

PRÍRUČKA

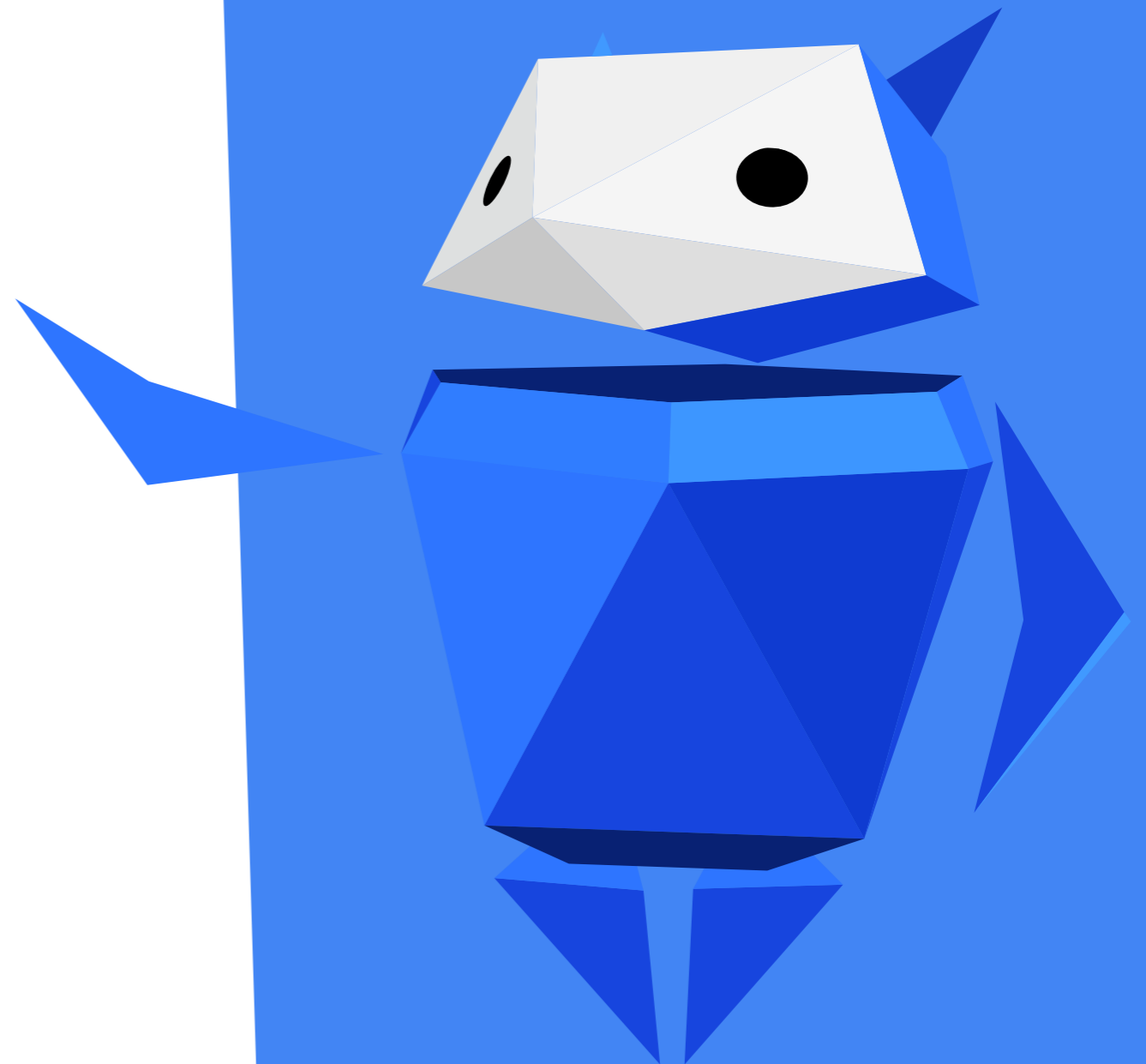
Be Internet Awesome For All

Kompetencie digitálneho
občana pre každé dieťa



School with Class
Foundation

Be
Internet
Awesome.



