiam, sme prítomní všade úplní a celí (<i>učiteľ ako facilitátor poskytujúci pomáhajúci vzťah</i>)

Tabuľka 1: Rozmery nedostatkových a rastových potrieb (podľa Maslow, 2014).

Uvedená tabuľka vychádza z rozsiahlej filozoficko-psychologickej základne humanistickej a existenciálnej školy a v pohľade na našu prácu predstavuje bazálny základ komplexity inkluzívnej edukácie. Škola, učiteľ, rodič, ktorý sa obmedzí iba na poskytovanie D-hodnôt či D-kognícii nerozvíja celkovú osobnosť dieťaťa bez ohľadu na to, či ide o rizikové dieťa. Maslow (2014) pri tom v neskoršom koncepte uvádza, že oba rozmery je možné rozvíjať súbežne a nie je nutné dosiahnuť najprv úplné naplnenie D-potrieb. Rozličné školy sa rôznia v minimálnej hodnote naplnenia nižšej úrovni pre dosiahnutie tej vyššej (Frankl, 2011; Yalom, 2006; Bowlby, 2013; Maslow, 2014; Rosenberg, 2012; Freud, 2016; Erikson, 2002; Rogers, 2015). Ak tento koncept spojíme s Eriksonovou teóriou, môžeme vidieť hlbokú spojitosť sebaaktualizácie s krízami jednotlivých štádií a získavaním cností dôvery, nádeje, integrity na stále vyššej úrovni (Erikson, 2002; porov. aj Frankl, 2011; Yalom, 2006).

1.1.2 Koncept Nenásilnej komunikácie

Na fundamentálny model potrieb, ako ho opisuje Maslow (2014), nadväzuje práca rogeriánsky zameraného humanistického psychológa Rosenberga (2012). Sebaaktualizovaný človek podľa konceptu Maslowa by v súlade s Rosenbergom bol taký, ktorý vníma a reflektuje potreby a pocity svoje i druhých. Vníma, aké potreby sa hlásia za prežívanými pocity, keď niečo vidíme, počujeme, vnímame zmyslami. Najdôležitejším prostriedkom interakcie, obzvlášť v školskom systéme je komunikačný jazyk, ktorý napomáha a podporuje vyjadrenie pocitov a potrieb. Na správnej identifikácii potrieb stojí celý intervenčný proces. Model NVC [*Nonviolent communication*] (Rosenberg, 2012), ktorý vníma ako násilie každé konanie, kde motiváciou činnosti je niečo iné ako láska uvádza dva typy komunikácie – tzv. šakalí (neakceptujúci, útočný) a žirafí (akceptujúci, facilitujúci) jazyk. Násilie, ktoré sa stále viac hlási v školách, rodinách i v spoločnosti je spojené s neschopnosťou premýšľať o sebe a druhých ako o zraniteľných bytostiach, neochotou predstaviť si, čo ten druhý môže cítiť, čoho sa môže báť, po čom túži, čo mu chýba a pod. Toto všetko je hlboko prepojené s odmietaním zodpovednosti za vlastné myšlienky, pocity, potreby a činy (Maslow, 2015; Rogers, 2015). Prebrať zodpovednosť

v pohľade NVC ale neznamená obviňovať sám seba. *Locus of control* je síce interné, vnútorné, ale s presahom k porozumeniu, nie obviňovaniu.

Model, ktorý predstavujeme sa môže zdať ľahko nedostatočný, keď si uvedomíme, že deti v riziku prežívajú depriváciu potrieb (Langmeier a Matějček, 2011) a žijú v permanentnom konflikte nedostatkov. Podobne je to s učiteľom a jeho potrebami, ako aj s celou školou, ktorá je v našich podmienkach v hlbokoj kríze. Prijatie potrieb ako východiskového bodu intervencie vychádza z presvedčenia, že všetci máme univerzálne potreby a tie sa nemôžu dostať do vzájomného konfliktu, ale naopak usilujú sa o vzájomnú harmóniu a komplementaritu (Rosenberg, 2012). Do konfliktov sa dostávajú vždy len rôzne stratégie uspokojovanie týchto potrieb. Potreby sú tak jediným a styčným bodom, kde sa vieme všetci stretnúť (tamže, 2012). Z toho vyplýva, že musíme len objavovať nové alebo obnovovať staré stratégie, či intervencie, ktoré napomôžu univerzálnemu riešeniu naplnenia potrieb všetkých účastníkov edukácie. Jednotlivé časti pomáhajúcej interakcie môžeme rozdeliť nasledovne:

1. **Pozorovanie:** Pozorujeme, čo sa skutočne stalo, kým nastane zhoda pohľadov na vec. Ide o akúsi kameru, presný zmyslový popis vnímanej skutočnosti.
2. **Pocity:** Pocity sú o mne, čo prežívam. Pri vyjadrovaní svojich pocitov sa neodvolávam na iné osoby.
3. **Potreby:** Nikdy sa neviažu na konkrétnu činnosť konkrétneho človeka a sú univerzálne. Existuje nekonečne veľa stratégií na ich saturáciu. Nikdy nejde o nedostatok niečoho, ale sústredíme sa na to, čo chceme dosiahnuť.
4. **Prosba:** Nežiadam, ale prosím. Prosba je reálna. Vzťahuje sa na prítomnosť. Je uskutočniteľná a merateľná. Rovnako dôležité sú vlastné potreby a potreby iných: „*Keď vidím..., počujem..., cítim..., lebo by som chcel..., a mohol by si urobiť...?*“

Nenásilná komunikácia je teda stav, keď sa rozprávame s dieťaťom na úrovni pocitov a potrieb, čo je moment, kde sme si všetci rovní. Rovnako je dôležité uspokojenie svojich potrieb, ako aj potrieb druhého (tamže, 2012). Učiteľ neprestáva v komunikácii zanedbávať svoje potreby a pocity. Naopak, povie, čo vníma, prežíva a potrebuje a zároveň sa snaží odhadnúť pocity a potreby dieťaťa (Pasch, 2005). Tento typ komunikácie ale

nutne vyžaduje pomáhajúci vzťah (Rogers, 2015). Len vo vzťahu, ktorý je motivovaný láskou, je možné dosiahnuť vhodný jazyk. Láska nás naučí tancovať „žirafí tanec“ – citlivo používať v pravom čase správne slová (Rosenberg, 2012). Vyjadrovať empatiu sebe i druhému. Pohliadneme na seba, do svojho vnútra, otočíme „žirafie uši“ najprv dovnútra, k sebe, a len tak sme schopní pohliadnuť smerom von – k dieťaťu a k jeho prežívaniu (tamže, 2012), vyjadriť empatiu jeho potrebám a pocitom a zároveň aj dôsledne a pevne viesť k pravidlám a hodnotám, dávať hranice a vytvárať vzťah (Škoviera, 2011).

1.1.3 Koncept osobného ľadovca

Pre komplexné dokreslenie nášho pohľadu na dieťa v nadväznosti na model Rosenberga a Maslowa by sme radi poukázali aj na schému ľadovca podľa Satirovej, ktorá sa objavuje v mnohých psychologických systémoch a je mimoriadne dôležitá pre správne chápanie potrieb detí v riziku.

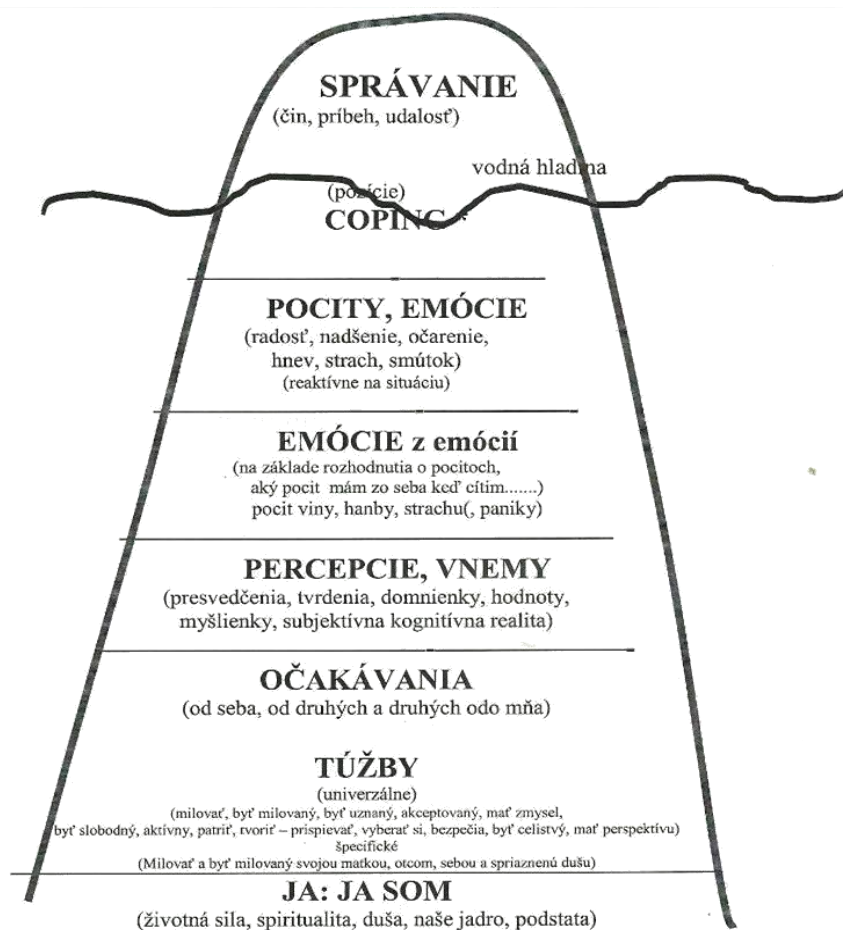


Schéma 2: Metafora osobného ľadovca (Satir et al., 2013).

Každý ľadovec v mori má svoju malú časť nad hladinou a má svoju veľkú časť pod hladinou. U dieťaťa je viditeľná vo forme vonkajších prejavov – správanie, výkony v škole, známky, komunikácia a iné prejavy. Schému môžeme opísať nasledovne:

1. **SPRÁVANIE** – celá naša spoločnosť, dospelí, deti, všetci sa skoro vždy točíme hlavne okolo vrcholu ľadovca. Okolo toho, čo vidíme, čo sa deje, čo počujeme zmyslami. Dieťa kričí, trieska, smeje sa, vykrikuje, upozorňuje na seba, udrie, agresívne sa správa, alebo naopak, je tiché, vždy sa hlási, zje aj to, čo mu nechutí. Je toho veľa, čo tvorí viditeľný svet každého dieťaťa.

2. **POCITY** – každý jeden vonkajší prejav má svoje pocity, ktoré ho predchádzajú a sprevádzajú. Môže to byť od najjednoduchších základných biologických pocitov (pocit hladu, chladu) až po tie najzložitejšie (úzkosť, strach, radosť). Celá škála pocitov vyvoláva celú škálu reakcií. Ak cítim hnev, často reagujem vznetlivejšie. Ak cítim strach, ohrozenie, môžem útočiť. Ak cítim pohodu, ľahšie dosiahnem nejaký úspech.

3. **POTREBY, TÚŽBY** – za každým pocitom je potreba, túžba. Ak som opakovane šikanovaný, neprijatý, ubližujú mi, mám stále potrebu, aby som bol prijatý. Cítim strach, keď mi niekto ubližuje a moja potreba prijatia alebo istoty sa ešte viac potláča a tak sa pocit obavy premení do agresívneho útoku voči druhým. Naše potreby a túžby sú veľmi hlboko v nás. Každý nedostatok vyvolá túžbu. Nenaplnenie potreby spôsobí pocit a následne na vrchole ľadovca vyvolá vonkajšiu reakciu.

4. **JA – SELF** – Pod zložitou štruktúrou celého psychického sveta sa nachádza naše vnútorné ja. Sme to my sami, kto cítime, máme potreby a reagujeme. A predsa nie sme celkom takí, ako navonok konáme i cítime. Sme čosi ešte viac. Predovšetkým sme dobrí (Rogers, 2015). Musí pôsobiť veľké množstvo ťažkých nárazov do ľadovca, aby sa tak narušil, že osobnosť je dezintegrovaná a depersonalizovaná. Ľudskú individualitu dieťaťa nemožno zničiť, ale je možné ju veľmi vážne poraniť a narušiť.

Každé jedno dieťa potrebuje, aby boli voči nemu dospelí empatickí. Vedieť sa s dieťaťom zastaviť a prejsť si v náročných situáciách, čo sa v tom našom a jeho ľadovci deje, príp. kde je tá zlomenina a vedieť ju pomenovať, to je niečo nesmierne dôležité. Dostať sa k pocitom, ktoré cítime a potrebám, po ktorých túžime a porozumieť im, je

nesmierne dôležité. Deti tak veľmi potrebujú sebaoprotvrdenie, uistenie a ocenenie. Najoptimálnejšie pre dieťa je zrozumiteľne a jasne popísať, čo vidíme, ale zároveň mu ukázať otvorenú náruč pre prijatie (Rosenberg, 2012) a pre prežívanie jeho potenciálneho *self* vo všetkých rozmeroch a pocitoch (Rogers, 2015).

1.2 Dieťa v riziku

Ak hovoríme o dieťati v riziku alebo v pedagogickej praxi často používaný pojem „problémové“ dieťa, máme na mysli široký záber ťažkostí, bariér, ktoré bránia pozitívnym socializačným procesom a edukácii (Vojtová, 2012; Labáth, 2001). Ak ostaneme pri rozdelení problémov, ako to chápala Matějček (In Škoviera, 2012), tie pramenia zväčša:

- z rodiny (rodičia, konštelácia súrodencov),
- zo samotného dieťaťa – temperament, genetické predpoklady,
- zo situácie, resp. vonkajších podmienok,
- z ich vzájomnej kombinácie (tento variant je veľmi častý).

Pomenovanie detí v riziku je veľmi široké, nakoľko v sebe zahŕňa celý biopsychosociálny model. Môže teda ísť o riziká zdravotné, psychické alebo sociálne. V nadväznosti na jednoduché rozdelenie uveďme aj najvýznamnejšie rizikové faktory, ktoré by sa dali zaradiť do niektorých z Matějčekových oblastí (Werner in Šolcová, 2009; Sobotková a kol., 2014):

- stredné až ťažké perinatálne komplikácie,
- dlhodobá absencia primárnej vzťahovej väzby v prvom roku života,
- narodenie súrodca do dvoch rokov veku dieťaťa,
- vážne a opakované choroby alebo patológie u dieťaťa,
- choroby a patológie u súrodencov, rodičov, prevažne matky,
- absencia otca v rodine, rozvod, vznik novej rodiny, príchod nových členov,
- smrť rodiča alebo súrodca,
- zmena alebo strata bývania, školy, zamestnania,
- vývojové krízy, nepravidelnosti, omeškania,

- chudoba resp. socioekonomický status,
- trauma, CAN či FAS syndróm, deprivácia.

V našej práci by sme radi počítali s celou paletou bariér, ktoré si deti prinášajú do edukácie so sebou, a ktoré im bránia k plynulému harmonickému rastu. Ak chceme hovoriť o komplexnom a inkluzívnom modeli, je potrebné rátať s kombinovaním rozličných rizík. Ak hovoríme o riziku vo vertikálnom hľadisku ide o prvú úroveň ako uvádza Vojtová (2012), pričom v riziku ako v krátkodobom či dlhodobom deficite potrieb sú vlastne všetky deti. Každé dieťa má svoje špecifické potreby (Lang, Berberichová, 1998; Matějček, 2008; Maslow, 2014), a zároveň každé sa rodí s otvorenou vlastnou schopnosťou prebrať zodpovednosť za napĺňanie svojich potrieb (Rosenberg, 2012), čo predstavuje koncept reziliencie. Neskoršie prejavy 2 a 3 úrovne problémov a porúch chovania (podľa Vojtová, 2012) sú často výsledkom nerovnováhy medzi rizikami, bariérami (Matoušek, Pazlarová, 2014), nedostatočným naplnením potrieb a reziliencie, sebaúčinnosťou, t.j. schopnosťou dieťaťa riadiť proces saturácie vlastných potrieb. V našej práci predpokladáme, že každé dieťa je v potenciálnom riziku, každé dieťa má svoje bariéry a úlohou školy bude u každého dieťaťa identifikovať odlišnosť potrieb (Vojtová, 2012). Obzvlášť závažnou a náročnou pre školskú podporu je sprevádzanie a intervencia u detí v riziku po strate blízkej osoby – matky. Tento jav sme veľmi podrobne popísali aj v jednej z našich predchádzajúcich štúdií (Križo, 2015b, 2017; porov. aj Krnáčová, 2016a).

1.3 Rizikové faktory

Ako sme už uviedli, rozdelenie a charakteristika rizikových faktorov u detí je najčastejšie popisovaná cez biopsychosociálny model. Z tohto modelu samozrejme vychádzame a bližšie ho rozdelíme nižšie, ako to v svojej práci popísali Matoušek a Pazlarová (2014) a Hort a kol. (2008):

- Rizikové faktory na strane dieťaťa – najvýznamnejšie sú temperament, intelekt, pohlavie (chlapci sú v mnohých ohľadoch vulnerabilnejší, dievčatá zase častejšie napr. sexuálne zneužívané), vrodene telesné či mentálne postihnutia, choroby,

nedonosenosť, FAS syndróm a i. Wlodarczyk et al. (2017) vo svojej rozsiahlej štúdií potvrdzuje, že najvýznamnejším rizikovým faktorom u detí sú silné temperamentové črty, ktoré sa javia ako kľúčový priestor pre vhodnú intervenciu.

- rizikové faktory na strane rodiny – vzťahová väzba s matkou a jej zdravotný a psychický stav, vzťah rodičov medzi sebou, súrodenecká konštelácia, rozvod, týranie, zanedbávanie, socioekonomický status a pod.
- Rizikové faktory v širšom prostredí – škola, sociokultúrne faktory a pod.

Jedlička a kol. (2015) používa pojem kríza, ktorá predstavuje ohrozujúcu situáciu, v ktorej sa dieťa konfrontuje s rizikom problému a schopnosťou zvládania, reziliencie. Kríza, ako ju veľmi podrobne charakterizuje aj Erikson (2002) môže byť zároveň chápaná ako zdroj zrenia, posunu dopredu, ale aj regresu, ak dieťa nezvládne krízu. Erikson hovorí o krízach v štádiách vývinu, ktoré prichádzajú ako súčasť života. Ide o prirodzené krízy, ktoré preverujú protektívnu schopnosť organizmu. Chápanie rizík však predpokladá aj nepredvídateľné krízy, ktoré neprichádzajú iba s vývinom. Väčšina súčasných prác zdôrazňuje potrebu preukázateľnej identifikácii rizikových faktorov a efektivity preventívnych stratégií (Hort a kol., 2008; Vojtová, 2012; Komárik a kol., 2010), kde je nevyhnutná úzka spolupráca odborníkov všetkých oblastí, ktoré majú vplyv na dieťa, rodinu a inštitúcie okolo nich (Butscher et al., 2010; Škoviera, 2007). Zmena školy, šikana, dynamika triedy, problémy s učením i klíma vnútri školy sú taktiež významným rizikovým faktorom (Werner, 1996 in Šolcová, 2009). Skoré problémy v správaní u detí majú vysokú spojitosť aj so skúsenosťou školskej neúspešnosti (Nelson et al., 2007; Sobotková a kol., 2014; Fico, 2013). Jedinečnými a novodobými rizikami obzvlášť u chlapcov sú podľa Zimbarda a Coulombovej (2017) aj počítačové hry a pornografia, ktoré v poslednom období globálne a digitálne vstupujú a zasahujú do identity každého dieťaťa a môžu zásadným spôsobom narušiť jeho ďalší sociálny a osobnostný rozvoj.

Matoušek a Pazlarová (2014; porov. aj Vojtová, 2012; Maslow, 2014; Rosenberg, 2012) načrtávajú aj pohľad na rizikové faktory cez identifikáciu potrieb dieťaťa a stavu ich uspokojenia. Tento model predpokladá, ako sme už v predošlej časti uviedli, že každé

dieťa má svoj systém uspokojovania potrieb (naučený, získaný vzťahovou väzbou, temperamentom a pod.) a škola v intervencii s dieťaťom hľadá spôsob nenásilnej komunikácie, kde na jednej strane identifikuje individuálne potreby a pocity dieťa v danej kríze, situácii, a na druhej strane pomáha dieťaťu k uvedomeniu a aktivácii vlastnej reziliencie (Komárik a kol., 2010). Je treba si uvedomiť, ako na to upozorňujú aj novšie výskumy (Stroebe et al.; Mareš; Senský in Šolcová, 2009), že utrpenie a riziká relatívne vysoko korelujú s tzv. postraumatickým zlepšením, čo znamená, že s odstupom času môžu aj negatívne rizikové faktory pozitívne prispieť k zlepšeniu života.

Na mieste je pripomenúť aj autorov (napr. Bandura, 1998; Rogers, 2015), ktorí tvrdia, že dopad žiadnej udalosti v detstve nemá definitívny predikát na dospelý život, hoci ho môže silne ovplyvňovať (Bowlby, 2013). Taktiež je treba upozorniť na to, že rozličné faktory môžu pôsobiť odlišne v závislosti na intenzite či miere príslušného faktora – napr. inteligencia je často považovaná za protektívny faktor, ale ak je príliš vysoká, spája sa s ňou viacero nových rizík, podobne ako aj pri temperamentových črtách, ako je extravergia, neuroticizmus a i. (Rutter, Cohen in Šolcová, 2009). Pohľad na dieťa cez jeho riziká je dnes už považovaný za málo inkluzívny a rada autorov tak preferuje viac model protektívnych faktorov (Labáth, 2001; Kauffman, 2006; Vojtová, 2012; Pressová, 2014; Hornáková, 2017). Napriek tomu, že riziká tvoria nenaplnenú časť potrieb, saturačný potenciál môžeme dosahovať práve cez rezilienciu.

1.4 Reziliencia a sebaúčinnosť

Reziliencia ako súbor protektívny faktorov, ktoré pomáhajú dieťaťu prekonávať prekážky, ktoré prinášajú rizikové faktory (resp. nenaplnenosť potrieb) ako sme ich popísali v predošlej časti, je všeobecne uznávaným konštruktom modernej špeciálnopedagogickej praxe (Vojtová, 2012). Môžeme ju definovať ako adaptívnu schopnosť organizmu prekonávať prekážky napriek nepriaznivým podmienkam (Herrman et al.; Windle, Bennett, Noyes in Kebza, Šolcová, 2015). Ale nielen v chápaní popisu a danosti tejto schopnosti organizmu odolávať ohrozujúcim rizikám, ale aj v dynamike

podpory a objavenia schopnosti organizmu prekonávať riziká, t.j. budeme uvažovať o reziliencii aj ako o dynamickej schopnosti, ktorá sa vyvíja a dokáže ju aj vonkajšia podpora systému a vzťahov posilňovať (Maslow, 2014) a to vychádzajúc z Bandurovho recipročného mechanizmu a konceptu *self-efficacy* (Bandura, 1997). Konštrukt sebaúčinnosti vychádza z trojuholníka interakcií medzi správaním sa osoby, jej osobnostnými faktormi a podmienkami životného prostredia. *Self-efficacy* je akási viera vo vlastné schopnosti organizovať a vykonávať aktivity, ktoré sú potrebné k dosiahnutiu daných výsledkov. Rogers (2015), Axline (2017) a Landreth (2012) zdôrazňujú terapeutický a intervenčný potenciál pri práci s deťmi, ktorý stavia na viere v schopnosti dieťaťa. Vnímanie tejto schopnosti organizmu však ovplyvňuje aj myšlienkové vzorce, jednotlivo vykonávané aktivity, emocionálne reakcie počas aktuálnej alebo očakávanej interakcie s prostredím (Bandura, 1997). Sebaúčinnosť každého človeka je podľa Banduru (1997) založená na štyroch základných nasledujúcich zdrojoch očakávania vlastnej účinnosti:

- Zážitok majstrovstva – je najvplyvnejší zdroj sebaúčinnosti, ktorý vytvára veľmi silné presvedčenie o sebaúčinnosti.
- Zástupná skúsenosť – je súbor informácií získaných pozorovaním druhých, porovnávaním sa s nimi a sociálnou nápodobou. Sebaúčinnosť je zvyšovaná vedomím, že ak to druhí dokážu, tak to zvládnem aj ja.
- Sociálna persuázia – čo znamená presvedčanie o vlastnostiach, výkone jednotlivca, ktoré dostáva od svojho okolia. Tento zdroj sebaúčinnosti je zraniteľnejší ako zážitok majstrovstva. Prostredníctvom vyjadrenej dôvery druhého môže človek zmobilizovať svoje úsilie a podať väčší výkon.
- Emocionálne a fyziologické stavy – tvoria posledný zdroj vedomia vlastnej účinnosti. Tieto stavy môžu ovplyvniť sebaúčinnosť v pozitívnom i v negatívnom smere. Tie sú viac ovplyvnené osobnostnými prediktormi.

Ako vidíme *self-efficacy* je veľmi dynamický kognitívny proces viazaný na multifaktorialitu, takže ju nemožno nazvať nejakou stabilnou kognitívnu štruktúrou (Blatný, 2001) t.j. vystihuje skôr určitý psychologický stav jedinca. Pajares a Urdan (2006)

hovorí, že je možné pôsobiť na životnú pohodu [*well-being*] zlepšovaním emocionálnych, kognitívnych alebo motivačných procesov, ktoré tvoria hlavnú skupinu osobných faktorov mladých ľudí. Vnímaná osobná účinnosť sa dlhodobým procesom individuácie a socializácie postupne môže stať aj stabilným rysom osobnosti a tvoriť súčasť sebapojatia človeka (Hoskovcová, 2006). Ako dopĺňa Blatný (2001) je to v najširšom zmysle súčasť percepcie seba samého, ktorá je výrazne formovaná aj prostredníctvom skúseností s prostredím, ovplyvňovaná posilnením z prostredia od významných druhých (Matějček, 2008).

Za kľúčové pre pozitívny vývoj vnímanej osobnej účinnosti považuje Vágnerová (2005) a Hoskovcová (2006) už predškolský vek, keď dieťa okolo 3 rokov rozlišuje medzi vlastnou aktivitou a kontrolou z prostredia. Prvotná skúsenosť pramení samozrejme v rodine zo vzťahovej väzby s primárnou osobou (Bowlby, 2013) a taktiež v súrodeneckých konšteláciách a vzťahových vzorcoch. Ako dieťa rastie, rozširuje sa jeho sociálny svet, a tak rovesníci preberú dôležitú rolu pri sebahodnotení a sociálnom porovnávaní. Sebahodnotiace zvyky utvorené v priebehu súrodeneckých interakcií nepochybne ovplyvňujú hodnotenie vlastných schopností, takže napr. osobná účinnosť zakorenená v rivalite súrodencov povedie zväčša k precitlivenosti voči úspechu druhých (Bandura, 1997) a k zníženiu vlastných zdrojov, či reziliencie. Reziliencia, ako na to upozornila z radov štúdií aj Šolcová (2009) je vývojovo podmienená, čiže v rôznych vekových štádiách pôsobia rozličné faktory rôzne a taktiež sa môžu dynamicky vyvíjať.

Z hľadiska predmetu našej práce môžeme poukázať aj na základné protektívne faktory v súvislosti so školou podľa dlhodobých longitudinálnych štúdií Matějčka a Langmeiera (2011):

- uplatnenie intelektových schopností dieťaťa v školskej práci – záujem o školskú prácu, úspech, snahu avšak neraz s pozitívnou podporou učiteľa,
- uplatnenie niektorých individuálnych schopností dieťaťa v spoločnosti druhých detí – prijatie rovesníckou skupinou (triedou) sa tak stáva nástupným terénom pre ďalšiu vzostupnú kariéru (porov. aj Presová, 2014).

Hause et al. (in Šolcová 2009) dopĺňa uŷ uveden  faktory o schopnosť sebareflexie, ktor  v naŷej práci v súvislosti s cieľnou intervenciou považujeme za veľmi d leŷit  a taktieŷ schopnosť nadväzovať a udrŷzovať vzťahy. Máme za to, ŷe učitel’ ako facilitátor zodpovednej slobody poskytujúci pomáhajúce vzťahy výrazne podporuje a napomáha zvyŷovaniu reziliencie u svojich ŷiakov (Rogers, Freiberg, 1998; Rogers, 2015). Z hľadiska jednotlivca je d leŷit  uvaŷovať aj o otvorenosti, ústretovosti dieťaťa ziskavať recipročne pozitívnu sp tn  väzbu („sympatia“ a podpora zvonka), čím dan  dieťa dosahuje v  ŷiu ŷancu následne dosahovať aj pozitívne sociálne prijatie a napredovanie (Matějček, 2014). Ak vŷak t to schopnosť dieťa nemá, potrebuje výrazne v  ŷiu podporu a vieru dospelých v jeho vlastn  schopnosti (Axline, 2017).

1.4.1 Ŗkolsk  reziliencia

Úspešnosť alebo neúspešnosť vŷeobecne vyjadruje vzťah jednotlivca k istej činnosti podľa toho, ako sa v nej uplatňuje resp. v akej miere je v nej  spešn . O ŷkolskej úspešnosti hovoríme vtedy, keď ŷkolsk  výkon dieťaťa zodpovedá poŷiadavk m ŷkoly a naopak o neúspešnosti, keď výkonnosť ŷiaka nezodpovedá týmto poŷiadavk m (Ka  ni, 2004). Uŷ pri konfrontácii s definíciou poŷiadaviek autority (učitel’a, ŷkoly) vidíme, ŷe tento pojem bude silne korelovať aj so seba  innosťou ŷiaka a to predovŷetk m v jej sociálnej zloŷke – ako učitel’, skupina správne podporia v dieťati jeho sebadôveru. Pajares a Urdan (2006) uvádzajú, ŷe v ŷkol ch sa učitelia snaŷia zvyŷiť sebaistotu svojich ŷiakov skrze zlepŷovanie emo n ch vzťahov detí, opravovan m chybných presved en  o sebe a návykov v myslen  (osobn  faktory), zlepŷovať ich schopnosti a metódy autoregulácie (behaviorálne faktory), prípadne pozmeniť ŷtrukt ry v ŷkole (triede), ktor  pomáhajú k ŷiackemu úspechu (faktory prostredia). *Self-efficacy* detí reguluje ich vlastn  učenie a zvládanie poŷiadaviek ŷkoly. Predpokladá sa, ŷe existuje pozitívny vplyv *self-efficacy* rodičov a učitel’ov na *self-efficacy* detí v zmysle dôvery učitel’a vo vlastn  schopnosti kvalitne u iť a vychovávať, čím posilňuje aj dieťa v jeho vlastnej sebadôvere (Urbánek,  erm k, 1997) akoby sme mohli zjednoduŷene povedať: keď si ver  moja mama, či učitel’,

verím si aj ja. Výsledky tejto štúdie naznačujú, že rodičia a učitelia preceňujú výkonovú zložku správania dieťaťa a tak sa detské *self-efficacy* vyvíja predovšetkým na základe jeho predstavy o vlastnom výkone, ktoré je dospelými prirodzene posilňované. Známe výskumy Banduru a Capraru (2001) však tento vzťah nepotvrdili, hoci Urbánek a Čermák (1997) to preukázali skôr u starších detí (12-14 rokov). V mladšom školskom veku sa sebauvedomenie neprejavuje ešte natoľko samostatne, aby ho bolo možné komparovať s dospelými, od ktorých je dieťa ešte veľmi silne závislé, ale ako uvádza Hoskovcová vo svojom výskume (2006) rodičia sú najdôležitejším faktorom pre pestovanie sebaučinnosti u svojich detí. Spôsob, akým sprostredkovávajú rôzne zážitky deťom a spôsob, akým ich vedú cez nové a záťažové situácie, v podstate ovplyvňuje štýl, akým spôsobom sa budú zaoberať novými a záťažovými situáciami až vyrastú. Pre našu prácu a koncept pomáhajúcich vzťahov v komplexite školského prostredia je preto dôležité, aby sme potreby rodičov a učiteľov chápali ako mimoriadne dôležité pri podpore a rozvoji dieťaťa. Autentické a vedome prežívané pocity a potreby kľúčových dospelých môžu výraznou mierou prispieť k seba porozumeniu a identite dieťaťa (Rogers, 2015).

Rutter, Maugham, Mortimore a Ouston (In Downey, 2008) v longitudinálnej štúdií pozorovali viac ako 3000 žiakov žijúcich v podmienkach chudoby. Ich výskum bol jeden z prvých, ktorý dokázal určiť konkrétne školské atribúty, súvisiace s pozitívnymi výsledkami rizikových žiakov. Zistili, že (a) vysoká úroveň vzdelávania (b) motivácie a odmeny, (c) vhodná spätná väzba a ocenenie, (d) učiteľský vzor pozitívneho správania a, (e) ponuka možností pre žiakov zažívať zodpovednosť, úspech a rozvoj ich schopností riešenia problémov a sociálnych zručností, výrazne ovplyvňuje pozitívne výsledky žiaka napriek prítomnosti rizikových faktorov. Zistenia tohto typu sa nazývajú školskou rezilienciou, ktorá bola definovaná ako *„zvýšená pravdepodobnosť školského úspechu napriek osobným zraniteľnostiam a nepriazni osudu vyvolané podmienkami prostredia a skúsenosťami. Úspech v škole nie je len výsledkom osobnostnej črty alebo jediného zásahu. Je to skôr dynamický súbor vzájomného pôsobenia medzi žiakom a jeho zdrojmi v prostredí, čo participuje na pozastavení zlej cesty a podporuje školský úspech“* (Downey, 2008, s. 56). Túto teóriu potvrdzuje aj ďalšia Bandurova štúdia (2001), ktorá testovala

272 detí s nízkym socioekonomickým statusom a zistila, že vnímaná pracovná sebaúčinnosť udáva ďalšie smerovania kariéry dieťaťa skôr než ich skutočné vzdelanie. Zimmerman (2000) zase zistil, že *self-efficacy* je prediktorom motivácie a spôsobu, akým žiaci pristupujú k učeniu. V Bandurových výskumoch (1997) sa ukazuje silná korelácia medzi nízkym *self-efficacy* a problémovým správaním dieťaťa, čiže vplyv na školský výkon a spojenie s depresiou, asociálnymi aktivitami, agresivitou, hyperaktivitou, nepozornosťou a somatickými problémami. To potvrdzujú aj ďalšie výskumy Donnellan a kol. (2005), ktoré skúmali sporný vzťah medzi celkovým sebahodnotením a vonkajšími problémami ako agresia, antisociálne správanie a delikvencia. Orth, Robins a Roberts (2008) zase v staršom školskom veku identifikovali jednosmerný vplyv sebaúcty na vznik depresie, čo poukazuje na to, že nedostatočná sebaúčinnosť je ničivý faktor pre vznik viacerých psychických patológií. Urbánek a Čermák (1997) vo svojom výskume preto naznačujú, že posilňovanie *self-efficacy* môže viesť nielen k zlepšeniu výkonu, ale aj k prevencii či zmierňovaniu problémových až patologických zložiek správania dieťaťa. Tento priestor prirodzene patrí nielen rodine, ale aj škole, ktorá má na to všetky prostriedky, aby zabránila u detí kritickému správaniu a patológii v dospelosti.

Koncept sebaúčinnosti a reziliencie by sme radi rozšírili o pozorovanie z Maslovovej (2014) a Rosenbergerovej (2012) práce a to tým, že je dôležité, aby sa dieťa nestávalo závislé na externom zdroji podpory sebaúčinnosti a reziliencie. Akákoľvek podpora a facilitácia by mala mať reflektívny charakter odhadu pocitov a potrieb a overovania, ako to dieťa prežíva (Axline, 2017, Landreth, 2012). Nedávať riešenia, nehodnotiť, nevyužívať zraniteľnosť dieťaťa v snahe dosiahnuť nejaký externý cieľ (Križo, 2013). Nepozerať na dieťa ako na patologický objekt. Školský servis a komplexný systém bude vyžadovať ciele zameranie na rozvoj sebaúčinnosti a reziliencie u detí, ale zároveň neprevziať zodpovednosť za dieťa a neobrať ho o jeho vlastnú schopnosť zvládnuť to. Tým sa dostaneme od D-potrieb k B-potrebám, od D-lásky k B-láske, od saturácie potrieb k rozvoju samostatnej sebaaktualizovanej osobnosti (Maslow, 2014). Samozrejme, hľadisko vývinu dieťaťa a jeho postupné prechádzanie od D-roviny k B-rovine vyžaduje dávkovanie podľa individuálnych možností dieťaťa, dostatku bezpečia a istoty, ktorá sa mu

aj v škole poskytuje (tamže, porov. aj Vágnerová, 2015; Sobotková a kol., 2014). Dieťa niekedy v snahe zachovať stabilitu učenia sa a práce v škole, z obavy zo zlyhania, nadmerne aktivuje nervovú činnosť a môže byť výrazne preťažené a unavené. To je dôvodom pre veľmi citlivý prístup pedagógov a spolužiakov (Perry, 2006). Nedostatočná odpoveď školy na stres dieťaťa v kontexte celej triedy môže následky a problémy ešte posilniť, zhoršiť, ba spôsobiť prerastenie do rizikového správania (Reid, 2002; Vojtová, 2010) a naopak, podpora a sprevádzanie dieťaťa učiteľom, podporným vzťahom, rozhovorom môže viesť k zníženiu psychických ťažkostí (Rogers, 2015; Lane et al., 2014; Downey, 2008; Križo, 2017, Vojtová, 2010). V tabuľke 2 zhrňame najdôležitejšie odporúčania na podporu školskej reziliencie.

Vzťah učiteľ–žiak	Triedna klíma	Výučbové stratégie	Žiacke zručnosti
Budujte zdravé interpersonálne vzťahy so žiakmi	Povedzte žiakom, že sú osobne zodpovední za svoj úspech	Podporte kooperatívne učebné stratégie	Vyučujte prenosné životné zručnosti
Stanovte a komunikujte vysoké, realistické očakávania školskej úspešnosti	Rozvíjajte zmysluplnosť, postarajte sa o komunitu	Povzbudte žiakov k tutorstvu pre iných	Podporte žiakov k účasti na mimoškolských aktivitách
Použite silné stránky žiaka k podpore vyššej sebaúcty	Ponúkajte príležitosti pre zmysluplnú participáciu		Zdôrazňujte efektívnu čitateľskú gramotnosť
	Stanovte jasné a pevné očakávania na žiacke správanie		

Tabuľka 2: Odporúčania na podporu školskej reziliencie (Downey, 2008).

1.4.2 Reziliencia a inklúzia

Počas dlhodobej práce učiteľov v základnej škole sa vynára základná otázka: Máme vychovávať, alebo vzdelávať? Anglický pojem *education* obsahuje v jednom slove komplexný pohľad na dieťa a nerozlišuje vedomosť od jej praktického dopadu na dieťa (Košťálová, 2008), zjednocuje pohľad na to, že v práci s dieťaťom všetko môže byť zároveň procesom k jeho osobnostnému rastu (Turek, 2005, Zelinková, 2007). Z tohto dôvodu má byť výchova a vzdelávanie jeden celok s komplexným prístupom a pohľadom na žiaka. Školský zákon (2008, §2 f, g) pokladá výchovnú zložku za rovnocennú a neoddeliteľnú súčasť vzdelávania, pričom ide o „*komplexný cielene organizovaný proces učenia a socializácie zameraný na rozvoj žiaka v súlade s jeho individuálnymi predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou*“. Ináč povedané, ako uvádza Komenský, aby bolo dieťa šťastné (In Turek, 2005). Musíme upustiť od nešťastnej normatívnej a kriteriálnej diagnostiky, kde žiak a jeho výkon je posudzovaný podľa normy alebo vopred stanovených kritérií, plánov, osnov (Škoviera, 2011, Gavora, 2010). Každý žiak môže prebrať učivo, ale pritom dosiahnuť svoj cieľ, svoju kvalitu a kvantitu, svoj vlastný rast. To je nakoniec najhlbší význam inklúzie (Lechta a kol., 2010). Latinské slovo *educere* doslovne znamená okrem vychovať aj pestovať, ale i vyviesť, vytiahnuť. Podľa Maslowa (2014) dobrý učiteľ (škola) nevytvára ľudskú bytosť. Neimplantuje žiakom schopnosť milovať, byť zvedavý a tvorivý. Skôr umožňuje, podporuje a napomáha rastu. Škola a jej prostredie tak nie je semenkom, ale slnkom, potravou, vodou.

Feuser (In Vítková, 2014) uvádza, že inklúzia je proces, v ktorom sa všetky deti hrajú, učia a pracujú v kooperácii s druhými, ale na svojej vývojovej úrovni. Inkluzívna filozofia nás učí chápať aj istý nedostatok dieťaťa ako príležitosť k obdivu a akceptácii jeho jedinečnosti (Lang, Berberichová, 1998; Hornáková, 2017). Inklúziu však podporuje nielen heterogenita žiakov, ale aj učiteľov (Vítková, 2014; Lechta a kol., 2010). Rogers et al. (2014) k tomu dodáva, že miešanie rôznych detí v tej istej triede je príležitosť k rastu, ak dokážeme prevziať iniciatívu a mať fantáziu a zručnosti na využitie príležitostí, ktoré odlišnosť prináša. Ide o uznanie odlišnosti a rôznorodosti ako rezilienčného zdroja

vzájomného obohatenia, ako výzvy pre poznávanie, rozvoj a vyššiu kvalitu života (Hornáková, 2017).

Opatřilová (2012) zase uvádza ako dôležitý predpoklad inklúzie multidisciplinárny prístup zahrňujúci otázky filozofické, etické, sociologické, psychologické, pedagogické, biologické, zdravotnícke, ale aj ekonomické, politické a legislatívne. V rade dôvodov, ktoré autorka uvádza pre vhodnosť inklúzie pripomenieme okrem právnych a kognitívnych práve sociálne, ktoré poukazujú na to, že škola nie je iba miestom získavania poznatkov a zručností, ale poskytuje prirodzený priestor pre nácvik sociálnych zručností a morálneho chovania. V tomto duchu dochádza k vzájomnej interakcii, kde aj deti v riziku sa učia správaniu sa v bežnom prostredí a všetky deti zase k porozumeniu, tolerancii a diferenciacii (Tarver-Behring et al., 1996). Inkluzívny výskum (Vítková, 2013; Lechta a kol., 2010) v prostredí bežnej základnej školy poukázal a zdôraznil, že atmosféra akceptácie v našich zemiach nie je zďaleka tak negatívna, ako skôr nedostatok poznania a prostriedkov a štruktúry školy (personálne vybavenie) takéto inkluzívne praktiky zavádzať. Aj žiaci aj rodičia prejavili pozitívny postoj k inklúzií. Glossoff a Koprowitz (in Greene, Valesky, 1998) tvrdia, že inkluzívnou výzvou na školách je predchádzať a riešiť problémy prostredníctvom včasnej detekcie a intervencie. V tomto zmysle je ich výzva smerovaná k školským poradcom, ktorí by túto neľahkú úlohu naplnili v tímovej spolupráci s ďalšími odborníkmi.

1.5 Zhrnutie

Dieťa v riziku v chápaní prekážok počas sebaaktualizácie je vlastne každé dieťa. Ako uvádza Zimbardo a Coulombová (2017), stále zložitejšie riziká celoplošne striehnu na deti, predovšetkým izolácia v podobe neprebádaného digitálneho sveta. Potreby detí sú saturované zradnými stratégiami. Inklúzia nám poskytuje jedinečný pohľad v pedagogike tým, že ponúka cestu rozvoja každého dieťaťa bez ohľadu na to, aké potreby je pritom potrebné zohľadňovať. V tomto chápaní má teda škola vytvárať taký systém, ktorý bude poskytovať komplexný prístup ku každému dieťaťu ako k neopakovateľnej osobnosti

a na jeho riziká, prekážky, problémy, ťažkosti, diagnózy, bude nahliadané celostným prístupom (Maslow, 2014). Intervencia musí stále viac smerovať k podpore zodpovednosti dieťaťa a viere v jeho vlastnú schopnosť naplňať svoje potreby a rásť (Landreth, 2012; Rogers, Freiberg, 1998; Axline, 2017). Uvedená kapitola nám teda predostrela inkluzívny náhľad na dieťa v jeho rizikách i zdrojoch, pričom vychádzame z recipročného trojuholníka (Bandura, 1998), v ktorom má svoje miesto zastúpená tak osobnosť dieťaťa jeho potreby, pocity a správanie ako aj sociálne prostredie rodiny a školy. Interakciou týchto faktorov sa musí zaoberať aj komplexný systém starostlivosti o každé dieťa, obzvlášť, pokiaľ je vo viditeľnom riziku ťažkostí. Rodičia v koordinácii s pedagógmi tak musia tvoriť kvalitný tím ľudí okolo osoby každého dieťaťa (Matějček, 2007, Hoskocová, 2006).

Na záver však uveďme, že treba s veľkou pokorou pristupovať k uvažovaniu nad týmto mimoriadne dôležitým predmetom psychológie a pedagogiky akým je reziliencia. Jej príčiny sú stále predmetom diskusií a nie sú zďaleka uzavreté (Kebza, Šolcová, 2015; Matějček, 2014). Sme si vedomí, že výzvy dnešnej doby sú náročné a vysoko postavené. Sú to ideály, ktoré nás v inkluzívnej filozofii učia myšlienke vzájomného súžitia s uznaním rovných práv s neúnavnou službou bližnému (Vítková, 2013). Matějček (2008) píše, že *„je týrané vlastne každé dieťa, ktoré nie je milované“*. Napomáhať expresii a vlastnej zodpovednosti za saturáciu potrieb u detí, citlivo ich identifikovať je zásadný krok podpory detí v riziku. Naplnenie týchto potrieb vytvára motivačný priestor pre ich napredovanie (Bartoňová, 2015).

2 SYSTÉM STAROSTLIVOSTI O DIEŤA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Druhá kapitola našej práce predstavuje v inkluzívnom kontexte protektívnych faktorov a potrieb práve sociálne prostredie, systém, kontext okolo dieťaťa. Hoci rodina tvorí primárny, jedinečný a základný sociálny kontext dieťaťa, jej dnešné postavenie je stále viac ohrozené. Rodičia sú v svojej úlohe neraz osamotení a bez pomoci, nedostáva sa im dostatočnej podpory, ktorá by ich primárnu úlohu podporila. V tomto zmysle by sme radi poukázali na to, ako celý proces rozvoja dieťaťa v komplexnom kontexte rodiny v riziku úzko súvisí so školou a ako tomuto procesu môže práve škola napomôcť, ako je potrebné podporiť jej kľúčové postavenie v celej problematike, aby sa práve škola stala renovátorom rodinného života v spoločnosti. Školy majú zásadnú a jedinečnú pozíciu pri pomoci a sprevádzaní detí a rodín v riziku (Reid, 2002; Papadatou et al., 2002, Silverman, 2000; Vojtová, 2010, Križo, 2016a, 2017). Hoci príčiny rizík u detí nie sú iba záležitosťou školy, predsa škola zohráva kľúčovú rolu v podpore a terapii jednak množstvom času, ktorý tu dieťa trávi, ako aj množstvom interakcií a vzťahov, ktoré tu prežíva (Vojtová, 2012). Deti trávajú väčšinu svojich dní v škole, takže škola má jedinečný potenciál byť bezpečným útočiskom, ba dokonca aj bezpečnou „druhou rodinou“ (Lowton, Higginson, 2003; Presová, 2014; Rogers, Freiberg, 1998). Ak panuje v škole dôvera, dobré vzťahy a klíma, ak existuje fungujúci inkluzívny tím, akceptujúca trieda a citlivý učiteľ, ktorí sú schopní uznať potreby dieťaťa a sprevádzať ho, je tu veľká šanca podporiť pozitívny vývin osobnosti dieťaťa a tým aj celej rodiny a spoločnosti (Horňáková, 2017; Presová, 2014; Sobotková a kol., 2014). Školy môžu byť tiež schopné ponúknuť podporu rodine tým, že jej načúvajú, ale aj sprevádzaním a sprostredkovaním podporných služieb (Holland, 2008; Reid, 2002). Musia však prevziať aj zodpovednosť za podporu zvládania takýchto ťažkostí (Vojtová, 2010, Križo, 2015b, 2016a, 2017).

Nasledujúcu kapitolu sme postavili na dvoch dôležitých témach v súvislosti s komplexným systémom podpory detí a to poskytnutie pomáhajúceho vzťahu triednym učiteľom ako facilitátorom skupinovej dynamiky triedy (Rogers, 2015) a zároveň

poukazujeme na význam spolupráce (*collaboration*) ako kľúčového prvku komplexicity a intervencie. Škola môže pomôcť uľahčiť negatívne následky rizík tým, že podporí zmeny v na úrovni dynamiky triedy: vzťah s triednym učiteľom (odborným zamestnancom) a vzťahy s rovesníkmi, spolužiakmi (Presová, 2014; Fico, 2013) a v konečnom dôsledku skrze komplexnosť spolupráce aj obnovu rodinných zväzkov. Tým, že je učiteľ pozorný, citlivý a podporný, teda poskytuje pomáhajúci vzťah, môže sa stať dôležitým emocionálnym mostom pre každé dieťa (Rogers, 2015). Nie je možné a ani vhodné, aby škola saturovala všetky potreby detí, ale môže a má ich účinne reflektovať (Maslow, 2014) a vytvárať bázu pre všetky podporné služby v spoločnosti. Medzinárodné výsledky testovania žiakov tiež poukazujú na to, že negatívna klíma školy môže byť vážnym rizikom, pričom čím bezpečnejšie sa žiaci cítia, tým aj lepšie výsledky dosahujú (PIRLS in Sobotková a kol., 2014).

2.1 Triedny učiteľ ako facilitátor učenia

Triedny učiteľ je najdôležitejším článkom pre realizáciu podpory a rastu osobnosti dieťaťa v jeho edukačnom a individuálnom rozvoji v školskom prostredí (Križo, 2013). Ako koordinátor a spojenec všetkých zložiek pri práci s dieťaťom nosí neoceniteľnú a nezastupiteľnú úlohu (Obdržálek a Horváthová, 2004; Višňovský, 1999). Godla (2007) uvádza, že je to pedagóg a človek v pravom slova zmysle, pretože je najbližšie žiakovi, je permanentne v priamej akcii, v priamom kontakte so žiakom, rodičom i učiteľmi. Je to človek, ktorý bezpečne odstraňuje ohrozenia, skraty a nebezpečia číhajúce na „*mladé ľudské výhonky*“ (s. 16) a mení ich na pozitívne pôsobiacu energiu. Je dušou svojej triedy a to nielen v triede, ale i mimo nej. Jeho úloha je výrazne formatívna a profilujúca charakter osobností svojich žiakov i celej triedy. Krátka (2007) ukázala, že úlohe triedneho učiteľa prisudzuje spoločnosť, rodičia, žiaci i sami učitelia, veľmi vysoký stupeň dôležitosti. Triedny učiteľ v systéme spoločnosti zastáva tak dôležité miesto, že ak ho vykonáva s plnou vážnosťou, zodpovedne a svedomito, tak je v mnohých prípadoch jednou z najdôležitejších zložiek komplexný systému rozvoja dieťaťa.

Maslowov koncept potrieb (2014) posúva osobnosť triedneho učiteľa do integrálnej roviny medzi „byť policajtom“ a „byť terapeutom“. Maslow vo svojej práci o sebaaktualizácii človeka hovorí na adresu učiteľov, že ich hlboko ľudské poslanie bude vyvolávať v nich dilemu a sebaaktualizácia ich bude trápiť oveľa viac ako priemerného človeka. Práve preto sebaaktualizovaný učiteľ dokáže obe uvedené funkcie kombinovať: byť súcitný a chápaný a zároveň sa vedieť spravodlivo rozhorčiť, čo nadväzuje práve na Rosenbergovu (2012) teóriu empatie a otvorenosti tak so sebou, ako aj s druhými. Triedny učiteľ má vo vzťahu k dieťaťu v riziku za úlohu predovšetkým zabezpečiť, aby boli správne saturované jeho potreby, rástla jeho motivácia a včlenenie do kolektívu (Gajdošová, Herényiová, 2002).

Pomáhajúci vzťah v integrálnej jednote s facilitáciou skupinovej dynamiky tvorí základ práce triedneho učiteľa. Rogers (2015) uvádza, že ak dokážeme poskytnúť dieťaťu určitý typ pomáhajúceho vzťahu, objaví v sebe schopnosť využiť tento vzťah k svojmu rastu. Ak si potom triedny učiteľ vytvorí so svojou triedou práve takéto pomáhajúce vzťahy, *„dieťa sa bude učiť z vlastnej iniciatívy, bude originálnejšie, bude mať väčšiu vnútornú disciplínu, bude menej úzkostné a menej riadené druhými“* (tamže, s. 56). Sebaopoznanie cez reflektívnu facilitáciu je účinnou cestou k sebazlepšeniu a rastu detí (Maslow, 2014). Zároveň je však potrebné uviesť, že ak sa majú deti účinne rozvíjať, je nevyhnutné, aby učiteľ dostatočne dôveroval ich prirodzenému procesu rastu a pomáhal im v ich vlastnom tempe a vlastnej schopnosti zvládnuť aj prekážky (Kaufman et al., 2006; Maslow, 2014; Landreth, 2012; Axline, 2017). V takejto vzťahovej diáde je však potrebná reciprocita. Žiaci sa musia naučiť, že aj učiteľ prežíva pocity a potreby a usiluje sa o ich uspokojenie a nie je iba prostriedkom k dosiahnutiu cieľa (Rosenberg, 2012). Prijatie istých hraníc, pravidiel a zodpovednosti zo strany dieťaťa tak môže viesť k väčšej slobode a rastu všetkých (Maslow, 2014). Pre žiaka je tak učiteľ aj skutočnou učebnicou (Gándhi, 1989), je katalyzátorom, sprostredkovateľom a odkrývateľom slobody a možností učiť sa alebo, povedané veľmi jednoducho, je dôvtipný, duchapritomný, omylný a ľudský facilitátor (Rogers, Freiberg, 1998). Istý veľmi rizikový žiak v Rogersovej štúdiu (tamže, 1998, s. 32) hovorí o svojej podpornej učiteľke v humanistickej škole takto: *„Keď ste*

na normálnej škole a spravíte niečo zlé, dostanete upomienku alebo vás vylúčia. Nemáte šancu, stále na vás kričia. Ale moja pani učiteľka ma nenechá nikdy sa vzdať...“

2.2 Spolupráca ako nástroj podpory

Aby mohla lokálna práca učiteľa fungovať čo najúčinnejšie, je nevyhnutné hovoriť o kontexte, v ktorom sa vzťah učiteľ – žiak – trieda realizuje v spoločnej edukácii. Prostredím, kontextom je školské prostredie, klíma školy. Bazálnym ohnivkom je spolupráca, o ktorej budeme v tejto kapitole pojednávať. Školy potrebujú výraznejšie pociťovať systematickú spoluprácu, podporu a pomoc (vzdelávanie, zručnosti, kontakty a sieťovanie) pre poskytovanie kvalitnejšej podpory deťom práve v školskom prostredí (Shipman et al., 2001, Brown et al., 2015, Papadatou et al., 2002). Počujeme silnieť hlasy, ktoré volajú po transdisciplinárnej spolupráci v tíme odborníkov (Bombèr, 2007; Vítková, 2013; Hřčová, 2014, Burjan a kol., 2017). Vrubel (2013) a Pol (2009) zdôrazňujú s osobitným zreteľom v našich zemiach, že chýba dostatočný manažment škôl smerom k tímovej spolupráci v našich školách. Funguje sa často v izolovanom modeli práce triedneho učiteľa, ktorý si v svojej triede manažuje celý proces sám. Učitelia nie sú zvyknutí pracovať spoločne, lebo sami nie sú aktívnymi tvorcami tímu v rámci celej školy. Kultúra školy ako uvádza Pol (2009) má vplyv aj na formovanie celého školského prostredia: riaditeľ často nespolupracuje s radou školy, s rodičmi ani s učiteľmi na vytváraní spoločného kurikula, vnútorné i vonkajšie zložky školy sú pre neho často iba prostriedkom k dosahovaniu vlastných cieľov a predstáv (Križo, 2016a, 2018). Z toho vyplýva rovnaký postoj učiteľa vo svojej triede, kde nie je schopný a naučený spolupracovať s rodičmi a žiakmi ako partnermi. Zmena smerom ku komplexnému systému spolupráce tímu na podpore dieťaťa a jeho potrieb vyžaduje preto aj zmenu kultúry školy (Pol, 2009; Webb et al., 2011) smerom k inklúzii. Costello et al. (in Donohue et al., 2015) uvádzajú, že iba 24 % detí v riziku dostane starostlivosť v školskom systéme. Stále viac rastie potreba integrovaného systému služieb, v ktorých škola zohráva primárnu úlohu (Altshuler, 2003). Je nepopierateľné, že interdisciplinárna a medzirezortná

spolupráca je pre poskytovanie včasného komplexného systému podpory detí v riziku absolútne kľúčová (Tétreault et al., 2014; Knight, Knight & Teghe, 2007; Tett, 2005; Sheridan et al., 2010; Cook, Friend, 1991; Butscher et al., 2010; Kallavus, 2010; Květenská, 2011; Horňáková, 2017; Škoviera, 2007).

Vzhľadom k zložitosti a nejednoznačnosti pojmu spolupráca sa v tejto časti venujeme priblíženiu a popísaniu, čo chápeme pod týmto pojmom. Vhodnú definíciu spolupráce, z ktorej vychádzame aj my, uvádzajú Mattessich & Monsey (in Herlihy, 2016, s. 119) ako „*obojsstranne prospešný a dobre definovaný vzťah uzavretý medzi dvoma alebo viacerými organizáciami na dosiahnutie spoločných cieľov. Tento vzťah obsahuje záväzok vzájomných vzťahov a cieľov, spoločné vytvorenie štruktúry a zdieľanie zodpovednosti, vzájomná autorita a zodpovednosť za úspech, a zdieľanie zdrojov a odmien.*“ Znamená to, že nejde o izolované rozštiepenie dieťaťa na zložky a ich starostlivosť o ne rozličnými subjektmi. Naopak, ide o spoločnú prácu všetkých zainteresovaných v prospech dieťaťa a to aj za cenu istej straty autonómnosti a hierarchie organizácií, rezortov a subjektov. Výhody širokej spolupráce možno zhrnúť takto (Grace, Coventry a Batterham, 2012; Horwath a Morrison, 2011; Leathard, 2003; Nicholson, Artz, Armitage a Fagan, 2000; Polivka, Kennedy a Chaudry, 1997 in Herlihy, 2016; Welch, 1998):

- lepšie rozhodovanie medzi tými, ktorí sa podieľajú na poskytovaní služieb dieťaťu;
- zvýšenie kvality monitorovania a podpory prípadu;
- zvýšené a včasné poskytovanie potrebných zdrojov;
- efektívnejšie využívanie obmedzených zdrojov;
- zníženie byrokratických nárokov na rodinu spôsobených duplikovanými požiadavkami rozličných subjektov;
- poskytuje sa zaručene konzistentná a jednotná správa, výsledok a spoločný postup;
- komplexná a koordinovaná starostlivosť o dieťa;
- zvýšenie efektívnosti v administratíve a poskytovaní služieb, vrátane spolupráce na vytváraní všeobecných postupov a praxe a v konečnom dôsledku aj finančná úspora pri riadení a personálnom manažmente,
- zníženie úzkosti v komunikácii pracovníkov a odborníkov.

Nakoľko spolupráca má svoje stupne a hĺbku, v tabuľke 3 popisujeme jednotlivé roviny od najjednoduchších po najzložitejšie, od základných, nevyhnutných až po stále kvalitnejšie a účinnejšie spôsoby práce.

Typ vzťahu	Popis
Sieťovanie (networking)	Sieťovanie je najzákladnejší a neformálny spôsob pre jednotlivcov ako pracovať spoločne. Tieto vzťahy odrážajú minimálnu úroveň dôvery, časové obmedzenie a neochotu zdieľať spoločný priestor. Zahŕňa to výmenu informácií a myšlienok, ale vylučuje prácu na spoločných cieľoch či aktivitách.
Komunikácia (communication)	Komunikácia je viac formálna pre zdieľanie informácií a myšlienok. Jednotlivci zdieľajú informácie a perspektívy, hovoria prostredníctvom formálnych kanálov, ako sú bulletin, listy, tlačové správy, aktualizácie a pod.
Kordinácia (coordination)	Kordinácia zahŕňa synchronizáciu operácií alebo činností, aby služby boli prístupnejšie a menej duplicitné. Kordinácia si vyžaduje väčšiu dôveru a väčšie časové záväzky od ľudí, najmä čas na stretnutie a kompletizovanie dokumentov. Nejedná sa však o zdieľanie zdrojov a nevyžaduje integráciu samostatných alebo nezávislých operácií. V niektorých prípadoch sú uzavreté aj formálnej zmluvy, ktoré slúžia ako ďalší stupeň kooperatívneho vzťahu, resp. kontraktu.
Spolupráca (Cooperation)	Tento stupeň so sebou nesie oveľa vyššiu mieru zodpovednosti a dôvery. Zahŕňa to zdieľanie zdrojov, vedomostí, zamestnancov, či fyzického majetku. Klienti, peniaze a reputácia sú len niektoré zo zdieľaných zdrojov, keď prebieha spolupráca.
Spolupráca (Collaboration)	Najvyšší stupeň spolupráce sa vyvíja, keď subjekty uznávajú, že nikto nemôže uspieť bez ostatných. Každý z nich má špeciálne vedomosti alebo jedinečné schopnosti, ktoré ostatní potrebujú. To je charakterizované dôverou, dávaním a prijímaním, spoločnou zodpovednosťou, dosahovaním konsenzu a riešením konfliktov, zdieľanie moci, authority, informácií a riadiaceho systému.

Tabuľka 3: Typy vzťahov pri spolupráci (Lawson, Torres & Margolin in Anderson, 2010; Welch, 1998).

Uvedená tabuľka poukazuje na to, že podpora dieťaťa môže dosahovať plný stupeň komplexnosti iba pri postupnom dosahovaní najvyššej spoločnej práci organizácií. A v tom najvyššom stupni ide už o filozofické pochopenie uznávania vzájomnej spolupráce a dôvery, čo je inklúzia. K podpore komplexného systému v rámci inklúzie pripomeňme tiež výsledky štúdie Vítkovej (2014) poukazujúcej na to, že spolupráca a kontinuita medzi školami pri prechode dieťaťa z nižšieho do vyššieho stupňa, ale aj s ďalšími zariadeniami, je nedostatočná (porov. aj Franková, 2012, 2014). Tieto alarmujúce výpovede nás musia aktivizovať k návratu k podstate – k spolupráci organizácií.

2.3 Modely podporného systému starostlivosti v školách

Tétreault et al. (2014) popisujú výsledky štúdie z r. 2003 v provincii Quebec, kde bola skúmaná spolupráca tripartity ministerstiev školstva, zdravotníctva a sociálnych vecí. V dokumente *Agreement* (Ministry of Education, 2003, aktualizovaný 2009, 2013) sa potom popisujú ako zásadné tieto princípy: úzka spolupráca riaditeľa školy (a jeho tímu v rámci školy), sociálnej kurately a rodiča s dieťaťom, príp. podľa potreby a diagnózy aj s lekárom (porov. aj Kallavus, 2010; Sheridan et al., 2009). S vedomím rodiča sa riaditeľ a sociálna kuratela kontaktujú a vzájomne si priebežne vymieňajú potrebné informácie o dieťati, stretávajú sa s rodičom. Ak škola uzná za potrebné, nastaví dieťaťu individuálny edukačný plán (IEP). V prípade potreby aktívnejšej medzirezortnej spolupráce sa vytvorí širší individuálny intersektorový plán služieb (IISP). Knight (2007) v modeli SWIMMS dopĺňa komplexnosť o sociálneho pracovníka, ktorý prichádza na školu každý týždeň, takže má aktívny a osobný kontakt so školským prostredím. Koordinátor za školu identifikuje potreby dieťaťa, rodiny a učiteľov a vybuduje most spolupráce medzi jednotlivými aktérmi školy a vonkajších inštitúcií a prepojí zložky systému tak, aby vzájomne komunikovali, zdieľali, vyhodnocovali a riešili problémy, ktoré okolo detí v riziku vyvstanú. Altshuler (2003) poukazuje, že obzvlášť u detí v pestúnskej starostlivosti sa škola stáva akási kotva pre tie deti, ktorým chýbajú korene. Hoci vzhľadom k historickému kontextu každej inštitúcie medzirezortnej spolupráci je stále

nedostatočná dôvera, zdá sa, že tu je túžba učiteľov a kurátorov po vzájomnej spolupráci, stretávaní sa a uvedomovaní si dôležitosti vzájomného postavenia v živote dieťaťa v riziku. Tett (2005) opisuje škótsky model *Integrated Community School* (ICS) integrovaných služieb pre deti zameraný na podporu inklúzie v školách. Cieľom je uspokojiť potreby každého dieťaťa v okolí, pričom kľúč je integrované poskytovanie služieb – učelia, sociálni pracovníci, zdravotníci, metodici, polícia a ďalší, ktorí pracujú spoločne ako jeden tím postavený na týchto princípoch (Scottish Office, in Tett, 2005; Sheridan et al., 2009):

- zameranie na potreby všetkých žiakov v škole,
- spolupráca so žiakmi,
- spolupráca so širšou verejnosťou,
- integrované poskytovanie školského vzdelávania, sociálnych služieb a výchovy k zdraviu,
- integrované riadenie, manažment,
- opatrenia na poskytovanie týchto služieb podľa súboru integrovaných cieľov a merateľných výsledkov,
- záväzky a vedenie tímu, multidisciplinárne vzdelávanie a rozvoj pracovníkov.

Projekt sa zameriava aj na mimoškolské aktivity, školský klub detí, prázdninové aktivity a podporné aktivity pre rodičov, akýsi prienik podpory medzi súkromným a verejným priestorom. Celý systém vedie jeden kľúčový lokálny koordinátor, ktorý komunikuje so všetkými zainteresovanými.

Autori však upozorňujú na riziká a obmedzenia, ktoré v začiatkoch spolupráca prináša: rozličná náplň práce subjektov, odlišné chápanie pedagogickej práce, nerealistické očakávania, spochybňovanie kompetencií. Odporúčajú sa preto spoločné vstupné tréningy profesionálov, aby sa spoznali a porozumeli, čo je skutočne spolupráca (Kallavus, 2010; Altshuler, 2003). Zároveň sa vzájomne nastavujú spoločným smerom, budujú vzájomnú priateľskú dôveru. Zdá sa byť veľmi potrebná vytrvalosť a trpezlivosť pri dosahovaní spoločných cieľov počas dlhého obdobia, ak sa má dosiahnuť strategická zmena. Nemožno očakávať žiadne rýchle výsledky. Úspechy sa dosahujú aj postupným zvyšovaním

občianskej zodpovednosti jednotlivcov, susedov a organizácií za smerovanie novej generácie.

Kallavus (2010) a Sheridan et al. (2009) uvádzajú, že súčasťou odborného tímu by mal byť aj obvodný lekár vrátane psychiatra, ktorý dieťa sleduje do 18 rokov a na povinných stretnutiach s rodičmi a dieťaťom sú riešené príslušné problémy a zhrnutie sa posiela aj do školy. Navrhuje sa tu elektronická karta, ktorá by popisovala vývoj dieťaťa a jeho pokroky a zdieľala sa vo všetkých troch základných rezortoch. To poskytuje možnosť sledovať a organizovať činnosť učiteľov a zamestnancov školy s prihliadnutím na predchádzajúce pozitívne skúsenosti, alebo naopak vziať do úvahy pri výučbe špeciálne potreby (agresívne správanie, trvalé charakteristiky, zdravotné problémy, epilepsie, alergie, atď.). Sheridan et al. (2009) v modeli *Conjoint behavioral consultation* (CBC) chápu obvodného lekára ako integrálneho partnera chápania zdravia dieťaťa aj v edukačných a psychologických kontextoch. To vyžaduje spoločné stretnutia, konzultácie odborníkov, ktorých zastrešuje detský psychológ ako koordinátor komplexnej starostlivosti, ktorý najlepšie rozumie a vidí do všetkých systémov (rodina, škola, zdravotníctvo) podobne ako na to upozorňujú aj Arredondo et al. (2004). Psychológ ako akýsi manažér prípadu aktívne komunikuje s lekárom a zároveň sa pravidelne stretáva aj s učiteľmi a rodičmi (Sheridan et al., 2009). Spolupráca a predávanie informácií so školou sa ideálne buduje vytvorením jednotného informačného systému. To tvorí základ komplexného systému starostlivosti o vývoj dieťaťa od narodenia až po dospelosť. Základnú starostlivosť a manažment vývoja dieťaťa v školskom veku potom vykonáva triedny učiteľ (Kallavus, 2010).

Z hľadiska vnútornej štruktúry školy Donohue et al. (2015; porov. aj Fuchs et Fuchs, 2007 v systéme RTI) v MTSS (*Multi-Tiered System of Supports*) hovoria o úrovniach podpory a spolupráce v rámci samotnej školy takto:

1. stupeň – prevencia a všeobecná podpora všetkých študentov v rámci vyučovania,
2. stupeň – časovo náročnejšia skupinová podpora pre žiakov v riziku učenia a správania aj mimo učebne,
3. stupeň – špecifická individuálna podpora alebo podpora v malej skupinke pre žiakov vo zvýšenom riziku zamerané na poskytnutie dostatočnej edukačnej

podpory v snahe dosiahnuť úroveň 1. Zahŕňa prácu školského poradcu a spoluprácu jednotlivých zložiek školy aj spoluprácu s ostatnými rezortmi a zložkami.

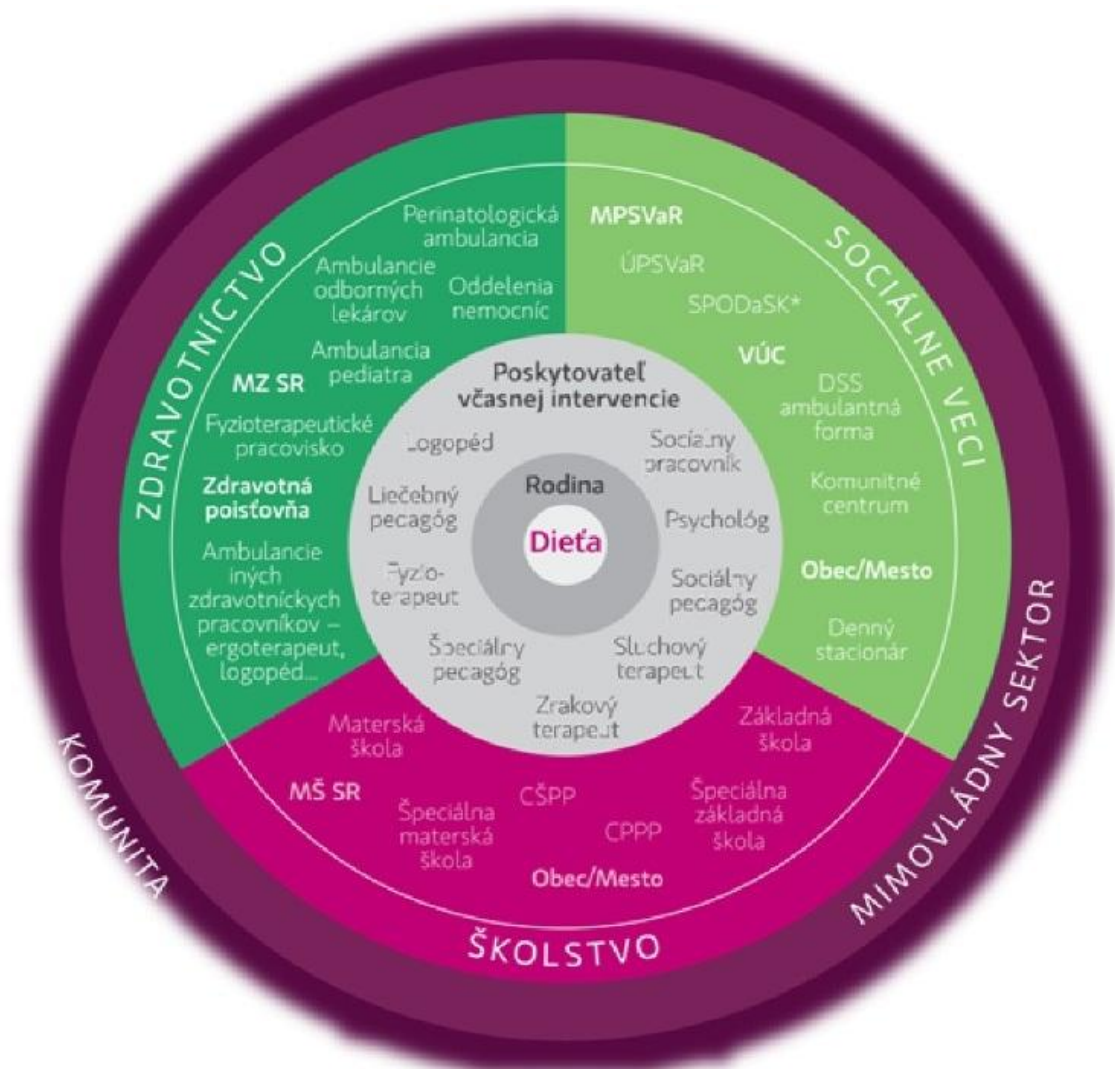
Isis et al. (1997) definujú pri svojich arteterapeutických programoch na školách na Floride aj nového člena školského tímu – školského expresívneho terapeuta, pričom pri zavádzaní a skvalitňovaní týchto programov na školách sa výrazne zvyšovala efektivita práve tam, kde sa skvalitnila spolupráca zložiek systému podpory študentov: arteterapeuti, triedni učitelia, školskí poradcovia, psychológovia a vedenie školy (porov. aj Stone, L. et al., 2011, Tett, 2005). Nakoniec sa z úrovne školy táto systémová spolupráca rozšírila aj na ďalšie školy a celý program zastrešovala aj miestna katedra vysokej školy. Podobné výsledky vzišli zo školského programu v Louisville v USA (Rosa et al., 1997). Komplexným programom nechýbajú pravidelné rodičovské stretnutia, konferencie, odborné konzília a supervízie (Isis et al., 1997; Greene, Valesky, 1998; Križo, 2015a).

Zásadným a často zanedbaným členom tímu je rodič a jeho dieťa. Niekedy sa totiž riešia problémy dieťaťa bez neho samého alebo jeho rodiča. Pokiaľ je to čoilen trochu možné, rodič musí byť nezastupiteľným členom každého tímu v prospech riešenia podpory dieťaťa (Matějček, 2008; Škoviera, 2012). V každom jednotlivom prípade je možné tím aj rozširovať, napr. náhradnými rodičmi, či zastupujúcimi organizáciami pri deťoch v náhradnej rodinnej starostlivosti (Škoviera, 2007), starí rodičia, súrodenci, či príslušné organizácie pri deťoch smútiacich po strate blízkej osoby a pod. Kľúčovým princípom kvalitnej spolupráce v školskom prostredí je práca „s“ a nie „na“ rodičoch a deťoch (Tett, 2005) v kolaboratívnej spolupráci všetkých zainteresovaných.

Uvedení autori sa zhodujú na mimoriadnej dôležitosti spolupráce v edukačnom prístupe k deťom v riziku. Zdôrazňujú tiež z rôznych aspektov nielen formálne presúvanie klientov medzi sebou, ale aj spoluprácu v chápaní spoločnej práce. Nejde o zdôrazňovanie jedného subjektu na úkor iného, každý má svoje vlastné úlohy a zároveň majú všetci spoločnú zodpovednosť za komplexný rozvoj dieťaťa. Tímová spolupráca sa chápe v rozličných krajinách v zásade rovnako v tom, že škola hrá kľúčovú rolu ako stabilná pôda, miesto spolupráce. Všetci účastníci tohto tímu sa musia viac otvoriť dôvere a ochote zdieľať svoje poznanie s ostatnými bez predsudkov pre dobro dieťaťa. Jednotlivé štúdie sa

rozchádzajú v tom, kto má byť koordinátorom tohto tímu okolo dieťaťa. Je to samozrejme závislé aj od daného prípadu, ale aj od toho, kto iniciuje a prichádza s prípadom. Každopádne, ideálne, ak je to psychológ, špeciálny pedagóg alebo školský poradca priamo na škole, ktorý môže s dieťaťom a rodinou tráviť najviac času (Tett, 2005). Ukážku konkrétnej aplikácie komplexného systému medzirezortnej spolupráce na Slovensku graficky znázornila v navrhovanej schéme Platforma rodín detí so zdravotným znevýhodnením.

Schéma 3: Mapa subjektov spolupracujúcich s rodinou dieťaťa so zdravotným znevýhodnením (Woleková in Cangár a kol., 2016).



2.4 Zhrnutie

Škola ako prostredie novej kultúry inklúzie a spolupráce je najistejším preventívnym opatrením pre podporu detí v riziku. Triedny učiteľ je mostom pomáhajúceho vzťahu pre podporu reziliencie a saturácie potrieb dieťaťa. Axline uvádza (2017, s. 95), že „učitelia nesmú nikdy stratiť odvahu, lebo nikdy nevedia, aká časť z toho, čo ponúkajú deťom je svojím spôsobom akceptovaná a integruje sa do skúseností, pomocou ktorých sa naučia nazerať na svet“. V hierarchii komplexného systému tak môžeme identifikovať ako primárny kontext práve vzťahy v triede ako malej sociálnej skupine, ktorá tvorí korektívnu skúsenosť interakcie učiteľ – žiak v dynamike triedy, až k transformácii školského prostredia, nastaveniu klímy školy a jej vedenia, pričom najvyšší stupeň podpory dieťaťa sa dosahuje práve tam, kde škola dokáže byť súčasťou širokého systému organizácií, ktoré napomáhajú odstraňovaniu a riešeniu rizík, bariér, okolo dieťaťa a jeho rodiny (Križo, 2016a). Neustále je potrebné si pripomínať, že sieť systémových opatrení postavených na spolupráci organizácií sa nepriamo úmerne odvíja od funkčnosti rodinného prostredia dieťaťa a zároveň svojou komplexitou prispieva spätne k jeho obnoveniu či kompenzácii. Skúsenosti zahraničných modelov spolupráce (Kallavus, 2010; Sheridan et al., 2009; Tétreault et al.; 2014; Knight, 200; Tett, 2005; Arredondo et al., 2004; Donohue et al., 2015; Isis et al., 1997; Stone, L. et al., 2011) nám ukazujú, že je možné vytvoriť komplexný model spolupráce tak vo vnútri školy ako aj navonok v medirezortnej spolupráci. Užší a širší tím tak tvoria triedni učitelia, riaditelia, psychológovia, špeciálni pedagógovia, terapeuti, kurátori, polícia, poradenské zariadenia, tretí sektor, výskumníci a ďalší.

V 60.tych rokoch Rogers napísal, že školy sú najstrnulejšou a najbyrokratickejšou inštitúciou našej doby a neskôr v 80. rokoch sa píše o „stave vojnového ohrozenia“, v akom je vtedajší školský systém (Rogers, Freiberg, 1998). V našich podmienkach sme stále ešte niekde v 60.tych rokoch. Chce to odvážne vykročenie dopredu, sfunkčnenie inkluzívne nastavených škôl je cestou k oživeniu celého systému.

3 PRÍNOS RÔZNYCH TERAPEUTICKÝCH PRÍSTUPOV K INTERVENCIII 3P

Informovaná intervencia, ako ju popísali autori Vojtová a Červenka (2011), je prvým dôležitým prvkom komplexného inkluzívneho systému podpory, posilňovania a sprevádzania detí v riziku v školskom prostredí. Tento model integrálne nadväzuje na koncepty potrieb Maslowa, Rogersa a Rosenberga, ako sme to popísali v prvej kapitole. Teoretický koncept 3P je hlboko zakorenený v humanistickej psychológii, ktorá za rizikovým správaním, odlišnosťou hľadá individuálne potreby dieťaťa, nie len inštitucionálne či spoločenské potreby (Vojtová, 2012; Červenka, 2014; Horňáková, 2014).

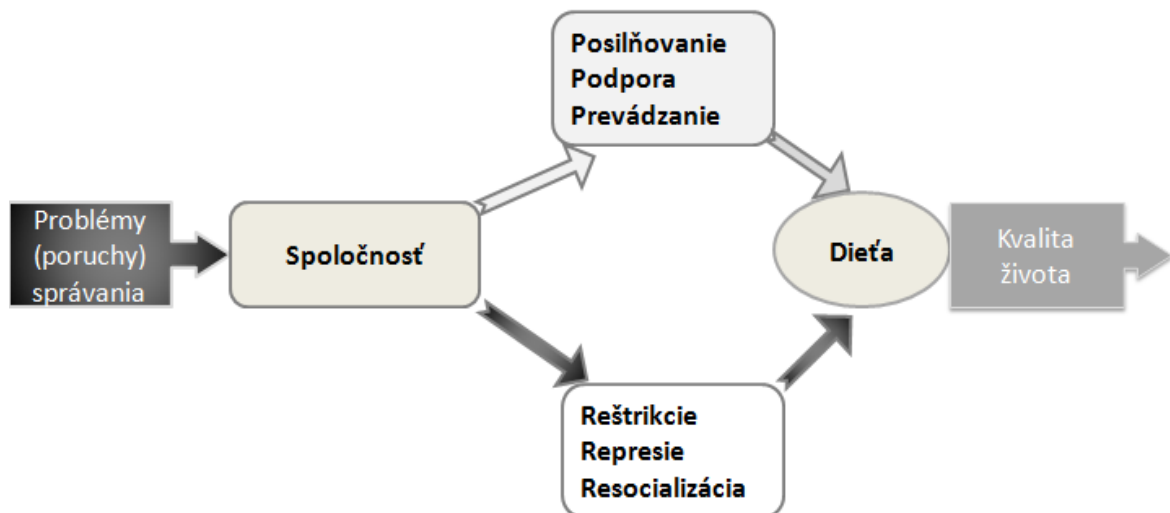


Schéma 4: Koncept 3P kontra 3R prístupy (Vojtová, Červenka, 2011).

Kľúčovým princípom tohto teoretického prístupu je, že intervencia smeruje k dieťaťu pozitívne, hľadáme zdroje, na dieťa v riziku sa pozeráme ako na aktívneho realizátora zmeny a nie ako na pasívneho prijímateľa intervencií na rozdiel od prístupu 3R, kde kvalitu života určujú tresty a resocializácia. Celý inkluzívny koncept je postavený na informovanej intervencii, ktorá vychádza z informácií o sociálnom prostredí dieťaťa, čo je potenciálny rezilienčný zdroj a oboznamuje sa s individuálnymi potrebami a odlišnosťami, ktoré sa stávajú aj zdrojom dieťaťa, čo napomáha efektívnejšiemu a špecifickejšiemu individuálnemu prístupu v intervencii.

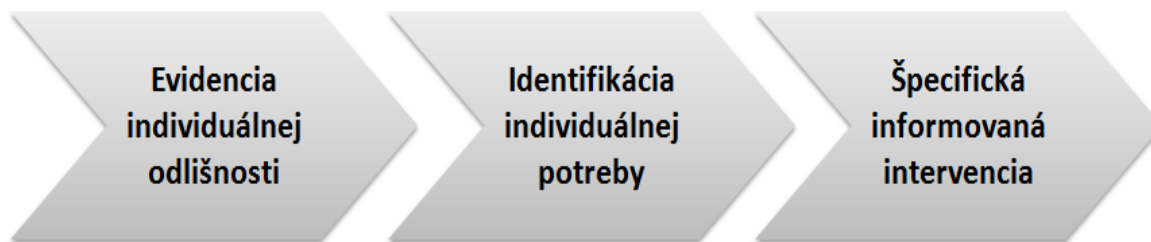


Schéma 5: Tri fázy edukačnej stratégie v rámci informovanej intervencii (Vojtová, 2012).

Na tomto mieste koncept 3P prepájame aj s konceptom Maslowa (2014), pričom rozlišujeme B a D potreby a k nim prináležiacej aj kognície. Kým D-kognície v informovanej intervencii nedostačujú, lebo vyčleňujú a diagnostikujú niektorú časť osobnosti dieťaťa a vedú neraz k škatuľkovaniu. Naopak, B-kognície sa snažia o empatické a dynamické poznávanie dieťaťa v pomáhajúcom vzťahu, pričom je tu snaha dieťa vnímať ako celok. Diagnóza je často dôležitejšia viac pre administratívne, zdravotné alebo právne účely ako pre edukačné, terapeutické a intervenčné hľadisko (Maslow, 2014). Učitelia často disponujú veľkým množstvom dôležitých informácií o dieťati a jeho rodinnom prostredí, ale v ich intervenciách sa toto poznanie nijako špeciálne nezohľadňuje. Rizikové deti sú negatívne hodnotené, škatuľkované, posudzované a brané na zodpovednosť bez ohľadu na informácie o ich tragickom životnom príbehu (Križo, 2017).

Model 3P úzko súvisí aj s modelom terapeutického prostredia podľa Redla (in Hornáková, 2014), kde sa poukazuje na vytvorenie školského prostredia bez „jedu“. Zdôrazňuje sa nutnosť uspokojenia bazálnych potrieb, prispôbenie sa vývinovému obdobiu dieťaťa, pružnosť v prispôbení okolností tak, aby rizikové správanie stratilo opodstatnenie. Vyžaduje sa rešpektovanie iných pomáhajúcich opatrení – systémovosť a tímovosť. Dôležitým aspektom je rešpektovanie prostredia a poskytovanie pomoci v každodenných situáciách. Komplexnosť v takomto zmysle vychádza z toho, že:

- vyučovanie je zamerané na podporu vývinu (vychádzalo sa z vývinovej diagnostiky a cielene sa podporovali oblasti vývinu dieťaťa),
- zdôrazňuje sa aktivita a ľudskosť – činnosti prebiehajú v priateľskej atmosfére, využíva sa odľahčenie, tímová práca, vzájomné poskytovanie rád, spoločná tvorba plánov, ich hodnotenie,

- integratívne podporovanie vývinu – využívanie individuálneho plánu, zapájanie odborných pedagogických služieb, vytváranie konceptov spoločného vzdelávania pre deti so špeciálnymi potrebami,
- ďalšie vzdelávanie a poradenstvo, spolupracovníci majú možnosť využívať poradenské služby odborných pracovísk,
- tímová práca, supervízia – dostáva sa tu cielenej pomoc pri zvyšovaní profesijných kompetencií učiteľov, poradenstvo, výcviky (tamže, 2014).

V takomto modeli ide v podstate o integrovanie terapeutických ponúk do vzdelávacieho procesu ako o tom budeme ďalej pojednávať. K tomu, aby sme mohli účinne rozvinúť nielen identifikáciu, ale aj intervenciu je potrebné popísať aj konkrétne intervenčné programy a postupy, ktoré by implementovali na človeka (a jeho potreby) zameraný prístup v smere rezilienčnej a inkluzívnej podpory konceptu 3P. Rozličné významné americké spoločnosti (APA, ACA, ASCA) opakovane upozorňujú, že deti majú byť v školách nielen identifikované a posúdené, ale že im majú byť práve v školách poskytované aj služby duševného zdravia na podporu ich potrieb tak v prevencii ako aj v intervencii (Blanco, Ray, 2011). V nasledujúcich dvoch podkapitolách tak predstavíme možné špeciálnopedagogické intervenčné a terapeutické prístupy, ktoré by mali v školskom prostredí tvoriť dôležitú časť komplexného systému starostlivosti o všetky deti s výrazným podporným mechanizmom pre deti v riziku. Tieto terapeutické intervencie by zároveň mali postupne preniknúť do školských lavíc, do vyučovania, do komunikácie učiteľov a žiakov ako na to stručne poukážeme aj v tretej podkapitole o reflektívnom skupinovom učení. Podpornou starostlivosťou o rodinu a celú komunitu má byť nakoniec preniknuté celé školské inkluzívne prostredie (Hornáková, 2014).

3.1 Expresívne intervencie v školskom prostredí

Všetky novšie štúdie v posledných desaťročiach upozorňujú na kľúčovú úlohu včasnej identifikácie (depistáže) a prevencie, terapie či intervencie v školskom prostredí. V tejto podkapitole by sme radi poukázali na to, ako pracovať na úrovni triedy či malej

skupiny detí v riziku, aby sme ich priamo v školskom prostredí podporili cez informovanú intervenciu modelu 3P. Ak budeme pri vyhľadávaní a intervencií vychádzať z primárnej neuronálnej stimulácie preedukačných potrieb detí, ako ich uvádza Piaget (1993), Perry (2006) a podrobne popisuje Vágnerová (2005), predostrieme v tejto časti východiská pre také preventívno-intervenčné programy, ktoré sa snažia stimulovať základné senzomotorické centrá cez neverbálnu expresívnu tvorbu a rečové centrá cez verbalizáciu tvorby (reflexia a komunikácia) k lepšiemu prežívaniu a vyjadreniu pocitov a potrieb (Maslow, 2014; Rosenberg, 2012) a komplexnému neuropsychologickému prístupu k dieťaťu. Všetky procesy si vyžadujú multisenzoriálny prístup, ktorý v sebe integruje aj prácu s pozornosťou a aktiváciou, uvedomením, prežívaním a pracovnou organizáciou (Bartoňová, 2014). Nedirektívny expresívny prístup v preventívnej práci s deťmi v riziku je najúčinnnejším prostriedkom, ako predísť terciárnej resocializácii (koncept 3R, Vojtová, Červenka, 2011), ktorá už nemá zďaleka takú úspešnosť ako expresívna prevencia (Bombèr, 2007). Poskytnúť dieťaťu dostatočne včas slobodu a zodpovednosť, voľbu a reflektívny priestor predchádza direktívnemu stanovovaniu hraníc v ochrannej výchove delikventnej mládeži (Škoviera, 2007).