Príručka

Be Internet Awesome For All

Kompetencie digitálneho občana pre každé dieťa

Viac informácií
nájdete
na bia4all.eu



Autor časti

- 1 Philippe Brunet (University of Victoria in Canada) and Kevin Runions, Jacinta Francis, Hayley Passmore, Sarah J. Macoun
z praktického hľadiska Zyta Czechowska
- 2 Marianthi Papadimitriou (H.O.P.E. – Hospital Organisation of Pedagogues in Europe)
z praktického hľadiska Theodora Armenkova, Panayiotis Kiskireas, Justyna Stańczak-Szenajch
- 3 Natalia Walter (Adam Mickiewicz University in Poznań)
- 4 Jacek Pyżalski (Adam Mickiewicz University in Poznań)
z praktického hľadiska Živilė Aleksienė, Ilona Jucienė
- 5 Piotr Plichta (University of Wrocław)
z praktického hľadiska Zyta Czechowska; Markéta Beránková, Jana Hřibovská, Jana Vaňková
- 6 Anna Stokowska (Katalyst Education Foundation)
z praktického hľadiska Evangelia Daskalaki, Paraskevi Fragopoulou, Theoni Vrochidou

Koordinácia a príprava správy

Tím Hrdinovia internetu v rámci nadácie School with Class Foundation

Grafické spracovanie a sadzba

Beata Danowska a Marta Duda, Dobry Skład

Vydavateľ

School with Class Foundation
ul. Śniadeckich 19, 00-654 Warszawa

szkolazklasa.org.pl bia4all.eu

Vydanie 1., Varšava 2023
ISBN 978-83-67621-10-6

Publikácia je dostupná pod licenciou CC BY-SA 4.0

Publikáciu vytvorila nadácia School with Class Foundation v rámci programu Hrdinovia internetu realizovaného za podpory Google.org.

Výskum



1
Deti v autistickom
spektre a IKT / 6



4
Deti s emocionálnymi a
behaviorálnymi problémami
a IKT / 64



2
Deti s chronickými
ochoreniami a IKT / 29



5
Deti s mentálnym
postihnutím a IKT / 78



3
Deti so zrakovým
špostihnutím a IKT / 51



6
Deti s migračnými
skúsenosťami a IKT / 99

Úvod

Úvahy o tom, ako sa informačné a komunikačné technológie (IKT) premietajú do života a duševného zdravia a pohody mladých ľudí, sú vo vedeckej literatúre výrazne prítomné už viac ako dve desaťročia. Pravidelne sa realizujú výskumné projekty zamerané na skúmanie rizík a rizikového správania na internete, ako aj (v menšej miere) na možnosti a potenciálne výhody používania technológií mladými ľuďmi.

Spôsob, akým o týchto otázkach premýšľame, sa historicky vyvíjal. Spočiatku sa technológie a nové médiá považovali takmer výlučne za hrozbu, ktorá môže predstaviteľom novej generácie v mnohých aspektoch sociálne a psychologicky uškodiť. Môžeme povedať, že takýto prístup zahŕňa spôsob myslenia, ktorý nazývame **paradigmou rizika**. Podľa tohto názoru je úlohou dospelých a mediálnej výchovy v najširšom zmysle slova chrániť a varovať pred rizikami.

Neskorší prístup môžeme nazvať **paradigmou príležitostí**. V tomto prípade sa pozornosť nezameriava na riziká, ale na príležitosti spojené s používaním technológií v kontexte rozvoja a sociálnych aspektov.

Je zrejmé, že oba prístupy sú čiastočne pravdivé a v skutočnosti usmerňujú naše myslenie ku konkrétnejším a zaujímavejším otázkam. Patria sem napríklad otázky, prečo technológie, hoci môžu mať potenciálne veľmi pozitívny alebo negatívny vplyv na život a pohodu mladých ľudí, v skutočnosti

ovplyvňujú každého z nás inak. Od akých individuálnych a sociálnych faktorov závisí tento vplyv? A napokon z praktického hľadiska – ako by sme mali postupovať, aby sme vytvorili podmienky pre zodpovedné a tvorivé využívanie technológií?

Takéto úvahy nadobúdajú osobitný význam v prípade skupín osôb, ktoré môžeme niekedy definovať ako zraniteľné, vrátane detí s rôznymi individuálnymi vzdelávacími potrebami. V prípade tejto skupiny sa často musíme zaoberať špecifikami kognitívneho, emocionálneho a sociálneho fungovania, ale aj životnými skúsenosťami spojenými s týmito problémami, ktoré sú v mnohých prípadoch ťažké a nepriaznivé. Keď začleníme technológie do okolitého prostredia týchto detí, môžeme na jednej strane počítať s určitými špecifickými výhodami, keď sa vďaka technológiám naplnia určité potreby detí z tejto skupiny a využívanie technológií podporí ich rozvoj. Na druhej strane, deti z týchto skupín môžu zažívať špecifické riziká spojené s používaním technológií.

Práve na tieto otázky sme sa zamerali v prípade vybraných, ale nie všetkých skupín mladých ľudí z potenciálne znevýhodnených skupín. Do tohto čísla sme sa rozhodli zaradiť kapitoly o deťoch s autizmom, deťoch s chronickými ochoreniami, deťoch so zrakovým postihnutím, deťoch s emocionálnymi problémami a problémovým správaním, deťoch s mentálnym postihnutím a mladých ľuďoch so skúsenosťami s migráciou.



V každej kapitole sa autori zameriavajú na syntetickú charakteristiku danej skupiny. Potom sa venujú konkrétnym príležitostiam a rizikám spojeným s používaním technológií s osobitným dôrazom na internet. Potom nasledujú podrobné odporúčania, založené na diagnostických vedeckých štúdiách, týkajúce sa špecifik mediálnej výchovy. V závere kapitola sú uvedené stručné analýzy najnovších trendov v používaní technológií u detí z konkrétnej skupiny, a ak je to možné, aj informácie o tom, ako obdobie krízového vzdelávania na diaľku počas pandémie COVID-19 zmenilo používanie technológií mladými ľuďmi z konkrétnej skupiny.

Snažili sme sa, aby naše úvahy boli čo najlepšie zdokumentované, čo najviac praktické a použiteľné pre učiteľov a učiteľky pracujúcich so žiakmi všetkých skupín. Naša práca jasne ukázala, že vo výsledkoch výskumu o využívaní a vplyve technológií na mladých ľuďoch zo znevýhodnených skupín existuje stále veľa medzier. Napriek tomu sa naše zistenia premietajú do zmysluplných predpokladov pre mediálnu výchovu prispôbenú ich špecifikám. Takáto práca je však určite potrebná a veríme, že táto publikácia je súčasťou trendu individualizácie mediálnej výchovy.



Deti v autistickom spektre a IKT

Philippe Brunet a kol.



School with Class
Foundation

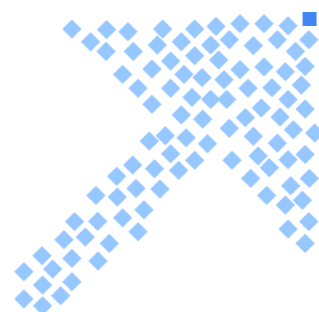
Be
Internet
Awesome.

1 Čo je to autistické spektrum?

Autistické spektrum je neurovývojová porucha charakterizovaná obmedzeným, opakovaným správaním (*restricted, repetitive behaviours* – RRBs) a pretrvávajúcimi ťažkosťami v komunikácii a sociálnych interakciách (Americká psychiatrická asociácia [APA], 2022). Autistické spektrum sa často spája s rôznymi ťažkosťami: jazykovými, teóriou mysle (s prijímaním hľadiska inej osoby), pozornosťou a výkonnými funkciami (kognitívnymi procesmi súvisiacimi s každodennými činnosťami a sledovaním cieľov) a centrálnou koherenciou (kohéziou). Tieto poruchy prispievajú k zosilneniu sociálnych a komunikačných výziev u autistických ľudí (APA, 2022; Petrina a kol., 2014).