Chiara (2005) popisuje špeciálny program umenia, ktorý bol navrhnutý tak, aby zlepšil sebavnímanie dieťaťa prostredníctvom participácie na tvorbe. Zároveň sa cez umelecké zručnosti identifikovali a intervenovali štýly učenia a sebadisciplína, kompetencie riešiť problémy, či vytrvať pri činnosti. Shostak et al. (1985) ďalej uvádzajú arteterapiu a expresívne techniky ako vynikajúci prostriedok stimulácie expresívnych a komunikačných kanálov u detí so špeciálnymi edukačnými potrebami, vrátane detí v riziku. Arteterapeut pracuje prevažne v triede s jednotlivcami alebo malými skupinkami a za použitia základných umeleckých materiálov posúdi potreby dieťaťa a zavádza liečebný program. V rámci odborného tímu pravidelne konzultuje s triednym učiteľom, psychológom i s rodičmi. Jeho práca je včlenená priamo do individuálneho vzdelávacieho programu žiaka. Troeger (1993) dopĺňa vo svojom programe potrebu implementovať expresívny prístup do vyučovania a edukovať učiteľov umenia tak, aby pracovali s deťmi aj priamo na svojich hodinách (Krnáčová 2016b, Vraspirová, 2012). Inkluzívna expresívna

intervencia s celou triedou poskytuje radu výhod, akou je sociálne začlenenie detí, budovanie sociálnych a komunikačných zručností, projekcia, spolupráca a redukovanie súťaživosti medzi deťmi ako na to aj v našich podmienkach poukázali viacerí autori (Gibbons, 2010; Müller a kol., 2014; Krnáčová, 2016b; Sochor, 2014; Kamenická, Vojtová, 2013; Běhounková, 2007; Vraspírová, 2012). Ako popisuje Banks et al. (1993) pri práci s rozličnými typmi detí a celou triedou odporúča ako efektívnejšie využitie štruktúrovanejšej arteterapeutickej práce (vybraný materiál a techniky), aby mohla nastať cielenejšia intervencia aj medzi deťmi.

Nelson (2010) pojednáva o školskom programe na bežných školách s deťmi s rozličnými ťažkosťami, kde do odborného tímu vstupuje okrem arteterapeuta aj muzikoterapeut (Rosner et al., 2010). Deťom sa dostáva nielen terapeutická podpora, ale aj didaktická podpora od učiteľov, ktorí sú vedení a vzdelávaní terapeutmi v rámci pravidelných seminárov, pričom jedným z cieľov tohto programu bola aj teambuildingová práca s učiteľmi a personálom školy. Korektívna skúsenosť, hranice, čiastočná reedukácia bola doplnená úzkou spoluprácou s rodičmi, učiteľmi, školou a kurátormi na plánovaných spoločných schôdkach. Terapeuti často realizovali aj krízovú intervenciu. Freilich, R. et al. (2010) poukázal zároveň na to, že ak sa reedukácia rizikových detí vhodne kombinuje s terapiou zlepšujú sa nielen edukačné hodnoty, ale aj, a predovšetkým, ich sociálna a emočná stabilita, vzťahová väzba, čo spätne vplýva aj na akademickú úspešnosť a napredovanie detí. Rosal et al. (1997) predstavujú vo svojej štúdií program terapie so staršími žiakmi prepojený s vyučovaním literatúry, ktorý ponúka študentom možnosť prepojenia priamo na výučbu (porov. aj Križo, 2016b). Cieľom takéhoto programu bolo zlepšiť sebavedomie, preskúmať spôsoby, ako dospievajúci riešia svoje obavy, otvárať im nové cesty umeleckého a neverbálneho vyjadrenia, ponúkať im zlepšenie spolupráce a súdržnosti skupiny, rozvíjať citlivosť, porozumenie a toleranciu voči ostatným a prepájať literatúru s vlastnými životnými skúsenosťami dieťaťa. Ku komplexnému systému podpory detí v riziku a jeho včasnému predchádzaniu je potrebné princípy expresívnej a reflektívnej práce implementovať do celého kurikula školy, aby sa premenila filozofia školy

od zužovania edukácie iba na kognitívnu úspešnosť až k výzvam doby a stále viac ponúkala aj sociálnu a emocionálnu podporu (Kaufman et al., 2007; Rosal et al., 1997).

V českom prostredí sa podrobne vzťahu expresívnej terapie a jej inkluzívnej implementácie v rôznych formách do školského prostredia ako intervencia pre deti so špeciálnymi potrebami venuje autorský kolektív Müller a kol. (2014), ale aj Vraspírová (2012), Sochor (2014), ktorí popisujú nielen arteterapiu, ale aj artefiletiku (arteedukáciu) a iné expresívne metódy v práci s deťmi v riziku (porov. aj Gibbons, 2010). Obdobné úspechy získali aj expresívne programy v diagnostickom centre u detí s rizikovým správaním (Kamenická, Vojtová, 2013; Běhounková, 2007). Dlhoročnou priekopníčkou implementácie prevencie do slovenského školského prostredia sú Gajdošová a Herényiová (2002). Krnáčová (2016a, b) u nás poukazuje na implementáciu arteterapie do bežných škôl, Vodičková (2008) a Kuková (2015) zase na využívanie arteterapeutických techník počas vyučovacích hodín. Výsledky autoriiek poukazujú na to, že takáto intervencia má vplyv na sebaponímanie osobnosti jednotlivých žiakov a podporuje tiež rozvoj sociálnych vzťahov v skupine, pričom zdôrazňujú kľúčové postavenie školy vo vzťahu k deťom v riziku. Apelujú na interdisciplinárne riešenie problémov, posilnenie spolupráce rodiny, odbornej pomoci a školy (porov. aj Květenská, 2011). Dôležité princípy školského expresívneho programu môžeme zhrnúť podľa Tracey a Holland (2008) nasledovne:

(a) školy s dobrou klímou (vzťahy medzi žiakmi a v celej školskej komunite) majú veľmi dobrý predpoklad k podpore detí v riziku;

(b) školy identifikovali ako dôležité absolvovať ďalšiu odbornú prípravu a kurzy, ktoré by zvyšovali zručnosti a sebaistotu personálu;

(c) jasné stratégie, postupy a štandardy na včasné zachytenie detí v riziku, aby neunikli podpornej sieti;

(d) edukácia o rizikách a zdrojoch, podpore reziliencie v učebných predmetoch je aktívny spôsob prevencie, ako lepšie porozumieť sebe a druhým. Účinným programom v tomto zmysle môže byť napr. aj program žiackej mediácie podľa Nenásilnej komunikácie (Rosenberg, 2012),

(e) výrazne zvýšiť vzdelávanie učiteľov a zamestnancov, tvorba kurikúl, učebníc a príručiek krízovej intervencie, celonárodné i medzinárodné stratégie a výmeny skúsenosti dobrej praxe a lepší prístup k psychologickým službám (porov. aj Silverman, 2000).

Triedny učiteľ by mal byť počas celého procesu podpory detí v riziku manažér a advokát a tiež načúvajúci, facilitujúci, sprievodca (Križo, 2017). Citlivosť, etika a kooperácia s ďalšími odborníkmi v komplexnom systéme expresívnych programov sa javí zároveň ako veľmi potrebná. Sumárny prehľad o expresívnych programoch podáva aj Schuurman (2003) a Križo (2015a).

3.2 Intervencie terapie hrou

Terapia hrou predstavuje jednu zo základných aplikácií na človeka centrovaného prístupu podľa C. Rogersa vo väzbe na prácu s deťmi. Cochran et Cochran (2017) vo svojej štúdií s veľmi rizikovými deťmi poukazujú na pozitívne výsledky terapie hrou v školskom prostredí, kde sú rizikové deti „ľahko“ dostupné. Na školách v USA poskytujú podporu deťom cez terapiu hrou, či jej rozličnými intervenčnými obmenami, práve školskí poradcovia v každodennom živote školy. Terapeutické intervencie postavené na hre využívajú prirodzené potreby hry detí vo veku od 2 do 10 rokov a poskytujú aj v školskom prostredí komplexnú starostlivosť o detí v riziku, rozvoj ich prežívania, obzvlášť ak sú poznačené traumatickými zážitkami (Gonzales, Bell, 2016). Expresívna zložka hry podobne ako v prípade arteterapie poskytuje univerzálnu, multikultúrnu príležitosť aj pre deti s rozličnými špeciálnymi potrebami, pre deti s postihnutím, či detským autizmom. Deti majú tak jedinečnú príležitosť vyjadriť neverbálne a prirodzene svoje prežívanie na rozdiel od intervencií, ktoré sú postavené na verbálnych technikách (Shen, 2016).

Viacerí autori poukazujú na zvyšovanie školskej úspešnosti spojenej s dlhodobou terapeutickou intervenciou (Blanco et al., 2012; Landreth, 2012). Poskytovanie terapie hrou v školských zariadeniach je obzvlášť dôležité práve preto, že prebieha v prostredí, kde terapeutický zásah je doplnkom k vzdelávaniu (Blanco et al., 2012), kde sa neraz výrazne prejavujú riziká v správaní či v učení, resp. v rovesníckych vzťahoch, či problémoch

s autoritami. Stále významnejšie v terapeutickej intervencii je jej preventívny charakter osobitne v kritických vývinových obdobiach. Terapia hrou tak neslúži iba liečbe, ale aj prevencii pred rizikami ako je nízke sebavedomie, úzkosť a *locus of control* (Post, 1999). Terapia sa stáva v mnohých prípadoch rezilientným faktorom. Pri tomto prístupe poskytuje terapeut, či učiteľ – facilitátor empatiu, nie rady. Podporuje vieru v skúsenosti, proces a reakcie dieťaťa, jeho schopnosť preberať vlastnú zodpovednosť, rozhodovať sa a robiť voľby (Cochran et Cochran, 2017). Princípy terapie hrou ale aj iných terapií je možné významne využiť v každodennej facilitácii učiteľa, v krízovej intervencii, či v špeciálnopedagogickej práci (Vraspírová, 2012) ale aj v nenásilnej komunikácii žiakov, učiteľov a rodičov. Zásadné princípy zhrnul Landreth (2012, Axline, 2017) nasledovne:

1. Terapeut (facilitátor, učiteľ) sa o dieťa úprimne zaujíma a rozvíja s ním láskyplný a starostlivý vzťah.
2. Terapeut prežíva nehodnotiace prijatie dieťaťa a neželá si, aby bolo v niečom iné.
3. Terapeut vytvára vo vzťahu pocit bezpečia a tolerancie tak, aby dieťa cítilo absolútnu voľnosť pri sebaobjavovaní a v svojom vyjadrovaní.
4. Terapeut vždy reaguje citlivo na detské pocity a jemne reflektuje tieto pocity spôsobom, ktorý podporuje u dieťaťa lepšie pochopenie seba samého.
5. Terapeut je hlboko presvedčený o schopnosti dieťaťa konať zodpovedne, rešpektuje schopnosť dieťaťa riešiť vlastné problémy a dáva dieťaťu priestor, aby tak robilo.
6. Terapeut dôveruje vnútornému smerovaniu dieťaťa. Umožňuje dieťaťu, aby riadilo všetky oblasti vzťahu a odmieta akékoľvek svoje pohnútky usmerňovať detskú hru alebo konverzáciu.
7. Terapeut sa spolieha na prirodzené napredovanie terapeutického procesu a nesnaží sa tento proces urýchľovať.
8. Terapeut stanovuje len také terapeutické hranice, ktoré dieťaťu pomáhajú akceptovať osobnú zodpovednosť a primeranú zodpovednosť vo vzťahu.

Landreth (2012) tieto pôvodné zásady od Axline dopĺňa aj ďalšími princípmi, ako napr. že nie sme vševedúci, ani sa o to nesnažíme, akceptujeme dieťa v sebe a cez to získame

úctu k dieťaťu, necháme sa učiť od detí a veríme v ich skúsenosť. Chyby robíme aj my a preto sme tolerantní voči ľudskosti detí, zriekame sa autoritárstva a pracujeme na tom, aby sme dieťa ochránili pred nami samými. Uvedomujeme si, že nemôžeme odstrániť detské bolesti a strachy, ale skôr zmierňujeme ich vynáranie. Vzťah podľa terapie hrou (tamže, 2012) sa zameriava skôr na:

dieťa	než na	problém
súčasnosť	než na	minulosť
pocity	než na	myšlienky alebo konanie
pochopenie	než na	objasňovanie
prijatie	než na	opravovanie
vedenie dieťaťa	než na	inštrukcie terapeuta
múdrosť dieťaťa	než na	vedomosť terapeuta

Tabuľka 4: Vzťah v terapii hrou.

Do bežnej školskej praxe a interakcií so žiakmi sa dá krásne preniesť práve zadávanie hraníc podľa Landretha (2012): pomenujeme pocit, zadáme hranicu a dáme možnosti, napr.: *Zdá sa, že si nahnevany, ale lavica nie je na ničenie, môžeš skúsiť o svojom hneve povedať viac (môžeš sa ísť prejsť po chodbe)*. Obdobne môžeme formulovať aj zodpovednosť za konanie v prípade opakovaného prekračovania hraníc: *Ak sa teraz rozhodneš ďalej rozprávať na hodine, rozhodneš sa pre túto hodinu, že si pôjdeš sadnúť na chodbu a dorobíš si cvičenia sám*. Dávame tak veľmi konkrétne hranice s krátkodobou platnosťou a dieťa dostáva na výber s tým, že zodpovednosť je v jeho rukách. Zodpovednosť zároveň podporuje tým, že učíme deti, že nie je ani tak dôležité, čo urobia, ale čo urobia po tom, čo niečo urobili. Aby bolo zadávanie hraníc skutočne užitočné, ba dokonca terapeutické, platia nasledujúce zásady (tamže, 2012):

- A. Hranice pomáhajú zabezpečiť fyzickú a emocionálnu bezpečnosť detí.
- B. Hranice ochraňujú telesnú pohodu terapeuta (učiteľa, žiakov) a pomáhajú mu akceptovať dieťa.

- C. Hranice facilitujú rozvoj schopnosti rozhodovať sa, sebakontroly a sebazodpovednosti.
- D. Hranice prepájajú stretnutie s realitou a zdôrazňujú uvedomenie si tu a teraz.
- E. Hranice podporujú istotu, stabilitu a nemennosť v danom prostredí.
- F. Hranice zachovávajú profesionálny, etický a spoločensky akceptovateľný vzťah.
- G. Hranice ochraňujú materiálne veci v herni (triede) i samotnú miestnosť.

3.3 Facilitatívne skupinové učenie

Viacerí autori upozorňujú na potrebu implementácie terapeutických princípov do každodenného školského života (Rogers, Freiberg, 1998; Maslow, 2014; Horňáková, 2014; Landreth, 2012; Gajdošová, Herényiová, 2002). Rogers a Freiberg (1998) v tomto zmysle uvádzajú, že:

- je potrebné implementovať na človeka centrováný prístup do edukačného procesu,
- využiť terapeutickú silu v pomáhajúcom vzťahu učiteľ žiak,
- tradičné učenie a memorovanie sa môže postupne pretvárať na facilitačné učenie t.j. podporný proces uľahčovania prístupu k rastu a poznaniu dieťaťa,
- skupinová práca predstavuje jednoduchý a efektívny nástroj na interakciu medzi žiakmi a otvára možnosti pozorovania a práce so skupinovú dynamikou,
- facilitácia procesov je silná prevencia a skorá intervencia patologických javov.

Najvýznamnejším terapeutickým prvkom, ktorý je možné do vyučovania pomerne ľahko implementovať je pravidelná reflexia, facilitácia skupinovej dynamiky triedy. Ako druhým implementovateľným prvkom sa javí rozvoj rovesníckych vzťahov a spolupráce žiakov (Fontana, 2003) cez inovatívne formy vyučovania ako napr. skupinová práca či projektové vyučovanie (Turek, 2005). Cieľom skupinovej práce nie je primárne naučiť učivo daného predmetu, ale naučiť žiakov vyššie kompetencie – spolupracovať, efektívne riadiť činnosť, *timemanagement*, reflektovať a verbalizovať proces, zvýšiť sebamotiváciu k práci na sebe a podporiť u žiakov sociálny a osobnostný rozvoj (Križo, 2016b; Turek, 2005). Skupinová práca prináša ako sekundárny efekt aj zvýšenie kognícií u dieťaťa

v danom predmete. Posilnenie vyšších kompetencií prináša v dlhodobom horizonte možnosť v danej triede kvalitnejšie a efektívnejšie vyučovať a žiakov motivovať. Na druhej strane, potrebujeme stále viac objavovať, že úlohou školy nie je iba vzdelávať, ale predovšetkým vychovávať a viesť žiakov, aby sa stali zrelými harmonickými osobnosťami (školský zákon, 2008). Princíp skupinovej práce (alebo projektového vyučovania či iných inovatívnych a tvorivých metód) stojí na aktívnom žiakovi (Turek, 2005), skupine a interaktívnom učiteľovi facilitátorovi, ktorého úlohou je predovšetkým vnímať a zachytávať proces, niekedy si aj zapisovať a podľa potreby sa k tomu vrátiť buď na konci hodiny v reflexii alebo medzi jednotlivými časťami otvoreným pomenovaním, facilitovaním dôležitých procesov v skupine (Križo, 2016b). Dôležitou a nevyhnutnou úlohou učiteľa, aspoň zo začiatku, je pozitívna podpora malých úspechov, jednotlivých krokov, ktoré žiaci robia. Niekedy na pozitívne momenty je potrebné upozorniť aj hneď, keď sa dejú, aby žiaci mali čo najrýchlejšiu spätnú väzbu. Veľmi konkrétna štruktúra facilitatívnej skupinovej hodiny je znázornené v tabuľke nižšie. Základná štruktúra hodiny je nasledovná:

- **organizačná časť** – úvodné pokyny, samostatné rozdelenie detí do skupín a zadanie úlohy, resp. rozdanie zadania (vo vyššom leveli si úlohy stanovujú žiaci v skupinách sami),
- **pracovná časť** – rozdelenie úloh v skupine, vypracovanie úlohy, kontrola úlohy (taktiež vo vyššom leveli žiaci kontrolujú úlohy vo vlastnej réžii),
- **hodnotiaca (reflexívna) časť** – sedenie v kruhu, reflexia na spoluprácu, činnosť, efektivitu, spätná väzba učiteľa.

Krnáčová (2016b) uvádza reflektívnu časť hodiny ako zásadnú. Reflexia sa tak zameriava na komunikáciu procesov a vytvoreného obsahu. Reflektívny dialóg sa obracia späť k predchádzajúcim zážitkom a hľadá v nich poznanie. Učí deti ako porozumieť procesom, vzťahom, komunikácii, sebe samému i sebe navzájom, svojmu najbližšiemu sociálnemu okoliu, skupinovej dynamike, emóciám a podporuje v deťoch nenásilné formy komunikácie (Rosenberg, 2012).

čas	proces	Čo	Opis
5 min	Aktivácia	Zadanie úloh	Oboznámenie so zadaním
3 min		Rozdelenie úloh	Jednotlivé skupinky si rozdelia, ako budú (spolu)pracovať, stanovujú si ciele
15 min	Kognitívny proces	Práca v skupinách (<i>case-based learning, project learning</i>)	Skupina pracuje na úlohách, efektívne rieši úlohy, aby stihli čo najviac a správne, pripraví si aj výstupy
3 min		Kontrola úloh	Kontrola výsledkov a vyznačenie chýb
6 min		Práca s chybou	Každá skupina vypichne a popíše jednu chybu (cca. 1 min.)
10 min	Reflektívny dialóg	Kruhová reflexia	Skupiny alebo jednotlivci stručne zreflektujú pocity, ale aj svoju prácu: <ol style="list-style-type: none"> 1. Ako sa mi spolupracovalo? 2. Čo sa mi (nám) podarilo? 3. Ako sme si manažovali čas? 4. Ako sme si rozdelili úlohy? 5. Aká bola komunikácia v tíme?
3 min		Feedback učiteľa	Učiteľ facilituje a reflektuje skupinovú dynamiku, prácu skupín, procesy.

Tabuľka 5: *Timemanagment* vo facilitatívnej skupinovej práci (Križo, 2016b).

3.4 Zhrnutie

Hoci sú prvé roky života dieťaťa kritické pre jeho rozvoj, mozog je predsa len stále schopný adaptácie na nové podmienky a skúsenosti, ktoré by pozitívne ovplyvnili jeho ďalší rozvoj (Cochran et Cochran, 2017; Perry, 2006). Korektívna facilitatívna, intervenčná alebo terapeutická skúsenosť môže hlboko preniknúť do štruktúr mozgu a ovplyvniť ďalšie smerovanie vo vzorcoch správania obzvlášť, pokiaľ bude korektívna

skúsenosť dlhodobá a komplexná (Perry, 2006). Pri jej využití výrazne napomáhajú expresívne programy, techniky, ktoré sa dopĺňajú o verbálnu reflexiu. Tá zvedomuje podporné procesy (Vraspírová, 2012) a to tak využitím arteterapie, terapie hrou, ako aj sandplay či gestalt terapiou, dramaterapiou a iné. V zahraničnej literatúre sa bežne stretávame s využitím terapie v školskom prostredí, najčastejšie školskými poradcami (Cochran et Cochran, 2017; Blanco et al., 2012; Nelson, 2010; Rosner et al., 2010; Shostak et al., 1985; Gibbons, 2010). Intervenčné programy tvoria základné modely prístupov k skorému vyhľadávaniu a riešeniu problémov detí v riziku (Gajdošová, Herényiová, 2002). Jedno z obmedzení rezilienčnej iniciatívy mnohých intervenčných programov v školách a vzdelávacích oblastiach je však to, že tieto programy netrávajú dlho alebo sú slabo organizované najmä kvôli finančným a časovým obmedzeniam (Downey, 2008). Pre žiakov žijúcich v zložitých podmienkach nie je krátkodobý a okrajový program veľmi vhodný. Skôr potrebujú pevné a stabilné zdroje podpory, ktoré sú plne začlenené do denného života v triednom kolektíve (tamže, porov. aj Maslow, 2014; Rogers, Freiberg, 1998), do vyučovacích hodín, do vzťahov s učiteľmi. Preto by učelia mali vedieť ako môžu svoju dennú prácu vyplniť tereapeutickými zručnosťami, interakciami a učebnými stratégiami, o ktorých výskum preukázal, že môžu pozitívne ovplyvniť život detí v riziku (Downey, 2008; Webb et al., 2011). Jednou z účinných terapeutických aplikácií do bežného vyučovania potom môže byť napr. aj artefiletika, ktorá je svojím screeningovým, preventívnym a facilitačným potenciálom vysoko účinným a nedirektívnym spôsobom sprevádzania detí v riziku (Krnáčová, 2016b; Běhounková, 2007).

Rogers a Freiberg (1998) kriticky nazerajú na ustrnuté vzdelávanie a ponúkajú nový pohľad na humanizáciu vzťahu žiaka a učiteľa a slobodné učenie: facilitácia a pomáhajúce vzťahy, potreby a pocity detí, ktorých posilňovanie, podpora a prevádzanie v reflexii a intervencii tvorí každodennú súčasť filozofie školy. Poukazujú na to inovatívne formy práce ako je skupinová práca, projektové vyučovanie a i.

4 VÝSKUM

4.1 Stanovenie výskumného problému

To, ako sa intervencia, komunikácia a vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi v komplexnom systéme školy zameriavajú na celý rad potrieb smerom k rastu a sebaaktualizácii odráža v školách nás zaujalo ako obzvlášť dôležité východisko pre komplexnú podporu detí v riziku v školskom prostredí. Súčasný špeciálnopedagogický a integratívne psychologický smery dávajú našej práci bazálnu paradigmu. Na základe výskumného projektu a teoretických konceptov reziliencie a informovanej intervencie 3P (Vojtová, Červenka, 2011) sme vypracovali kostru nášho kvalitatívneho výskumu. Predošlé kapitoly nám predstavili postupne poznanie teoretických vnútorných štruktúr sveta dieťaťa postavenom na jeho vlastných potrebách (Maslow, 2014), ale aj vnímaní potrieb a pocitov druhých (Rosenberg, 2012). Popísali sme pozitívnu rezilienčnú schopnosť dieťaťa prekonávať prekážky a poukázali na školu ako mimoriadne silný zdroj podpory, keď zlyháva rodina. Deje sa to stále častejšie a škola čelí za posledné desaťročia významným výzvam, ktoré musí zodpovedne prevziať. Jej postavenie je v komplexnom modeli spolupráce všetkých podporných subjektov okolo dieťaťa jedinečné a centrálné. Práve v škole je možné významne podporiť dieťa v jeho prirodzených rovesníckych vzťahoch cez 3P intervenčných stratégií expresívnych programov a ich implementáciou do bežného vyučovania. Všetky indikátory lepšieho porozumenia dieťaťu a jeho pozitívnej podpory vedú do vnútra školy, triedy ako facilitatívneho prostredia, ako na to upozorňujú viaceré predošlé štúdie (Vojtová, Červenka, 2011; Presová, 2014; Rogers, Freiberg, 1998; Kaufman et al., 2006; Bombèr, 2007). V tomto kontexte sme sformulovali aj výskumný cieľ.

Výskumný cieľ

Zmapovať spôsob poskytovania komplexnej starostlivosti o deti v riziku v základnej škole, preskúmať zdroje a riziká, ktorým čelia aktéri školy a navrhnúť východiska pre intervenčnú prax v školskom prostredí.

Čiastkové ciele sme si stanovili nasledovne:

- *identifikovať zdroje a riziká triedy z pohľadu žiaka a učiteľa,*
- *identifikovať B a D potreby v interakcii učiteľ a žiak,*
- *porozumieť vzťahu medzi chápaním potrieb žiaka (triedy) jeho vlastnými očami a očami triedneho učiteľa a odborného tímu,*
- *porozumieť chápaniu spolupráce v rámci triády žiak (trieda) – triedny učiteľ a odborný tím,*

Výskumné otázky

V nadväznosti na teoretické východiská a ciele nášho výskumu sme si stanovili tieto základné výskumné otázky:

- Aké sú rozdiely vo vnímaní potrieb, zdrojov a bariér detí v riziku očami jednotlivých aktérov – žiakov, triedneho učiteľa a odborného tímu?
- Aký je vzťah medzi intervenciou učiteľa a odborného tímu a potrieb žiaka v riziku?
- Aký je vzťah medzi chápaním spolupráce, intervencie a individuálnymi potrebami žiaka?

4.2 Metodológia výskumu

Zvolený výskumný dizajn zahrňoval tak kvalitatívne ako aj kvantitatívne metódy s využitím triangulácie v postupných sekvenciách skúmania. Cieľom širšieho súboru metód bolo skúmať jav komplexnejšie a z viacerých pohľadov pri identifikácii výskumného problému a hľadani odpovedí na výskumné otázky. Chronológia a harmonogram celého výskumu je opísaná v ďalších častiach. Jednotlivé fázy výskumu sme usporiadali tak, aby postupne odkrývali skúmaný jav, a aby sa jednotlivé metódy vzájomne nevyklúčovali a neovplyvňovali, ale naopak, komplementárne sa dopĺňali v rozkrývaní skúmaného javu. Kritika kvantitatívneho výskumu (Silverman, 2005; Hendl, 2006) často uvádza, že konštrukcia kvantitatívnych premenných často zabúda na sociálne a kultúrne konštruovanie a často tak nedokáže sformulovať kauzálne príčiny. Taktiež Silverman (2005) hovorí, že kvantitatívny výskum môže príliš skoro vyústiť do rýchlej

fixácie, ktorá má za následok slabý alebo žiadny kontakt s terénom. V našom výskume nám výsledky čisto kvantitatívne šetrenie ukázalo antagonistické výsledky, a až kvalitatívne šetrenie a neskôr hlbšia analýza nám rozličné zdanlivo odlišné výsledky ukázali komplementaritu javu. Takto sa nám ukázal zmiešaný výskum ako vhodná triangulácia na úrovni metód, dialektická jednota medzi kvalitatívnym a kvantitatívnym meraním. Skúmaný dotazník (Vojtová, Fučík, 2012) aj s jeho výskumnou štatistikou predstavoval ideálny rámec pre kombinovanie kvalitatívneho výskumu s kvantitatívnymi nástrojmi a poskytoval dostatočné možnosti pre komparáciu a extrapoláciu (Silverman, 2005). Výskumný dizajn zhrňujeme aj v nasledovnej prehľadnej tabuľke inšpirovaný Maxwellom (in Červenka, 2014).

ZÁKLADNÝ PREHĽAD VÝSKUMNEHO DIZAJNU

Cieľ výskumu

Hlavný cieľ:

Zmapovať spôsob poskytovania komplexnej starostlivosti o deti v riziku v ZŠ, preskúmať zdroje a riziká, ktorým čelia aktéri školy a navrhnúť východiska pre intervenčnú prax v školskom prostredí.

Čiastkové ciele:

identifikovať zdroje a riziká triedy z pohľadu žiaka a učiteľa,

identifikovať B a D potreby v interakcii učiteľ a žiak,

porozumieť vzťahu medzi chápaním potrieb žiaka (triedy) jeho vlastnými očami a očami triedneho učiteľa a odborného tímu,

porozumieť chápaniu spolupráce v rámci triády žiak (trieda) – triedny učiteľ a odborný tím,

Teoretický rámec výskumu

inkluzívna informovaná intervencia konceptu 3P,

B a D potreby a pomáhajúce vzťahy podľa Maslowa, Rosenberga a Rogersa,

spolupráca ako najvyšší stupeň spoločnej práce v organizácii (Lawson et al., 2010; Pol, 2007)

Výskumné otázky

Aké sú rozdiely vo vnímaní potrieb, zdrojov a bariér detí v riziku očami žiakov, triedneho učiteľa a odborného tímu?

Aký je vzťah medzi intervenciou učiteľa a potrebami žiaka v riziku?

Aký je vzťah medzi chápaním spolupráce, intervencie a individuálnymi potrebami žiaka?

Výskumné metódy

ŽIAK:

Kvantitatívna metóda: štandardizovaný dotazník v ČR ku komparácii,

Kvalitatívna metóda: focus group, neštruktúrovaný dotazník (riziká a zdroje),

UČITEĽ:

Kvalitatívna metóda: pološtruktúrované rozhovory (podľa oblastí štand. dotazníka),

ODBORNÝ TÍM:

Kvalitatívna metóda: pološtruktúrované rozhovory (podľa oblastí štand. dotazníka),

Validita a reliabilita

triangulácia techník a zdrojov, negatívna evidencia (deviantné prípady)

znalosť prostredia (10-ročná prax v oblasti),

validizácia s *gatekeeperom* a *peer de briefing* s iným výskumníkom,

konzultácie a výmena informácií s odborným tímom školy,

Tabuľka 6: Dizajn výskumu.

4.2.1 Východiská analýzy dátového materiálu

Dôležitou časťou výskumného dizajnu je prepojenie teoretických konceptov a analýz, ktoré sme ponúkli v prvých kapitolách s výskumnými nástrojmi. Spájacím mostom k výsledkom je analýza dátového materiálu. Navrhované východiská v poslednej kapitole nie sú potom len výstupom z nášho výskumného šetrenia, ale aj východiskom pre ďalšiu prax a výskum. Zozbierané dáta v našom výskume sme hneď od začiatku podrobili teoretickej a kvantitatívnej kategorizácii podľa konceptu 3P (Vojtová, Červenka, 2011) a hlbšie prepojili s teoretickými východiskami humanistickej psychológie potrieb (Maslow, 2014; Rogers, 2016; Rosenberg, 2012), čo sa veľmi vhodne spojilo v kategóriách výskumného dotazníka *Předcházení problémům v chování žáků* (Vojtová, Fučík, 2012). Takéto východisko už z dobre známych kategórii je plne v súlade s metodologickými zásadami, ako ich predstavuje aj Silverman (2005), nakoľko sme sa „*nepokúšali vynájsť koleso*“ (tamže, s.40), ale skôr ponúkli kvalitatívne obohatenie potrieb v kvantitatívnych kategóriách dotazníku a ponúkli teoretické prehĺbenie konceptu 3P vychádzajúc aj z už známych dát a meraní (Silverman, 2005). Jednotlivé kvantitatívne overené kategórie pri skúmaní rizík a zdrojov v triednej dynamike sme prepájali s individuálnymi potrebami špecifických odlišností každého dieťaťa v interakcii s potrebami triedneho učiteľa

so supervíznym náhľadom odborného tímu na príslušnej skúmanej škole. V každej kategórii sme skúmali potreby dieťaťa a na to nadväzujúce potreby triedneho učiteľa. Kategórie sme spracovali ako syntézu teoretických aj empirických dát, ktoré sme mali k dispozícii v komparácii s výskumom Vojtovej a Fučíka (2012). Obsahová analýza dát sa teda hneď na začiatku rozčlenila podľa určených kategórií. Spôsob, ktorým sme k dátam v prvej analýze pristupovali bol prevažne realistický ako to popisuje Silverman (2005). Následne sme v rámci každej kategórii skúmali potreby, ktoré sa za výpoveďami, ale aj dotazníkovým šetrením skrývali (naratívny prístup). Pre čo najhlbšie analyzovanie sme jednotlivé triedy vyhodnotili graficky vo všetkých príslušných položkách, ktoré k danej kategórii v dotazníku patrili. Tým sa nám podarilo viac sa priblížiť k potrebám, ktoré sú následne bránou k zdrojom a rizikám danej cieľovej skupiny a pomáhajú nám v triangulácii s učiteľovými potrebami (zdrojmi a rizikami) hľadať účinné intervencie. Ku kategoriálnym oblastiam dotazníka sme v nadväznosti na naše teoretické východiská pridali ešte jednu – spolupráca ako prediktor komplexnosti. Prirodzene, dotazník by túto kategóriu ťažko skúmal medzi žiakmi, ktorí by ju na vedomej verbálnej úrovni nevedeli popísať. Túto kategóriu sme teda skúmali kvalitatívne na úrovni učiteľov, odborného tímu a školy. Posledná kategória je zároveň aj sumarizujúca všetky predošlé.

Dátové kódovanie od začiatku tvorili jednotlivé kategórie dotazníka a pridaná nová kategória spolupráce. V poznámkach a dátach od detí a dátach rozhovorov s učiteľmi a odbornými zamestnancami sme po zaradení výrokov do kategórii hľadali príslušné potreby – zdroje a riziká na základe analytického zátvorkovania ako to popisuje Červenka (2014). Pre väčšiu reliabilitu dát sme naše výstupy poskytli aj účastníkom výskumu (učiteľom, odbornému tímu) na ich potvrdenie alebo doplnenie, či vyvrátenie. Následne sme zapracovali všetky ich pripomienky do našej analýzy. Analýzu dát sme z hľadiska veľkej vývojovej premenlivosti u detí nepodliehali ďalšiemu potvrdeniu samotných žiakov, nakoľko by to ani s triedou ako celkom nebolo úplne možné zrealizovať pre odlišnosť potrieb jednotlivcov. Na zvýšenie validity sme na analýzu kvalitatívnych údajov použili aj metódu konsenzuálneho kvalitatívneho výskumu CQR [*Consensual Qualitative Research*] a analýzu a výsledky sme postúpili aj inému výskumníkovi (Silverman, 2005; Hendl,

2016) – arteterapeutovi, ktorému sme poskytli všetky dáta aj analýzy. Švaříček a kol. (2014) uvádzajú reflexiu kolegov [*peer de-briefing*] ako jedno z kritérií internej validity a kvality kvalitatívneho výskumu. Cenné pripomienky sme dôsledne zapracovali. Pri analýze sme dôsledne uplatňovali validitu aj cez negatívnu evidenciu, resp. deviantné prípady a výroky a vyhýbali sme sa anekdotizmu, či vyberaniu iba nám zapadajúcich príkladov. Zachovávali sme pôvodné výroky a nimi sme podložili aj prípadné schémy. Princíp vyvrátenosti sme aplikovali v tom, že často uvádzame aj výroky, ktoré si protirečia, aby sme sa mohli ešte hlbšie dostať k identifikácii potrieb detí a vzťahov medzi subjektmi. Systematické porovnávanie ako ďalší nástroj validity (Silverman, 2005) sme využívali v komparácii s hlavným výskumom oblastí školského života v ČR podľa Vojtovej a Fučíka (2012), ale aj v porovnaní s ďalšími výskumami. Prehľad triangulácie metód a zdrojov uvádzame aj v nasledovnej schéme.

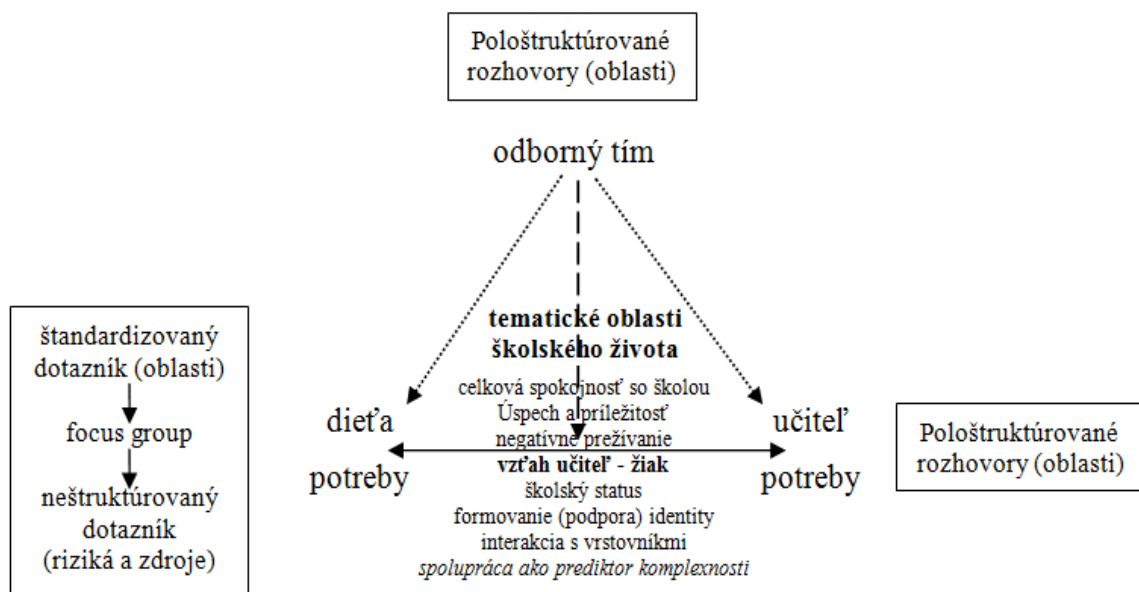


Schéma 6: Triangulácia metód a zdrojov pri skúmaní potrieb podľa tematických oblastí školského života.

Na začiatku sme do výskumu vstupovali veľmi dobre pripravení, nabití elánom a teoretickými konceptami. Mali sme vypracovaný projekt, ciele, otázky, charakterizovaný výskumný problém, jasne pomenovanú výskumnú vzorku, metódy, komplexný harmonogram. Vstupovali sme do skúmaných škôl s veľkou ľahkosťou ako do známeho prostredia, nakoľko sme počas celého výskumu boli neustále v kontakte s vlastnými žiakmi

ako triedny učiteľ i ako špeciálny pedagóg, dobre znalý problematike rizík a zdrojov žiakov aj učiteľov. Po skončení niekoľko mesačného výskumu prišlo pokorné vytriezvenie, čo nie je pri začínajúcich výskumníkoch výnimočný jav (Silverman, 2005). Dáta sa zdali sprvu fádne a nezaujímavé. Po podrobnom prejení rozhovorov sa ukázalo, že pomerne veľa bolo cítiť samotného výskumníka napriek tomu, že v pláne bolo viesť rozhovory iba priebežným pýtaním sa na výskumné kategórie dotazníka. V práci *focus group* to bolo naopak, bol tu oveľa väčší priestor pre deti a menšie zásahy výskumníka. Hoci sme analýzu dát robili od prvého okamihu výskumu v podstate počas celého zberu (Silverman, 2005), predsa len nedostatok skúsenosti spôsobil, že podrobnejšia analýza v priebehu zberu by zabezpečila väčšiu spoľahlivosť ďalších nadväzných krokov.

4.2.2 Konštrukcia výskumnej vzorky

Skúmanie potrieb detí a učiteľov, spoluprácu v rámci školy ako učiacej sa organizácie v komplexnom ponímaní inkluzívnej podpory detí v riziku si vyžiadalo nájsť školu, kde je k dispozícii aspoň základný odborný tím, ktorý zabezpečuje servis o deti so špeciálnymi edukačnými potrebami vrátane detí v riziku. Rozhodli sme sa zamerať na základnú školu a druhý stupeň vzhľadom k našej dlhodobej skúsenosti s touto vekovou kategóriou detí. Vybrali sme také základné školy, kde bol kompletný odborný tím, aby sme mohli skúmať fungovanie starostlivosti o deti v riziku v relatívne dobre nastavenej škole. Odborný tím je nevyhnutný pre podporu, posilňovanie a sprevádzanie detí v riziku v školskom prostredí, ako sme na to poukázali v teoretickej časti (napr. Isis et al., 1997; Sheridan et al., 2009; Hřčová, 2014). Vzhľadom k našej blízkosti k hlavnému mestu Bratislave sme mali k dispozícii zo všetkých 60 základných škôl v Bratislave 17 škôl, ktoré spĺňali kritérium, že mali odborný tím školského psychológa aj špeciálneho pedagóga. Všetky školy sme oslovili cez riaditeľov škôl aj cez kontakty na odborných zamestnancov emailom a zároveň sme na školy poslali pozvanie do výskumu aj poštou. Pozvanie do výskumu sme motivovali aj finančnou odmenou za zapojenie školy do výskumu v podobe poukážok do kníhkupectiev a možnosť pomoci pri intervencii rizikových žiakov po skončení

výskumu. Zo všetkých oslovených škôl nás kontaktovali dve základné školy, ktoré sme zaradili do výskumu.

Konštrukcia výskumnej vzorky ďalej vyžadovala užšie zamerania v rámci jednotlivých škôl. Inkluzívny pohľad na podporu detí v riziku dnes vyžaduje komplexnejší pohľad v dynamike triedy, rovesníckej skupiny, v ktorej dieťa dlhodobo žije (Presová, 2014). Rozhodli sme sa vybrať také ročníky, ktoré by mohli mať v sebe potenciál rizika. Starostlivosť o detí v riziku je často kritická v dvoch zlomoch na základnej škole: v piatom ročníku pri prechode na druhý stupeň, kedy deti prechádzajú výraznou zmenou systému práce, hodnotenia a vzťahov, od stabilného prostredia s jednou učiteľkou k výraznej odlišnosti ľudí a príležitostí. Druhým ročníkom, ktorý sme vybrali, a ktorý je kritickým z hľadiska veku a dospievania, je siedmy ročník. Ide o prelomový ročník uprostred vzdelávania druhého stupňa z hľadiska vývinovej psychológie – začiatok adolescencie a dospievania. Žiaci sú relatívne znalí a stabilizovaní z hľadiska systému práce a hodnotenia. Neskôr napr. v 9.ročníku je už výsledok skreslený aj faktorom zníženého záujmu o problémy školy z dôvodu prechodu na strednú školu, na čo poukazujú aj výsledky Vojtovej a Fučíka (2012). Po zozbieraní a vyhodnotení dát sme sa však rozhodli pre zúženie výskumnej vzorky pre možnosť hlbšej analýzy (Silverman, 2000) a zároveň z dôvodu výrazných rozdielov vo vnímaní starších a mladších žiakov. Takáto niekoľkokorozmerná analýza z hľadiska veku, zdrojov, techník by bola veľmi náročná a neporovnateľná. Vzhľadom k tomu, že žiaci piateho ročníka sú z hľadiska včasnej intervencie a prevencie mladší a ich vývinové špecifiká ešte nie sú zasiahnuté adolescentnými rizikami, vybrali sme do výskumu nakoniec všetky triedy piatakov z dvoch škôl. Prechod na druhý stupeň sa javí ako významné školské riziko, ktorému sa zďaleka nevenuje taká pozornosť ako adolescencii.

4.2.3 Charakteristika výskumnej vzorky

V nasledovnom popise stručne charakterizujeme obidve skúmané školy, pričom pre účely hlbšieho porozumenia potrebám a rizikám tried a škôl je potrebné disponovať aj istým množstvom základných informácií, ktoré sú z hľadiska skúmaného problému pre nás

dôležité. Uvádzame ich prehľadne od charakterizovania školy, tímu a triedy. Popisujeme aj možné riziká jednotlivých tried, ktoré sme získali z analýzy dokumentov školy, verejne dostupných informácií na web stránke zriaďovateľa a interných zdrojov, ktoré nám poskytli *gatekeeperi* – školskí psychológovia.

Charakteristika školy 1 a odborného tímu

Z celkového počtu 193 žiakov školy je 18 žiakov integrovaných, t.j. 9,3 %. Škola vzdeláva 6 detí z detského domova, z toho 3 sú aj integrované. V rámci mestskej časti je škola tretia najmenšia v obvode, ale za to s najväčším podielom integrovaných žiakov, ale aj s posilnenou podporou odborného personálu. Škola dosahuje v obvode dlhodobo najslabšie výsledky v priemeroch známok na vysvedčení, ale aj v podiele znížených známok zo správania, hoci výsledky testovaní piatakov a deviatok dosahujú lepší priemer v obvode. Školský psychológ i špeciálny pedagóg sú skúsení učitelia, ale aktuálne už iba odborní zamestnanci na plný úväzok. Obidvaja sú dobre vzájomne skordinovaní, úlohy majú podelené, veci priebežne konzultujú. Niektoré deti riešia spoločne, niektoré iba jednotlivo podľa typu problému. Špeciálny pedagóg má na starosti celú integráciu a dokumentáciu a pracuje s deťmi s poruchami učenia. Psychológ pracuje aj ako výchovný poradca, zabezpečuje úzku spoluprácu so sociálnou kuratelou a poradenskými zariadeniami. Spolupracuje úzko s učiteľmi, vedením školy i rodičmi. Realizuje dotazníky medzi deťmi o klíme, chodí do tried a pracuje s nimi podľa svojich možností.