Globálne odhady naznačujú, že autistické spektrum sa vyskytuje u približne jedného percenta populácie, pričom muži predstavujú približne 80 percent diagnostikovaných (Fombonne a kol., 2021; Zeidan a kol., 2022). Avšak počet diagnóz stúpa, preto je naliehavo nutné vybaviť edukátorov a edukátorky znalosťami a nástrojmi, ktoré poskytnú podporu neurodiverzným žiakom (Skafle a kol., 2020; Tsiopela a Jimoyiannis, 2016). Tento článok sa zaoberá spoločnými sociálnymi skúsenosťami a vzdelávacími potrebami žiakov v autistickom spektre – zameriava sa najmä na úlohu informačných a komunikačných technológií (IKT) pri podpore neurodiverzných žiakov.

Ľudia v autistickom spektre sa od seba značne líšia vzhľadom na vek, pohlavie, intenzitu autistických vlastností, pridružených ochorení (napríklad problémy s duševným zdravím, ako je depresia) a úroveň inteligencie (APA, 2022; Grossard a kol., 2018; Van Eylen a kol., 2015). Avšak všetci ľudia v autistickom spektre čelia výzvam v oblasti sociálnych vzťahov a komunikácie. Mnoho autistických detí naráža na problémy pri začínaní a udržiavaní konverzácií, vyjadrovaní emócií a hraní sa s rovesníčkami a rovesníkmi (APA, 2022). Okrem toho majú deti v autistickom spektre často problémy s interpretáciou a vyjadrením verbálnych, neverbálnych (gestá) a paralingvistických (intonácia) sociálnych podnetov a ťažkosti s komunikáciou a sociálnymi interakciami (napríklad čakanie, kým sa dostanú na rad; udržiavanie očného kontaktu; APA, 2022; Geelhand a kol., 2021).



Odhaduje sa, že autistické spektrum sa vyskytuje u približne 1 % populácie a počet diagnóz stúpa.

Školské skúsenosti detí a mládeže v autistickom spektre

Deti a mládež v autistickom spektre majú často jedinečné skúsenosti a vzdelávacie potreby sčasti kvôli autistickým vlastnostiam (Adams a kol., 2020; Rowley a kol., 2012). Napríklad ťažkosti spojené s častými zmenami tried a učiteľov počas dňa môžu byť pre ne zvlášť stresujúce (Aubineau a Blicharska, 2020). Okrem toho môžu rozdiely v správaní spojené s autistickým spektrom (napríklad neobvyklé záujmy a správanie) vyvolať negatívne reakcie rovesníkov a brániť udržiavaniu pozitívnych vzťahov s nimi (Adams a kol., 2020; Rowley a kol., 2012). V skutočnosti mnoho žiakov v autistickom spektre hlási negatívne interakcie so spolužiakmi (napríklad trápenie alebo bullying) a zvýšenú úroveň sociálnej izolácie v porovnaní s neautistickými deťmi (Dillon a kol., 2016; Rowley a kol., 2012). Dôležité je, že negatívne interakcie s rovesníkmi prispievajú k pocitom osamelosti a zvyšujú riziko vzniku úzkosti, depresie, zlých výsledkov učenia (zlých známok), odmietania chodiť do školy a zlej kvality života (Adams a kol., 2020; Bellini a kol., 2007; Dechsling a kol., 2021; Rowley a kol., 2012; Skafle a kol., 2020).

Časté zmeny tried a učiteľov počas dňa môžu byť zvlášť stresujúce pre deti a mládež v autistickom spektre.

Sociálne a komunikačné výzvy

Výzvy v sociálnych vzťahoch a komunikácii predstavujú významnú prekážku pre autistické osoby, ktoré sa snažia nadviazať a udržiavať priateľstvo (APA, 2022). Čiastočne pramenia zo skutočnosti, že mnoho ľudí v autistickom spektre má ťažkosti s (i) iniciovaním sociálnych interakcií a zábavy, (ii) reakciou na sociálne správanie ostatných a (iii) interpretáciou a vyjadrením sociálnych podnetov (Jellema a kol., 2009; Mendelson a kol., 2016; Rowley a kol., 2012). Okrem toho majú autistické osoby často iné záujmy a majú radi iné hry a druhy zábavy ako neautistickí ľudia (Dominguez a kol., 2006). Výskumy ukazujú, že osoby v autistickom spektre a so sociokomunikačnými problémami súvisiacimi so spektrom, majú obyčajne menej významných priateľstiev ako ich neautistickí rovesníci (Adams a kol., 2020; Rowley a kol., 2012). Žiaci a učitelia uvádzajú, že iba približne 50 percent žiakov v autistickom spektre má aspoň jedného blízkeho kamaráta (Rowley a kol., 2012). Okrem toho 40 percent autistických žiakov uvádza, že sa v škole cítia byť vylúčení a odmietnutí (Rowley a kol., 2012).

Sociokomunikačné ťažkosti osôb v autistickom spektre

- iniciovanie sociálnych interakcií a zábavy
- reagovanie na sociálne správanie ostatných
- interpretácia a vyjadrovanie sociálnych podnetov

Až 50 % žiakov v autistickom spektre nemá blízkych kamarátov

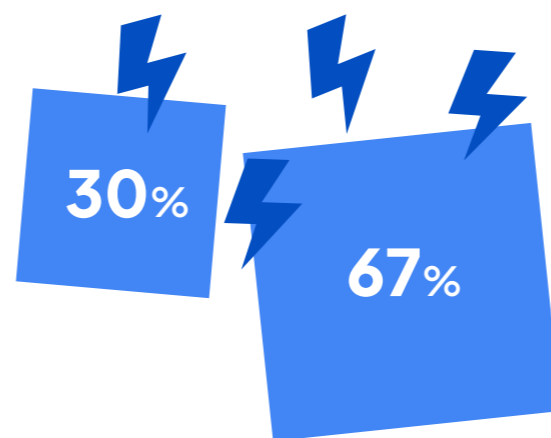
Priateľstvá nadväzované autistickými osobami sa zdajú byť menej stabilné, intímne a podporujúce (Macoun a kol., 2021). V dôsledku toho majú autistické osoby menej obojstranne uspokojivých vzťahov a majú obmedzené siete sociálnej podpory (Macoun a kol., 2021). A čo je najdôležitejšie, tieto zložité sociálne problémy vedú k zvýšenému riziku výskytu problémov s duševným zdravím v dospelosti (Moss a kol., 2015).

Napriek vyššie uvedeným výzvam v oblasti sociálnych vzťahov a komunikácie mnoho osôb v autistickom spektre túži po priateľstve a sociálnych interakciách (White a kol., 2006; 2009). Silnejšie siete sociálnej podpory zlepšujú ich sebahodnotenie a duševné zdravie a znižujú pocit osamelosti (Bauminger a kol., 2003; Mazurek a Kanne, 2010). Vo svetle tejto skutočnosti a faktu, že kontakt s priateľmi pomáha rozvíjať sociálne zručnosti, učitelia môžu chcieť pomôcť pri nadväzovaní priateľstva a znižovaní sociálneho nepohodlia u žiakov v autistickom spektre (Rowley a kol., 2012). Na podporu sociálnych väzieb môžu učitelia monitorovať sociálne interakcie a zabezpečovať školenia o sociálnych zručnostiach pre autistických žiakov.

Výskum ukazuje, že okrem ťažkostí pri nadväzovaní priateľstva žiaci v autistickom spektre sú 2.4-krát viac vystavení šikanovaniu/bullyingu ako neautistické deti – zažíva ich 67 percent osôb v autistickom spektre (Park a kol., 2020) v porovnaní s 30 percentami u detí a mládeže ako celku (Modecki a kol., 2014). V skutočnosti sú autistickí žiaci, ktorí majú zreteľné problémy v oblasti sociálnych vzťahov a komunikácie,

mimoriadne vystavovaní šikanovaniu (Park a kol., 2020). Ľudia s vážnejšími problémami v oblasti sociálnych vzťahov prejavujú spravidla väčšiu intenzitu autistických vlastností a v dôsledku toho sú viditeľnejšími cieľmi zastrašovania (Holfeld a kol., 2019). Napríklad deti a mládež v autistickom spektre sa stávajú cieľom útokov kvôli ich jedinečným záujmom a správaniu alebo kvôli ťažkostiam pri interpretácii neverbálnych podnetov (gest, mimiky tváre) a jazyka (Rowley a kol., 2012).