Charakteristika školy 2 a odborného tímu

Z celkového počtu 379 žiakov školy je 21 žiakov, t.j. 5,5 % integrovaných. V rámci mestskej časti ako zriaďovateľa je škola druhá najväčšia v obvode a ako jediná s posilnenou podporou odborného personálu. Škola dosahuje v obvode dlhodobo slabšie výsledky v priemeroch známok na vysvedčení, vo výsledkoch testovania piatakov aj deviatok. Obidvaja odborní zamestnanci sú na plný úväzok s krátkou odbornou praxou bez pedagogickej skúsenosti. Odborný tím podľa ich vlastných slov, ale aj slov triednych učiteľov, funguje bez spoločnej koordinácie, resp. skôr nefunguje. Špeciálny pedagóg má

svoju agendu integrácie a detí s poruchami učenia a psychológ problémy v správaní. Práca školského psychológa je škole nejasná.

Trieda 1 (škola 1)

V triede je 21 žiakov (15 chlapcov a 6 dievčat), trieda vznikla spojením v 5.ročníku. Celkový priemerný klasifikačný prospech triedy na poslednom vysvedčení je 1,81. V triede je 1 žiak, ktorý bude pravdepodobne opakovať ročník a jedného čaká reparát. Štyri deti slabo prospievajú, 5 detí prospelo s vyznamenaním a 5 veľmi dobre. Udelená bola 1 pochvala riaditeľom školy za športový úspech a taktiež jedna 3 zo správania. Najhorší priemer (2,76) a zároveň nedostatočné známky boli v predmete nemecký jazyk. Integrovaní sú 3 žiaci, z toho 1 má individuálny študijný plán kvôli závažným poruchám správania a do školy dochádza iba na 4 hodiny týždenne, dvaja žiaci budú integrovaní vo vyššom ročníku. 67 % detí sme na základe správ a rozhovorov identifikovali ako deti v riziku: problémy v správaní, poruchy správania, ADHD, poruchy učenia, outsider, rozvod, slabý prospech, sociálne znevýhodnenie, znížené známky zo správania, detský domov. 7 detí nebolo identifikovaných ako rizikových alebo iba s menšími problémami. Trieda bola na 1.stupni rozdelená na dve samostatné triedy, časté bolo striedanie triednych učiteľov. Aktuálny triedny učiteľ má krátku pedagogickú prax, deklaruje pozitívny vzťah k žiakom.

Trieda 2 (škola 2)

V triede je 21 žiakov (8 chlapcov a 13 dievčat), trieda postupuje spoločne od 1.ročníka. Celkový prospech klasifikácie predmetov triedy je 1,4. V triede dve deti slabo prospievajú, 11 detí prospelo s vyznamenaním a 7 veľmi dobre. Udelené bolo 1 pokarhanie riaditeľom za bitku a taktiež jedna 2 zo správania. Najhorší priemer (2,05) bol v predmete slovenský jazyk a literatúra. Integrovaný nie je zatiaľ žiaden žiak. 29 % detí sme na základe správ a rozhovorov identifikovali ako deti v riziku: slabý prospech spojený so závažnými problémami v rodine, poruchy správania, outsider, rozvod,

suicídium, znížená známka zo správania. Ostatné deti nejavia zatiaľ známky rizík. Triedny učiteľ je začínajúci učiteľ s pozitívnym vzťahom a zánietením k žiakom.

Trieda 3 (škola 3)

V triede je 23 žiakov (8 chlapcov a 15 dievčat), pričom trieda spolu postupuje od 1.ročníka. Celkový prospech klasifikácie triedy je 1,55. V triede bude 1 žiak vykonávať reparát, 1 dieťa slabo prospieva, 7 detí prospelo s vyznamenaním a 13 veľmi dobre. Výhovné opatrenia neboli udelené. Najhorší priemer (2,65) a zároveň nedostatočné známka bola v predmete slovenský jazyk a literatúra. Integrovaní sú 2 žiaci kvôli poruchám učenia. 43 % detí sme na základe správ a rozhovorov identifikovali ako deti v riziku: ADHD, výrazne slabý prospech, neúspešná striedavá starostlivosť, suicídium, výchova starými rodičmi, podozrenie na aspergerov syndróm. Podľa viacerých popisov je trieda celkovo slabšia, rizikovejšia, na 1.stupni bolo časté striedanie triednych učiteľov. Aktuálny triedny učiteľ je skúsený, deti má veľmi rád, ale pre zdravotné problémy často chýba.

4.2.4 Priebeh zberu a analýzy dát

Zber dát sme realizovali v dvoch fázach: kvantitatívne merania a následná konštrukcia kvalitatívneho výskumu. V úvode popisu by sme radi poukázali na pozitívny moment, ktorý výrazne zefektívnil, skvalitnil a napomohol celému výskumnému skúmaniu, vďaka *gatekeeperom*, ktorí v oboch školách boli školskí psychológovia (Švaříček a kol., 2014; Silverman, 2005). Tí úplne spontánne a veľmi ochotne poskytovali informácie, vytvárali priestor na výskum, pripravovali triedy, organizačne zabezpečovali celú logistiku práce. Okrem toho spolu so špeciálnymi pedagógmi zvyšovali reliabilitu analýz, keďže opakovane pripomienkovali a reagovali na naše priebežne výskumné zistenia a ich cenné doplnenia sme vždy ochotne zapracovali.

Kvantitatívnu časť hneď v úvode výskumu sme administrovali dotazníkom *Předcházení problémům v chování žáků* (Vojtová, Fučík, 2012), ktorou sme mali zámer

zistiť základné zdroje a riziká triedy ako cieľovej skupiny. Tematické oblasti školského života (tamže, 2012) sme využili ako základnú teoretickú štruktúru na rámcovanie celého kvalitatívneho výskumu. Jednotlivé oblasti tak boli základom identifikovania potrieb (rizík a zdrojov):

- celková spokojnosť so školou
- Úspech a príležitosť
- negatívne prežívanie
- vzťah učiteľ – žiak
- školský status
- formovanie (podpora) identity
- interakcia s vrstovníkmi
- spolupráca ako prediktor komplexnosti – túto oblasť sme doplnili na základe teoretických východísk komplexnosti a spolupráce (Pol, 2009; Anderson, 2010; Tett, 2005)

Následne po kvantifikovaní dát sme využili jednoduchý intervenčný model *focus group*, kde sme s jednotlivými triedami v rámci vyučovacej hodiny otvorene reflektovali zdroje a riziká cez skupinovú prácu a tvorbu na tému: *Moja trieda, môj hrad* (vybrané ukážky prác žiakov sú v prílohách). *Focus group* slúžila ako druhá vrstva spolaľhivosti identifikácie potrieb (rizík, zdrojov) u detí (porov. aj schému 6) a zároveň príležitosť pozorovať triedu v jej prirodzených interakciách a kooperácii v skupinách. V rámci tejto práce sme hlbšie prepájali výsledky dotazníkov s kvalitatívnymi postojmi a myšlienkami detí a ich tvorbou a následne všetky dáta reflektovali s deťmi v kruhovej práci v závere hodiny. Viacerí expresívni terapeuti poukazujú vo svojich výskumoch na vysoký účinok expresívneho vyjadrenia detí oproti verbálnym technikám (bližšie to popisujeme v teoretickej časti, porov. napr. Bombèr, 2007; Krnáčová, 2016b), ale zároveň aj ako prostriedok projekcie. Dáta zozbierané v rámci *focus group* nám slúžili na lepšie porozumenie triede a konštrukciu ďalšieho skúmania. S odstupom času sme požiadali cez neštruktúrovaný dotazník (tretia vrstva v rámci triangulácie techník pri skúmaní potrieb detí) všetky triedy o písomné sformulovanie zdrojov a rizík svojej triedy, ako sme

s nimi o tom hovorili počas *focus group*. Postupne sme takto pomohli deťom verbalizovať a zrkadliť svoje potreby od bezpečného anonymného vyjadrenia v dotazníku cez osobnejšiu skupinovú prácu počas *focus group* až k jedinečnému osobnému sebvýjadreniu. Všetky tri zdroje dát o potrebách, zdrojoch a rizikách našich detí sme komplementárne komparovali a sumarizovali.

Po vyhodnotení dát žiakov sme v rámci triangulácie a komplexnosti vzťahov, potrieb (zdrojov i rizík) pripravili pološtruktúrované rozhovory s triednymi učiteľmi. Základnú rámcovú štruktúru našich rozhovorov sme orientovali na jednotlivé oblasti dotazníka, čo bolo následne aj rámcom pre analýzu a komparáciu s pohľadom a výsledkami žiakov. Rozhovory sme prepísali a následne analyzovali. Záver celého výskumu tvoril záverečný rozhovor s členmi odborného tímu – zvlášť so špeciálnym pedagógom a zvlášť so školským psychológom. Rozhovor bol rovnako štruktúrovaný ako pri triednych učiteľov s tým, že pohľad odborných zamestnancov bol komplexnejší, lebo sa vyjadroval k celkovému fungovaniu triedy aj na vzťah s triednym učiteľom. V schéme 6 sme predstavili systém výskumu, ako sme ho realizovali v triangulácii metód a zdrojov. Vzhľadom k špecifikám pri práci s deťmi sme v snahe získať čo najpravdivejšie dáta využili trianguláciu techník postupným hlbším prenikaním k potrebám detí v oblastiach školského života. Najprv sme získali všeobecné dáta z dotazníka s možnosťou komparácie so štandardizovanými výsledkami českých piatakov, následne po vyhodnotení sme nadviazali hlbšie pri skupinovej expresívnej a reflektívnej práci vo *focus group*, kde sme deťom pomohli verbalizovať riziká a zdroje v triede a následne každý žiak dostal príležitosť v otvorenom dotazníku popísať svoje vyjadrenie rizík a zdrojov školského života. Išlo o trojvrstvé prenikanie k potrebám žiakov, čo zvýšilo reliabilitu dát. Druhý triangulačný kanál tvorili pološtruktúrované rozhovory s triednymi učiteľmi a odborným tímom (školský psychológ a špeciálny pedagóg) k oblastiam školského života v súvislosti s uvedenou triedou žiakov. Odborný tím v celom skúmaní zastrešoval 3P systém podpory, sprevádzania a posilňovania dynamiky vzťahu učiteľa so žiakmi v triede. Kľúčovými aktérmi skúmania sú žiaci a triedny učiteľ a ich vzťah. Týmto viaczdrojovým a viacvrstvovým zberom dát sme získali základnú esenciu potrieb žiaka a učiteľa

v skúmaných oblastiach, ktoré zároveň predstavujú zdroje a riziká komplexného systému starostlivosti v školskom prostredí.

Ako sme už uviedli, po skončení zberu dát sme naďalej aktívne komunikovali s gatekeepermi – školskými psychológmi. Tí nám poskytli potrebné základné údaje o triedach a učiteľoch i o škole, ktoré sme spracovali v charakteristike vyššie.

5 ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

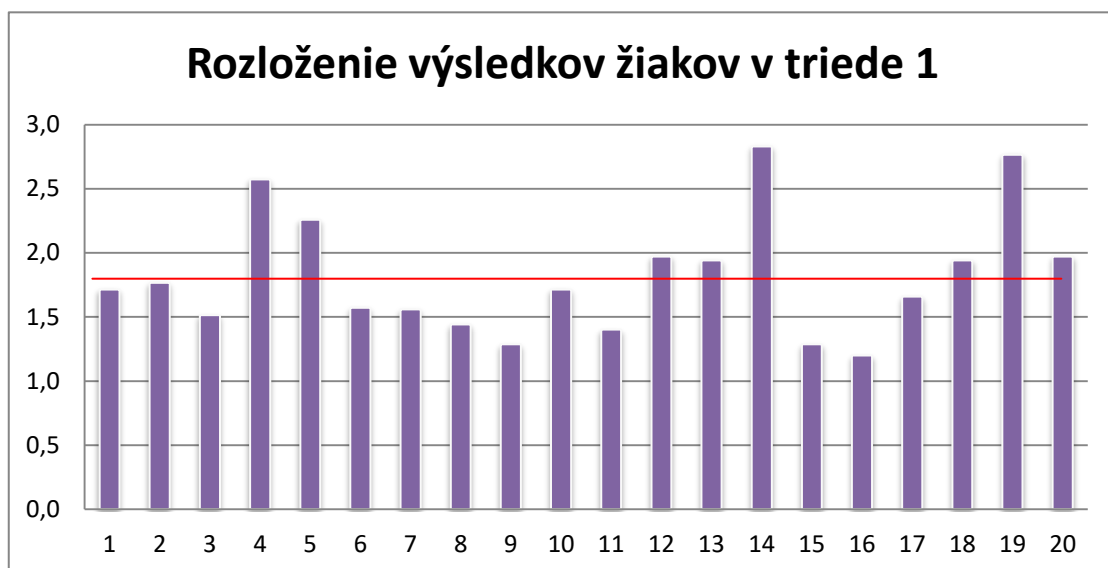
Súčasťou vstupných dát pre ďalšiu analýzu a kategorizáciu kvalitatívneho skúmania bolo vyhodnotenie kvantitatívneho merania, ktoré nám slúžilo ako vstupné východisko. Teoretický rámec dotazníka postavený na koncepte 3P nám poskytoval možnosť rýchlej komparácie našej vzorky so štandardizovanou výskumnou vzorkou žiakov v Českej republike a zároveň slúžil ako depistáž pred nastavením kvalitatívnej metodológie. Vzhľadom k výsledkom z medzinárodných meraniach PISA (OECD, 2017), kde slovenskí žiaci dopadli len o málo horšie ako českí žiaci v spokojnosti a školskej úspešnosti, sme považovali obe krajiny za porovnateľné. Výsledky nášho merania uvádzame v tabuľke 7.

Vyhodnotenie dotazníka	trieda 1	trieda 2	trieda 3	ČR 5.r.
celková spokojnosť so školou	1,9	2,3	2,2	1,94
Úspech a príležitosť	1,8	2,1	2,2	1,68
negatívne prežívanie	1,9	2,2	2,2	1,98
vzťah učiteľ - žiak	1,7	1,9	2,1	1,47
školský status	2,1	2,1	2,1	1,94
formovanie (podpora) identity	2,0	2,0	2,0	1,7
interakcia s vrstovníkmi	1,5	1,8	1,6	1,54
Celkovo	1,82	2,1	2,1	1,75

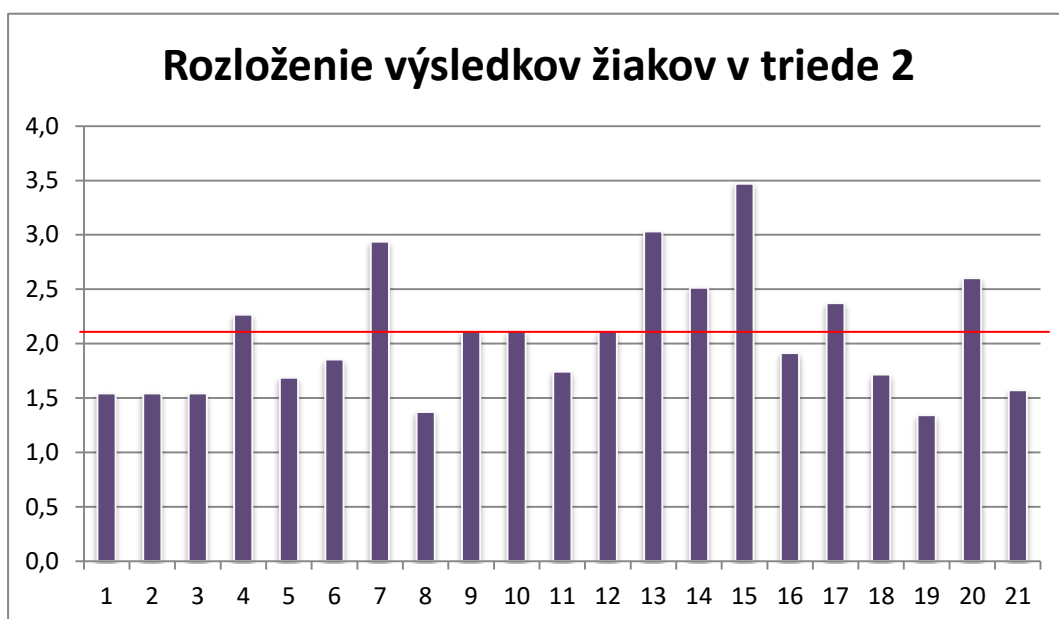
Tabuľka 7: Celkové vyhodnotenie dotazníka v porovnaní so štandardizovanými výsledkami piatakov v Českej republike.

Výsledky v tabuľke poukazujú na zvýšené hodnoty v piatackých triedach 2 a 3 v skúmanej škole 2. Naopak, trieda 1 zo školy 1 je vo všetkých ukazovateľoch lepšia od ostatných dvoch tried a zároveň sa nachádza v porovnaní s českou populáciou okolo priemeru. Tieto horizontálne výsledky sme v súlade s odporúčaniami Vojtovej a Fučíka (2012) doplnili aj o vertikálne znázornenie, aby sme zistili, či výsledky predstavujú všeobecné nastavenie triedy alebo prítomnosť relatívne malého počtu vysoko rizikových

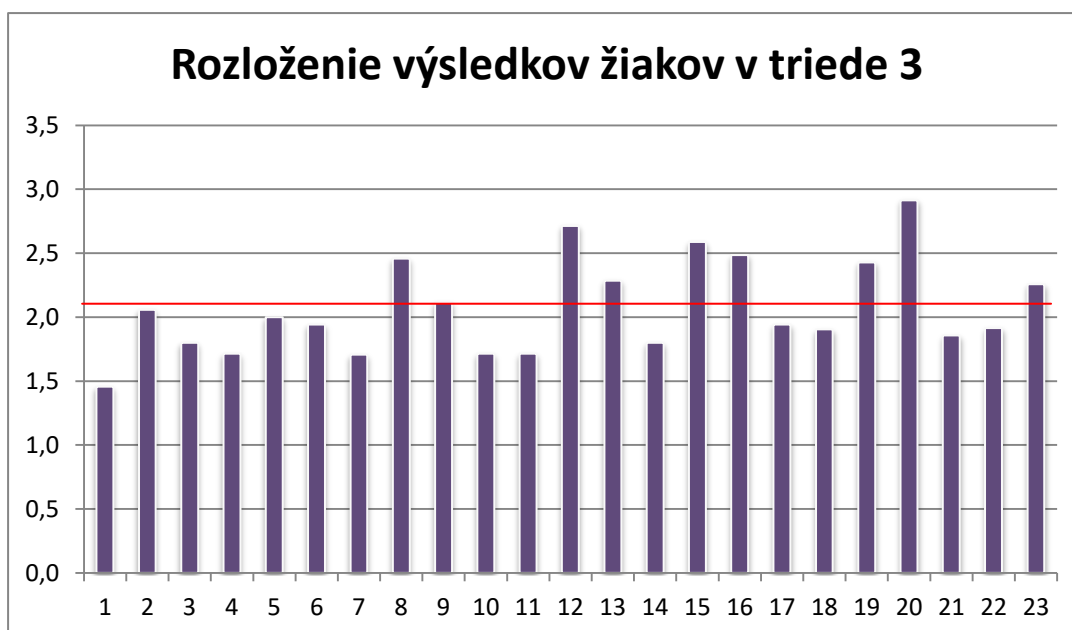
žiakov. Výsledky uvádzame v grafoch 1 až 3. Červená čiara predstavuje priemer danej triedy.



Graf 1: Rozloženie výsledkov žiakov v triede 1, škola 1 s priemerom triedy.



Graf 2: Rozloženie výsledkov žiakov v triede 2, škola 2 s priemerom triedy.



Graf 3: Rozloženie výsledkov žiakov v triede 3, škola 2 s priemerom triedy.

Trieda 1 a 2 dosahuje z hľadiska výsledkov relatívne polarizované výsledky, tzv. L-rozloženie. V oboch trieda sa ukazujú traja výrazne rizikovní žiaci oproti veľkej časti žiakov s pozitívnym výsledkom. V triede 3 sa javí výsledok skôr ako normálne rozloženie, kde väčšina žiakov sa nachádza v priemerných hodnotách výsledkov. Vzhľadom k týmto faktom je predpoklad, že v piatom ročníku triedy 1 a 2 sa dá očakávať zdravé jadro triedy s malý počtom detí v riziku, v triede 3 možno očakávať celkovo nastavenú atmosféru rizika. V ďalšej časti nasleduje podrobná analýza po jednotlivých oblastiach školského života v štruktúre: všeobecná charakteristika uvedenej oblasti, popis kvalitatívnych dát a komparácia tried a ich učiteľov a grafické znázornenie výsledkov jednotlivých položiek danej oblasti z dotazníka *Předcházení problémům v chování žáků* v porovnaní so štandardizovanými výsledkami piatakov v Českej republiky (Vojtová, Fučík, 2012).

5.1 Analýza oblastí školského života

5.1.1 Celková spokojnosť so školou

V oblasti celková spokojnosť so školou vyhodnocujeme spokojnosť žiakov so životom školy, jej otvorenosťou a ponukou (Vojtová, Fučík, 2012) najmä v týchto položkách:

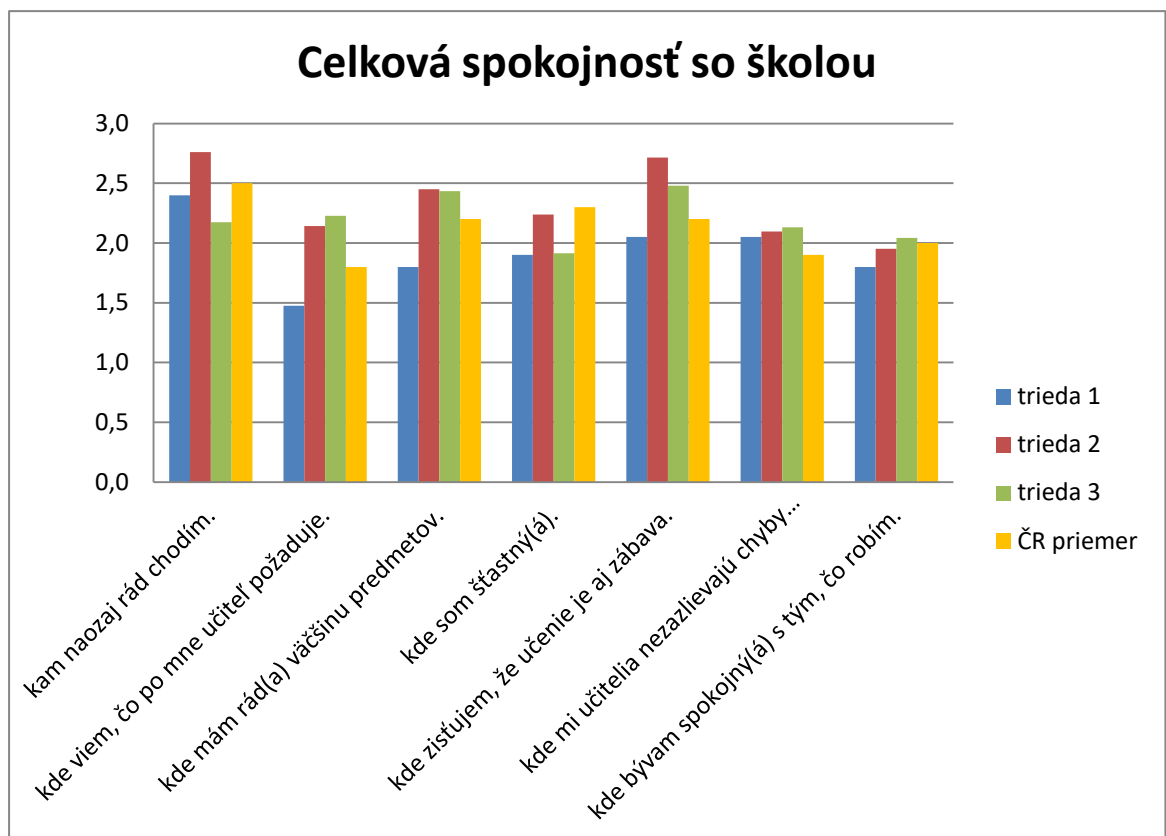
- skutočne tam rád chodím a som tam šťastný,
- mám rád väčšinu predmetov a som spokojný s tým, čo robím.

Skúmané triedy sa líšia v celkovej spokojnosti so svojou školou. Trieda 1 je podľa dotazníka so svojou školou spokojná podobne ako žiaci v ČR, kým piatáci v druhej škole deklarujú mierne vyššiu nespokojnosť. Napriek pozitívnemu vyjadreniu v dotazníku, triedy 1, v kresbách, v reflexii *focus group* i v písomných spätných väzbách uvádzajú žiaci v súvislosti so školou výroky ako „*bomba do školy, škola - väzenie, padajúce hradby, plesnivé a špinavé okná, zlý vzduch, nefunkčné WC, striedanie zimy a tepla v triede, chýba dataprojektor, hodinky, učebné pomôcky, rastliny, nefunkčné dvere, je tu smrad, staré lavice, pokazené žalúzie, radiátore, nástenka, grafity, staré šatne, padá omietka, diery v stene, neporiadok v šatniach, zlý stav školy.*“ Ďalej deti uvádzajú, že „*je v škole zlá atmosféra, zle sa tu učí, zlá nálada, cítim sa tu zle, nepríjemní učitelia, chýba poriadok, škola je horor, siedmci fajčia na záchodoch.*“ Piatáci z druhej školy naproti tomu tieto javy spomínajú len okrajovo: „*niektoré triedy sú skoro na rozpadnutie, nie dobré školské obedy, staré počítače, lavice a WC, nedostatok priestoru na veľkej prestávke,*“ ale ich deklarovaná nespokojnosť vo vyjadreniach v ďalšom výskume bola výrazne nižšia. Žiaci v druhej škole opakovane uvádzajú, že chodia radi do školy, pozitívne vnímajú bufet, veľkú telocvičňu, čitateľský kútik. Jedna žiačka uzatvára svoju spätnú väzbu: „*...ale ináč mám túto školu rada.*“ Takéto vyjadrenia sa v prvej škole nevyskytli ani raz. Reflexia pocitov vo všetkých triedach predstavuje skôr pozitívne výsledky, žiaci pri dvoch meraniach nálady vyjadrili v škole prevažne pozitívne pocity. Zo skúsenosti z práce s deťmi sme tento antagonizmus u detí aj predpokladali, preto sme pri identifikácii ich potrieb realizovali trojstupňové meranie. Prvá škola podľa našich zistení má veľmi prísne

pravidlá, učitelia sú prevažne starší a skúsenejší, vyžadujú disciplínu a poriadok. Triedny učiteľ prvej triedy uvádza: „*Treba ich okamžite zastaviť, lebo nevedia sami prestať, nepoznajú hranice, treba na nich byť prísny. Určite im netreba ustupovať.*“ V druhej škole triedny učiteľ uvádza k pravidlám používania mobilov: „*My sme to aj mali v školskom poriadku, ale neboli tam tresty. Niektorí učitelia to aj dovolili, alebo keď ich videli, tak ich nenapomenuli. Dvaja, traja nezmôžeme nič, pokiaľ nebudeme jednotní. Takže sme mali poradu a dohodli sme sa, že za jedno napomenutie bude pokarhanie a za viac napomenutí dvojka zo správania.*“ Aj počas našej prítomnosti na škole sme si všimli, že boli v škole 2 voľné pravidlá a medzičasom pri ďalšej návšteve sa žiaci sťažovali, že sa zo dňa na deň zaviedlo pravidlo, za ktoré hneď nasledovali silné represie. Obom školám sa osvedčili intervenčné stratégie konceptu 3R (represia, reštrikcia a resocializácia), čím dokázali čiastočne zabezpečiť normalizáciu prejavov detí, naplnenie potrieb školy (učiteľov) a jej poriadku a bezpečia (Červenka, 2014). Negatívne výsledky vo vzťahu k škole v tejto oblasti sú však rizikom pre školský život, pre učenie a funkčné správanie (Vojtová, Fučík, 2012). Výsledky negatívneho vzťahu k škole (či už v dotazníku alebo v následných reakciách detí) korelujú aj s výsledkami medzinárodných meraní, kde slovenskí žiaci opakovane patria medzi jedných z najmenej spokojných (OECD, 2017), ich pocit prináležitosti k škole a spokojnosti je veľmi slabý.

Z hľadiska konceptu základných potrieb (Maslow, 2014), ako sme ich popísali v teoretickej časti, sa javia intervenčné stratégie 3R ako saturácia niektorých základných D-potrieb u detí. Týmto spôsobom je možné pokryť naraz a frontálne veľké množstvo ľudí, čiže ako uvádza Červenka (2014) ide o zabezpečenie „záujmu spoločnosti.“ V školskej intervencii a klíme školy tak smerujeme od potrieb celku – školy, učiteľa k jej častiam – deťom. Zo skúmania prvej oblasti môžeme teda povedať, že škola ako celok dobre funguje, základné potreby školy a z toho vyplývajúce D-potreby detí sú priebežne napĺňané. Výrazné rozdiely vo výsledkoch triedy 1 pripisujeme veľkému percentu rizikových detí (67 %) a sociálnej žiadúčnosti odpovedí detí, ktoré sú naučené v škole fungovať podľa prísnych pravidiel. Deti sa opakovane ubezpečovali, či sa musia pod dotazník podpisovať. Naopak, počas *focus group* a otvoreného dotazníka bolo cítiť

výrazne viac otvorenosti a žiaci sa predbiehali v tom, kto povie horšie na svoju školu alebo na seba navzájom. Veľké množstvo rizík v prvej triede a nedostatočná saturácia potrieb sa odzrkadlili aj v negatívnom postoji k škole. Trieda 2 s najmenším množstvom rizík si uvedomovala svoju slobodu prejavu a vyjadrenia vzťahu k škole najintenzívnejšie a je v dotazníku najkritickejšia, aj keď v ďalšej práci prejavovala prevažne pozitívne pocity spojené so školou. Tieto výsledky sú v súlade aj so závermi Vojtovej a Fučíka (2012) pri opakovanom meraní na českej vzorke.



Graf 4: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Celková spokojnosť so školou.

5.1.2 Úspech a príležitosť

Spokojnosť, pocit pohody a zážitok úspechu tvoria dôležité protektívne faktory na úrovni školy (Sobotková a kol., 2014). Táto oblasť je vymedzená podľa Vojtovej a Fučíka (2012) nasledovne:

- rád sa učím a som často zvedavý,

- viem, že môžem dosiahnuť dobré výsledky.

Oblasť úspechu spojeného s motiváciou k učeniu v triede, metódami práce a školskými výsledkami ponúka pohľad na žiaka a učenie a ide opäť o dvojvrstvové napĺňanie nižších a vyšších potrieb v súvislosti s učením. Na jednej strane prijímanie poznatkov, pozitívne hodnotenie a pochvala ako rovina D-potrieb a na druhej strane príležitosť, snaha, záujem, zvedavosť, sebaaktualizácia v motivácii napredovať. Ako uvádza Vojtová, Fučík (2012) celková spokojnosť je úzko spojená s učením a čím viac sú výsledky negatívne, tým menej sú žiaci motivovaní k učeniu, dokonca sa to stáva aj prekážkou. Edukačné potreby sa rozdeľujú na množstvo menších prepotrieb (Maslow, 2014), ktoré predchádzajú komplexnej motivácii žiakov k učeniu ako príležitosti.

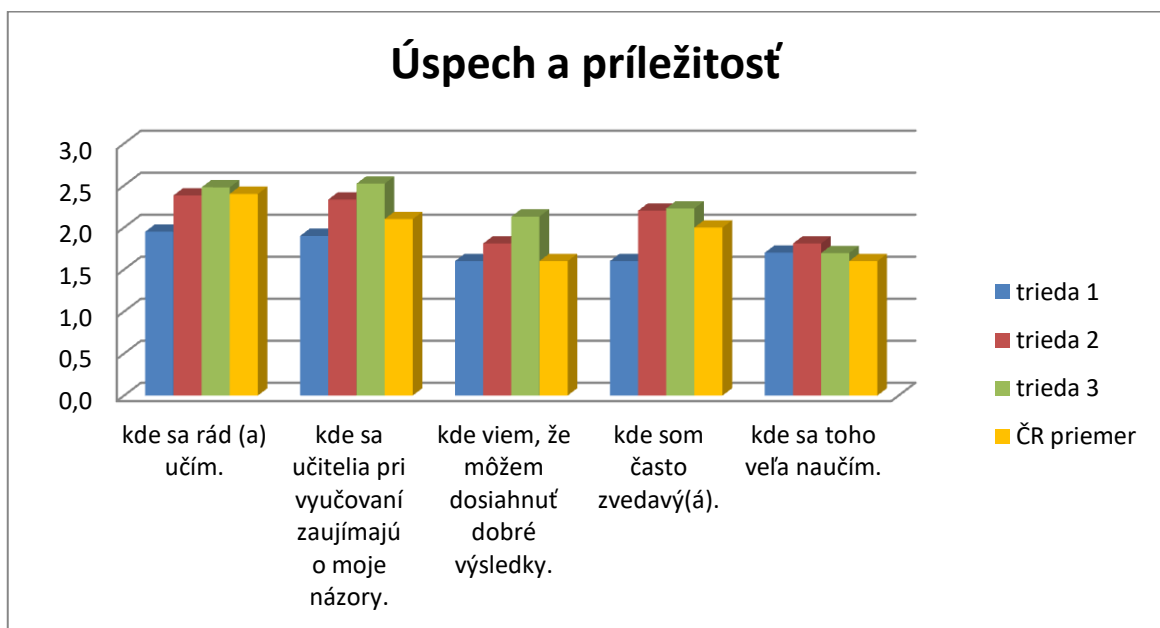
Výsledky v dotazníku v druhej oblasti kopírujú výsledky z prvej oblasti. Prvá trieda síce dosahuje najslabšie učebné výsledky, v dotazníku však deklaruje spokojnosť. Prví piataci uvádzajú, že *„chyba ticho cez hodiny, zle sa tu učí, zlá výučba, stres.“* Naopak, piataci z druhej školy hovoria, že *„vždy sa niečo nové a zaujímavé naučia, hoci veľmi silne rezonuje v tejto druhej škole učiteľka slovenčiny, ktorá aj podľa vyjadrení učiteľov a odborného tímu žiakov ponizuje a veľmi negatívne hodnotí. Napriek tomu sú žiaci na rozdiel od prvej školy väčšinou spokojní.“*

Triedny učiteľ prvej triedy popisuje skôr negatívne javy s motiváciou a učením: *„sú tu aj slabšie deti, učiteľ bez disciplíny má s nimi problém.“* Zároveň opisuje súťaživosť a závisť voči deťom, ktoré majú úľavy alebo podporu odborného tímu, že *„prečo on môže robiť doplnovačku a ja nie.“* Deti v tejto prvej škole si niekedy závidia úspechy, sú výkonovo nastavené, porovnávajú sa a preto aj ich vzťahy sú horšie. *Focus group* s nimi sa nám takmer rozpadla, zabral až prísny pohľad, zvýšený hlas, príchod ich učiteľa.

Tretia trieda dopadla vo výsledkoch tejto oblasti najhoršie a predstavuje celkovo najslabšiu oblasť ich školského života. Popisuje to aj špeciálny pedagóg: *„Tieto deti sú proste slabšie, čo sa týka učenia oproti vedľajšej triede. Pár detí je šikovných, ale ostatné deti sú slabšie. Potrebujú pomalšie tempo ako vedľajšia trieda, tam môže byť také klasické tempo. Aj keď vysvetľujem, ukazujem, sú takí pomalší. Ale chcú sa učiť, venujú sa tomu.“* Táto trieda zažíva neustále porovnávanie s lepšou susednou triedou 2, čo potvrdzuje aj

triedny učiteľ: „*Stále im to hovoria, že sú slabí a porovnávajú ich s vedľajšou triedou a deti sú už alergickí na to, keď to počujú. Ja sa snažím neporovnávať ich, jedni sú dobrí v inom a druhí v inom. Takže ich treba aj chváliť.*“ Jedno z detí tejto tretej triedy popisuje svoje pocity nasledovne: „*Chodím rád do školy, mám tu kamarátov, ale keď sú potom aj nejaké predmety a viem, že dostanem zlú známku, tak sa mám zle, zažijem neúspech.*“ Tento neúspech žiaci uvedenej tretej triedy otvorene pomenovávali počas *focus group* na rozdiel od ostatných dvoch tried. Triedny učiteľ v rozhovore pripustil, že s nimi o tom rozpráva. Hoci žiaci tretej triedy dosahovali lepšie učebné výsledky ako prvá trieda, ich prežívanie výrazne ovplyvňuje príležitosť k porovnávaniu tried učiteľmi, obzvlášť, keď to učitelia robia dlhodobo a cielene.

V tejto oblasti teda môžeme poukázať na to, že sa nám ukázalo, že učenie sa spája v oboch školách predovšetkým s rovinou D-potrieb, s presne určenými pravidlami a poriadkom. Nehovoriac o tom, že ich naplnenie je nedostatkové a vyžaduje neustálu saturáciu a iba chvíľkovú spokojnosť na rozdiel od B-potrieb, ktoré vedú k rastu, smerovaniu a stále väčšej radosť z ďalšieho naplňania (Maslow, 2014). Nedostatok príležitosti a naplňania prepotrieb v D-rovine nezakrylo u týchto detí túžbu po vyšších hodnotách, skôr naopak. Poukazujú na to aj významní existenciálni psychoanalytici (Frankl, 2011, Lukasová, 2014).



Graf 5: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Úspech a príležitosť.

5.1.3 Negatívne prežívanie

Negatívne prežívanie v škole spojené s pocitom osamelosti, neprijatia od učiteľov vyžaduje od žiaka pripustenie si vlastného vnútorného prežívania a vzťahu druhých k sebe samému. Táto oblasť sa teda zameriava na položky (Vojtová, Fučík, 2012):

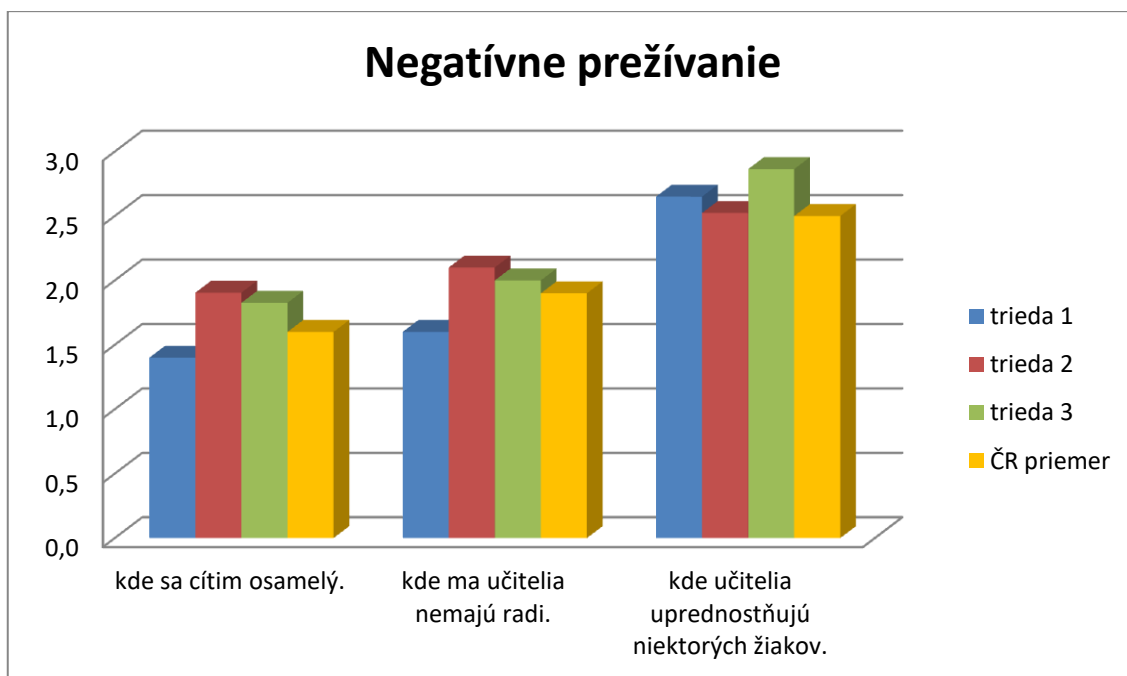
- cítim sa osamele, učitelia ma nemajú radi,
- učitelia niektorých žiakov uprednostňujú.

Otvorenosť školy a dostatok otvorených príležitostí poskytujú žiakovi väčšiu istotu hovoriť o sebe samom a o svojom prežívaní a pocitoch. V týchto položkách deti skórovali v bežných hodnotách. Jedna z položiek tejto oblasti – *učitelia uprednostňujú niektorých žiakov* – však dopadla takmer najhoršie podobne ako v českej populácii, ale aj vo výsledkoch PISA, kde slovenskí aj českí žiaci sú na 7.mieste vo vnímaní svojich učiteľov ako neférových (OECD, 2017). Žiaci tak pomenúvajú a deklarujú negatívne prežívanie a javy, ktoré sa dejú v súvislosti s druhými. Táto riziková položka môže hovoriť veľa o vnútornom prežívaní jednotlivca. Odzrkadľuje sebadôveru, sociálne podporenú sebaúčinnosť (Bandura, 1998) od učiteľov. Nespravodlivosť učiteľov, kritické vnímanie uprednostňovania druhých, je u dospievajúcich detí signálom vlastnej nedostatočnej sebadôvery a projekciou sebavnímania (Vágnerová, 2005).

V reflexii pocitov prevažná väčšina detí uvádzala pozitívne hodnoty, ale odôvodňovala ich napr. blížiacim sa koncom vyučovania, či víkendy, alebo únavou a nudou. Jeden zo žiakov triedy 1 úprimne vyjadril, že sa má zle kvôli škole. Iný spolužiak ho zahriakol slovami: „*Tak to by sme sa mali všetci na nulu*“. Domnelé a skutočné prežívanie detí v prvej triede v reflektívnom kruhu sa rozpadlo, hoci sme boli v danej triede dva krát skúsiť s nimi pracovať. Neochota pripustiť druhého pocity môže byť zároveň obava pripustiť si vlastné pocity. Táto polarizácia je zjavná aj v reakcii jedného žiaka: „*Mám tu kamarátov, aj keď sa vkuse hádame*“. Triedny učiteľ uviedol, že „*v triede je veľa zranených detí*“. Pri uvažovaní o vnímaní žiakov, že iní sú uprednostňovaní sa opätovne otvára aj otázka inklúzie, ako sme uviedli. Ak deti nezažívajú, že každý je akceptovaný vo svojich potrebách, potom žiak, ktorý má špeciálne edukačné potreby a úpravy

vo vzdelávaní, tak získava postavenie uprednostňovaného a zároveň ostatní prežívajú pocit frustrácie, že nie sú dostatočne potvrdení od tých druhých (Bandura, 1998).

Trieda 2 a 3 druhej školy oveľa konkrétnejšie a osobnejšie popisuje svoje pocity: „*Chcela by som spolužiakov, ktorí neklamú a nezavidia. V tejto triede nemám takmer žiadnych kamarátov, ale aj tak je tu dobre,*“ alebo „*spolužiaci ukazujú horory, hoci si to ostatní neželajú.*“ Z hľadiska uprednostňovania detí v druhej škole v oboch triedach dokážu lepšie pomenovať aj problém uprednostňovania, napr. v triede 3 deti pomenovali v kruhu, že ich učitelia porovnávajú s triedou 2 a uprednostňujú ju (čo potvrdzuje aj triedna učiteľka) a zároveň pomenúvajú jednu zo spolužiačok, že ona prezradila slovenčinárke, že sa na ňu deti sťažujú cez prestávky. V prvej triede sme sa k takémuto pomenovaniu problémov nedostali, ani nevyplývala z otvorených odpovedí detí. Napriek tomu práve v prvej triede panovala podľa triednej učiteľky aj závisť medzi deťmi, čo vyplývalo aj z veľmi negatívnych reakcií, ktoré sme mali možnosť vidieť a počuť. Deti v tejto triede boli plné pocitov, ktoré poukazujú na nedostatočne naplnené potreby (Rosengerg, 2014).



Graf 6: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Negatívne prežívanie.

5.1.4 Vzťah učiteľ – žiak

V oblasti vzťahu učiteľ – žiak sú položky, ktoré vyjadrujú kvalitu interakcie s učiteľom (Vojtová, Fučík, 2012) nasledovné:

- môžem sa obrátiť na učiteľa, ak mám nejaký problém,
- učitelia sú spravodliví v hodnotení, pomôžu mi, keď neviem, počúvajú, čo hovorím.