Je zaujímavé, že niektoré štúdie naznačujú, že žiaci s menšími ťažkosťami v oblasti sociálnych vzťahov a komunikácie sú častejšie vystavovaní prenasledovaniu ako tí s vážnymi sociálnymi problémami (Rowley a kol., 2012). Aj napriek častejším skúsenostiam so zastrašovaním majú žiaci s menšími sociálnymi problémami viac obojstranných priateľstiev ako žiaci s vážnymi problémami v oblasti sociálnych vzťahov (Rowley a kol., 2012). To možno pramení zo skutočnosti, že žiaci s menej vážnymi problémami sa môžu zapájať do viacerých sociálnych aktivít, a tým sa aj viac vystavovať bullyingu. Na druhej strane žiaci so značnými ťažkosťami v oblasti sociálnych vzťahov majú tendenciu sa izolovať (Rowley a kol., 2012).



Žiaci v autistickom spektre zažívajú šikanu až **2.4-krát** častejšie než neautistické osoby.

Vzdelávacia pomoc pre autistickú mládež

Učitelia môžu zohrávať kľúčovú úlohu pri znižovaní šikanovania žiakov v autistickom spektre, najmä v inkluzívnom školskom prostredí, kde sú žiaci v neustálom kontakte s neautistickými rovesníkmi (Beckman a kol., 2020; Park a kol., 2020). Učitelia môžu predovšetkým znížiť pravdepodobnosť šikanovania tým, že medzi žiakmi podporia povedomie o neurodiverzite (napríklad počas hodiny o silných stránkach a potrebách ľudí v autistickom spektre), že budú dohliadať na žiakov v autistickom spektre a budú rozhodne reagovať na všetky známky šikanovania a zastrašovania (Park a kol., 2020). Šikanovanie a zastrašovanie autistických osôb môže mať dlhodobé psychologické, sociálne a zdravotné dôsledky (Beckman a kol., 2020; Park a kol., 2020; Wolke i Lereya, 2015) – takéto iniciatívy sú teda mimoriadne dôležité.

Vychovávateľa môžu tiež zohrávať významnú úlohu v sociálnom rozvoji detí v autistickom spektre. Môžu napríklad učiť dôležité sociálne zručnosti a podporovať ich rozvoj hrami scénok. Avšak štúdie na tému vzdelávacích intervencií zameraných na rozvoj sociálnych zručností autistických žiakov často prinášajú protichodné výsledky (Ostrya a Mincic, 2022). Preto predstavujú informačné a komunikačné technológie (IKT) zaujímavý nástroj, ktorý dopĺňa tradičné vzdelávacie postupy. IKT zahŕňajú rôzne nástroje na poskytovanie digitálneho prístupu k informáciám a možnostiam socializácie (Macoun a kol., 2021) – počítače, smartfóny, tablety, herné konzoly a množstvo programov a aplikácií na tieto zariadenia (napríklad videokonferenčné nástroje, aplikácie sociálnych médií a internetové vyhľadávače). Vedci, odborníci stále častejšie používajú informačné a komunikačné technológie s nádejou

Spôsoby podpory autistickej mládeže v školských podmienkach

- podpora povedomia o neurodiverzite medzi žiakmi (hodiny o silných stránkach a potrebách ľudí v autistickom spektre)
- dohliadanie na žiakov v autistickom spektre a rozhodné reagovanie na všetky známky šikanovania a zastrašovania
- učenie dôležitých sociálnych zručností a podporovanie ich rozvoja hrami scénok.

na zlepšenie sociálnych a emocionálnych zručností detí v autistickom spektre. Napríklad robotika, zariadenia pracujúce s virtuálnou realitou a počítačové intervencie predbežne sľubujú zlepšenie sociálnych a emocionálnych zručností (Dechsling a kol., 2021; Grossard a kol., 2018; Ramdoss a kol., 2012). Okrem toho niektoré intervencie s využitím IKT, ktoré prebiehajú doma, umožňujú rodičom zapojiť sa do vzdelávania svojich detí (Heath a kol., 2015).