Kľúčový konštrukt teoretickej a výskumnej platformy našej práce stojí na vzťahu – spolupráci. Ide azda o najvýznamnejší novodobý výskumný fenomén v rámci inkluzívnej školy, ktorý sa stáva cieľom proinkluzívnej intervencie (Červenka, 2014; Presová, 2014; RAN, 2016). Zaujímať sa o vzájomné názory, porozumenie a empatické počúvanie, možnosť obrátiť sa jeden na druhého a spolupracovať, je cesta i cieľ k budovaniu vzťahov v školskom prostredí. V porovnaní s výsledkami žiakov v ČR všetky tri triedy dosahovali v tejto oblasti takmer dva krát horšie výsledky ako ich českí spolužiaci v 5.ročníku. Začnime teda treťou triedou, ktorá dopadla v tejto oblasti oproti ostatným dvom najhoršie. Veľmi úprimne a otvorene to popísala triedna učiteľka: *„Na prvom stupni sa im každú chvíľu menili triedne učiteľky, ako trieda neboli nikdy na žiadnom výlete, nemali sa možnosť ako kolektív utužiť. A tak aj ja stagnujem s nimi, nemám sa im kedy venovať pre zdravotné problémy. Často chýbam a to vidím ako veľký problém. Chýbajú mi tiež triednické hodiny. Myslím si ale, že máme dobrý vzťah, povedia mi na rovinu, ja všetko akceptujem, snažím sa nájsť iné riešenie.“* Špeciálny pedagóg k tomu dodáva: *„Hoci je triedna zlatá, permanentne je vypadnutá zo zdravotných dôvodov a tá trieda nie je podchytená ako kolektív.“* Deti to popisujú zjednodušene ako spoločné zážitky: *„...aby sme chodili viac na výlety.“* Práve v tejto triede bolo oveľa viac ako v susednej triede cítiť neprítomnosť triednej učiteľky, pretože častejšie potom medzi sebou riešia rozličné konflikty ako to vidieť aj v oblasti podpory identity. Zaujímavosťou je aj to, ako uvádza s prekvapením triedna učiteľka, že *„majú veľmi radi učiteľku, ktorá je striktná a bazíruje na veciach a iné triedy s ňou majú problém.“* Zdá sa, že je pre žiakov v triede dôležité mať stabilného človeka, ktorého správanie, aj keď je prísne, je predvídateľné a spravodlivé. Istota D-potrieb je lepšia ako neistota B-potrieb. Rovnako takto to uviedla aj triedna učiteľka v prvej triede.

Druhá trieda, ktorá sa nám javí ako najlepšie fungujúca a najmenej riziková popisuje svoje vzťahy s učiteľmi (s výnimkou jednej učiteľky) veľmi pozitívne: „*Niektorí učitelia sú v pohode, ako nás učia. Vážia si nás a nás i pochopia. Za to im patrí jedno veľké ďakujem!*“ Triedna tejto triedy neisto dúfa v pozitívny vzťah: „*So mnou dúfam, že majú dobrý vzťah, ja mám z nich dobrý pocit, oni mi stále hovoria, že ma majú radi, že majú mladú triednu, lebo tú pred tým,... Je to moja prvá trieda, ja som ešte triedu nemala, takže ja si to tak všetko užívam. Ale myslím si, že máme taký dobrý vzťah, že keby ich niečo trápilo, dúfam, že sa na mňa obrátia.*“ Zdá sa, že triedny učiteľ je v tejto triede zdrojom spokojnosti, ako sa to v tejto triede objavilo aj v kresbách.

Piataci prvej triedy uvádzajú ako riziká „*spoluprácu a neprijemných učiteľov, chýba poriadok a rešpekt.*“ Napriek najlepším výsledkom v dotazníkoch, v kresbách ani vo výpovediach žiakov nie je ani náznak o vzťahoch žiakov a učiteľov. Triedny učiteľ uvádza: „*Predošlá trieda ma zocelila a ja som teraz s týmito piatakmi v pohode. Sú fakt ešte malí, neriešime také vážne veci a to mi vyhovuje. Je to problematická trieda, ale dá sa. Mimo vyučovania sú veľmi zlatí, a keď nemusia ticho sedieť, ide to. Podľa mňa so mnou majú celkom dobrý vzťah. To dáva aj silu. Keď je nejaký problém, hneď prídu alebo mi povedia na hodine, čo sa stalo na nemčine, čo kto povedal atď.*“ V týchto slovách je skrytých veľa dôležitých momentov, ktoré tento učiteľ reprezentatívne vyjadril. Maslow (2014) by to nazval D-láska – vzťah postavený na vzájomnej závislosti, napĺňaní D-potrieb, ktoré sa musia neustále nanovo napĺňať, ináč sa systém zrúti, ako sme to aj videli v triede – trieda potrebuje silné mantinely na udržanie disciplíny a bezpečia: „*S kolegyňou, ktorá je na nich sekera si výborne sadli a ona má rada ich, aj oni ju.*“ Vtedy sú obe strany relatívne spokojné. Vo *focus group* zlyhala neštruktúrovaná práca (chaos, prekrikovanie, dezorganizácia a rozpad pri sedení v kruhu, kvôli prekrikovaniu sme nestihli záverečný kruh). Naopak, fungovala jasná, presná, prísna a dôrazná štruktúrovaná práca: „*Postavil som sa a dôrazne ich upozornil. Vstúpila učiteľka a na jej krik bolo hneď ticho.*“ V laviciach boli lepšie „ovládateľní“ a dokázali sa upokojiť. Triedny učiteľ ale uvádza ešte jedno osobné zistenie: „*Mimo vyučovania sú veľmi zlatí a nie je s nimi problém (napr. kino, branné cvičenie). Keď nemusia ticho sedieť, ide to.*“ Tento neštruktúrovaný osobný

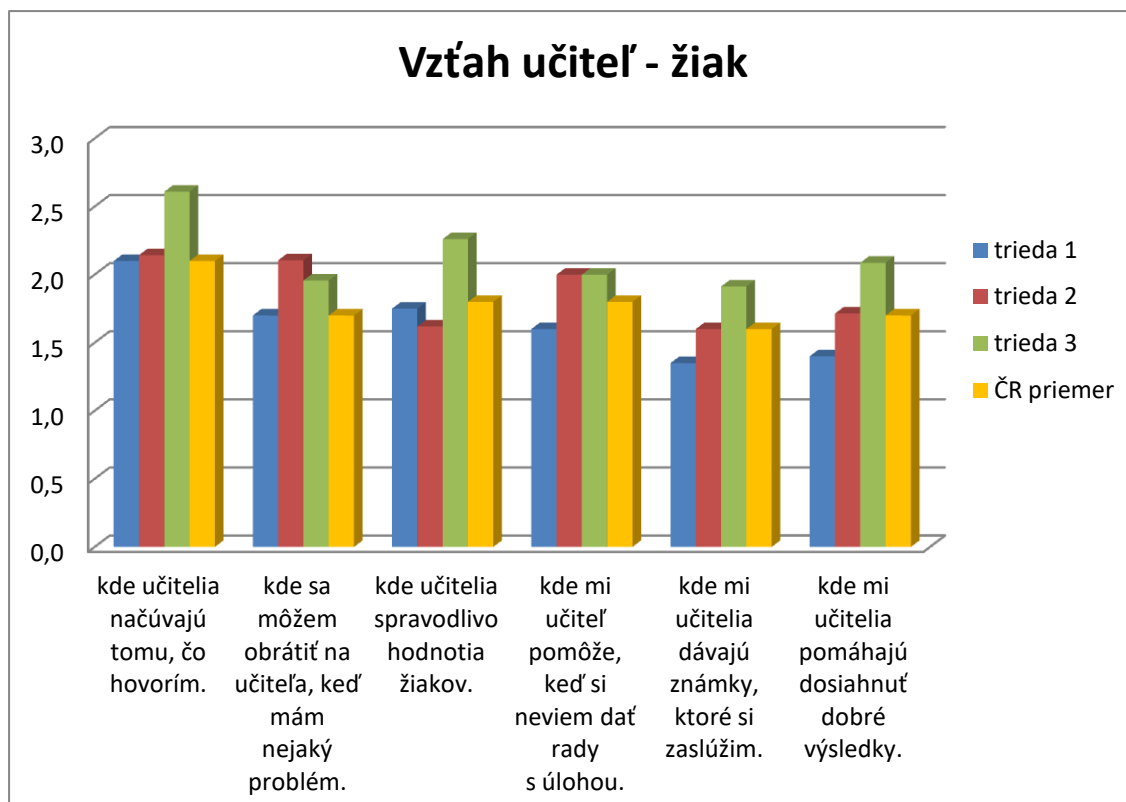
priestor je však len vzácnosťou. Poskytovanie B-hodnôt a snaha o rast v B-potrebách v menej štruktúrovanej práci skončila rozpadom, neschopnosťou triedy ako celku prijať takúto formu podpory. Na individuálnej úrovni to ale aj v tejto triede fungovalo, ako sme si to zapísali do poznámok z *focus group*: „Trojica s neoblúbeným žiakom nakoniec najproduktívnejšie spolupracovala, keď som reflektoval ich prácu, vzťahy a potreby. Neoblúbený žiak sa k tomu dokonca s odstupom času aj vrátil. Keď som jedného rizikového žiaka oslovil jeho krstným menom, hoci mi ho nepovedal, začal sa ku mne správať empatickejšie, snaživejšie pracoval, bol odrazu vnímavejší a príjemnejší. Individuálne vysvetlenie inštrukcie napomohlo k práci rizikového žiaka. Iný rizikový žiak to nevedel síce písomne sformulovať, ale ústne to dokázal vyjadriť veľmi popisne a živo.“ Zdá sa, že trieda ako celok nečerpá zásadne zo vzťahov ako dostatočného zdroja podpory v procese vlastného rastu. Na individuálnu podporu (mimovyučovací aktivita triedneho učiteľa, reflexie na potreby jednotlivca) dochádza k rýchlej pozitívnej reakcii. V tabuľke 8 sme poznatky o vzťahoch v rozličných dimenziách prehľadne spracovali. Výroky triednych učiteľov s krátkym popisom poukazujú na to, ako vnímajú vzťah so žiakmi a to prevažne na D-rovine. Neraz sa toto ich vnímanie nezhodovalo s potrebami detí, ale skôr vyjadrovali potreby učiteľa.

vzťah ako...	triedni učitelia	popis
...množina informácií	<p>„Trieda je bohatá na problémy, je tu čo riešiť.“</p> <p>„V triede je veľa zranených detí.“</p> <p>„Bývalá učiteľka mi spísala taký papier, že aké tam boli problémy na 1.stupni, lebo oni ako kolektív veľmi zle vychádzali medzi sebou.“</p>	<p>Všetci učitelia vedeli o svojich žiakoch a ich problémoch a rodinách skutočne veľa. Otázkou ostáva, koľko vedia o ich potrebách a nakoľko sú informácie skutočným prostriedkom k lepšiemu porozumeniu a vzťahu.</p>
...akt výmeny	<p>„Keď im zadám nejakú otázku, na rovinu sa prihlásia a povedia.“</p> <p>„Ja sa ich aj tak opýtam, ako bolo na hodine, ale sa mi nestážujú.“</p> <p>„Hneď prídu alebo mi povedia, čo sa stalo, čo kto povedal.“</p>	<p>Mladší žiaci nerobia také vážne problémy, neprotirečia, nebúria sa. To dáva učiteľovi pocit rešpektu. Usudzuje, že deti sú k nemu otvorené, povedia to, čo učiteľ chce vedieť.</p> <p>„Mám ich rád,“ opakujú učitelia v rozhovore a zároveň sú presvedčení, že recipročne v „akte výmeny“ aj deti ich.</p>

<p>... reakcia na problém</p> <p>„Sú ešte malí, neriešime také vážne veci.“ „Nemám s nimi problém, dajú sa ukočírovať.“ „Keby ich niečo trápilo, dúfam, že sa na mňa obrátia.“</p>	<p>U mladších detí sa väčšinou nedejú vážne veci. Často sa začnú diať z ničoho nič v 6.-7. triede, keď príde puberta. Potreby detí sa hodnotia na základe problému. Ak nie je zjavný problém, vzťah podľa učiteľov funguje.</p>
<p>...prostriedok disciplíny</p> <p>„Tak som jednému povedala, že no máš pokarhanie.“ „Je tam potrebná veľká disciplína, 45 min. pracovať, pod dozorom, zamestnať ich, lebo oni budú vyrušovať, na seba žalovať, sú také nedozreté deti.“ „Majú veľmi radi učiteľku, ktorá je striktná a bazíruje.“</p>	<p>Učiteľ zachytí problém, pozná zázemie a zraniteľnosť detí. Vývinová lojalnosť detí mladšieho školského veku voči autorite je ešte pomerne vysoká. Moc učiteľa, okamžité zastavenie, je účinný prostriedok na udržanie poriadku a zdá sa, že si myslia, že aj vzťahu.</p>
<p>súčet vlastných potrieb</p> <p>„Nemyslím, že by sme mali nejaký zlý vzťah.“ „Podľa mňa so mnou majú veľmi dobrý vzťah.“ „Ja si myslím, že my máme dobrý vzťah, povedia mi na rovinu, ja všetko akceptujem.“</p>	<p>Ak učiteľ zažije, že sú naplnené jeho vlastné potreby v súvislosti s rešpektom, ktorý mu dáva disciplína žiakov, v miere problémov, ktoré musí riešiť, dostatku informácií, ktoré má alebo dostáva, tak sa môže mylne domnievať, že vznikol pozitívny vzťah medzi ním a deťmi.</p>

Tabuľka 8: Analýza vzťahu učiteľ – žiak z pohľadu učiteľa.

Všetci triedni učitelia sa v našom výskume prezentovali pozitívnym vzťahom so svojimi žiakmi. Hovorili o nich úctivo a priateľsky. Vnímali svoju triedu prevažne pozitívne, problémy ich trápili a mali snahu o tom premýšľať. To, čo sa nám javí z tejto oblasti ako kľúčové z nášho skúmania je opäť D-úroveň, na ktorej vzťahy ostávajú – rýchle saturovanie najnutnejších základných potrieb. To však vedie v hlbšom skúmaní k odhaleniu celkovej nespokojnosti žiakov. Učiteľ zo svojej strany vie, alebo sa domnieva, čo žiaci prežívajú, napriek tomu, že v podstate nemá dostatok priestoru s nimi o tom hovoriť. Učitelia sa veľmi sťažujú na to, že sa zrušila od istého času triednická hodina a riešenie problémov cez prestávku alebo hodinu sú nedostačujúce. Potrebám detí a ich vlastnému sebavyjadreniu sa nevenuje v škole dostatočná pozornosť. Vzťah postavený len na D-úrovni potom aj spätne ovplyvňuje mieru participácie a úspešnosti žiaka v učení (Vojtová, Fučík, 2012).



Graf 7: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Vzťah učiteľ a žiak.

5.1.5 Školský status

V oblasti školského statusu vyhodnocujeme, ako žiaci vnímajú svoju pozíciu, hodnotu, potenciál v školskom živote (Vojtová, Fučík, 2012):

- Ľudia si ma vážia, pomôžu mi, keď si neviem rady, som dôležitý,
- Beriem ostatných takých, akí sú, vrátane žiakov s postihnutím.

Školský status aj identita predstavujú jedinou oblasť, v ktorej sú výsledky všetkých troch tried identické. Položka *Škola je miesto, kde mám pocit, že som dôležitý(á)* dopadla obdobne ako v ČR najhoršie. V tejto položke sa ukazuje podstata spokojnosti – seba prijatie, ktoré je tiež prediktorom rizika nedostatku všetkých ostatných potrieb, čím sa blížime k náznaku túžby dieťaťa po vyšších B-potrebách. Ak by sme aj pripustili, že škola dokáže naplniť D-rovinu potrieb, v oblasti hlbšieho prežívania a prijatia sa deti cítia nedostatočne saturované. Obe oblasti statusu a identity sa tak najviac týkajú seba vnímania a sebaúčinnosti vyplývajúcej z nedostatočných vzťahov. Z hľadiska medzinárodných meraní PISA sú slovenskí žiaci na chvoste životnej spokojnosti a až 23 % našich žiakov sa

v školách cítia ako *outsideri*, taktiež množstvo šikanovaných študentov presahuje priemer OECD – 11,5 % žiakov (OECD, 2017). Pre prvú triedu táto oblasť predstavuje aj najväčšie riziko, čo je v súlade s vysokou rizikovosťou detí v tejto triede (67 %) a ich osobným prežívaním. A to aj napriek tomu, že učebné výsledky triedy sú vo všetkých troch triedach relatívne dobré. Naše pozorovania v triede 1 nám potvrdilo, že status žiaka je výrazne oslabený: „*Kričím po druhých, lebo aj iní často kričia po mne.*“ V neštruktúrovanej práci sa žiaci prekrikujú, vzájomne urážajú a svoj rešpekt a postavenie si získavajú útokmi a krikom na úkor druhých. Snažia sa využívať naučené direktívne vzorce správania, ktoré fungujú učiteľom. Žiaci prvej triedy napísali: „*Chýba poriadok, rešpekt, kamarátstvo, všetci sa navzájom provokujeme.*“ Status žiaka v tejto triede predstavoval vo výskume najväčšiu výzvu. Ani po druhom vstupe do triedy sa nám nepodarilo pracovať s triedou ako skupinou. Triedny učiteľ na status žiaka pri práci uvádza: „*Treba byť vždy v strehu. Stačí, že niekto niečo povie a oni sa už chytajú jeden druhého za slovíčka a už sa to tak spustí ako lavína. Jeden začne, druhý pokračuje, tretí dodá, doplní a je problém. Treba ich okamžite zastaviť, lebo nevedia sami prestať, nepoznajú hranice, treba na nich byť prísny. Určite im netreba ustupovať.*“ Tento status triedy, ktorý triedny učiteľ opisuje, predstavuje vnímanie funkčného vzťahu pokiaľ je všetko pevne v rukách učiteľa. Na druhej strane uvedený učiteľ uviedol, že vo vyšších ročníkoch má problémy a nefunguje to, hoci ako záver z toho vyvádza, že ho to zocelilo.

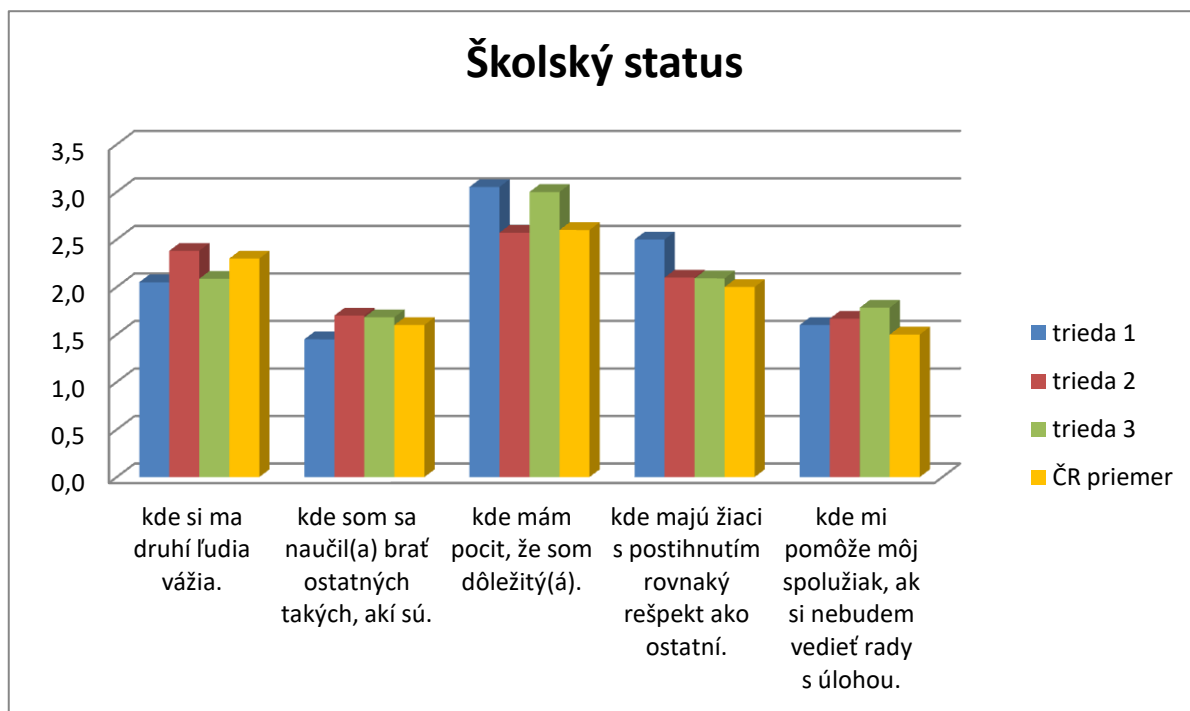
V triede 2 sa školský status javí veľmi dôležitý a potreby sa významne hlásia na povrch: „*V tejto triede nemám takmer žiadnych kamarátov, ale aj tak je tu dobre.*“ „*Zmenil by som správanie učiteľov, lebo na posledných hodinách hovoria, že sme pomalí, leniví a mohol by som vymenovávať do nekonečna. No ja sa z posledných síl snažím podať najlepší výkon.*“ „*Rád by som aj zmenil niektorých učiteľov, čo sa nedá, lebo je to na nich, ale zdá sa, že si nechcú vypočuť názor žiaka.*“ „*Moju prácu si nevážia ani spolužiaci, ani triedna učiteľka.*“ Otvorenosť a ja-forma vyjadrovania a popisovania pocitov je zároveň prejavom uvedomenia si vlastného statusu. V tretej triede sa pri statuse žiaka výraznejšie ukázali medzipohlavné rozdiely. Triedna učiteľka aj v súlade s výpoveďami detí to zhrnula takto: „*Sú tam určité skupinky detí, ktoré sa skupinkujú a nemajú sa radi. To mi dosť vadí,*

...ale čo sa týka dievčat, tam vidím veľký problém. Súperia medzi sebou a používajú na seba útoky, píšú si cez mobily a hocičo si tam povedia, potom sa nebavia, potom sú zase kamarátky a na tretí deň zase niečo, pohádajú sa medzi sebou. A toto riešime každý deň, čo kto povedal komu. S chalanmi nemám problém, vedia sa porozprávať, povedať prepáč, keď jeden druhému náhodou niečo urobí.“ Status žiaka v oboch triedach druhej školy bol pozitívnejší, vyjadrovali sa úprimnejšie, otvorenejšie, ale aj popisnejšie.

V tejto oblasti by sme radi ešte upozornili na položku rešpektu k žiakovi s postihnutím. Vo všetkých triedach sa tento postoj objavil. V prvej triede integrovaného žiaka otvorene stigmatizovali: *„Nedotýkajte sa ho, lebo dostanete ebolu.“* Triedny učiteľ dodáva: *„Trieda ho dosť tak odsúva a neakceptuje.“* Iný učiteľ na chodbe pred vstupom do triedy hovorí, že si myslí, že toho chlapca v triede šikanujú, niektorí žiaci na to vraj upozornili už aj na žiackej školskej rade. Pri *focus group* s chlapcom nikto nechcel sedieť a pracovať, ale nakoniec, ako sme vyššie uviedli, individuálna reflexia pocitov a potrieb detí podľa modelu Rosenberga (2012) veľmi efektívne zabrala a táto malá skupina s ním účinne spolupracovala a bola aj najviac spokojná so svojou (spolu)prácou.

V triede 2 aj 3 sa deti aj triedni učitelia zhodli na jednom outsiderovi, ktorého by z triedy vylúčili. Uvádza triedna učiteľka druhej triedy: *„Podľa mňa sú celkom dobrý kolektív, ale je tam jeden chalan, ktorý trošku vytrča a ten kolektív ničí, provokuje, a ak by deti mohli, poslali by ho preč.“* Táto logika vylúčenia sa objavila aj v postojoch detí počas *focus group*. Tretia triedna učiteľka uvádza: *„A tie deti sú už tak negatívne nastavené proti nej, lebo stále to počúvajú, že sa rozplače a nevie sa upokojiť a to ich podľa mňa provokuje.“* Uvedená riziková žiačka v triede 3 uviedla: *„Vysmieávajú sa mi, ponižujú ma, nadávajú mi... proste, ja... niekedy je 1 deň pokoj a sú ku mne dobrí, ale väčšinou mi stále robia zle. Ja by som prosila, aby sa toto zmenilo. Učitelia s tým nič nerobia. Hovoria mi, spolužiaci, že si vymýšľam, že niečo na mňa „našijú“, čo nie je pravda. Mama ma kvôli tomu dá na inú školu. Keby ste mali taký pocit, že ste bezmocný, tak sa chcete zabiť... Ja by som všetkých učiteľov, žiakov na svete prosila, aby si uvedomili, že človeka sa to veľmi dotkne a pokračuje to dokým sa človek nezabije. Ja mám učiteľky veľmi rada. A hlavne môj odlišný názor spôsobuje toto všetko.“* Pohľad dieťaťa v riziku poukazuje na to, že

potrebuje identifikovať potreby, ale zároveň je potrebné pracovať s triedou. Ak deti v triede zažívajú frustrácie vlastných potrieb, neprítomnosť a podporu triedneho učiteľa, nachádzajú si ľahšie vinníka – obeť a rovnako tak „obeť“ s nenaplnenými potrebami ľahko obsadí centrálnu pozornosť ostatných detí. Základ tohto problému ale spočíva v dlhodobom nenaplnení vlastných potrieb nezávisle od aktuálneho problému v triede.



Graf 8: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Školský status.

Na všetky triedy sme sa dôsledne pripravovali a boli sme si vedomí výsledkov dotazníka aj základných rozhovorov s odborným tímom. Status v prvej triede bol veľmi nízky, deti sa neustále hádali, každý každého prekrikoval, aby sa dostal k slovu aj za cenu urážok. Rešpekt fungoval iba v prísne strážených mantineloch, otvorený priestor nefungoval. V druhej triede bola práca ukážková. Žiaci sa rešpektovali, dokázali si vyjadriť aj opačné názory, počúvali sa, reagovali na reflexiu výskumníka v kruhu, ale vyjadrovali aj svoje potreby a pocity, hoci aj negatívne. Boli otvorení a rešpekt jeden voči druhému bol postačujúci, aby sme mohli spoločne nedirektívne pracovať. V tretej triede bolo rušivejšie, deti boli menej otvorené k sebe, rozhovory boli viac na povrchu. Ak sa ale stalo, že niekto na niekoho zaútočil, dokázali úprimne reagovať na reflexiu pocitov zo strany výskumníka a nájsť vhodný spôsob reakcie. Podporná intervencie a reflexia mala rýchly pozitívny

výsledok, aj napriek väčšej frustrácii. Druhá aj tretia trieda dokázali spolupracovať, komunikovať, vzájomne otvorene reagovať a akceptovať pravidlá na rozdiel od prvej triedy.

5.1.6 Formovanie a podpora identity

Oblasť formovania identity v triede je úzko spojená so sebeobrazom žiakov a samozrejme úzko súvisí aj s oblasťou školského statusu (Vojtová, Fučík, 2012):

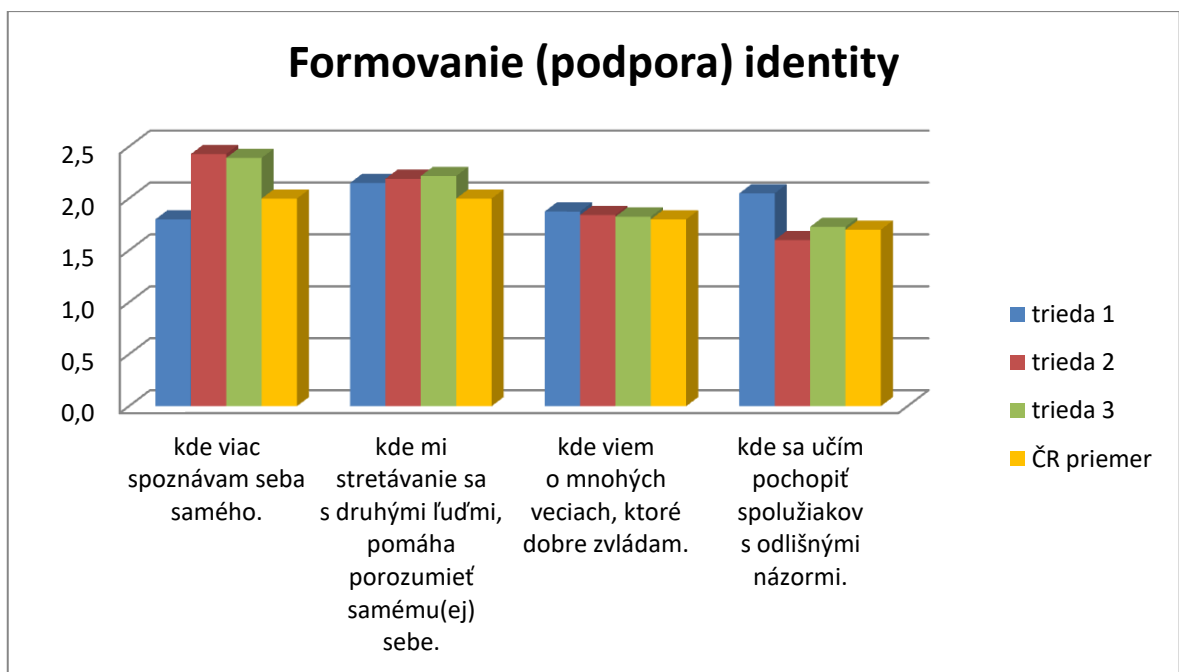
- viem o mnohých veciach, ktoré dobre zvládam,
- učím sa rozumieť viac sebe i druhým.

Ako sme už uviedli, výsledky dotazníka vo všetkých triedach je rovnaký ako v predošlej oblasti. Identita je najzákladnejší obraz o sebe samom, najhlbšie ja (porov. model Satirovej et al., 2013; Maslow, 2014; Rogers, 2015) a status, rola, je jeho vonkajším funkčným prejavom. Je to významný psychologický konštrukt, ktorý Erikson (2002) pomenúva ako jednotu, integritu, ktorú mladý človek dosahuje vyriešením krízy v procese identifikácie tak, aby jedinec vedel rozlíšiť svoju jedinečnosť a odlišnosť od iných. Krízy, ktoré dieťa prežíva práve v sociálnej skupine triedy, predstavujú jedinečnú príležitosť na potvrdenie vlastnej identity. Naopak, jej nedostatočné potvrdenie môže viesť k úplnej sebadeštrukcii a depersonalizácii (Maslow, 2014; Rogers, 2015; Vágnerová, 2005).

Výroky ako: *„Bud' ticho, drž hubu ty krava, on je postihnutý, smrdí, dostanete chorobu,“* v triede 1 síce poukazujú aj na bežné správanie žiakov v škole, ale v kontexte vysokej rizikovosti týchto detí, slabšiemu prospechu a zavádzaniu stále prísnejších pravidiel so zdôrazňovaním záujmov školy a učiteľa, sa deťom nedostáva dostatočného priestoru, ich posilňovaniu, podpore a sprevádzaniu. Rovnako tak v triede 3 neprítomnosť triedneho učiteľa, ktorý si to aj sám a úprimne pripúšťa ako problém, spôsobuje, že deti ostávajú pri riešení problémov často sami. Špeciálna pedagogička to komentuje slovami: *„Ešte nemajú ani tú triednu, ktorá by stála za nimi, alebo sa ich vedela zastat’.“* Odlišnosť a rešpekt potrieb druhého je v prvej triede veľkým rizikom. Ak dieťa nezažíva dostatok rešpektu samo o sebe, ťažko môže rešpektovať druhých. V tretej triede nedostatok podpory

zo strany učiteľa, jeho neprítomnosť zase vyvoláva frustráciu a samotu v riešení problémov.

Treba povedať, že oba aspekty (potreby dieťaťa verzus učiteľa) sú súčasťou dialektickej prepojenosti medzi vzájomnými potrebami (Červenka, 2014), pričom existuje nekonečne veľa stratégií k ich naplneniu vo väčší prospech a rast každého (Rosenberg, 2012). Tento potenciál nie je v interakcii učiteľ – žiak ani v klíme školy všetkých tried dostatočne zohľadnený. Potreba bezpečia je síce základná D-potreba, ale nestačí na rast a rozvoj (Maslow, 2014) a vynára sa otázka, nakoľko škola má cielene poskytovať žiakom tento vyšší rozmer ľudskosti, podpory a sprevádzania, ako to zdôrazňuje Vojtová a Červenka (2011; Kaufman et al., 2006, 2007; Bombèr, 2007; Presová, 2014).



Graf 9: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Formovanie identity.

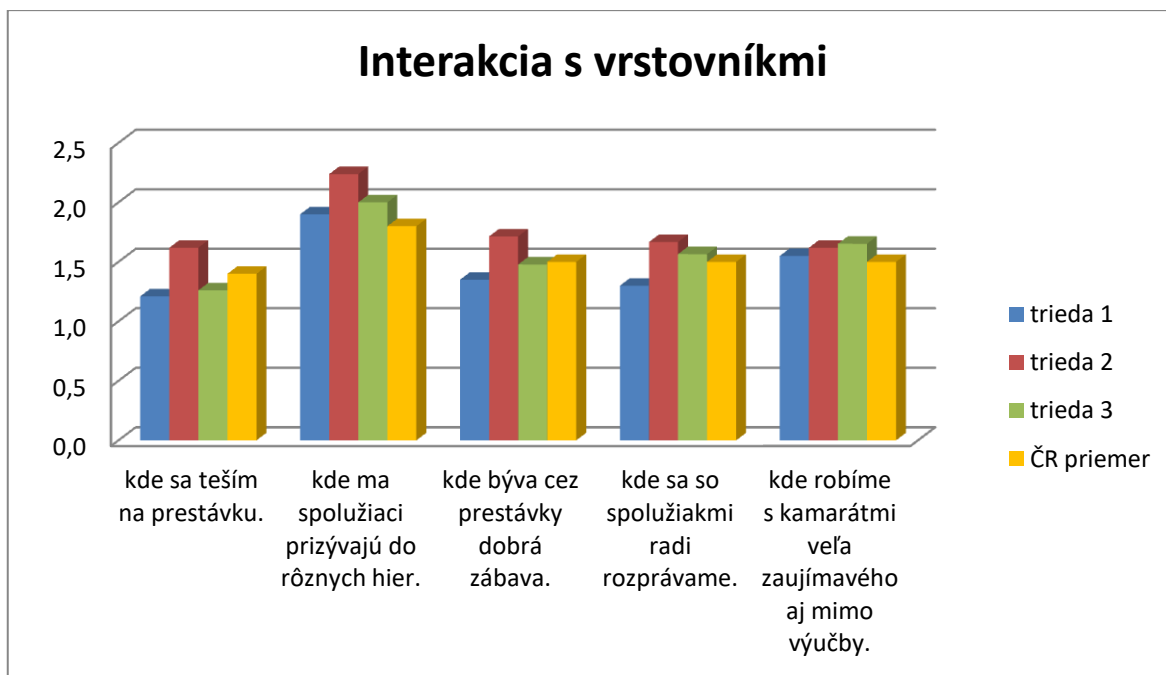
5.1.7 Interakcie s vrstovníkmi

V siedmej oblasti sledujeme, ako sú žiaci zapojení, začlenení v svojom školskom sociálnom prostredí, vo vrstovníckej skupine triedy (Vojtová, Fučík, 2012):

- Teším sa na prestávku, kedy je dobrá zábava,

- Spolužiaci ma zapájajú do rôznych hier, robíme spolu mnoho zaujímavého, radi sa rozprávame.

Koncept vrstovníckej podpory v triede ako silný rezilienčný zdroj významne rozpracovala vo svojej práci Presová (2014), ktorá uvádza, že interakcia s vrstovníkmi sa vyznačuje rizikovým správaním a zlými vzťahmi práve tam, kde je nedostatok zažívania úspechu a pevných láskavých vzťahov s učiteľmi (porov. aj Červenka, 2014; Rogers, 2015; Rogers, Freiberg, 1998). V tejto oblasti triedy dopadli porovnateľne s českou skupinou žiakov (Vojtová, Fučík, 2012). Prestávky predstavujú pre žiakov zdroj slobody, radosti, sebaaprežívania. Pre učiteľov je to často presne naopak, nechať ich cez prestávku samých je problém a na adresu rizikových žiakov sa vyjadrili: *„Čo sa týka správania, ja s nimi nemám problém, to skôr cez prestávku.“* Prestávky sú ideálny intervenčný a zdrojový čas, kedy žiaci prežívajú seba, svoje vzťahy oveľa aktívnejšie ako na hodinách. Ak nemôžu žiaci prežívať sami seba na hodinách, odkladajú si tento priestor na prestávky. Žiaci druhej školy sa však sťažovali na nedostatok priestoru, nemožnosť chodiť cez veľké prestávky von a s tým spôsobený pocit stiesnenosti: *„aby sme mohli cez prestávky chodiť na čerstvý vzduch von, pretože byť zavretý v jednej budove 6 hodín nie je nič príjemné.“* Dôležitosť podpory kamarátov vyjadrujú žiaci opakovane aj vo *focus group*, či v spätných väzbách: *„Držia ma kamaráti, ale mám rád aj niektorých učiteľov.“* V triede 2 sa viacerí žiaci vyjadrili: *„veľmi dobrý kolektív, kamarátky, priateľské povahy, humor, zábava v triede.“* Napriek tomu prestávky pre triedu 2 sú menej významné a aj vzhľadom na veľké učebné vyťaženie a úspechy žiakov nie je taký priestor pre neformálne vzťahy. Problematiku prestávok dopĺňa trieda 3: *„Niekedy je v triede aj zábava, ale potom to vždy niečo pokazí.“* Triedna učiteľka druhej triedy hovorí o tom, že učelia cez prestávky sú neraz nedôslední a nestarajú sa, čo deti robia. Vo všetkých troch triedach je možné vnímať prestávky ako najpozitívnejší moment vyučovania. Ak si uvedomím, že dieťa trávi v škole polovicu svojho času a počas hodín nie je priestor na interakciu a vzťahy, tak jediný čas pre „sabaaktualizáciu“ je neštruktúrovaná prestávka bez podpory učiteľov.



Graf 10: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Interakcia s vrstovníkmi.

5.1.8 Spolupráca ako prediktor komplexnosti

Posledná z oblastí, ktorú analyzujeme a skúmame je oblasť spolupráce. Túto kategóriu sme pridali, pôvodný dotazník Vojtovej a Fučíka (2012) ju obsahuje len nepriamo v popise vzťahov. Dôvodom takéhoto doplnenia spočíva v silnej spojitosti spolupráce, systému komplexnosti s podporným prostredím organizácie, v ktorej sa dieťa vzdeláva (Pol, 2007). Nejde v skutočnosti o ďalšiu komplementárnu položku, ale o komplexný sumár všetkých oblastí a predošlých analýz, ktorá je hlboko syntetizujúca v pojme spolupráca, ako sme to vytýčili v teoretickej základni druhej kapitoly. Spolupráca je najhlbším prejavom vnútornej klímy a vzájomnej spleti vzťahov (Welch, 1998). Patrí sem tímové vyučovanie, spoločné plánovanie, silnejšia vzájomná prepojenosť, spoločná zodpovednosť, spätná väzba, konštruktívne hodnotenie spoločne vykonanej práce, ktorá v sebe optimálne zahrňuje tak zameranie na cieľ, zdroje, úlohy a problémy ako aj vzťahy, dôveru, podporu a zdieľanie pocitov (Pol, 2007).

Ako sme mali možnosť vidieť, učiteľom sa nedostáva dostatočnej miery spätnej väzby, ako paradoxne opísali piatáci v prvej triede: „*Chýba život a spolupráca, všetci sa*

navzájom provokujeme, chýba poriadok, rešpekt, kamarátstvo. Táto trieda nefunguje.“ Rovnako tak sa objavili aj jednotlivci v triede 2, ktorí videli triedu inak ako ostatní a triedny učiteľ to nezachytil: *„My dvaja v triede sa cítíme trochu sami, nemáme podporu kolektívu, iba jeden druhého.*“ alebo *„Na našej škole sa mi páči veľmi veľmi málo.*“ Nezachytené potreby žiakov, od ktorých by to učitelia nečakali, môžu vždy prekvapiť. V tomto zmysle bola najviac v obraze práve triedna učiteľka tretej triedy, ktorá pomenovala riziká a zdroje v triede úprimne a otvorene a uznala vlastné limity. Tendencia učiteľov neprejavovať vlastné slabiny často vedie k stereotypom a rýchlej rutine odhadu potrieb u detí a často to vedie ku „kultúre nezasahovania“ (Pol, 2007), kde učiteľ a žiaci žijú v jednom spoločenstve na míle si vzdialení. Táto vzájomná spätná väzba učiteľ – žiak je východiskom k spoločnej práci.

Spolupráca v rovine dospelých (učiteľov, odborného tímu, rodičov) dosahovala u všetkých troch učiteľov približne rovnaké ponímanie, ale rôznu úroveň. Významné je, ako si učitelia spoluprácu predstavujú. Triedny učiteľ v prvej triede hovorí o výbornej spolupráci: *„Mne sa s odborným tímom super spolupracuje. S rodičmi je dobrá spolupráca a veľa z nich je aj objektívnych. Veľmi si to cením, to sa dnes už často nevidí.*“ Pri bližšom popise, čo spolupráca prináša uvádza najprv v súvislosti s odborným tímom: *„integrovani tam chodia na písomky, doučká, alebo si vezmú žiaka, keď vyvádza. Konzultujeme, čo kto robí, ako hodnotiť, aké a koľko učiva dať. Do triedy mi [odborní zamestnanci] nechodia. Správanie a sedenia s rodičmi riešim so psychologičkou. Väčšie veci aj s riaditeľkou.*“ V súvislosti s rodičmi ďalej uvádza: *„Vedia objektívne povedať: Áno, ja viem, čo mám doma.*“ V odpovedi prvej triednej učiteľky je náznak B-spolupráce. Triedni učitelia druhej školy sa síce zhodujú na dobrej spolupráci s rodičmi: *„Zareagujú mi, nemám žiadny konflikt, problém,*“ s odborným tímom ale spolupráca v druhej škole funguje len obmedzene. Druhý triedny uvádza: *„S psychologom veľmi nespolupracujem, ak ide o špeciálneho pedagóga, nemám dôvod, lebo keď nie je papier, on nemôže prísť,*“ a tretia triedna dodáva: *„povieme si na chodbe, v kabinete, keď treba. Deti za psychologom často chodia, najmä dievčatá.*“ Spolupráca ako sme ju pozorovali a analyzovali v rámci rozhovorov s odbornými zamestnancami aj triednymi učiteľmi bola veľmi aktívna

a funkčná v prvej škole, pričom v druhej škole takmer vôbec nefungovala. Triedna učiteľka druhej triedy to vnímala ako jednu z dôležitých potrieb, ktoré ona potrebuje pre svoju vlastnú podporu. Tretia triedna učiteľka bola v škole v menšej miere pre zdravotné problémy a spoluprácu so širším okruhom nemala veľmi čas riešiť, bola rada, že mohla hovoriť s deťmi a mala oproti triednej učiteľke druhej triedy výhodu, že mala kabinet hneď vedľa svojej triedy podobne ako prvá triedna učiteľka. Miera spoločnej práce v oboch školách sa odlišovala. V prvej škole skúsení odborní zamestnanci aktívne spolupracovali, boli rešpektovaní učiteľmi, žiakmi i rodičmi, pracovali neraz na prípadoch aj spoločne. V druhej škole fungoval každý izolovane: *„Po tom, čo som všetko musela ja sama riešiť, ako náhle ma zavolajú, odkážem na psychológa, lebo ja mám dosť svojich problémových detí na 1.stupni,“* uviedol špeciálny pedagóg. K spolupráci pri podpore detí v riziku by učiteľov donútila tak, že *„vyslovene nejaká prednáška, príkaz od inšpektora alebo zriaďovateľa, kde by to pochopili raz a navždy, že integrácia nie je vymyslená vec.“*

Širšia spolupráca s poradenskými zariadeniami, sociálnou kuratelou bola všetkými pomenovaná rovnako: *„Sociálka? Tí si ho prehadzujú jak horúci zemiak, ja som tam dennodenne telefonovala, najprv jedna povedala, že to má druhá, potom zrazu tá druhá bola na dovolenke, potom zrazu nejaký pán, potom že príde do školy, ale do dnešného dňa neprišiel, takže môj názor na sociálku je...“* *„Nikto sa tu neukázal. Poslali sme hlásenie. Mala to riešiť sociálka, ale systém absolútne nefunguje.“* *„Akože riešilo sa to aj so sociálkou, ale sa to stále naťahuje a nemám pocit, že by sa z ich strany niečo konalo.“* *„Stav kurately je veľmi zlý, neustála fluktuácia.“* S poradenskými zariadeniami je to o niečo lepšie, ale ich dosah na riešenie problémov v škole je nedostatočný: *„To skôr keď už tak, skôr poradňa nabehne, ale aj tak to nevyrieši, čakala som od nich viac.“* *„Mám také správy z poradne, že chladné, nič nehovoriace. A teraz našu školu bude mať na starosti práve takáto psychologička a potom je to skutočne ťažké.“* Prevažná D-spolupráca medzi školou a ďalšími inštitúciami je opísaná aj v slovenskej štúdii u Leskovjanskej (2006). V modeli spolupráce, ako sme to predstavili v teoretickej časti by sme mohli takýto typ spolupráce zaradiť v prípade prvej školy ako koordinácia, v prípade druhej školy ako komunikácia. V oboch prípadoch však nie je dosiahnutá spoločná inkluzívna práca.

Ako vidíme v modeli špirály, ktorú sme názorne spracovali v súlade so školou ako učiacim sa spoločenstvom, vidíme ako dôležité je rozvíjať v škole tento trojrozmerný model vzájomnej podpory, ktorá vychádza zo zdravých vzťahov a spoločnej práce učiteľov, odborných zamestnancov a vedenia školy, vrátane externých inštitúcií a tento hlboký vnútorný súlad vzájomného siet'ovania a prepojenosti dodáva obdivuhodnú silu a energiu pre vznik triedy ako spoločenstva.

Schéma predstavuje recipročný mechanizmus, lebo ak sa rešpektujú univerzálne potreby každého, postupne sa dosahuje B-úroveň a vytvára sa inkluzívne školské prostredie. A takéto podporné prostredie potom spätne pôsobí na celú špirálu a opätovne ju udržiava a živí.

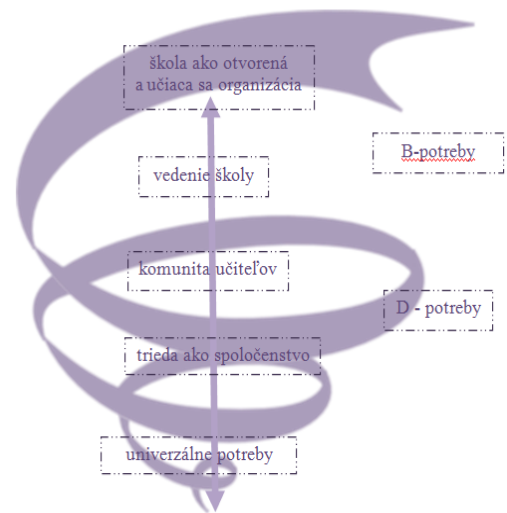


Schéma 7: Špirála školy ako spolupracujúceho spoločenstvo od elementárnej saturácie k rastu.

Kaufman et al. (2006) popisuje spoluprácu ako vývojovú perspektívu začínajúc v rovine triedy cez školské prostredie až k širšiemu obvodu participácie s ďalšími organizáciami. Náš model predstavuje túto vzájomnú interakciu a prepojenosť potrieb a spolupráce od univerzálneho priznania potrieb každému jednotlivcovi a ich akceptovanie, vytváranie triednych malých spoločenstiev s vzájomnou akceptáciou odlišností a spoločnej práci v kooperatívnom, resp. spolupracujúcom učení sa, sprevádzaní facilitátorom učiteľom až k širšej spojitosti učiteľov s odborným tímom a kolegami na spoločných projektoch, v spoločnej práci, cieľoch a filozofii smerujúc ku kolegiálnej a demokratickej prepojenosti „vedenia“ školy ako lídrov efektívneho manažmentu spoločne otvorených širšej miestnej komunite a organizáciám, ktoré participujú a napomáhajú rozvoju školy ako spoločenstva. Spolupráca v takto chápanom zmysle predstavuje obojsmerné budovanie spoločnej práce a cieľov na sebaaktualizovaní jednotlivca, skupiny a školy od základných D-potrieb až po súbežné rozširovanie slobody a rastu v procese B-potrieb. Skôr stabilné a dlhodobé podporné a pomáhajúce mechanizmy, časté osobné, vzťahové, blízke

„vrcholové“ zážitky (Maslow, 2014; Gajdošová, Herényiová, 2002), prinášajú náboj rozvoja osobnosti a následnej spoločnej práce – t.j. spolupráce (Rogers, Freiberg, 1998; Rogers, 2015).

5.2 Interpretácia výsledkov

Výsledky nášho výskumu mali v súlade s cieľom poukázať na spôsob poskytovania komplexnej starostlivosti o deti v riziku, na potreby, zdroje a riziká, ktorým kľúčoví aktéri školy čelia a navrhnúť východiská pre intervenčnú prax. Analýzu týchto cieľových požiadaviek sme realizovali v rámcových oblastiach školského života (Vojtová, Fučík, 2012) a zamerali sme sa na identifikovanie potrieb (zdrojov a rizík) z pohľadu žiaka a triedneho učiteľa v komplexnejšom náhľade odborného tímu. V uvedených častiach sme zosumarizovali všetky zistenia. Popíšeme identifikované potreby a poukážeme na nich v dvoch B a D úrovniach. Ak sa nám aj podarilo identifikovať D-úroveň na oboch školách, B-rozmer bol len ťažko badateľný.

Potreby ako zdroje a riziká

Naplnené potreby ako zdroje a ich nedostatok ako riziko sme zároveň ponímali v modeli od D- k B-procesu podľa Maslowa (2014), od základných, elementárnych nedostatkových potrieb k zrelým rastovým potrebám. Pokúsime sa v tabuľke identifikovať a popísať potreby žiakov a učiteľov a ich stratégie, ktoré využívajú, alebo by očakávali. Tabuľku sme zostavili ako výsledok analýzy jednotlivých oblastí školského života a prideliť sme ich v rámci hierarchie potrieb od D-potrieb (nižšie a vyššie nedostatkové potreby) až k B-metapotrebám, ktoré predstavujú sebaaktualizáciu, identitu a spoluprácu (v našom chápaní ako najvyšší stupeň spoločnej práce).

Hierarchia potrieb a oblasti školskej úspešnosti	Zdroje	Riziká
Seberealizácia oblasť podpora identity; spolupráca	Popis: <i>Vážia si ma a pochopia ma.</i> Stratégie (žiak/učiteľ): verbálna a neverbálna podpora, spolupráca, porozumenie.	Popis: <i>Cítim sa zle a sám, chýba rešpekt.</i> Stratégie (žiak/učiteľ): obrana, izolácia, uzatváranie sa, nespolupráca, obviňovanie/kritika seba, druhých
Potreba ocenenia oblasť školský status; úspech a príležitosť	Popis: <i>Zvládol som to. Podarilo sa mi to.</i> Stratégie (žiak): vedomie, že som to veľakrát zvládol, súdržnosť, dobré vzťahy. Stratégia (učiteľ): ocenenie (pochvala), neporovnávať ich, zocelenie, že som to už zvládla, dobré vzťahy, povedať, že ich mám rád/rada.	Popis: <i>Mám sa aj zle, lebo zažijem neúspech, dostanem päťku. Mal som aj rád slovenčinu/triedu, keby učiteľka/žiak.</i> Stratégie (žiak): kritika, kritické myšlienky, žiarlivosť, snaženie, podávanie výkonu. Stratégia (učiteľ): kritické myšlienky, obviňovanie seba/žiacov, porovnávanie.
Potreba lásky, prijatia oblasť vzťah učiteľ – žiak; interakcie s vrstovníkmi; negatívne prežívanie	Popis: <i>Dobrá klíma.</i> Stratégie (žiak): povedať na rovinu, pomáhať si, súdržnosť, vyjadriť nedostatkové pocity, povedať prepáč, počúvanie, rešpektovanie pravidiel, humor, zábava. Stratégie (učiteľ): rozprávať s nimi, vypočuť ich, opýtať sa, snažiť sa nájsť iné riešenie, akceptovať, ísť do kina/na výlet.	popis: <i>Sme kamaráti/priatelia, ale stále sa hádame. Sú tu dobrí/zlí učitelia. Zlý kolektív.</i> Stratégie (žiaci): nadávky, útoky, urážanie, žiarlivosť, súperenie, provokovanie, odsudzovanie. Stratégie (učiteľ): Stagnovať vo vzťahu, nemať na nich čas.
Potreba bezpečia, istoty oblasť celková spokojnosť	popis: <i>bufet, čitateľský kútik</i> stratégie: štruktúra, pravidlá	popis: <i>fyzické prostredie (vzhľad) triedy/školy, ticho, disciplína</i> stratégie (žiak): chaos, krik stratégie (učiteľ): byť v strehu, okamžite zastaviť, direktívne riadiť
Fyziologické potreby (vzduch, pohyb)	Popis: žiaci ani učitelia nepopisujú.	Popis: <i>zlý vzduch, uzavretý priestor, smrad.</i> Stratégie: ísť na veľkú prestávku, na chodbu

Tabuľka 9: Potreby skryté za prežívaním rizík a zdrojov žiakov a učiteľov.

V uvedenej tabuľke môžeme vidieť postupné hierarchické rozdelenie potrieb, od najnižších D-potrieb až k B-potrebám, ktoré predstavujú podpora identity a spoločná práca. Kým sa od školy neočakáva, že bude napĺňať najzákladnejšie fyziologické potreby, ako to vidíme aj v tabuľke, naopak, deti i učitelia sa najintenzívnejšie ozývali v oblasti bezpečia, prijatia a ocenenia, čiže kdesi v centrálnej časti Maslowovej pyramídy. Výrazný deficit sa ukazuje v oblasti B-potrieb, v ich popisovaní a prežívaní tak u žiakov ako aj u učiteľov. Ak učiteľ sám seba neprežíva v B-rovine sebaaktualizácie, len veľmi ťažko môže túto rovinu pripúšťať a podporovať u svojich žiakov. Napriek tomu sme poukázali, že žiaci po tejto rovine túžia, ale naučia sa ju podobne ako učitelia potláčať a transformovať do nižších levelov nedostatkových cyklických a rutinných potrieb.

Rovina D-potrieb

Jednotlivé oblasti školského života prinášajú viaceré zistenia. V triede 1 sa ukázalo, že u detí môžu byť výrazne odlišné výsledky štandardizovaného dotazníka od priamej práce vo *focus group* a v kresbách a otvorenej písomnej i ústnej spätnej väzbe. Žiaci v ďalších triedach naopak prejavili väčšiu autenticitu a jednotu pri rôznych výskumných meraniach triangulácie. Tento výsledok v triede 1 pripisujeme jednak vyššej miere rizikovosti u detí (67 %) oproti ostatným triedam, ale aj spájaniu ročníkov, malému priestoru na neštruktúrovanú prácu a nedostatok otvorenej komunikácie, prísnyh pravidiel podľa 3R konceptu. Ukázalo sa, že existuje pozitívny vzťah medzi prísnyh režimom a pravidlami a relatívnu vonkajšou spokojnosťou detí v D-rovine. Na hlbšej B-rovine boli však deti nespokojné. Ten istý princíp sa ukázal aj v triedach 2 a 3, ktorých celkové výsledky boli síce lepšie, ale prejavili sa rastové potreby ísť vyššie. Taktiež sa medzi deťmi objavili aj nenápadní bezproblémoví jedinci, ktorých si ani učitelia, ani spolužiaci nevšimli, ako rizikových. V tomto kontexte sme po skončení výskumu dostali aj email od rodiča takéhoto nenápadného, poslušného a vzorného dieťaťa v triede 2: „*Doma sa často a veľa rozprávame a našťastie nám syn hovorí o svojich pocitoch. Minule povedal, že neznáša školu – počas prvého stupňa sme toto z jeho úst nikdy nepočuli. Na otázku prečo, odpovedal, že má dojem, že učiteľom väčšinou ide len o to, aby deti nachytali*

na tom, čo nevedia, namiesto toho, aby objavovali, čo vedia. Musím len súhlasiť. Niekedy mám dojem, že sa čas zastavil a prístup pedagógov sa za 30 rokov nezmenil. Nesadol mu kolektív, cíti sa v ňom osamotený. Že učitelia len REAGUJÚ, namiesto toho, aby AKTÍVNE viedli deti na ich ceste životom. Tento vek je nesmierne ťažký, čo sa pošramotí teraz, či už vo vzťahoch k vedomostiam, učeniu ako takému, vzťah k autoritám, dôvera k učiteľom, dospelým, k rovesníkom, viera vo spravodlivosť systému, v rozbehnutom pubertálnom veku sa to už bude neľahko naprávať.“ Skúmané školy tak poskytovali podporu predovšetkým v rovine D-potrieb, hlbšia podpora nemala systematické zázemie v škole. Istá prázdnota, túžba po rešpekte, ktorá sa u detí objavila, tak môže byť výsledkom väčšej existenciálnej prázdnoty (Frankl, 2011). Najhoršie výsledky, ktoré sa ukázali v našom dotazníku v položke uprednostňovania iných žiakov učiteľmi preto nemusia poukazovať ani tak na skutočné uprednostňovanie, ako na riziko nenaplnených potrieb detí. S touto položkou totiž rovnako najhoršie skórovala položka: *škola je miesto, kde mám pocit, že som dôležitý*. Ak deti nemajú saturované svoje potreby, necítia sa dôležité, vnímajú okolie a problémy ako príčinu ich nedostatkových pocitov. Podobné výsledky môžeme badať na školách druhého a tretieho stupňa v USA, kde odpovedalo 74 % zo 64 550 žiakov, že ich učiteľky povzbudzujú k tomu, aby sa dobre učili a 68 % malo pocit, že ich škola im poskytuje potrebné prostriedky na učenie. Ale iba 48 % žiakov malo pocit, že si ich učiteľky myslia o nich, že sú dôležití a len 47 % potvrdilo, že ich učiteľky rešpektujú. Len 29 % povedalo, že majú radosť z vyučovacích hodín. Autori zo školskej správy uzavreli svoj prieskum tým, že hoci mnoho žiakov uviedlo, že školy podporujú ich snahu, veľa z nich je presvedčených, že učiteľky ich neuznávajú ako jedincov (Sanchez, in Rogers, Freiberg, 1998). Tento koncept vyplýva práve z Bandurovho konceptu sebaúčinnosti – ak dieťa nedostáva potvrdenie od druhých, naučí sa nedostatočnej sebadôvere a svoju identitu potvrdzuje iba na nižšie úrovni potrieb (Matějček, 2008; Zimbardo, Coulombová, 2017). Naopak, pokiaľ deti prežívajú spokojnosť vo vnútri, vo svojom živote i v škole, dokážu ľahšie prijať aj slobodu a zodpovednosť (Rogers, 2015). Takto sme to vnímali práve v triede 2. Intervencia zameraná na odstraňovanie negatívnych javov v triede (rušnosť,

závisť detí, krik, konflikty) nemôže byť dostatočne účinná bez identifikácie a reflexie potrieb vrátane rastu smerom hore na B-úrovni.

Rovina B-potrieb

Vo vzťahoch neprítomnosť spoločných zážitkov a komunikácie s triednym učiteľom prináša vysokú mieru frustrácie, čo môže u žiakov viesť k tomu, že sa uchylujú k úrovni D-potrieb – prísna a stabilná učiteľka, ktorá vyžaduje, hoci ju v iných triedach nemajú radi. Aj riziková trieda 1 dokáže využiť príležitosť (mimoškolské aktivity) a fungovať veľmi pozitívne, čo poukazuje na možné pozitívne intervencie na podporu vzťahov i klímy triedy. Zásadným bipolárnym zistením počas výskumu bolo, že žiaci vnímali vzťah s triednym učiteľom zjavne odlišne. Kým učitelia rozsiahle popisovali svoje pozitívne vzťahy s deťmi, veľa rozprávali o svojom „dobrom“ vzťahu s triedou a predpokladali pozitívny vzťah aj od žiakov, deti o vzťahoch hovorili málo a v niektorých prípadoch úplne opačne ako triedny učiteľ. Učitelia vnímajú svoj vzťah so žiakmi ako množinu informácií (*čo o žiakovi a jeho rodine viem*), ako akt výmeny (*Ked' – tak*), reakciu na problém (*máme dobré vzťahy, lebo sa nedeje žiaden problém*), prostriedok disciplíny (*direktívne riadenie vytvorí bezpečné vzťahové zázemie*) a nakoniec ako súčet vlastných potrieb (*ak sa cítim v triede dobre, mám naplnené očakávania a potreby, vzťah funguje*). Tento D-model fungovania, kde učiteľ sa stavia do centra pozornosti triedy a drží ju pevne v rukách, nasvedčuje, že učiteľ nemá dostatočný kontakt a spojenie so svojimi žiakmi a často podlieha skresleniu skutočných potrieb detí. Rogers a Freiberg (1998) v tomto zmysle hovoria o tom, že v školách dochádza zo strany žiakov k prenechaniu identity učiteľovi a strach z ochutnania slobody. Rovnako tak je to aj na strane učiteľov či rodičov. Dôležitý význam vzťahov v našom výskume úzko nadväzujú aj na výskum Pressovej (2014), Červenku (2014) i Vojtovej (2012).

Výsledky oblasti vzťah učiteľ – žiak vo všetkých troch triedach významne súvisí s výsledkami oblasti podpory identity. Status a identita detí sa prejavovala viditeľne v outsideroch triedy. Čím viac bol nejaký žiak stigmatizovaný, tým horší bol aj status jednotlivých detí. Vznikal postoj urážania, ponižovania a šikanovania až k postojom

ignorovania a odmietania. Deti v druhej škole, keď dostali priestor úprimne sa vyjadriť, dokázali svoje postoje pomenovať oveľa menej útočne, využívali viac konštruktívny popis a pocity. V prvej škole viac nálepkovanie a urážky. Trieda 3 zažívala dlhodobu a cielene porovnávanie zo strany učiteľov. Spolu s triedou 1 poukazujú na to, že frustrácia nenaplnených potrieb ako sumár rizík alebo nedostatočná podpora od druhých zhoršuje prežívanie detí a výrazne ovplyvňuje ich sebaúčinnosť (Bandura, 1998; Matějček, 2008).

Ďalším zistením je, že hoci sú prestávky ako neštruktúrovaný čas ideálny intervenčný priestor pre práce s deťmi, učitelia ich využívajú málo a považujú ich skôr za riziko, v ktorom hrozia problémy s disciplínou a vyžadujú si stratégie 3R. Spolupráca ako výsledný produkt naplnených potrieb a vzťahov predstavuje výzvu vo všetkých rovinách školy: od žiakov navzájom, vzťahu detí medzi sebou, vytváranie outsiderov, spoločná práca učiteľa, žiakov a rodičov, učiteľov navzájom i s odborným tímom. Pracovať spoločne si vyžaduje otvorenú komunikáciu, reflexiu a podporu. Aj napriek vysokej rizikivosti prvej triedy a niektorým problémom školy ako takej, odborný tím fungoval vysoko podporne (hoci na škole pôsobí v takomto statuse iba prvý rok) a jeho práca by mohla priniesť v budúcnosti aj lepšie výsledky detí v riziku. Na vzdelávanie detí z detského domova však škola využívala len málo špecifický komplexný model podpory týchto detí (napr. ATTACH, 2012; Bombèr, 2007; Škoviera, 2007; Vraspirová, 2012). Špecifické intervencie pre rozličné typy rizík je potrebné identifikovať a nastaviť v škole komplexne (Križo, 2017). Na druhej strane je tu škola, ktorá má oveľa menej detí v riziku, ale riziká v podobe nedostatočnej spolupráce môžu priniesť v budúcnosti výrazne problémy. Zdá sa, že napriek dvojnásobne horšej štartovacej čiare v prvej triede bolo smerovanie prejavov a rizík v ostatných dvoch triedach negatívne a pravdepodobne povedie k zhoršeniu a problémom, ktoré škola nemá v pláne riešiť, príp. sa to vyrieši odchodom žiakov zo školy alebo vytláčaním rizikových žiakov vedením školy.

Analýza dát v kontexte teoretickej bázy poukazuje na to, že je potrebné zavádzať do škôl čím skoršiu intervenciu už na prvom stupni (Vojtová, 2012) a nepredceňovať zdanlivú spokojnosť detí. Riziká s hlbokými koreňmi je možné zachytiť už oveľa skôr, ako prepuknú. Vyplýva to aj z rozhovorov s triednymi učiteľmi, ktorí už pri preberaní triedy

mali informácie z prvého stupňa, ktoré boli alarmujúce – deti bez rodičov, suicídium, rozvody a i. Výskumné otázky postavené na začiatku výskumu sme zodpovedali v jednotlivých otázkach a poukázali sme na to, aké sú rozdiely vo vnímaní potrieb, zdrojov a bariér detí v riziku očami jednotlivých aktérov – žiakov a triedneho učiteľa, aký je vzťah medzi intervenciou učiteľa a potrebami žiaka a aké nedostatky a obmedzenia má chápanie spolupráce a intervencie v kontexte individuálnych potrieb.

5.3 Zhrnutie

Vojtová, Fučík (2012) uvádzajú, že školy sú a budú v skutočnosti dve – tá, ktorú vidia žiaci a tá, ktorú vidia učitelia. Cieľom nie je, aby sa jedna prispôbovala druhej, ale aby sa oba pohľady dopĺňovali k vzájomnému obohateniu a poznaniu. Ako sme analyticky ukázali v tejto kapitole, je skutočne potrebné skúmať a identifikovať obe úrovne potrieb všetkých aktérov vzdelávania, ale predovšetkým detí a využívať väčšiu paletu stratégií, výrazne zvýšiť spoluprácu v prospech spoločných cieľov, pomáhajúcim vzťahom a otvorenej reflexie v slobode a zodpovednosti (Rogers, Freiberg, 1998). Podobne ako Presová (2014) poukazujeme na dôležitosť v oblasti vrstovnickej podpory v škole a podpory vzťahov s učiteľmi i spolužiakmi. Pokiaľ deti prežívajú nedostatok podpory a sprevádzania, ich vlastný sebaobraz a kontakt s druhými je projekciou toho, čo zažívajú od dospelých (Matějček a Langmaier, 2011). Ako sa ukázalo aj v našom výskume, deti majú pocit, že sú iní uprednostňovaní, čo úzko súvisí aj s tým, že sa necítia dôležité. Nielenže sa tým potvrdila dôležitosť skupinovej identity, ale aj zvýšené riziká a ohrozenia detí, ktoré poukazujú na zvýšený záujem a potrebu sociálnej podpory (Presová, 2014; Fico, 2013). Pohľad učiteľov na vzťahy so žiakmi a ich presvedčenie o tom, že ich žiaci majú s nimi dobrý vzťah môže byť neraz klamlivý. V aktuálnej spoločenskej situácii sú však vzťahy zásadnou prevenciou proti rizikovému správaniu, extrémizmu či radikalizmu (RAN, 2016). Je stále viac potrebné zdôrazňovať skorú intervenciu a identifikáciu potrieb detí v riziku, nepodceňovať rozličné riziká a vytvárať v škole priestor nielen na saturovanie D-potrieb v rámci komplexnej podpory detí v riziku, ale aj poskytovanie bezpečného

prostredia na vyšší B-rast, ktorý poskytujú cez pomáhajúce vzťahy facilitujúci učitelia. Hoci učitelia často aj vedia identifikovať problém, riziko, saturujúcu potrebu svoju i druhých, na ktorú treba intervenovať, neobjavia. Riziko totiž často existuje iba v hypotetickej rovine, nemá samostatnú esenciu, ide skôr o deficit, nedostatok pri naplnení nejakej potreby (Maslow, 2014) a tvorí iba akýsi symetrický odraz potrieb a ich stimuláciou mizne. Učitelia, rodičia ani žiaci sa po pomenovaní problému, rizika už nepýtajú, čo kto potrebuje, a akým spôsobom na jeho nedostatok treba reagovať. Riziko dostáva substanciu problémového správania, ktoré treba odstrániť (3R), odrezat', namiesto toho, aby sa hľadala zrkadlová príčina v nenaplnených potrebách, ktoré treba posilniť a podporiť (3P) ako na to poukazuje aj sumárna schéma vychádzajúca z modelu Vojtovej a Červenku (2011).

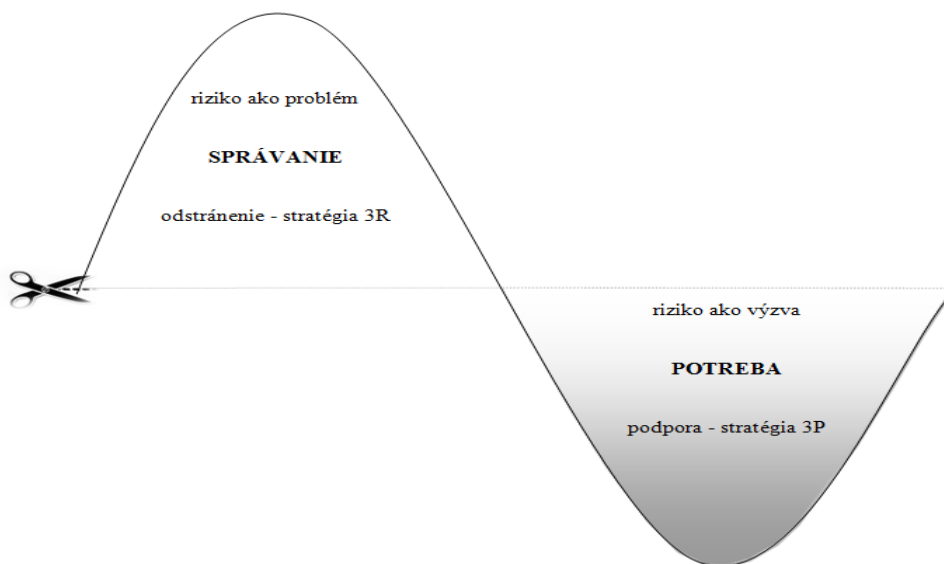


Schéma 8: Dve perspektívy pohľadu na riziko – problém 3R alebo potreba 3P.

6 VÝCHODISKÁ PRE INKLUZÍVNU PODPORU NA ŠKOLÁCH V SR

Záverečná sumarizujúca a východisková kapitola pre prax popisuje analýzu aktuálnej situácie na Slovensku z hľadiska komplexnej starostlivosti o detí v riziku v školskom prostredí. Nerobí si nijaké nároky na popísanie všetkých aspektov, ale vyberá tie charakteristiky, ktoré sa javia ako alarmujúce, a na základe ktorých je potrebné začať spoločne pracovať. V druhej časti tejto kapitoly ponúkame základné odporúčania pre prax, ktoré vychádzajú z výskumu a našej vlastnej skúsenosti a 10-ročnej praxe a sú integrálnou súčasťou našej výskumnej práce, z nej vychádzajú a k nej smerujú. Nechýbajú ani limity našej práce a závery pre ďalší výskum.

6.1 Súčasný stav komplexnej starostlivosti na školách na Slovensku

Komplexný systém si vyžaduje úzku spoluprácu [*collaboration*] vo vnútri školy a zároveň navonok ako sme to uviedli v druhej kapitole. Nevyhnutnosť demokratickej spolupráce predpokladá aj úspešnosť fungovania komplexného systému. Nemôže škola ako inštitúcia odovzdať niečo hlboko inkluzívne a podporujúce, ak to sama nemá vo vnútri svojho manažmentu (Pol, 2007). Situácia komplexnej starostlivosti o detí v školskom prostredí na Slovensku je však alarmujúca. Správy OECD (2013, 2012, 2010), RAN (2016) i vedecké štúdie (Blatný et al., 2006; WHO, 2016; Škoviera, 2007) dlhodobo upozorňujú, že prevencia a skorá intervencia u detí v riziku je nutná čím skôr, teda už v predškolskom veku. V materských školách, kde sa uskutočňuje skorá identifikácia, náš edukačný systém podporuje inklúziu a nárast odborných zamestnancov najmenej. Následne v základných a stredných školách poskytujeme často len najnutnejší servis. Vyplýva to zo štatistík SR i ČR (2017). V tabuľke 10 vidíme, že počet odborníkov na podporu detí so špeciálnymi edukačnými potrebami je nedostatočný, nehovoriac o tom, že podporu odborných zamestnancov a asistentov potrebujú všetky deti, učitelia i rodičia: vo forme prevencie, depistáže, intervencie a pod. Ale kým Česká republika sa k tomu postavila inkluzívne a od r. 2016 zabezpečila prudký nárast financií na podporné opatrenia

pre všetky deti bez rozdielu (v tabuľke ešte nárast nevidieť, lebo toho času nie sú ešte čísla k 15.9.2017 k dispozícii, ale došlo k výraznej zmene rozpočtu a tiež personálnemu posilneniu), Slovenská republika napriek neustálemu nárastu detí so špeciálnymi potrebami nezabezpečuje podporu ani polovici detí napr. vo forme asistentov a väčšina detí nemá základnú odbornú podporu psychológa či špeciálneho pedagóga na škole. Zanedbanie takejto starostlivosti o potreby detí na školách vedie k ich zlej uplatniteľnosti na trhu práce a je jednou z príčin nárastu extrémizmu a radikalizmu v spoločnosti (RAN, 2015, UNESCO, 2016, Kopčanová a kol., 2016, Burjan a kol., 2017).

ZÁKLADNÁ ŠKOLA SR	2016/2017	2015/2016	2014/2015	2013/2014	2012/2013
počet všetkých žiakov	440582	433465	427418	425731	427377
žiaci v integrácii	28763	27717	26729	23054	23280
% zo všetkých žiakov	6,5 %	6,4 %	6,3 %	5,4 %	5,4 %
asistenti	1916	1728	1728	1653	1131
šk. psychológovia	196	157	164	164	134
šk. špeciálni pedagógovia	558	491	536	534	455
ZÁKLADNÁ ŠKOLA ČR	2016/2017	2015/2016	2014/2015	2013/2014	2012/2013
počet všetkých žiakov	906188	880251	854137	827654	807950
žiaci v integrácii	58923	54837	51971	49594	47259
% zo všetkých žiakov	6,5 %	5,6 %	5,4 %	5,2 %	5,1 %
asistenti	6496	4230	-	-	-
šk. psychológovia	332	197	-	-	-
šk. špeciálni pedagógovia	408	166	-	-	-

Tabuľka 10: Štatistiky integrácie v základných školách v SR a ČR 2013-2017. Spracované podľa štatistík MŠ SR a MŠ ČR (2017).

Situácia v oblasti spolupráce a podpory detí so špeciálnymi edukačnými potrebami na Slovensku je už takmer 15 rokov nemenná. Kopányiová (2004) uvádza, že v r. 2004 bolo na školách 150 školských psychológov, dnes je ich podľa aktuálnych štatistík na Slovensku len o málo viac. Potrebu personálneho zabezpečenia školského prostredia na podporu inklúzie a detí v riziku pripomína už Konceptia poradenského systému (Vláda SR, 2007), Štátne vzdelávacie programy (2008, 2015, 2017), ale aj najnovší Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku *Učiace sa Slovensko* (Burjan a kol., 2017).

Okrem výraznej personálnej poddimenzovanosti je druhý najdôležitejší nedostatok spolupráca, ktorá je tak vo vnútri školy ako aj s externým poradenským systémom stále nedostatočná ako na to upozorňuje Štátna školská inšpekcia (in Kopányiová, 2004). Tá je podľa zistení na hranici priemerného až neuspokojivého stavu. Vo viac ako štvrtine škôl, žiaci a rodičia nie sú oboznámení s činnosťou preventívnych, poradenských a odborných zariadení a nie je sprostredkované prepojenie školy s týmito zariadeniami (Kopányiová, 2004; porov. aj Leskovjanská, 2006). Podobná analýza zistení z r. 2013 v rámci projektu Komposyt VÚDPaPu (Matula a kol., 2013) udáva, že nie všetky školy dostatočne včas a efektívne spolupracujú s odborníkmi v poradenských centrách, čo môže mať za následok nielen oddiaľovanie riešenia problémov ohrozenej skupiny detí, ale aj neriešenie danej situácie. Rovnako štúdia upozorňuje, že stále asi tretina žiakov v riziku, ktorým škola odporúča poradenské zariadenie, nie je zachytená v poradenskom systéme. Zlepšenia sú veľmi pomalé, počet ohrozených detí stále pribúda (porov. aj Rogers, Freiberg, 1998; Fico, 2013). Franková (2014) uvádza, že spolupráca medzi učiteľmi, špeciálnym pedagógom, rodičom a poradenským centrom sa javí ako nedostatočná, neraz formálna, protirečivá a nejednotná. Až tretina učiteľov sa nestotožňuje s diagnózou stanovenou poradenským zariadením, čo svedčí o nedostatočnej vzájomnej koordinácii a spolupráci. Najväčší problém ale je, že poradenské zariadenia pod pojmom „spolupráca“ často rozumejú „vedenie“ alebo „metodické vedenie“, vzdelávanie (Franková, 2012). V odpovediach pracovníkov sa takmer vôbec nespomína spoločné pracovanie – *collaboration* – na prípadoch. Taktiež stretnutia a školenia sa realizujú väčšinou v priestoroch poradne, čo považujeme z hľadiska zamerania na dieťa a učiteľa a ich prirodzené sociálne prostredie, za nevyhovujúce, o to viac, že vedenie a hlavné diagnostické slovo má poradenské zariadenie nie škola, čo poukazuje na to, že diagnostika je viac výsledkom testov, ako dlhodobého pozorovania a správania v školskom prostredí.

Absentuje medzirezortná spolupráca v podobe sieťovania na podporu detí, ktorej potrebu zdôrazňujú viaceré zahraničné aj domáce štúdie (napr. Ministerstvo školstva v Quebecu, 2014; ŠŠI, 2016; VOP, 2017; IVPR, 2015; Kallavus, 2010; Květenká, 2011; Fico, 2013; Škoviera, 2007). Prevencia a spolupráca vnútri rezortu školstva (škola, rodič,

poradenské alebo špeciálne výchovné zariadenia, MPC a i.) alebo zo strany polície, kurately a pedopsychiatrov je nedostatočná. Škola nie je chápaná ako kľúčové miesto starostlivosti, ochrany a rozvoja dieťaťa. Napriek viacerým negatívnym faktorom a podmienkam je pomer investícií a výsledkov slovenských žiakov v rámci OECD (2017) na 8.mieste spolu s Nemeckom. Žiaľ, Nemecko má vysoké investície a vysoké výsledky, Slovensko veľmi nízke investície a nízke výsledky.

6.2 Odporúčania pre prax

Komplexný inkluzívny model starostlivosti o deti v riziku (porov. aj príloha 4) je syntézou množstva práce a štúdiá, ktoré sme za posledných desať rokov v školstve získali. Pomáhajúce vzťahy (Rogers, 2015) sme aplikovali do neustálej reflexie so žiakmi: reflektívne kruhy na začiatku vyučovania, reflexie na konci skupinovej práce bežných hodín, podporné kruhy na konci dňa pri mimoškolských sústreďeniach, feedback a reflexia na konci školského roka a po každej akcii. Ukázalo sa aj v našom výskume, že otvorená reflexia a komunikácia so žiakmi je kľúčovým predpokladom otvoreného a transparentného prežívania detí, je indikátorom kvality vzťahov a vedie k obojstrannému zjednocovaniu prežívania vzťahu učiteľ-žiak.

Ďalším dôležitým rámcom je podporný rast B-potrieb ako ich definoval Maslow (2014). Učiteľ je facilitátor učenia (Rogers et al., 2014) a zodpovednej slobody (Rogers, Freiberg, 1998) a tým ako pracuje, dáva žiakom príležitosť rásť vo vyšších metakognitívnych rovinách k sebaaktualizácii. Deti, ktoré takto v škole pracujú vykazujú významný nárast citového a rozumového učenia (Rogers, Freiberg, 1998). Naš model veľmi prakticky vychádza z humanistického podprúdu Nenásilnej komunikácie (Rosenberg, 2012), ktorú je možné ľahko a konkrétne aplikovať v mediácii a konfliktoch, ktoré v triede denne vznikajú. Tieto teoretické princípy veľmi účinne prinášajú do etopédie Vojtová a Červenka v modeli 3P (2011) a aplikujú tieto princípy identifikácie potrieb a informovanej intervencie do praxe detí v riziku. Intervenčné programy, stratégie spolupráce, fungovanie inkluzívneho tímu a ďalšie z princípov komplexného modelu

vychádzajú z viacerých našich prác, prehľadových zahraničných štúdií, ktoré sme v posledných rokoch rozpracovali (Križo, 2015a, 2015b, 2015e, 2016a, 2017, 2018). Z dlhoročných skúsenosti s implementáciou a realizáciou podporných programov a preventívnych intervencií sme do uvedeného modelu využili to najlepšie a najúčinnšie, čo sa nám osvedčilo pri práci s deťmi v riziku a vychádzame z viacerých publikovaných prác a metodík (Križo 2013, 2014a, 2014b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f). Na tieto metodické materiály nadväzovali aj niektoré kazuistiky, ktoré sme starostlivo vybrali a spracovali ako ukážky sprevádzania detí v riziku v školskom prostredí (Križo 2013, 2014b, 2015c, 2015d, 2017). Niektoré práce vznikali aj v rámci europrojektov Erasmus (2015, 2016, 2018), na ktorých sme ako súčasť inkluzívneho vzdelávania participovali. Ako sme poukázali v našom kvalitatívnom výskume v tretej kapitole na dvoch školách žiakov piateho ročníka, riziká u detí ešte pred nástupom dospievania sú významné a ich zdroje často pozostávajú zo schopnosti reziliencie, ako na to poukazujú aj medzinárodné štúdie (OECD, 2017). Na druhej strane v tej istej štúdií naši žiaci dosahujú podpriemerné výsledky v prírodovednej gramotnosti a čítaní s porozumením a naši žiaci patria medzi najmenej spokojných a šťastných v rámci krajín OECD. Tieto ukazovatele jednoznačne vyzývajú k okamžitým riešeniam a to nielen na poli personálnom, ako sme na to poukázali v štatistikách vyššie, ale aj na poli intervencie a prevencie, zmeny klímy a kultúry školy (Pol, 2009). Naše výskumné výsledky opätovne poukazujú na nenaplnené B-potreby detí, čo je porovnateľné aj s uvedenými výsledkami v medzinárodných testovaniach. Takto výskum pomohol ešte univerzálnejšie a podpornejšie nastaviť nami navrhovaný model.

Komplexný model je teda postavený tak na teoretických a výskumných, ako aj na metodických, aplikačných a intervenčných základoch. Predstavuje to najlepšie, čo sme zozbierali a zároveň necháva otvorený priestor na doplnenie toho, čo by mohlo tento prístup ešte viac vylepšiť, osobitne v praktickej rovine. Model sa skladá z nasledovných častí:

- filozofia a princípy postavené na teoretických východiskách humanistickej a integratívnej psychológie vrátane klímy a manažmente školy,
- kvalitne fungujúci odborný inkluzívny tím na škole,

- intenzívna preventívna a intervenčná každodenná reflektívna práca triedneho učiteľa
– reflektívne kruhy, skupinová práca, mediácia, slovné sebahodnotenie (Križo, 2013),
- medzigeneračné a mimoškolské aktivity zamerané na B-rast,
- informovaná intervencia a expresívna terapia,

Komplexný model je postavený na aktívnom prístupe a podpore žiakov s osobitným inkluzívnym nábojom podpory rizík alebo reziliencie podľa Rogersa a Freiberga (1998):

PASÍVNE	AKTÍVNE
Žiaci sú ako turisti	Žiaci sú ako spolumajitelia
Robia cvičenia s nízkou úrovňou	Robia projekty v malých skupinkách
Pracujú jednotlivo	Pracujú v malých dvoj- až štvorčlenných tímoch
Pracujú na tom, čo zabezpečila učiteľka	Vytvárajú nové myšlienky a materiály pomocou projektov
Málokedy píšú	Píšú každý deň
Ich práca býva zriedkakedy ihneď vystavená	Práca žiakov (podľa vlastného výberu) býva vystavená
Zriedkavo sa diskutuje o dôvodoch odpovedí	Obvykle hovoria nahlas o tom, ako dospeli k odpovedi
Zriedkavo participujú na hodine a spolužiakmi	Sami iniciujú kontakty s učiteľkami
Triedu považujú za ich	Triedu považujú za našu
Disciplínu ovláda učiteľka	Kooperatívne riadenie
Majú málo priateľov v triede	Majú priateľov v triede
Obvykle chodia neskoro na hodinu	Obvykle chodia načas alebo v predstihu
Majú viac vymeškaných hodín	Majú menej absencií
Voči škole majú neutrálne pocity alebo k nej cítia nenávisť	Tešia sa do školy

Tabuľka 11: Model školskej podpory podľa Rogersa a Freiberga (1998).

Obdobne, ale ešte konkrétnejšie tieto princípy školskej inkluzívnej podpory vyjadrila aj Horňáčková (2017) poukázaním na rozdiely medzi vyčleňujúcou a inkluzívnou komunikáciou v školskom prostredí pri akceptovaní a prijímaní každého dieťaťa:

Vyčleňujúca komunikácia	Inkluzívna komunikácia
Komunikácia prostredím	
naša škola je pre intaktné deti	naša škola je pre každé dieťa
chýba bezbariérový prístup	bezbariérový prístup bude prioritou
chýba odborný personál	nájdeme pomoc, ak bude treba
rodičia budú proti, žiaci také dieťa neprijmú	budeme hovoriť s ostatnými rodičmi, pripravíme deti
Komunikácia organizáciou výučby	
máme frontálne učenie, dieťa musí stačiť ostatným	máme aktívne učenie v malých skupinách, každý ide svojim tempom
bude zaťažovať, nedosiahneme dobré výsledky	ide o každé dieťa, prispôbime úlohy, aby mohlo uspieť
nemôžeme ho inak známkovať ako ostatných, prepadne	používame slovné hodnotenie, oceňujeme splnenie úlohy
bude musieť mať asistenta, nemáme ho	nájdeme spôsob, ako sa bude môcť zúčastniť
učiteľ nebude mať na dieťa čas	učiteľ si vie nájsť čas na každého, ostatné deti mu pomôžu
nemám predstavu, ako také dieťa vyučovať	nájdeme metodickú pomoc, odborníka a poradíme sa
chceš ma nahnevať	chceš mi niečo povedať
ja z teba ochoriem, zbláznim sa, porazí ma takto nič nedokážeš, musíš sa viac snažiť	mám pocit, že musíme ísť na to inak povedz, čo je pre teba dôležité, ja ti pomôžem
okamžite prestaň, nerob to, dávaj pozor	situácia sa interpretuje ako potreba zmeny; chyba ukazuje, že treba hľadať inú cestu
sadni si dozadu (ignorovanie)	sedíme v kruhu, alebo v malých skupinách
Komunikácia s rodičmi	
nie je dovolené chodiť do triedy	môžete hocikedy prísť do triedy
vieme, aký má dieťa problém, musíte s ním viac pracovať	vy poznáte svoje dieťa najlepšie, čo možno urobiť, ako vám pomôcť?
dieťa je nesamostatné, zanedbané, čudné, nemá záujem spolupracovať, vyrušuje	potrebuje väčší pocit dôvery voči mne, potrebujem mu porozumieť, môžeme sa ešte stretnúť...
takto to nepôjde, zase vyrušoval, nesplnil....	stalo sa niečo, čo by som mala vedieť? všimla som si, že.....
navštívte odborníka v poradni, v nemocnici	máme tu odborníkov, ktorí budú hľadať možnosti podpory dieťaťa

Tabuľka 12: Niektoré rozdiely medzi výroky vo vyčleňujúcej a inkluzívnej komunikácii (Horňáková, 2017).

Tieto princípy by sme radi nazvali nielen aktívne a inkluzívne, ale aj komplexné. Aktívne facilitujúce, podporné a komunikujúce intervenčné školské prostredie je základným princípom kvalitnej školy s komplexným prístupom, ako ju chápeme a predstavujeme. Komplexný model práce si vyžaduje niekoľko zásadných krokov, kľúčových zmien myslenia a filozofie školy a taktiež istú dávku intervenčných stratégií, ktoré by napomáhali podpore, sprevádzaniu a posilňovaniu žiakov i učiteľov. Vzhľadom k tomu, že sme väčšinu častí nášho modelu už priebežne podrobne popísali a publikovali, budeme sa v jednotlivých častiach odvolávať na príslušné články a štúdie. Uvedme základné odporúčania:

- **škola ako spoločne pracujúca organizácia** – v škole musí panovať hlboká atmosféra spoločnej práce, demokratický štýl vedenia zameraný skôr na manažment ako na “vedenie” (Pol, 2009). Riaditeľ školy musí maximálne redukovať mocenský prístup, vytvárať participatívne riadenie školy spolu s pedagogickou radou s pokorou k odbornému tímu, ktorý má mať výrazne silnejšie slovo pri smerovaní a rozhodnutiach školy (Križo, 2018). K spoločnej práci patrí silná demokratizácia riadiacich nástrojov, postavených predovšetkým na motivovaní učiteľov, rešpekte k rodičom a k dieťaťu, nastavené inkluzívne tak, aby boli každého potreby akceptované ako rovnocenné. Hierarchia sa musí premeniť na subsidiaritu, delegovanie moci na čo najnižší článok. Sloboda a zodpovednosť musí byť princípom nielen v triede, ale aj v celej klíme školy.
- **Pomáhajúce vzťahy pri sprevádzaní detí v riziku** – Špeciálne pre rizikové deti môže platiť, že je potrebné, aby mali v škole jednu bezpečnú vzťahovú osobu s pomáhajúcim podporným vzťahom (Rogers, Freiberg, 1998), za ktorou môžu vždy prísť – napr. triedny učiteľ, špeciálny pedagóg, psychológ, príp. dve osoby, ak jedna nie je prítomná. Je potrebná úzka a pravidelná spolupráca a plánovanie s rodičmi, detským domovom, či s profesionálnymi rodičmi (Škoviera, 2007). Potrebné sú dostatočné prípravy chystajúcich sa zmien (odchod, príchod spolužiaka, spojenie tried a pod.), reflexie konfliktov, príp. možnosť oddychového dňa v mesiaci, týždni, úprava v rozvrhu a pod. (ATTACH, 2012; Bombèr, 2007, Križo, 2015c).