Podpora rozvoja sociálnych zručností žiakov v autistickom spektre s využitím IKT

Ak majú žiaci problémy s vyjadrovaním svojich emócií, definovaním vzťahov a sociálnych zásad, nadväzovaním pozitívnych vzťahov s rovesníkmi a prispôsobením sa sociálnemu prostrediu, mali by ste vedieť, že moderné technológie ponúkajú čoraz zaujímavejšie riešenia podporujúce rozvoj autistických žiakov.

Na mojich hodinách je tablet neoddeliteľnou súčasťou výuky, používa sa nielen k vypracovaniu konkrétnych zručností, ale tiež k plánovaniu činností dieťaťa pri tréningu sociálnych kompetencií.

Zaujímavé **aplikácie**, ktoré môžete s deťmi úspešne použiť:

- Autimo
- Priateľský plán
- Expressions for Autism

Platformy s pútavými cvičeniami pre žiakov:

- Learningapps
- Pisu Pisu
- Word Wall
- Educandy
- Bamboozle
- Avatar Maker
- Lulek.Tv

Zyta Czechowska – terapeutka a učiteľka v špeciálnej škole, lektorka Hrdinov internetu

Informačné a komunikačné technológie zohrávajú v triede stále väčšiu úlohu. Vzdelávacie IKT zahŕňajú inteligentné tablety, počítače a tablety s prístupom k internetu alebo aj bez neho (Area-Moreira a kol., 2016). Žiaci môžu používať osobné počítače s prístupom k internetu ako učebnú pomôcku, na riešenie problémov a tiež na písanie a komunikáciu (Area-Moreira a kol., 2016). V špeciálnych vzdelávacích triedach sa IKT väčšinou používajú na online učenie a seriózne hry (*serious games*, vzdelávacie hry; Liu a kol., 2013). Za zmienku stojí, že žiaci aj učitelia tvrdia, že výučba je jednoduchšia, príjemnejšia a účinnejšia v triedach vybavených IKT (Liu a kol., 2013). Navyše intervencie v škole s použitím počítača sa môžu uplatňovať pri výučbe riešenia sociálnych problémov a rozvíjaní sociálnych zručností žiakov v autistickom spektre (Sansosti a kol., 2015). IKT môžu byť v tomto zmysle skutočne zaujímavé pre autistické osoby, keďže interakcie „tvárou v tvár“ sú pre nich často ťažké a vyvolávajú v nich úzkosť (Macoun a kol., 2021).

2 Žiaci v autistickom spektre a internet

Okrem školy ponúkajú sľubný komunikačný most medzi autistickými a neautistickými osobami rôzne sociálne siete, blogy a programy na okamžité zasielanie správ. IKT eliminujú neverbálne a paralingvistické signály, ako je mimika alebo tón hlasu, a poskytujú štruktúrovaný formát komunikácie (Burke a kol., 2010). Deti v autistickom spektre, ktoré používajú sociálne siete, hlásia zlepšenie vzťahov (Mazurek a kol., 2012). Avšak autistické osoby na celom svete používajú internet predovšetkým na iné účely než sociálne, napr. na hranie videohier pre jedného hráča alebo sledovanie televízie (Mazurek a kol., 2012; Ntalindwa a kol., 2019). Mnoho osôb v autistickom spektre uvádza, že nemajú radi sociálne siete (napríklad Facebook) a považujú ich za mätúce a nudné (Bahiss a kol., 2010). Zdá sa, že autistické osoby dávajú prednosť komunikácii s ostatnými pri sledovaní spoločných

cieľov alebo vykonávaní činností (Bahiss a kol., 2010). V súvislosti s tým musia učitelia využívajúci informačné a komunikačné technológie brať do úvahy motiváciu žiakov, ktorí môžu preferovať IKT pripomínajúce alebo „predstierajúce“ videohry (Macoun a kol., 2021).