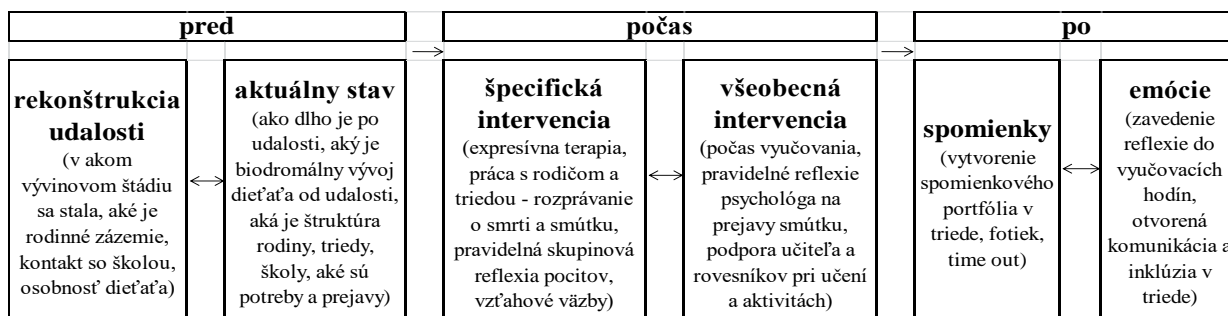


Schéma 9: Model sprevádzania smútiaceho dieťaťa v školskom prostredí (Križo, 2017).

Uvedený model sprevádzania predstavuje ukážku, príklad podpory detí v riziku smútenia po strate blízkej osoby postavený na informovanej intervencii (Vojtová, Červenka, 2011). Tento model je možné ľahko rozšíriť na viaceré riziká u detí (rozvod, traumatický zážitok, úraz a i). V navrhnutej schéme aj na základe neurosekvencného modelu (Perry, 2006) môžeme vidieť dôležité medzníky pri práci s dieťaťom po traume v školskom prostredí. Ide o princípy, nie len konkrétne kroky. Pred začatím akejkoľvek intervencie je potrebné rekonštruovať udalosti okolo traumatického zážitku, identifikovať aktuálny stav, kde sa dieťa, ale aj jeho prostredie aktuálne nachádza. V závislosti od časovej vzdialenosti od udalosti môžeme rekonštruovať potreby. Vzhľadom na vývinové obdobia môžeme odvinúť aj aktuálny stav a identifikovanie potrieb a prejavov dieťaťa a to nielen pri rekonštrukcii, ale aj pri zostavovaní aktuálneho stavu a zameraní na potreby a prejavy v priebehu všeobecnej a špecifickej intervencie. Následne je možné poskytnúť špecifickú terapeutickú a popri tom aj všeobecnú pedagogickú intervenciu. Pre dlhodobú udržateľnosť je možné vytvárať pre spomienky a emócie dieťaťa priestor v špecifickej práci s celou triedou (Križo, 2013, 2017).

- **odborný inkluzívny tím** – v teoretickej aj výskumnej časti sme popísali nutnosť odborného tímu na škole, jeho konkrétnu podobu popisujeme v našom článku (Križo, 2017). Hrčová (2014) v súlade s našimi očakávaniami navrhuje, aby v takomto tíme bol jeden odborník (napr. špeciálny pedagóg), ktorý by bol zodpovedný za koordináciu služieb, konzultovanie a najmä vzájomné zdieľanie poznatkov ostatných členov tímu, pričom sa odvoláva aj na slovenský výskum medzi učiteľmi.

Vizualizáciu trojstupňovej pomoci v rámci podpory odborným tímom ukazuje uvedená schéma:

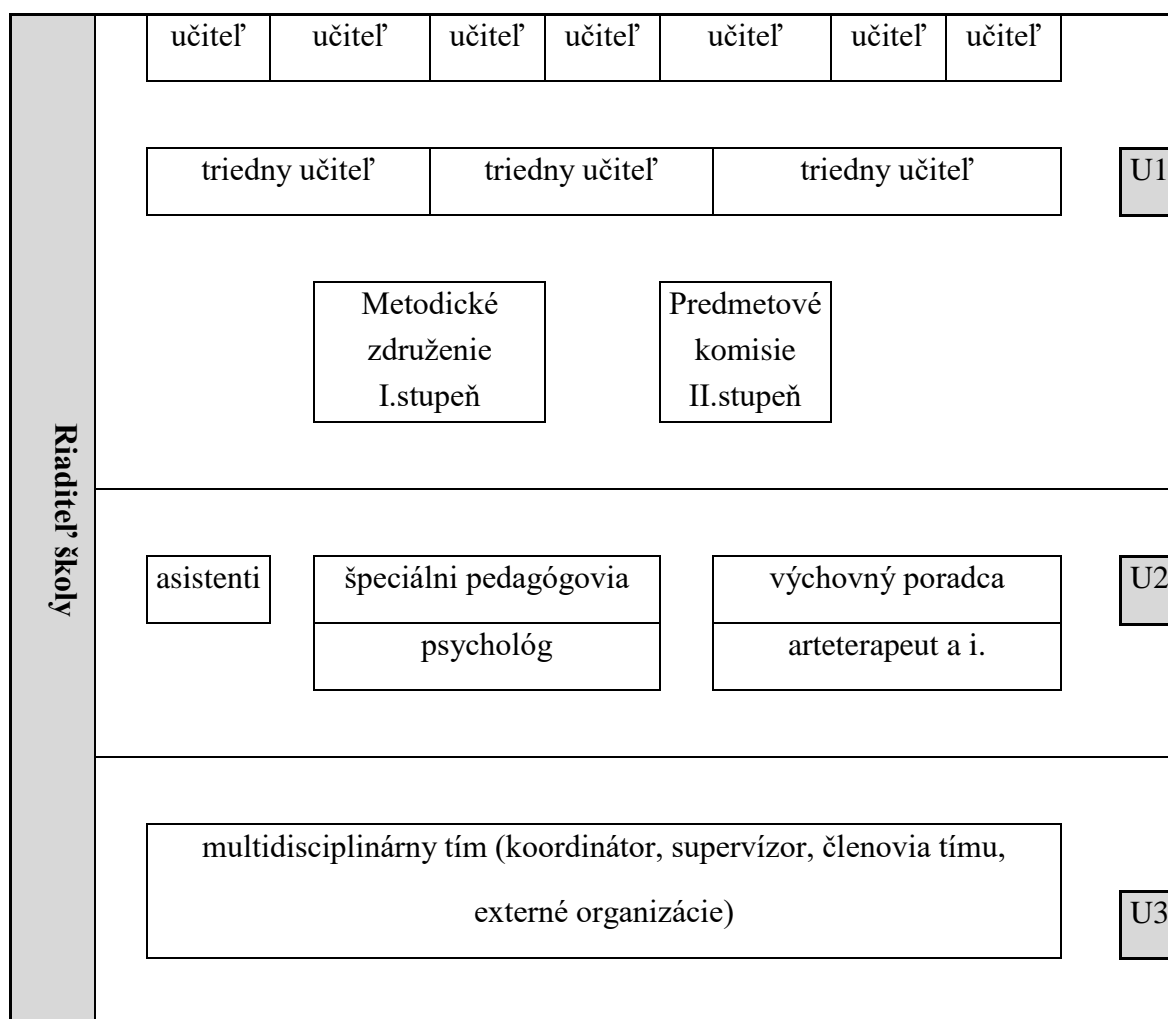


Schéma 10: Trojstupňová pomoc pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov v škole.

Ide o názorné poukázanie na niektoré princípy, nie o doslovné aplikovanie. Tri úrovne (U1 – U3) predstavujú riešenie problémov subsidiárne, systematicky a čo najbližšie k dieťaťu alebo k problému. V ideálnom stave odborní zamestnanci vzdelávajú a pracujú viac s rodičmi a učiteľmi a budujú vyššie sféry kultúry školy. V našich prípadoch zväčša musia ešte veľa zasahovať a riešiť priamo s deťmi a tak v istom zmysle zasahovať do práce učiteľov. Jednotlivé úrovne predstavujú:

1. bežná podpora a práca učiteľov na hodine i cez prestávky, riešenie problémov triednymi učiteľmi, komunikácia s rodičmi. V postupnosti riešenia problémov môže podľa typu problému napomôcť k riešeniu aj vedúci niektorej predmetovej

komisie (PK) na II.stupni, či metodického združenia (MZ) na I.stupni. Na prvej úrovni je možné riešiť väčšinu problémov v škole, hoci už na tejto úrovni v rámci prevencie má aktívne pôsobiť napríklad školský psychológ – podpornými programami, aktivitami, sústreďeniami, akciami v úzkej spolupráci s triednymi učiteľmi.

2. špecifická intervencia a pomoc deťom v riziku – učenia a správania. Deti pravidelne ohrozené neúspechom alebo emočnými ťažkosťami vyžadujú dlhodobjšiu a odbornú starostlivosť. Podľa typu problému na tejto úrovni zasahujú jednotlivci psychológ (terapia, poradenstvo, sprevádzanie), špeciálny pedagóg (redukácie, podpora a usmernenie učiteľov), asistenti učiteľa, výchovný poradca a pod. Na tejto úrovni je potrebné poskytnúť niektorému dieťaťu alebo menšej skupinke detí špecifickú podporu, nevyklučujú ani vytvorenie terapeutickú či redukčnú skupinu, ktorá sa pravidelne stretáva a pracuje na nejakej chýbajúcej zručnosti, či dostáva osobitnú podporu.
3. komplexná starostlivosť o vážne ohrozené deti. Na tejto úrovni je potrebné, aby odborný tím postupoval v úzkej spolupráci s učiteľmi, riaditeľom a inými zložkami pre pomoc deťom či rodine. Môže ísť o prípady krízovej intervencie po smrti blízkej osoby, prípady týrania a vážneho zanedbávania, ohrozenia dieťaťa, traumatického rozvodu, porúch správania a i. Je potrebné, aby tím spoločne plánoval kroky, aby sa realizovali stretnutia so zúčastnenými, spísali sa dohody, plány, navrhli sa účinné kroky a ich následná spoločná kontrola. Takéto hlbšie a komplexnejšie riešenie môže vyžadovať prácu s dieťaťom a rodinou na viacerých úrovniach – jeden odborník rieši prostredie a rodinu dieťaťa, jeden terapeuticky pracuje s dieťaťom, triedny učiteľ môže pracovať prípadne s celou triedou na podpore žiaka. Rozličné prípady vyžadujú spoločné zasadnutia, komunikáciu a riešenia. Čím skôr a čím hlbšie sa prípad rieši, tým väčšia pravdepodobnosť je, že neskôr nebude treba hasiť už katastrofálne následky, akých sme v školách často svedkami. Odborný tím musí pravidelne zasadať (2-4 krát mesačne).

Aktuálna situácia na Slovensku v oblasti personálnej obsadenosti odborných tímov na školách si vyžadujú urýchlene zmeny vo financovaní a zavedení na každú školu (Burjan a kol., 2017). Následne ostáva otvorený priestor, otázka, kto a akým spôsobom bude takéto odborné tímy školiť, či supervidovať. Nefunkčný odborný tím, ako sme na to poukázali v našom výskume môže byť pre školu ešte horší, ako žiadny odborný tím, pretože učitelia majú v sebe prirodzenú schopnosť podporovať deti. Koniec koncov najvýznamnejšou úlohou odborného tímu je napomáhať rozvoju a podpore potenciálu triednych a predmetových učiteľov. Smerovanie slovenských škôl a školskej politiky ani náznakom nepoukazuje na akékoľvek pozitívne prognózy v najbližších rokoch (Burjan a kol., 2017).

- **Reflektívne skupinové učenie** – Ako sme opakovane spomenuli Rogers a Freiberg (1998) poukazujú na to, že je možné a nadmieru potrebné implementovať na človeka centrovany prístup do edukačného procesu a to využitím terapeutickú silu v pomáhajúcom vzťahu učiteľ žiak a v tvorivých a inovatívnych formách učenia. Aj vo výskume sme poukázali na to, že práve metódy *focus group* zamerané na kvalitatívnu facilitáciu skupinovej dynamiky triedy odhaľuje zdroje a riziká detí viac ako kvantitatívne a masové prístupy. Učenie a memorovanie sa musí stále viac pretvárať na facilitačné učenie, čiže podporný proces uľahčovania prístupu k rastu a poznaniu dieťaťa (Rogers, Freiberg, 1998). K tomu ideálne napomáhajú skupinové formy práce ako je pravidelná skupinová práca (ako sme to už popísali v teoretickej časti), projektové formy výučby. Spôsob takto realizovanej hodiny predstavuje jednoduchý a zároveň efektívny nástroj na interakciu medzi žiakmi a otvára možnosti pozorovania a práce so skupinovú dynamikou. Je to silná prevencia a skorá intervencia patologických javov v triede (Rogers, Freiberg, 1998), akými je často práve šikana (Križo, 2014b). Viac o týchto formách práce na hodine uvádza Krnáčová (2016a, 2016b, porov. aj Križo, 2017).
- **Komplexné terapeutické služby** – poskytovanie dlhodobých expresívnych školských terapeutických programov ako prevencia a zníženie rizikového správania u detí

v riziku sme podrobne popísali v teoretickej časti, naše domáce adaptácie sú prístupné u Krnáčovej (2016a, 2016b, porov. aj Križo, 2016a; Gajdošová, Herényiová, 2002).

- **Preventívne a intervenčné aktivity** – existuje celý súbor aktivít a programov, ktoré je možné aktívne využiť. Z našej skúseností sú to predovšetkým aktívna podpora medzigeneračného učenia mladších a starších žiakov, ale aj prepojenie so seniormi. Taktiež sem patrí celý rad preventívnych aktivít a sústreďení, ktoré napr. v štvordňových blokoch postupne od 5. – 9. ročníka aktívne napomáhajú reziliencii triedy, zlepšeniu vzťahov a aktívnemu učeniu sociálnych zručností (porov. Rabušicová a kol., 2011, viaceré aktivity podrobne popisujeme v našich prácach – Križo, 2014a, 2015e, 2015f). Rogers okrem iného hovorí práve o potrebe a dôležitosti tzv. teambuildingových víkendoviek na začiatku a konci školského roka so žiakmi (Rogers, Freiberg, 1998) a Maslow (2014) zase o potrebe vrcholových zážitkov, čo je v súlade s našim výskumným zámerom sebaaktualizácie cez vyššie potreby. Škola sa musí stále viac stavať práve miestom na podporu B-potrieb sebarealizácie a podporu zdravých vzťahov a zážitkov, obzvlášť vzhľadom k rizikám, ktoré dnes prináša digitalizácia a s ňou spojená izolácia, nedostatok pohybu a množstvo ďalších patologických javov (Zimbardo, Coulombová, 2017). Vzhľadom k našim výskumným zisteniam bude obzvlášť potrebné zabezpečiť povinné penzum podporných aktivít pri prechode na druhý stupeň v piatom ročníku, ale aj pri spájaní tried (napr. v 6.ročníku z dôvodu odchodu žiakov na osemročné gymnázia), taktiež v kritickom období nástupu puberty v 7.ročníku a to špecifickými teambuildingovými sústreďeniami triedy a i.

Ukázali sme na niektoré princípy, príklady, ktoré by mohli podnietiť nielen ďalší výskum, ale predovšetkým nárast inkluzívneho rozvoja na školách. Filozofia, tvorivé a inovatívne vyučovanie, klíma, manažment, medziľudské vzťahy a zážitky tvoria novodobé výzvy pre slovenské školy, ak chceme dosiahnuť nielen lepšie výsledky v testovaniach, ale predovšetkým dopriať našim deťom harmonický rozvoj pre vytvorenie lepšej spoločnosti.

Slabými stránkami systému ostávajú tak pedagógovia ako aj rodičia. Je to výzva pre odborníkov – psychológov a špeciálnych pedagógov. Nedokážeme vziať aktívnejšie rodičov do podpory detí, lebo chýba vzájomnosť medzi rodinami. Málokto dokáže vyjsť zo svojej ulity a pomôcť druhému. Ale s deťmi a pre deti to dokážeme. *„Štatistiky maľujú pochmúrny obraz o mládeži v biede a zúfalstve, o mládeži izolovanej a frustrovanej. Žijeme v dobe, keď nám technika poskytuje najväčšie možné pohodlie, aké ľudstvo poznalo. Z hľadiska zdravotnej starostlivosti a komunikácie, počítačov a dopravy je dnes svet úplne iný než bol pred sto rokmi. Napriek tomu padáme do priepasti násilia, zločinu, detskej úmrtnosti, neznášanlivosti, izolácie, apatie a rozpadávajúcich sa rodín. Pozitívna budúcnosť znamená lepšie vzťahy, ktoré potrebujú čas a plodnú atmosféru dôvery, starostlivosti a pozitívnej sebaúcty.“* (Rogers, Freiberg, 1998, s. 51)

6.3 Limity výskumu a námety pre ďalší výskum

Ciele a metódy výskumnej práce, ktorú sme predložili musíme aj kriticky zhodnotiť. Limity, riziká a ťažkosti, na ktoré sme počas skúmania narazili sa pokúsime bližšie popísať. Výskum vychádza predovšetkým zo špecifických podmienok dvoch škôl a nie je možné ich zovšeobecňovať, hoci poukazujú na niektoré kauzálne vzťahy a vďaka komparácii s kvantitatívnymi meraniami v Českej repulike (Vojtová, Fučík, 2012) môže poskytnúť istú mieru extrapolácie.

Určitým, aj keď nie závažným limitom bolo, že sme mali k dispozícii len toľko škôl, koľko sme k skúmaniu potrebovali a teda nemali možnosť výberu, aby sme typologicky vyberali výskumnú vzorku. Významným obmedzením bola jednorazová a jednohodinová *focus group* v triedach. Síce sme potrebnú činnosť stihli urobiť, prvá *focus group* nám priniesla veľa podnetov, ktoré by potrebovali po analýze dát ešte druhé kolo na možnosť hlbšieho porozumenia potrebám detí a overenia si navrhovaných výsledkov. Žiaľ, po analýze dát už bol nový školský rok a vo väčšine menovaných triedach došlo k viacerým zmenám počtu, obsadenia, organizácie tried (zlúčenie, zmena triedneho učiteľa, odchod žiakov na osemročné gymnázia, prepadnutie rizikového žiaka) a pod.,

ktoré by po opätovnom príchode do triedy nebolo možné dostatočne komparovať s dátami zozbieranými v skupinovej dynamike triedy na začiatku výskumu. Pre vyššiu validitu by bolo potrebné realizovať tento výskum aj na viacerých školách a komparáciu možných modelov práce, preskúmanie potrieb detí a učiteľov a rezilientnosť a spoluprácu v školskom systéme, v ktorom fungujú. Limitmi štúdie sa javí aj nedostatočné identifikovanie a zohľadnenie bežných potrieb typických pre vývinové štádium končiaceho sa mladšieho školského veku z pohľadu psychológie. Bude dôležité v ďalších kvalitatívnych štúdiách v multiodborovej spolupráci k tejto tematike konštruovať od začiatku výskum longitudinálne so vstupnými a výstupnými dátami s presne vymedzenými cieľmi a otázkami, aby sa pri veľkom množstve dát neupadlo do pokušenia vyskúmať „všetko“ (Silverman, 2005).

V nadväznosti na naše zistenia by sme radi sformulovali nasledovné námety pre ďalší výskum:

- Aké sú aspekty rizík prechodu žiakov z prvého stupňa na druhý?
- Do akej miery je spájanie tried (napr. v 6.ročníku) významným prediktorom rizikového vývoja triedy?
- V čom spočívajú zdroje a riziká tzv. prípadov dobrej praxe, škôl, v ktorých inklúzia spontánne funguje a prekvitá?
- Aké sú možné východiská pre celonárodnú inkluzívnu vzdelávaciu politiku?

ZÁVER

„Zbabelému učiteľovi sa nikdy nepodarí urobiť zo svojich žiakov hrdinov.“ (Gándhi, 1989)

V závere predloženej dizertačnej práce sa nám zdajú ako veľmi vhodné zhrňujúce Rogersové slová, že *„ak dokážeme poskytnúť určitý typ pomáhajúceho vzťahu, druhý človek [dieťa] v sebe objaví schopnosť využiť tento vzťah k svojmu rastu“* (2015). Ani dômyselné matematické analýzy získaných dát nám bohužiaľ nedokážu objasniť niektoré vlastnosti (Matějček, 2014), hoci kvalitatívny prístup zameraný na hlbšie porozumenie školského prostredia nám k tomu môže dopomôcť. S touto pokorou píšeme záver svojej práce uvedomujúc si, že viac pred nami ešte len stojí, ako sme objavili. V komplexnom systéme vrcholných zážitkov sebaaktualizácie detí v riziku, rodičov a učiteľov je potrebná mimoriadna odvaha (Maslow, 2014). „Delikventné“ deti často nevedia nakladať so svojou slobodou, lebo to pre nich prináša neistotu a nutnosť voľby. Tieto deti zažili chaotické rizikové prostredie a spoľahlivou intervenciou je pre nich direktívny prístup 3R. Tento stav je ale výsledkom toho, že nezažili vo svojom školskom prostredí opravdivú slobodu, priestor, voľbu, spoluprácu (Rogers, Freiberg, 1998) a komplexný inkluzívny prístup.

Cieľom práce bolo zmapovať spôsob poskytovania komplexnej starostlivosti o deti v riziku, identifikovať a porozumieť B a D potrebám (zdrojom a rizikám) triedy z pohľadu žiaka i učiteľa a navrhnúť východiska (smerovanie) pre intervenčnú prax v školskom prostredí. V teoretickej rovine sme konštruovali komplexný inkluzívny model starostlivosti o deti v riziku postavený B a D potrebách Maslowa a pomáhajúcich vzťahoch podľa Rosenberga a Rogersa. Spoluprácu ako dôležitý konštrukt sme postavili ako najvyšší stupeň inkluzívnej kultúry školského prostredia (Lawson et al., 2010; Pol, 2007). Výskumnú časť sme v nadväznosti na teoretické východiská popísali na základe informovanej intervencie a konceptu 3 P (Vojtová, Fučík, 2012) a to v základných oblastiach školského života. Výsledky poukazujú na to, že je skutočne potrebné pri skúmaní a identifikovaní potrieb všetkých aktérov vzdelávania, ale predovšetkým detí, využívať väčšiu paletu stratégií, výrazne zvýšiť spoluprácu v prospech spoločných cieľov, pomáhajúcim vzťahom a otvorenej reflexie v slobode a zodpovednosti (Rogers, Freiberg,

1998). Vzťahy učiteľ – žiak taktiež v aktuálnej spoločenskej situácii sú zásadnou prevenciou proti rizikovému správaniu extrémizmu a radikalizmu (RAN, 2016). Je stále viac potrebné zdôrazňovať skorú intervenciu a identifikáciu potrieb detí v riziku, nepodceňovať rozličné riziká a vytvárať v škole priestor nielen na saturovanie D-potrieb v rámci komplexnej podpory detí v riziku, ale aj poskytovanie bezpečného prostredia na vyšší B-rast, ktorý poskytujú cez pomáhajúce vzťahy facilitujúci učitelia. Hoci učitelia často aj vedia identifikovať problém, riziko, ale nezachytia potrebu, na ktorú treba intervenovať a hľadať nové stratégie ich napĺňania. Po pomenovaní problému, rizika sa už nepýtajú, čo dieťa potrebuje a akým spôsobom na jeho nedostatok treba reagovať. Z hľadiska teórie aj praxe by sme radi do praxe priniesli koncept podpory vyšších potrieb Maslowa, učili deti a triedu pracovať s pocitmi a potrebami podľa modelu Nenásilnej komunikácie a vniesli maximum pomáhajúcich vzťahov, ako na to poukazuje Rogers. Všetky tieto princípy si vyžaduje prepojiť v úzkej spolupráci všetkých aktérov školy, ale aj medzirezortného systému v prospech inklúzie. Ďalší výskum je potrebné stále viac orientovať na inkluzívnu podpornú prácu s triedou ako spoločenstvom detí rôznych potrieb, významnejšie sa o slovo musia v školách hlásiť B-potreby. Kvalitatívne výskumy príkladov dobrej praxe tam, kde to už spontánne funguje, môžu napomôcť nastaveniu systému inkluzívneho vzdelávania.

Sme si plne vedomí, že naša dizertačná práca je úspešným zavŕšením učňovských rokov a stojí skôr na začiatku nášho výskumného elánu (Silverman, 2005). Vytvoriť malé mestečko – školu, kde môže dieťa i rodina nájsť zdroje, pomoc, podporu a systém, ktorý by mu napomáhal a sprevádzal ho v štádiách vývoja, to je azda najlepšie vystihnutý zámer našej doterajšej práce. Rodina i dieťa potrebujú profesionalitu a schopnosti ľudí zapálených pre prevenciu i terapiu, teda sprevádzanie vývojom, ale i reflexiou a podporu, keď vývoj nejde správnym smerom. Všetky podporné aktivity a myšlienky chcú jedno – otvoriť priestor školy pre komplexnú podporu detí. Z pohľadu späť si uvedomujeme, koľko zázrakov sa stalo a koľko stretnutí sa odohralo, ktoré prispeli nielen lokálne, ale aj celospoločensky k diskusii o škole a jej poslaní pomáhať deťom v ohrození.

ZHRNUTIE

Predkladaná dizertačná práca prináša tému komplexnej inkluzívnej problematiky potrieb u detí v riziku na sekundárnom stupni vzdelávania a to tak z pohľadu detí, ako aj z pohľadu všetkých kľúčových aktérov školy, ktorí spolupracujú na vytváraní prostredia okolo dieťaťa. Práca vychádza z inkluzívnej informovanej intervencie 3P (posilňovanie, podpora a prevádzanie) a nadväzuje na psychologické koncepty rozvoja D (*deficiency*) a B (*being*) potrieb, sebaúčinnosti, sebaaktualizácie a teóriu nenásilnej komunikácie a vrcholových zážitkov. Tieto humanistické princípy Maslowa, Rosenberga a Rogersa dlhodobo chýbajú v praxi školského prostredia obzvlášť v starostlivosti o detí v riziku a spolu s konceptom komplexnej spolupráce (*collaboration*) vytvárajú prostredie saturujúce a podnecujúce znižovanie rizík a zvyšujú rezilienciu a zdroje u detí v školskom prostredí. Práca poukazuje na medzeru v školskom prostredí na Slovensku a to v neschopnosti identifikovať zdroje a riziká detí a porozumieť vzťahu medzi chápaním potrieb žiaka (triedy), triedneho učiteľa a ostatných aktérov a ich vzájomnú spoluprácu manažovanú odborným tímom.

Výskumné šetrenie predstavuje sekvenčný dizajn výskumu, ktorý vychádza z kvantitatívnej analýzy štandardizovaného dotazníka *Předcházení problémům v chování žáků* podľa Vojtovej a Fučíka (2012), ktorého výsledky boli komparované so štandardizovanou vzorkou v ČR. Na kvantitatívnu časť nadviazal celý rad kvalitatívnych techník: *focus group* a neštruktúrovaný dotazník potrieb a rizík v troch skúmaných triedach 5. ročníka na dvoch základných školách SR a pološtruktúrované rozhovory s triednymi učiteľmi podľa oblastí školského života štandardizovaného dotazníka kvantitatívnej časti výskumu. Triangulácia metód a techník bola doplnená aj o validizáciu s odborným tímom na škole. Výsledky práce poukazujú na absenciu B-potrieb a B-hodnôt v školskom prostredí, bipolárne vzťahy učiteľ – žiak, objavili sa viaceré skryté rizikové deti, ktoré škola nijako nezachytáva. Skúmaní žiaci, podobne ako v ČR, majú pocit, že nie sú dôležití, a že iní žiaci sú uprednostňovaní, čo poukazuje podobne ako u učiteľov, na riziko nenaplnených vlastných D-potrieb a na nedostatočnú sebaúčinnosť a podporu. V školách chýbajú spoločné vrcholové zážitky, čomu pridáva ešte aj

nedostatočná spolupráca jednotlivých aktérov školy. Práca poukazuje na potrebu skorej identifikácie a intervencie už na I. stupni, pričom sa zdôrazňuje, aby sa neprečoňovala vonkajšia spokojnosť detí. Odporúčania smerujú k spoločnej komplexnej a inkluzívnej práci vonkajších a vnútorných zložiek školy a vyžaduje si otvorenú komunikáciu, reflexiu a podporu – facilitatívne učenie, pomáhajúce vzťahy, kruhové reflexie, skupinovú prácu na vyučovaní, expresívne preventívne programy, medzigeneračné aktivity, preventívne sústreďenia a funkčný odborný tím na škole.

SUMMARY

Submitted dissertation outlines the subject of a complex inclusive issue for the needs of children at risk during the secondary education, and that is from the children's perspective as well as from all the key members of the educative system, who help create child's environment. This work is based on an informed inclusive intervention 3P (strengthening, support and leading) and continues with the psychological concepts of development: deficiency (D) needs and being (B) needs, self-efficacy, self-actualization and on the theory of non-violent communication and peak experiences. These humanistic theories of Maslow, Rosenberg and Rogers that have a long-term absence in educational environment especially concerning children at risk, together with the concept of complex collaboration create a saturating environment that incites risk reduction and increases resilience and resources for children at risk in school environment. The work points to the gap in Slovak school environment particularly the inability of identifying the resources and risks in children and comprehending the difference of child's, teacher's and other involved actors' interpretation of theirs' and others' needs and their mutual cooperation managed by a professional team.

Research forming a sequential design, based on a quantitative analysis of standardized questionnaire *Prevention of Behavior Disorders at School* by Vojtová and Fučík (2012), whose results were compared with a standardized sample in Czech Republic. For the quantitative part there follows a whole range of qualitative techniques: focus groups and unstructured questionnaire of needs and risks in three examined classrooms of 5th graders in two primary schools in SR and semi-structured conversation with class teachers according to part of the questionnaire. Validity and reliability of methodology was based on the triangulation of techniques and resources and on the peer debriefing with inclusive team. The results of the work highlights the absence of B-needs and B-values in school environment, bipolar relationship between the teacher and the pupil, some children at risk were detected, whom the school does not identify anymore. Similar to Czech Republic, researched students sense, they are not important and they feel the prioritization of other students. This, for them as well as for the teachers, becomes the risk of their own

unfulfilled D-needs and an insufficient self-efficacy and support. Common peak experiences are missing in schools, adding to it the insufficient collaboration of all the individual school staff. Trying to highlight the need for an early identification and intervention in the grade school while not underestimating the external satisfaction of children is an important part of this thesis as well. These recommendations are leading to a complex joint and inclusive work of the external and internal areas of school and demands for an open communication, reflection and support - facilitative learning, supporting relationships, reflection in circle, team-work in class, expressive prevention programs, intergenerational activities, regular sessions and inclusive team in school.

ZOZNAM TABULIEK, OBRÁZKOV A SCHÉM

Zoznam schém

Schéma 1: Model potrieb podľa Maslowa (2014).	10
Schéma 2: Metafora osobného ľadovca (Satir et al., 2013).	14
Schéma 3: Mapa subjektov spolupracujúcich s rodinou dieťaťa so zdravotným znevýhodnením (Woleková in Cangár a kol., 2016).	39
Schéma 4: Koncept 3P kontra 3R prístupy (Vojtová, Červenka, 2011).	41
Schéma 5: Tri fázy edukačnej stratégie v rámci informovanej intervencii (Vojtová, 2012).	42
Schéma 6: Triangulácia metód a zdrojov pri skúmaní potrieb podľa tematických oblastí školského života.	59
Schéma 7: Špirála školy ako spolupracujúceho spoločenstvo od elementárnej saturácie k rastu.	92
Schéma 8: Dve perspektívy pohľadu na riziko – problém 3R alebo potreba 3P.	100
Schéma 9: Model sprevádzania smútiaceho dieťaťa v školskom prostredí (Križo, 2017).	109
Schéma 10: Trojstupňová pomoc pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov v škole.	110

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1: Rozmery nedostatkových a rastových potrieb (podľa Maslow, 2014).	11
Tabuľka 2: Odporúčania na podporu školskej reziliencie (Downey, 2008).	25
Tabuľka 3: Typy vzťahov pri spolupráci (Lawson, Torres & Margolin in Anderson, 2010; Welch, 1998).	34
Tabuľka 4: Vzťah v terapii hrou.	49
Tabuľka 5: <i>Timemanagment</i> vo facilitatívnej skupinovej práci (Križo, 2016b).	52
Tabuľka 6: Dizajn výskumu.	57

Tabuľka 7: Celkové vyhodnotenie dotazníka v porovnaní so štandardizovanými výsledkami piatakov v Českej republike.	68
Tabuľka 8: Analýza vzťahu učiteľ – žiak z pohľadu učiteľa.....	81
Tabuľka 9: Potreby skryté za prežívaním rizík a zdrojov žiakov a učiteľov.....	94
Tabuľka 10: Štatistiky integrácie v základných školách v SR a ČR 2013-2017. Spracované podľa štatistík MŠ SR a MŠ ČR (2017).	102
Tabuľka 11: Model školskej podpory podľa Rogersa a Freiberga (1998).....	106
Tabuľka 12: Niektoré rozdiely medzi výroky vo vyčleňujúcej a inkluzívnej komunikácii (Horňáková, 2017).	107

Zoznam grafov

Graf 1: Rozloženie výsledkov žiakov v triede 1, škola 1 s priemerom triedy.....	69
Graf 2: Rozloženie výsledkov žiakov v triede 2, škola 2 s priemerom triedy.....	69
Graf 3: Rozloženie výsledkov žiakov v triede 3, škola 2 s priemerom triedy.....	70
Graf 4: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Celková spokojnosť so školou.	73
Graf 5: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Úspech a príležitosť.	75
Graf 6: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Negatívne prežívanie.	77
Graf 7: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Vzťah učiteľ a žiak.	82
Graf 8: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Školský status.....	85
Graf 9: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Formovanie identity.	87
Graf 10: Porovnanie výsledkov výskumnej vzorky a ČR v oblasti Interakcia s vrstovníkmi.	89

ZOZNAM SKRATIEK

ADHD – Attention deficit hyperactivity disorder (Porucha pozornosti s hyperaktivitou)

B- a D-potreby, -kognície, -hodnoty a pod. – ide o Maslowov koncept (2014) rozdelenia rozličných psychologických konštruktov z hľadiska ich D (*deficiency*) a B (*being*) úrovne. Bližšie v 1. kapitole o potrebách.

CPPPaP – Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

MPC – Metodicko-pedagogické centrum

MŠ SR – ministerstvo školstva

NVC – Nonviolent Communication (Nenasilná komunikácia)

VÚDPaP – Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

ZŠ – Základná škola

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- ALTSHULER, S.J. (2003). From Barriers to Successful Collaboration: Public Schools and Child Welfare Working Together. *Social Work*. 48, 1, 52-63, Jan. 2003. ISSN 0037-8046.
- ANDERSON-BUTCHER, D. et al. (2010). Emergent Evidence in Support of a Community Collaboration Model for School Improvement. *Children & Schools*. 32, 3, 160-171, July 2010. ISSN 1532-8759.
- ATTACH (Assotiation for Treatment and Training in the Attachment of Children). (2012). *Nádej na uzdravenie: Sprievodca pre rodičov v oblasti traumy a pripútania*. Prešov: Návrat o. z., 2012. 183 s. ISBN 978-80-969621-5-0.
- AXLINE, V. M. (2017). *Dibs v hľadani seba samého pri terapii hrou*. Bratislava: Vydavateľstvo F. 289 s. ISBN 978-80-88952-92-3.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Worth Publishers. 604 p. ISBN 071-6728-50-8.
- BANDURA, A. – BARBARANELLI, C. – CAPRARA, G. – PASTORELLI, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), s. 187-206. ISSN 1467-8624.
- BANKS, S. – DAVIS, P. – HOWARD, V. – MCLAUGHLIN, T. F. (1993). The Effects of Directed Art Activities on the Behavior of Young Children with Disabilities: A Multi-Element Baseline Analysis. *Journal of the American Art Therapy Association*, Vol. 10, no. 4, pp. 235-240, 1993. ISBN 978-0-415-58324-4.
- BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. et al. (2015). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinárni téma*. Brno: MU, 2015, 363 s. ISBN 978-80-210-8093-5.
- BARTOŇOVÁ, M. (2014). *Approaches to Students with Learning disorders in inclusive School Enviroment*. Brno: MU, 2014, 163 s. ISBN 978-80-210-7110-0.
- BĚHOUNKOVÁ, L. (2007). *Artefiletická facilitace a intervence rizikových žáků na 2. stupni základní školy*. Rigorózná práca. Brno: MU, 2007, 179 s.

- BLANCO, P. J. – RAY, D. C. (2011). Play Therapy in Elementary Schools: A Best Practice for Improving Academic Achievement. *Journal Of Counseling & Development*, 89 (2), 235-243. ISSN 1556-6676.
- BLANCO, P. J. – RAY, D. C. – HOLLIMAN, R. (2012). Long-term child centered play therapy and academic achievement of children: A follow-up study. *International Journal Of Play Therapy*, 21(1), 1-13. doi:10.1037/a0026932.
- BLATNÝ, M. – HRDLIČKA, M. – RUCHKIN, V. – VERMEIREN, R. – SCHWAB-STONE, M. (2006). Antisocial involvement, use of substances, and sexual behaviors among urban youth in the Czech Republic. In *Studia Psychologica*, 2006; 48 (2): 107–123. ISSN 0039-3320.
- BLATNÝ, M. (2001). *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR a vydavatelství Masarykovy univerzity. ISBN 80-210-2747-9.
- BOMBÈR, L.M. (2007). *Inside I'm hurting: practical strategies for supporting children with attachment difficulties in schools*. London: Worth, 320 p. ISBN 978-1-903269-11-4.
- BOWLBY, J. (2013). *Ztráta*. Praha: Portál, 536 s. ISBN 978-80-2620-355-1.
- BROWN, J.A. – JIMERSON, S.R. – COMERCHERO, V.A. (2015). Cognitive Development Considerations to Support Bereaved Students: Practical Applications for School Psychologists. *Contemporary School Psychology*, vol. 19, no. 3, pp. 103-111. ISSN 2159-2020.
- BULL, S. – O'FARRELL, K. (2012). *Art Therapy and Learning Disabilities – “Don't guess my happiness”*. Oxford: Routledge, 2012. 200 p. ISBN 978-0-415-58324-4.
- BURJAN, V. – FTÁČNIK, M. – JURÁŠ, I. – VANTUCH, J. – VIŠŇOVSKÝ, E. – VOZÁR, L. (2017). *Učiace sa Slovensko*. Bratislava: Ministerstvo školstva SR. 258 s. [online]. [citované 27.11.2017]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf>.
- CANGÁR, M. – BARTEKOVÁ, S. – CANGÁROVÁ, L. – KRUPA, S. – TOMOVÁ, S. (2016). *Integrovaná starostlivosť pre osoby so zdravotným postihnutím v Slovenskej republike*. Bratislava: Rada pre poradenstvo v sociálnej práci, 2016. 56 s. ISBN 978-80-972551-1-4.

- COCHRAN, J. L. – COCHRAN, N. H. (2017). Effects of child-centered play therapy for students with highly-disruptive behavior in high-poverty schools. *International Journal Of Play Therapy*, 26(2), 59-72. doi:10.1037/pla0000052.
- COOK, L. – FRIEND, M. (1991). Collaboration in special education. *Preventing School Failure*. 35, 2, 24, 1991. ISSN 1045-988X.
- CSÉMY, L. – HRACHOVINOVÁ, T. – ČÁP, P. – STAROSTOVÁ, O. (2014). Agresívni chování dospívajících: prevalence a analýzy vlivu faktorů z oblasti rodiny, vrstevnických vztahů a školy. In *Československá psychologie*, roč. LVII, č. 3, 2014. 242 – 253 s. ISSN 1804-6436.
- CVTI SR. (2017). Štatistické ročenky – základné školy 2013 – 2017. [online]. [citované 27.9.2017]. Dostupné na: <http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580>.
- ČERVENKA, K. (2014). *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: MU, 2014, 109 s. ISBN 978-80-210-7562-7.
- DONNELLAN, B. – TRZESNIEWSKI, K. – ROBINS, R. – MOFFITT, T. – CASPI, A. (2005). Low Self-Esteem Is Related to Aggression, Antisocial Behavior, and Delinquency. *Psychological Science*, vol. 16, no. 4, pp. 328 – 335. ISSN 1467-9280.
- DONOHUE, P. – GOODMAN-SCOTT, E. – BETTERS-BUBON, J. (2015) Using Universal Screening for Early Identification of Students at Risk: A Case Example from the Field. *Professional School Counseling: 2015-2016*, Vol. 19, No. 1, pp. 133-143.
- DOWNEY, J. A. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom. *Preventing School Failure*. 53, 1, 56-64, Sept. 1, 2008. ISSN 1045-988X.
- ERIKSON, E. (2002). *Detství a společnost*. Praha : Argo, 2002. 390 s. ISBN 80-72033-80-8.
- FICO, M. *Prevalencia násilia páchaného na deťoch v Slovenskej republike*. Interná správa z VÚ č. 2273. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny, 2013. 202 s.
- FONTANA, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- FRANKL, V. E. (2011). *Hľadanie zmyslu života*. Bratislava: Eastone books, 2011. 131 s. ISBN 978-80-8109-159-9.

- FRANKOVÁ, A. (2012). Činnosť centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Slovenskej republike so zameraním na oblasť možnosti poskytovania služieb a spolupráce centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie so základnými školami a rodinou. In PANČOCHA, K.. *Celoživotní inkluzivní vzdělávání – možnosti a perspektivy*. první. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 31-46, 16 s. ISBN 978-80-210-6101-9.
- FRANKOVÁ, A. (2014). Faktory ovplyvňujúce prístupy učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov s vývinovými poruchami učenia v Slovenskej republike. In PIPEKOVÁ, J. – VÍTKOVÁ, M. – ET AL. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participace ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. s. 33 – 40. ISBN 978-80-210-7530-6.
- FREILICH, R. – SHECHTMAN, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *Arts in Psychotherapy*. 37, 2, 97-105, Apr. 2010. ISSN 0197-4556.
- FREUD, S. (2016). *Psychopatologie všedního života*. Praha: Portál, 256 s. ISBN 978-80-262-1027-6.
- FUCHS, L. S. – FUCHS, D. (2007). A model for Implementing Responsiveness to Intervention. *TEACHING Exceptional Children*. 39, 5, pp. 14-20, 2007. ISSN 0040-0599.
- GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. (2002). *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2002. 301 s. ISBN 80-07-01177-3.
- GÁNDHÍ, M. K. (1989). *Můj experiment s pravdou*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1989. 444 s. ISBN 80-220-0259-3.
- GIBBONS, K. (2010). Circle Justice: A Creative Arts Approach to Conflict Resolution in the Classroom. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 27, 2, 84-89, Jan. 1, 2010. ISSN 0742-1656.
- GODLA, F. (2007). Poslanie a postavenie triedneho učiteľa v školskom systéme. In *Manažment školy*, 2007, roč. 2, č. 9, s. 16-18. ISSN 1336-9849.

- GONZALEZ, C. L. – BELL, H. (2016). Child-centered play therapy for Hispanic children with traumatic grief: Cultural implications for treatment outcomes. *International Journal Of Play Therapy*, 25(3), 146-153. doi:10.1037/pla0000023.
- GREENE, M. – VALESKY, T. (1998). Elementary counselors and inclusion: A statewide attitudinal survey. *Professional School Counseling*. 2, 1, 68, Oct. 1998. ISSN 1096-2409.
- HENDL, J. (2016). *Kvalitatívni výzkum*. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HERLIHY, M. (2016). Conceptualising and Facilitating Success in Interagency Collaborations: Implications for Practice from the Literature. *Journal of Psychologists & Counsellors in Schools*. 26, 1, 117-124, June 2016. ISSN 1037-2911.
- HOLLAND, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. In *British Journal of Guidance & Counselling*. Vol. 36, no. 4, p. 411-424, 2008. ISSN 0306-9885.
- HORNÁKOVÁ, M. (2014). *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum. 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2.
- HORNÁKOVÁ, M. (2017). *Komunikácia v inkluzívnej škole*. Bratislava: UK. 116 s. ISBN 978-80-223-4416-6.
- HOSKOVCOVÁ, H. S. (2006). Self-Efficacy in preschool children. *Studia Psychologica*, vol. 48, no. 2, pp. 175-182, 2006. ISSN 0039-3320.
- HRČOVÁ, J. (2014). Tímová spolupráca ako jeden z determinantov edukačného procesu žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím. In PIPEKOVÁ, J. – VÍTKOVÁ, M. – A KOL. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participace ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. s. 201 – 211. ISBN 978-80-210-7530-6.
- CHIARA, E. (2005). “Art for Special Needs: A Learning Disabled Child in a Special Art Program. *Journal of the American Art Therapy Association*, Vol. 7, no. 1, pp. 22-28, 2005. ISSN: 0742-1656.
- INŠTITÚT PRE VÝSKUM PRÁCE A RODINY (IVPR). (2015). *Skúmanie systému ochrany detí pred násilím*. [online], 48 s. [citované 27.9.2017]. Dostupné na: <http://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2015/Fico/nks_maltreatment_final_gov_version_18_8_2015.pdf>.

- ISIS, P. D. – BUSH, J. – SIEGEL, C. A. – VENTURA, Y. (2010). Empowering Students through Creativity: Art Therapy in Miami-Dade County Public Schools. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 27, 2, 56-61, Jan. 1, 2010. ISSN 0742-1656.
- KAČÁNI, V. (2004). *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: SPN. 2004, 230 s. ISBN 978-8010-004-29-4.
- KALLAVUS, T. (2010). Helping children with special educational needs as a cooperation between the fields of education, social work, and medicine. *Papers on Anthropology*. 19, 130-144, Oct. 2010. ISSN 1406-0140.
- KAMENICKÁ, J. – VOJTOVÁ, V. (2013). Arteterapeutický program v rámci intervencie v diagnostickém ústavu. In ČERVENKA, Karel a Věra VOJTOVÁ. *Východiska pro speciálněpedagogické intervence v etopedii*. Brno: MUNI Press, 2013, s. 87-94. ISBN 978-80-210-6617-5.
- KAUFFMAN, J.M. – MOSTER, M.P. – TRENT, S.C. – PULLEN, P.L. (2006). *Managing classroom behavior. A reflective case-based approach*. Boston: Pearson, 2006. 252 p. ISBN 0-205-44881-X.
- KAUFFMAN, J.M. – MOCK, D.R. – SIMPSON, R.L. (2007). Problems Related to Underservice of Students With Emotional or Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*. 33, 1, 43-57, Nov. 2007. ISSN 0198-7429.
- KEBZA, V. – ŠOLCOVÁ, I. (2015). Resilience: některé novější koncepce psychické odolnosti. In *Československá psychologie*, roč. LIX, č. 5, 2015. 444 – 451s. ISSN 1804-6436.
- KNIGHT, B.A. – KNIGHT, C. – TEGHE, D. (2007). Students at Risk: Interagency Collaboration in Queensland. *Youth Studies Australia*. 26, 2, 50-57, June 1, 2007. ISSN 1038-2569.
- KOMÁRIK, E. – JENČOVÁ, A. – KRAJČOVIČOVÁ, K. – LAMOŠOVÁ, J. – REPČÍK, R. – ŠANDOROVÁ, D. – HUČEKOVÁ, D. (2010). *Kontexty reziliencie*. Nitra: PdF UKF, 109 s. [online], [citované 29.10.2017]. Dostupné na: <www.kpsp.pf.ukf.sk/prilohy/kontexty_reziliencie.pdf>.

- KOPÁNYIOVÁ, A. (2005). Psychologická starostlivosť o deti a mládež – kooperácia a koordinácia poradenských zariadení so školou. In HELLER, D. – PROCHÁZKOVÁ, J. – SOBOTKOVÁ, I. (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. 5 s. ISBN 80-244-1059-1.
- KOPČANOVÁ, D. – KOPÁNYIOVÁ, A. – SMIKOVÁ, A. (2016). *Metodická príručka pre zamestnancov a zamestnankyne poradenských zariadení v rezorte školstva SR*. [online], 46 s. [citované 27.9.2017]. ISBN: 978-80-89698-20-2. Dostupné na: <http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/galeria-1/2016/extremizmus/metodicka_prirucka_v_dpap_7.12._.pdf>.
- KRÁTKÁ, J. (2007). *Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství*. Dizertačná práca. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2007.
- KRIŽO, V. (2018). Odborný inkluzívny tím v základnej škole. In *Pretty*. Bratislava: RAABE, 2018. V tlači.
- KRIŽO, V. (2017). *Podpora detí v riziku smútenia v školskom prostredí. Prípadová štúdia*. In *Specifický výskum*. 1. vyd. Brno: MU, 2017. V tlači.
- KRIŽO, V. (2016a). Spolupráca ako kľúč k úspešnej inklúzii detí v riziku, in VOJTOVÁ, V. a kol. *Inkluze jako cesta k předcházení rozvoji problémů v chování*. 1. vyd. Brno: MU, 2016. 174 s. ISBN 978-80-210-8509-1.
- KRIŽO, V. (2016b). Skupinová práca a osobnostný rozvoj žiakov. In *Triedny učiteľ*. Bratislava: RAABE, 2016. C 1.5/1 – 20 s. ISBN 978-80-8140-214-2.
- KRIŽO, V. (2015a). Arteterapeutické školské programy v systéme základných škôl. In Červenka, Vojtová, Kachlík et al. *Faktory resilience v intervenci 3P jako koncept inkluzivních strategií v etopedii*. Brno: MU, s. 131 – 139. ISBN 978-80-210-8131-4.
- KRIŽO, V. (2015b). Sprevádzanie detí pri smútení v školskom prostredí. Martin Vrabel a kolektív. *Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích*. Brno: MU, s. 61 – 72. ISBN 978-80-210-8107-9.

- KRIŽO, V. (2015c). *Individuálne vzdelávacie programy v práci triedneho učiteľa*. (Osvedčená pedagogická skúsenosť – XV. kolo). 2015. [online]. Bratislava: MPC, 40 s. [citované 14.4.2017]. Dostupné na: <goo.gl/d4cfWV>.
- KRIŽO, V. (2015d). *Komplexný systém starostlivosti o dieťa so ŠVVP v školskom prostredí*. VOJTOVÁ, Z., KOPÁNYIOVÁ, A., SMIKOVÁ, E.: Efektívne internetové poradenské a terapeutické intervencie v selektívnej prevencii užívania návykových látok. In. Zb. CD (ed. Slovíková, L.) z konferencie: III. Medzinárodná konferencia k Národnému projektu Modernizácia poradenského procesu: Základný pilier komplexného poradenského systému SR, Senec 4.-6.11. 2015. ISBN 978-80-89698-12-7.
- KRIŽO, V. (2015e). *Kreatívne medzigeneračné dialógy*. (Osvedčená pedagogická skúsenosť – XVI. kolo). 2015. [online]. Bratislava: MPC, 37 s. [citované 14.4.2017]. Dostupné na: <[link](#)>.
- KRIŽO, V. (2015f). *Zážitkové sústredenia osobnostného rozvoja žiakov*. (Osvedčená pedagogická skúsenosť – XIII. kolo). 2015. [online]. Bratislava: MPC, 39 s. [citované 14.4.2017]. Dostupné na: <goo.gl/vPC2bQ>.
- KRIŽO, V. (2014a). *Malý princ v školskej záhrade – Netradičné medzigeneračné vyučovanie Sveta práce a prierezových tém*. (Osvedčená pedagogická skúsenosť – XII. kolo). 2015. [online]. Bratislava: MPC, 34 s. [citované 27.4.2017]. Dostupné na: <goo.gl/2YwEVf>.
- KRIŽO, V. (2014b). *Šikanovanie v škole*. Bratislava: RAABE, 2014. 102 s. ISBN 978-80-8140-125-1.
- KRIŽO, V. (2013). *Vplyv slovného hodnotenia na edukáciu problémových detí*. Rigorózna práca. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2013. 80 s.
- KRNÁČOVÁ, Z. (2016a). *Od chaosu k fantázii: Trauma a jej vizuálna podoba v arteterapeutickom procese*. Medzinárodná elektronická konferencia. Bratislava: PdF UK. [online], [citované 29.10.2016]. Dostupné na: <<http://konferencia.terratherapeutica.sk/?p=299>>.
- KRNÁČOVÁ, Z. (2016b). *Možnosti arteterapie pri inklúzii detí s rizikovým správaním na ZŠ*. Dizertačná práca. Bratislava: PdF UK, 2016. 135 s.

- KUKOVÁ, K. (2015). *Možnosti arteterapie pri integrácii problémových detí na ZŠ*. Dizertačná práca, Bratislava: PdF UK, 2015. 131 s.
- KVĚTENSKÁ, D. (2011). Multidisciplinárni spolupráce v práci s rizikovou mládeží. In *Sborník příspěvků z konference*. Brno: Ratolest, 2011, s. 53-63. ISBN 978-80-260-0137-9.
- LABÁTH, V. (2001). *Riziková mládež: možnosti potencionálnych zmien*. Praha: sociologické naklad. 2001. 157 s. ISBN 80-858-5066-4.
- LANDRETH, G. L. (2012). *Play therapy: The Art of the Relationship. Third edition*. New York: Taylor&Francis Group. 2012. 422 p. ISBN 978-0-415-88681-9.
- LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha : Portál, 1998. 146 s. ISBN 80-7178-144-4.
- LANGMEIER, J. – MATĚJČEK, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LECHTA, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 440 s. 978-80-7367-679-7.
- LESKOVJANSKA, G. (2006). Spolupráca psychologov a učiteľov pri prevencii problémového správania žiakov. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 41, č. 3, 2006. 256 – 267 s. ISSN 0555-5574.
- LOWTON, K. – HIGGINSON, I. J. (2003). Managing bereavement in the classroom: a conspiracy of silence? In *Death Studies*. Vol. 27, no. 8, p. 717, 2003. ISSN 0748-1187.
- LUKASOVÁ, E. (2014). *Aby vaše deti boli šťastné*. Bratislava: Lúč, 2014. 128 s. ISBN 978-80-7114-960-6.
- MASLOW. A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. 320 s. ISBN 978-80-262-0618-7.
- MATĚJČEK, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2008. 108 s. ISBN 978-80-7367-504-2.
- MATĚJČEK, Z. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MATEJČEK, Z. (2014). Resilience aneb co nás chrání před zlým osudem. In *Československá psychologie*, roč. LVII., č. 3, 2014. 282 – 289 s. ISSN 1804-6436.

- MATOUŠEK, O. – PAZLAROVÁ, H. (2014). *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál, 2014. 214 s. ISBN 978-80-262-0522-7.
- MATULA, Š. – SLOVÍKOVÁ, M. – NEKORANCOVÁ, P. (2013) Najvýznamnejšie zistenia z analýzy primárnych dát celoslovenskej depistáže žiakov, ktorých triedni učitelia odporúčajú do starostlivosti zariadení systému výchovného poradenstva a prevencie. Príloha časopisu. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 49, č. 5, 2014. 93 s. ISSN 0555-5574.
- MINISTRY OF EDUCATION OF QUEBEC (2003). *Two networks, one objective: the development of youth. Agreement for the complementarity of services between the health and social services network and the education network*. Available at: http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententemeq-msss/entente_a.pdf (accessed from 10 August 2016).
- MŮLLER, O. A KOL. (2014). *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 2014. 508 s. ISBN 978-247-4172-7.
- NELSON, C. L. (2010). Meeting the Needs of Urban Students: Creative Arts Therapy in Jersey City Public Schools. In *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. Vol. 27, no. 2, p. 62-68, 2010. ISSN 0742-1656.
- NELSON, J. R. – STAGE, S. – DUPPONG-HURLEY, K. – SYNHORST, L. – EPSTEIN, M. H. (2007). Risk Factors Predictive of the Problem Behavior of Children at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 367. ISSN 0014-4029.
- OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. (2004). *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-10-00022-1.
- OECD. (2010). *Overcoming school failure: policies that work*. [online]. OECD, 33 p. [citované 27.9.2017]. Dostupné na: <<https://www.oecd.org/edu/school/45171670.pdf>>.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD, 170 p. Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OECD. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. [online], 46 p. [citované

- 27.9.2017]. Dostupné na: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf>.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, Paris: OECD Publishing, 2017. 530 p. ISBN 978-92-64-27385-6.
- OPATŘILOVÁ, D. (2012). Základní charakteristika podmínek inkluzivní školy. In OPATŘILOVÁ, D. – VÍTKOVÁ, M. – ET AL. *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání z žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 298 s. ISBN 978-80-210-5995-5.
- ORTH, U. – ROBINS, R. – ROBERTS, B. (2008). Low Self-Esteem Prospectively Predicts Depression in Adolescence and Young Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 95, no. 3, pp. 695 – 708. ISSN 1939-1315.
- PAJARES, F. – URDAN, T. C. (2006). *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich: IAP, 2006, 367 p. ISBN 978-1593-113-66-7.
- PAPADATOU, D. et al. (2002). Supporting the bereaved child: teacher's perceptions and experiences in Greece. In *Mortality*. Vol. 7, no. 3, p. 324-339, 2002. ISSN 1357-6275.
- PERRY, B.D. (2006). Fear and learning: Trauma-related factors in the adult education process. *New Directions for Adult & Continuing Education*, vol. 2006, no. 110, pp. 21-27. ISSN 1052-2891.
- PIAGET, J. (1993). *Psychológia dieťaťa*. Bratislava : Sofa, 1993. 141 s. ISBN 80-85752-33-6.
- POL, M. (2009). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POST, P. (1999). Impact of child-centered play therapy on the self-esteem, locus of control, and anxiety of at-risk 4th, 5th, and 6th grade students. *International Journal Of Play Therapy*, 8(2), 1-18. doi:10.1037/h0089428.
- PRESOVÁ, J. (2014). *Školní vztahová síť jako zdroj resilience dětí v riziku poruch chování*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 181 s. ISBN 978-80-210-7580-1.
- RABUŠICOVÁ, M. – KAMANOVÁ, L. – PEVNÁ, K. (2011). *O mezigeneračnom učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 208 s. ISBN 978-80-210-5750-0.

- RAN. (2016). Manifesto for Education – Empowering Educators and Schools. [online]. [cit. 23.10.2017]. Dostupné na internete: <<http://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/03/Manifesto-for-Education-Empowering-educators-and-schools.pdf>>.
- REID, J.K. – DIXON, W.A. (1999). Teacher Attitudes on Coping with Grief in the Public School Classroom. In *Psychology in the Schools*. Vol. 36, no. 3, p. 219-29, 1999. ISSN 0033-3085.
- ROGERS, C.R. (2015). *Být sám sebou*. Praha: Portál. 447 s. ISBN 978-80-262-0796-2.
- ROGERS, C.R. – FREIBERG, H.J. (1998). *Sloboda učit' sa*. Persona: Modra, 1998. ISBN 80-967980-0-6.
- ROGERS, C.R. – LYON, H.C. – TAUSCH, R. (2014). *On becoming an effective teacher: person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London : Routledge, 2014, 2014. ISBN 978-0-415-81697-7.
- ROSAL, M. L – MCCULLOCH-VISLISEL, S. – NEECE, S. (1997). Keeping Students in School: An Art Therapy Program to Benefit Ninth-Grade Students. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 14, 1, 30-36, 1997. ISSN 0742-1656.
- ROSENBERG, M. B. (2012). *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál, 2012. 224 s. ISBN 978-80-262-0141-0.
- ROSNER, R. – KRUSE, J. – HAGL, M. (2010). A Meta-Analysis of Interventions for Bereaved Children and Adolescents. In *Death Studies*. Vol. 34, no. 2, p. 99-136. ISSN 0748-1187.
- SATIR, V. – GERBER, J. – BANMEN, J. – GOMORI, M. (2013). *The Satir model. Family Therapy and Beyond*. Palo Alto: Science and Behavior Books. 398 p. ISBN 978-0831-400-78-1.
- SERVATY SEIB, H. L. – PETERSON, J. – SPANG, D. (2003). Notifying individual students of a death loss: practical recommendations for schools and school counselors. In *Death Studies*. Vol. 27, no. 2, p. 167, 2003. ISSN 0748-1187.

- SHEN, Y. (2016). A descriptive study of school counselors' play therapy experiences with the culturally diverse. *International Journal Of Play Therapy*, 25(2), 54-63. doi:10.1037/pla0000017.
- SHERIDAN, S.M et al. (2009). An Exploratory Evaluation of Conjoint Behavioral Consultation to Promote Collaboration Among Family, School, and Pediatric Systems: A Role for Pediatric School Psychologists. *Journal of Educational & Psychological Consultation*. 19, 2, 106-129, Apr. 2009. ISSN 10474412.
- SHIPMAN, C. – KRAUS, F. – MONROE, B. (2001). Responding to the needs of schools in supporting bereaved children. In *Bereavement Care*, vol. 20, no. 1, 2001. ISSN 1944-8279.
- SHOSTAK, B. – DIMARIA, A. – SALANT, E. – SCHOEBEL, N. –BUSH, J. –MINAR, J. – POLLAKOFF, L. (1985). "Art Therapy in the Schools" A Position Paper of the American Art Therapy Association. *Journal of the American Art Therapy Association*, Vol. 2, no. 1, pp. 19-21, 1985. ISSN 0742-1656.
- SILVERMAN, D. (2005). *Ako robíť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 327 s. ISBN 80-551-0904-4.
- SILVERMAN, P. R. (2000). *Death in Children's Lives*. New York: Oxford University Press, 2000. 271p. ISBN 978-01951-095-59.
- SOCHOR, P. (2014). *Disability and Art Creation*. Brno: MUNI Press, 2014, 133 s. ISBN 978-80-210-7579-5.
- STONE, L. – WEST, H. – BLAIR, H. (2015). *An Evaluation of Art Therapy Interventions in Primary Schools as part of The East Riding TaMHS Project 2009 – 2011*. Retrieved Jule 27, 2015, from <http://theartsbargeproject.com/hw/wp-content/uploads/2012/01/ER-TaMHS-Art-Therapy-Report.pdf>.
- ŠKOVIERA, A. (2007). *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava: Petrus, 2007. 172 s. ISBN 978-80-89233-32-8.
- ŠKOVIERA, A. (2011). *Prevýchova*. Bratislava: FICE, 2011. ISBN 978-80-969253-4-6.
- ŠKOVIERA, A. – MURÍNOVÁ, Ľ. (2012). *Rodina a problémové dieťa v terapeuticko-výchovnej starostlivosti*. Bratislava: FICE, 2012. ISBN 978-80-969253-5-3.

- ŠOLCOVÁ, I. (2009). Vývoj resilience v dětství a dospělosti. Praha: Grada, 2009. 102 s. ISBN 978-80-247-2947-3.
- ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. A KOL. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TARVER-BEHRING, S. – SPAGNA, M.E. – SULLIVAN, J. (1998). School counselors and full inclusion for children with special needs. *Professional School Counseling*. 1, 3, 51, Feb. 1998. ISSN 1096-2409.
- TÉTREAULT, S; et al. (2014). Understanding the parents of children with special needs: Collaboration between health, social and education networks. *Child: Care, Health and Development*. United Kingdom, 40, 6, 825-832, Nov. 2014. ISSN 0305-1862.
- TETT, L. (2005). Inter-agency partnerships and Integrated Community Schools a Scottish perspective. *Support for Learning*. 20, 4, 157-161, Nov. 2005. ISSN 02682141.
- TRACEY, A. – HOLLAND, J. A. (2008). Comparative Study of the Child Bereavement and Loss Responses and Needs of Schools in Hull, Yorkshire and Derry/Londonderry, Northern Ireland. In *Pastoral Care in Education*. Vol. 26, no. 4, p. 253-266, 2008. ISSN 0264-3944.
- TROEGER, B. (1993). Exceptional Children, Exceptional Art: Teaching Art to Special Needs. *Journal of the American Art Therapy Association*, Vol. 10, no. 1, pp. 44-46, 1993. ISSN 0742-1656.
- TUREK, I. (2005). *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 358 s. ISBN 80-8052-230-8.
- UNESCO. (2016). Príručka pre učiteľky a učiteľov o predchádzaní násilnému extrémizmu. [online], 35 p. [citované 27.4.2017]. Dostupné na: <http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/galeria-1/2016/extremizmus/prirucka_pre_ucitelky_a_ucitelov_o_predchadzani_nasilnemu_extremizmu_material_unesco__7.12.pdf>.
- URBÁNEK, T. – ČERMÁK, I. (1997). Vliv self-efficacy na agresii a depresi u dětí. *Československá psychologie*, 41(3), 193-199. ISSN 0009-062X.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

- VEREJNÝ OCHRANCA PRÁV (VOP). (2017). *Mimoriadna správa verejného ochrancu práv o skutočnostiach nasvedčujúcich závažnému porušovaniu základných práv a slobôd detí postupom orgánov sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately*. [online], 32 s. [citované 27.9.2017]. Dostupné na: <<http://www.vop.gov.sk/files/mimoriadna%20sprava%20deti.pdf>>.
- VIŠŇOVSKÝ, L. (1999). *Triedny učiteľ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 1999. ISBN 80-8055-339-4.
- VÍTKOVÁ, M. – ET AL. (2013). *Analýza sociálných determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 319s. ISBN 978-80-210-6457-7.
- VÍTKOVÁ, M. (2014). Role učitele v inkluzivním vyučování. In PIPEKOVÁ, J. – VÍTKOVÁ, M. – ET AL. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participace ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. s. 13 – 31. ISBN 978-80-210-7530-6.
- VLÁDA SR. (2007). *Koncepcia pedagogicko-psychologického poradenského systému a jeho implementácie do praxe. Schválená uznesením vlády SR č. 283 dňa 21. marca 2007*. [online], 14 s. [citované 27.8.2017]. Dostupné na: <http://old.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/PaPP/Koncepcia_PPPS.pdf>
- VODIČKOVÁ, B. (2008). *Arteterapia u detí s poruchami učenia a správania. Prípadové štúdie dvoch detí*. Dizertačná práca. Pdf UK, 2008. 125 s.
- VOJTOVÁ, V. – FUČÍK, P. (2012). *Předcházení problémům v chování žáků*. Dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 35 s. ISBN 978-80-87652-27-5.
- VOJTOVÁ, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: MSD, 2010. 336 s. ISBN 978-80-210-5159-1.
- VOJTOVÁ, V. – ČERVENKA, K. (2011). Umíme vnímat odlišné strategie dětí s poruchami chování? In *Sborník příspěvků z konference*. Brno: Ratolest, 2011, s. 133-144. ISBN 978-80-260-0137-9.
- VOJTOVÁ, V. (2012). Porucha chování u dětí jako potřeba podpory a intervence. In VOJTOVÁ, V. – ČERVENKA, K. *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 15-25. ISBN 978-80-210-6134-7.

- VOJTOVÁ, V. (2013). Vyhledávání dětí s problémy v chování jako intervenční strategie 3P. In ČERVENKA, K. – VOJTOVÁ, V. *Východiska pro speciálněpedagogické intervence v etopedii*. Brno: MUNI Press, 2013, s. 21-28. ISBN 978-80-210-6617-5.
- VOJTOVÁ, V. – ČERVENKA, K. (2014). *Intervence pro inkluzi dětí s problémy/poruchami v chování*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 200 s. ISBN 978-80-210-7610-5.
- VRASPIROVÁ, J. (2012). *Využití Gestalt psychoterapie v práci etopeda v dětském domově se školou*. Bakalárska práca. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 71 s.
- VRUBEL, M. (2013). Management škol a inkluze ve vzdělávání. In SLEPIČKOVÁ, L. a K. PANČOCHA. *Aktéři školní inkluze. School Inclusion Actors*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2013. s. 59-76, 18 s. ISBN 978-80-210-6688-5.
- WEBB, D. – WEBB, T.T. – FULTS-MCMURTERY, R. (2011). Physical Educators and School Counselors Collaborating to Foster Successful Inclusion of Students with Disabilities. *Physical Educator*. 68, 3, pp. 124-129, 2011. ISSN 0031-8981.
- WELCH, M. (1998). The IDEA of collaboration in special education: An introspective examination of paradigms and promise. *Journal of Educational & Psychological Consultation*. US, 9, 2, 119-142, 1998. ISSN 1047-4412.
- WHO. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. [online], 292 p. [citované 27.4.2017]. ISBN 978-92-890-5136-1. Dostupné na: <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1>.
- WLODARCZYK, O. – PAWILS, S. – METZNER, F. – KRISTON, L. – KLASSEN, F. – RAVENS-SIEBERER, U. (2017). Risk and protective factors for mental health problems in preschool-aged children: cross-sectional results of the BELLA preschool study. *Child & Adolescent Psychiatry & Mental Health*, 11, 1-12. ISSN 1475-3588.
- YALOM, I.D. (2006). *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál, 520 s. ISBN 80-7367-147-6.
- Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

- ZIMBARDO, P. – COULOMBOVÁ, N. D. (2017). *Odpojený muž. Jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím*. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-5797-1.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. ISSN 0361-476X.

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha 1 Dotazník Předcházení problémům v chování žáků (Vojtová, Fučík, 2012).

Príloha 2 Focus group zameraná na kreslenie svojej triedy ako hradu so zdrojmi a rizikami očami žiakov.

Príloha 3 Položky štruktúrovaného rozhovoru s triednymi učiteľmi a odborným tímom.

Príloha 4: Model inkluzívnej starostlivosti o detí v riziku.

Príloha 1 Dotazník Predchádzení problémom v chovaní žiakov (Vojtová, Fučík, 2012).

Škola je miesto...

Milí žiaci, tento dotazník zisťuje, ako sa vám páči v škole. Dotazník je anonymný a na jeho vyplnenie netreba viac ako 15 minút.

Následné výroky ohodnoť podľa svojho názoru na škále od 1=ROZHODNE ÁNO do 4=ROZHODNE NIE.

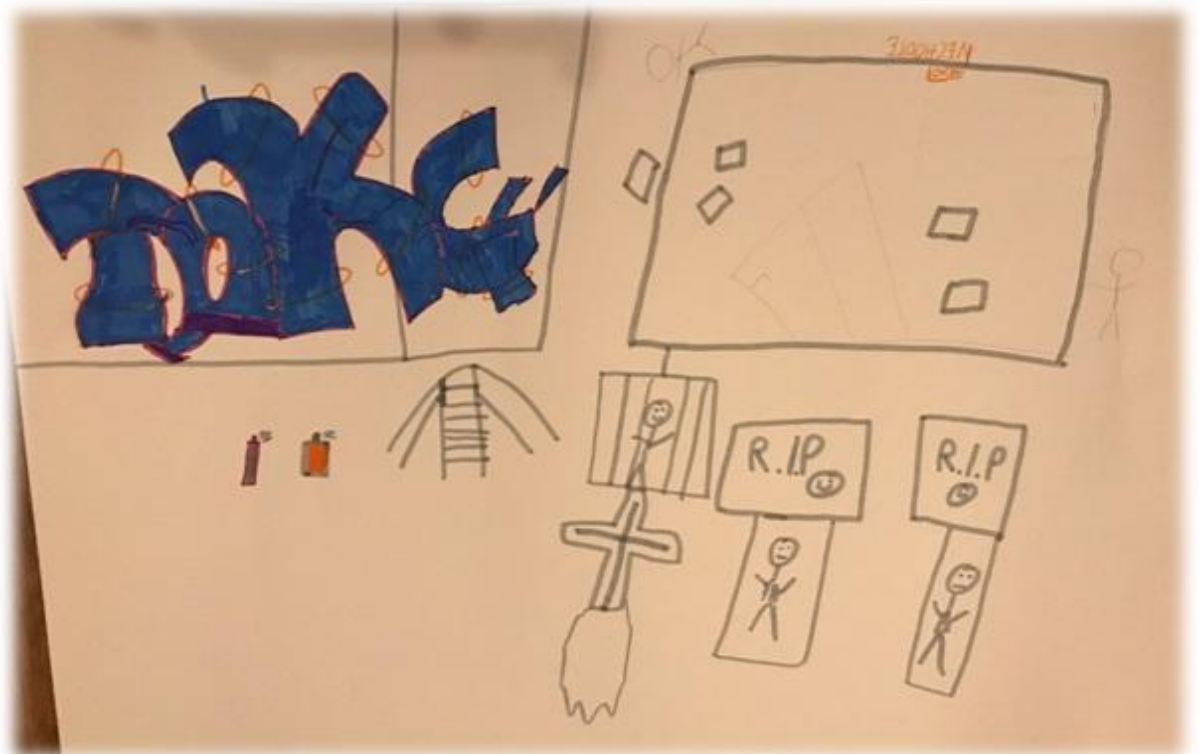
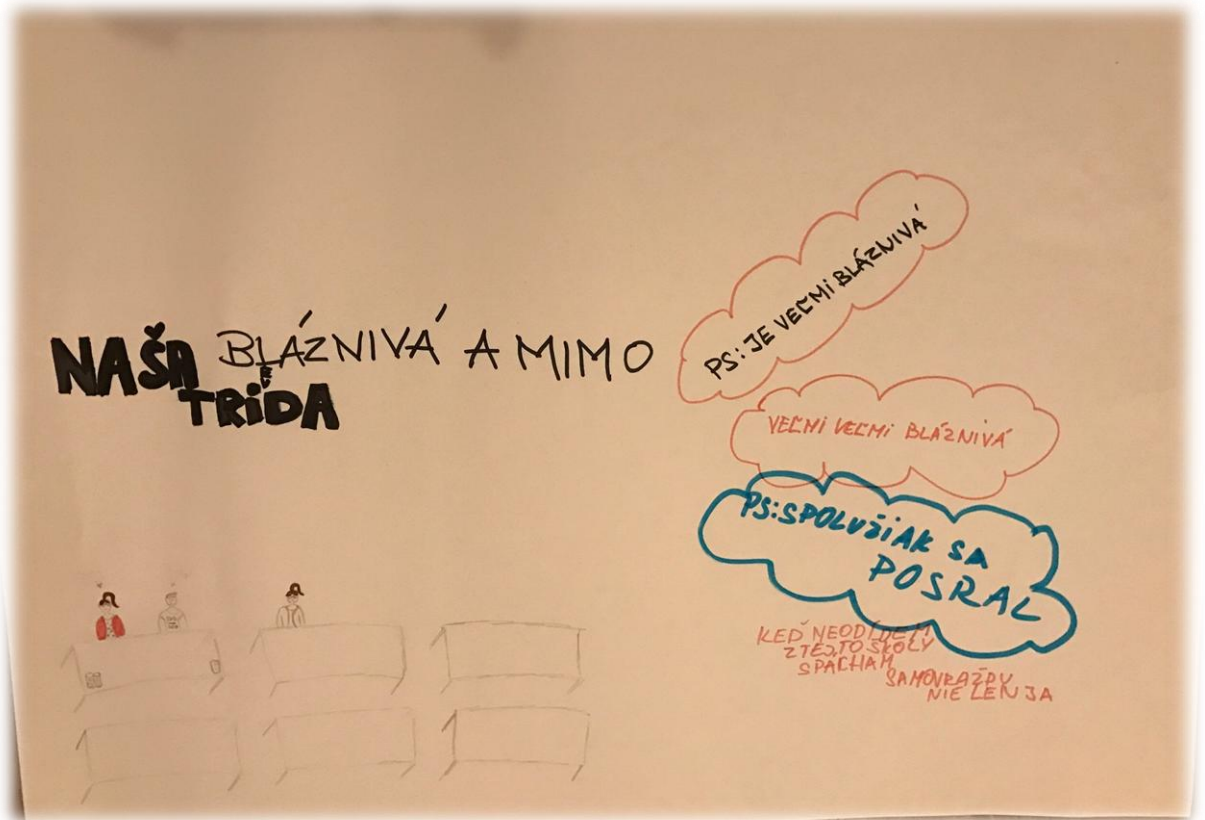
V každom riadku označ odpoveď, ktorá vystihuje tvoj názor.

Škola je miesto ...	rozhodne áno	skôr áno	Skôr nie	rozhodne nie
kde sa rád (a) učím.	1	2	3	4
kde učitelia načúvajú tomu, čo hovorím.	1	2	3	4
kde viac spoznávam seba samého.	1	2	3	4
kde sa učitelia pri vyučovaní zaujímajú o moje názory.	1	2	3	4
kam naozaj rád chodím.	1	2	3	4
kde si ma druhí ľudia vážia.	1	2	3	4
kde viem, že môžem dosiahnuť dobré výsledky.	1	2	3	4
kde sa môžem obrátiť na učiteľa, keď mám nejaký problém.	1	2	3	4
kde sa cítim osamelý.	1	2	3	4
kde viem, čo po mne učiteľ požaduje.	1	2	3	4
kde sa teším na prestávku.	1	2	3	4
kde ma učitelia nemajú radi.	1	2	3	4
kde mám rád(a) väčšinu predmetov.	1	2	3	4
kde som sa naučil(a) brať ostatných takých, akí sú.	1	2	3	4
kde som často zvedavý(á).	1	2	3	4
kde učitelia spravodlivo hodnotia žiakov.	1	2	3	4
kde mi stretávanie sa s druhými ľuďmi, pomáha porozumieť samému(ej) sebe.	1	2	3	4
kde mi učiteľ pomôže, keď si neviem dať rady s úlohou.	1	2	3	4
kde mám pocit, že som dôležitý(á).	1	2	3	4
kde ma spolužiaci prizývajú do rôznych hier.	1	2	3	4
kde som šťastný(á).	1	2	3	4
kde mi učitelia dávajú známky, ktoré si zaslúžim.	1	2	3	4
kde majú žiaci s postihnutím rovnaký rešpekt ako ostatní.	1	2	3	4
kde zisťujem, že učenie je aj zábava.	1	2	3	4
kde učitelia uprednostňujú niektorých žiakov.	1	2	3	4
kde viem o mnohých veciach, ktoré dobre zvládam.	1	2	3	4
kde mi učitelia nezazlievajú chyby v úlohách, ak vidia, že sa snažím.	1	2	3	4

kde býva cez prestávky dobrá zábava.	1	2	3	4
kde bývam spokojný(á) s tým, čo robím.	1	2	3	4
kde sa učím pochopiť spolužiakov s odlišnými názormi.	1	2	3	4
kde mi učitelia pomáhajú dosiahnuť dobré výsledky.	1	2	3	4
kde sa so spolužiakmi radi rozprávame.	1	2	3	4
kde mi pomôže môj spolužiak, ak si nebudem vedieť rady s úlohou.	1	2	3	4
kde sa toho veľa naučím.	1	2	3	4
kde robíme s kamarátmi veľa zaujímavého aj mimo výučby.	1	2	3	4

Príloha 2 Focus group zameraná na kreslenie svojej triedy ako hradu so zdrojmi a rizikami očami žiakov.

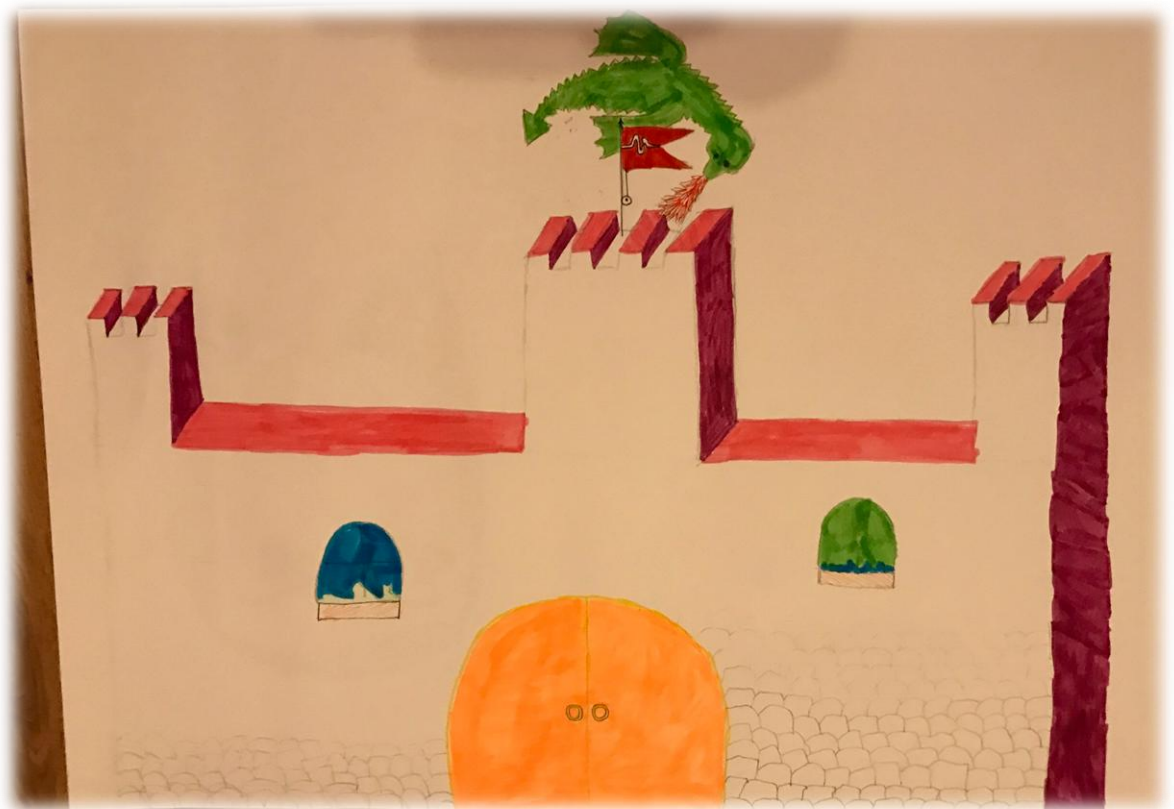
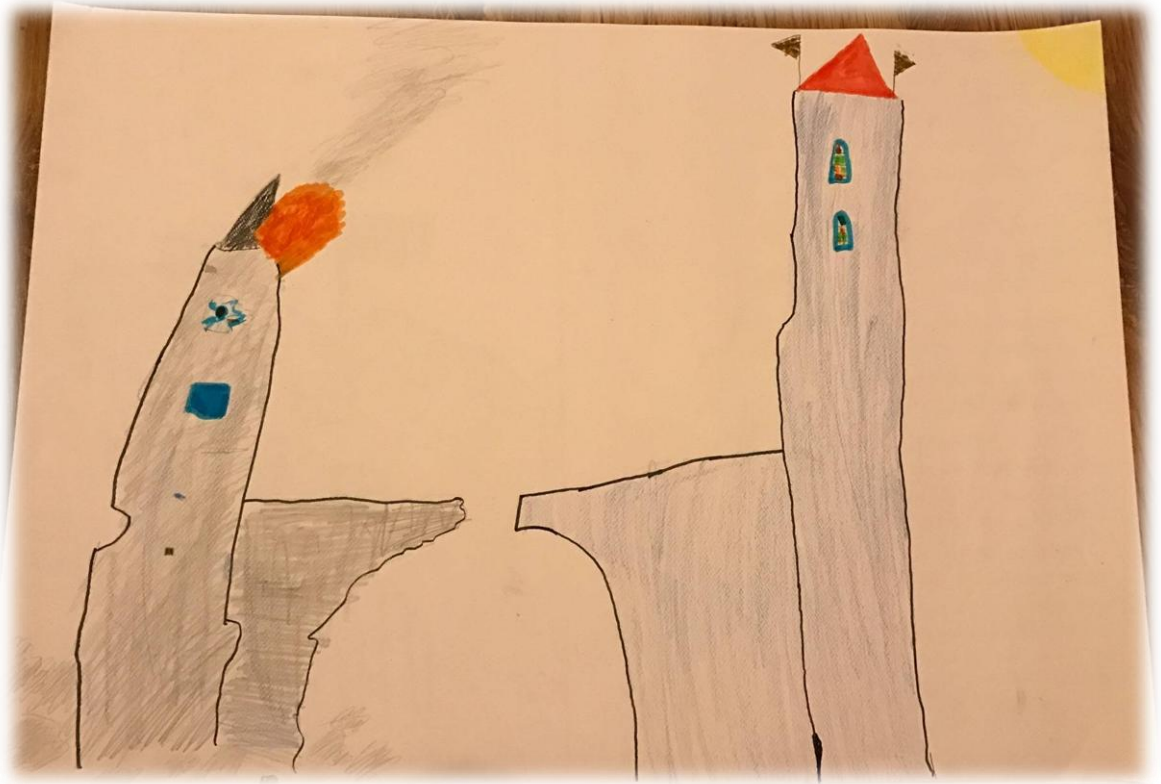
trieda 5.A, škola 1



trieda 5.A, škola 1



trieda 5.A, škola 2



trieda 5.B, škola 2



Štruktúrovaný rozhovor

triedni učitelia

Celková spokojnosť so školou

1. Čo myslíte, ako sú žiaci spokojní so školou, chodia radi do triedy? Ako to vidíte Vy?

Úspech a príležitosť

2. Sú žiaci vo Vašej triede úspešní? Zaujímate sa o názory svojich žiakov? Sú zvedaví, aktívni, radi sa učia?

Negatívne prežívanie

3. Sú v triede osamelí žiaci, alebo takí, čo cítia pocit krivdy od učiteľov?
4. Sú nejakí žiaci uprednostňovaní, obľúbení alebo naopak nesympatickí?

Vzťah učiteľ – žiak

5. Ako by ste popísali svoj vzťah so žiakmi? Obracajú sa na vás bežne? Ako s inými učiteľmi, psychológom, špeciálnym pedagógom?

Školský status a podpora identity, sociálne začlenenie

6. Sú v triede vylúčení alebo naopak veľmi obľúbení žiaci? Dokážu si žiaci navzájom pomáhať, keď má niekto problém, potrebuje pomoc v učení alebo...?
7. Aké majú deti v triede vzťahy, stretávajú sa aj mimo vyučovania, majú spoločné záujmy?

Komplexný systém

8. Ak nastane v škole nejaký problém, nezvládnuteľný žiak, dlhodobý problém, situácia, máte skúsenosť, že sa veci vyriešia? Príde psychológ, špeciálny pedagóg, riaditeľ?
9. Cítite, že ľudia vo Vašej škole spolupracujú, keď treba vyriešiť nejaký problém?
10. Ako komunikujete s rodičmi, ako sa Vám s nimi spolupracuje?

Potreba učiteľa

11. Čo by ste Vy potrebovali vo svojej triede, aby ste radšej chodili do práce?

Štruktúrovaný rozhovor

odborní zamestnanci

Ako vnímate v jednotlivých skúmaných triedach tieto zložky:

- Celková spokojnosť so školou
- Úspech a príležitosť
- Negatívne prežívanie
- Vzťah učiteľ – žiak
- Školský status a podpora identity, sociálne začlenenie

Komplexný systém

1. Ak nastane v škole nejaký problém, nezvládnuteľný žiak, dlhodobý problém, situácia, ako sa vo vašej škole postupuje?
2. Cítite, že ľudia vo Vašej škole spolupracujú, keď treba vyriešiť nejaký problém?
3. Ako sa Vám komunikuje v odbornom tíme, ako s učiteľmi, s vedením, s rodičmi?
4. Ako vnímate spoluprácu s CPPPaP, UPSVaR, políciou, i.?
5. Máte dostatočný vzdelávacích možností?

Potreba odborníka

6. Čo by ste potrebovali, aby sa Vám lepšie pracovalo?

Príloha 4: Model inkluzívnej starostlivosti o detí v riziku.

Starostlivosť o detí v riziku v inkluzívnej škole

riziko ako problém

PaedDr. Mgr. Bc. Viktor Krúza
učiteľ, špeciálny pedagóg
Základná škola v Bratislave
Katedra špeciálnej pedagogiky FdF MU, Brno
viktor.krúza@mail.muni.cz

SPRÁVANIE

Inkluzívna práca v školskom prostredí vyžaduje výrazne väčšiu komplexnosť: podporu D- aj B-potrieb (Maslow, 2014), komunikáciu pocitov a potrieb podľa modelu Nenásilnej komunikácie (Rosenberg, 2012), systematický rozvoj odborných tímov na školách, zavádzanie expresívnych programov vrátane terapie do vyučovania, facilitatívne učenie (Rogers, 1998), tréningové a medzigeneračné aktivity žiakov a i. Poster poukazuje na riziko ako výzvu k podpore, sprevádzaniu a posilňovaniu potrieb detí (Vojtová, Červenka, 2011).

riziko ako výzva

POTREBA

podpora - stratégia 3P

B - potreby

Reflektívne skupinové učenie:

- Skupinová práca, reflektívne kruhy na konci bežnej hodiny, sebahodnotenie.
- Sloboda a zodpovednosť žiakov v učení.
- Facilitácia a pomáhajúci vzťah ako prostriedok podpory žiaka.

Zážitkové rozvojové tréningy a aktivity:

- medzigeneračné učenie mladších a starších žiakov, resp. seniorov,
- tematické sústredenia (predvianočné, jarné, na farme, medzigeneračné),
- starostlivosť o školskú záhradu s Malým princom a i.

expresívna práca:

- artefiletika s celými triedami (2 hod. týždenne)
- terapeutická práca so žiakmi (individuálna a skupinová arteterapia alebo terapia hrou) – 1 hod. týždenne priamo v škole počas vyučovania.

Odborný tím a sieťovanie:

- Pravidelné stretnutia odborného tímu v škole (špec. pedagóg, psychológ, výchovný poradca, terapeut, riaditeľ...)
- sieťovanie s poradenskými zariadeniami, kuratelou, pedopsychiatriou, políciou...
- otvorený riaditeľ, výcviky a vzdelávania učiteľov, teambuilding, nenásilná komunikácia,
- Swot analýza, zapájanie rodičov, brigády, workshopy a otvorené besedy.

D - potreby