Autistické osoby na celom svete používajú internet predovšetkým na iné účely než sociálne, napr. na hranie videohier pre jedného hráča alebo sledovanie televízie. Mnoho osôb v autistickom spektre uvádza, že nemajú radi sociálne siete a považujú ich za mätúce a nudné.

3 Hrozby a možnosti

Okrem doterajšieho používania inteligentných tabúl, počítačov a tabletov na vyučovanie môžu učitelia zvažiť využívanie IKT na podporu sociálnych zručností žiakov v autistickom spektre. Pri využívaní informačných a komunikačných technológií na podporu sociálnych vzťahov a komunikácie by si mali byť však vedomí rizík a možností spojených s týmito technológiami, najmä pri práci so žiakmi s komplexnými vzdelávacími potrebami a jedinečnými zručnosťami. Niektoré vlastnosti IKT môžu skutočne mať negatívny vplyv na autistických žiakov.

Hrozby

Používanie IKT u žiakov v autistickom spektre na iné účely, než je podpora rozvoja sociálnych zručností, nesie so sebou určité riziko. Tieto technológie majú motivačné účinky, môžu však tiež škodiť, pretože autistické osoby sú zvlášť náchylné na problematické používanie technológií (MacMullin a kol., 2016). Problematické používanie technológií možno definovať ako používanie, ktoré (i) trvá aj napriek zámeru už skončiť toto používanie, (ii) vedie k častým a vtieravým myšlienkam spojeným s technológiou alebo (iii) spôsobuje osobný alebo medziľudský konflikt (MacMullin a kol., 2016).

Osoby v autistickom spektre sú ako skupina zvlášť vystavené problematickému používaniu technológií, napríklad nutkavému používaniu videohier (Craig a kol., 2021). Takže ďalšie zavádzanie technológií do života žiakov v autistickom spektre môže mať nepriaznivé dôsledky. Niektorí učitelia sa obávajú, že technológia môže narúšať iné aspekty učenia (Bauer a Kenton, 2005). Učitelia môžu mať napríklad problém motivovať autistických žiakov na hodinách, ktoré nie sú podporované IKT. Preto potrebujú vyvážiť motiváciu žiakov tak, že im budú ukazovať, ako obmedziť používanie internetu. Túto rovnováhu možno dosiahnuť aktívnym sprostredkovaním technológie, ktoré bude popísané ďalej v tomto článku.

Okrem toho sa prínosy IKT nemusia premietiť do skutočných sociálnych interakcií a dokonca môžu brániť rozvoju adaptívneho kompenzačného správania (rozvoj stratégií na prekonanie spoločenských výziev; Grossard a kol., 2018; Macoun a kol., 2021). Prílišné spoliehanie sa na IKT pri socializácii môže sťažovať sociálny rozvoj tým, že obmedzuje interakcie v skutočnom živote (Macoun a kol., 2021; Ong a kol., 2011). Zdá sa, že nutkavé používanie IKT obmedzuje čas, ktorý deti v autistickom spektre trávia s ostatnými deťmi, a venujú aktivitám, ako je fyzická činnosť a čítanie (Macoun a kol., 2021). Čo je potom najdôležitejšie, prílišné používanie IKT sa

u ľudí v autistickom spektre spája s nedostatočnými výsledkami v škole, nízkou úrovňou sociálneho zapojenia, problémami so správaním a zdravotnými problémami (Mazurek a kol., 2012).

Okrem toho môžu byť autistické osoby zvlášť vystavené kybernásiliu (online šikanovaniu a zastrašovaniu; Iglesias a kol., 2019). Niektoré výskumy naznačujú, že až 41 percent detí v autistickom spektre, ktoré používajú internet, zažíva kyberšikanu (Beckman a kol., 2020). Tieto ukazovatele sú omnoho vyššie než odhadovaný výskyt kybernásilia medzi bežnou populáciou detí a nástrojných (približne 15 percent; Modecki a kol., 2014). Zdá sa, že niektoré vlastnosti IKT môžu zvyšovať riziko výskytu kybernásilia a znásobiť jeho dopad na autistické osoby. Po prvé, osoby v autistickom spektre môžu mať sociálne a komunikačné problémy na internete, čo z nich môže robiť ľahký cieľ kybernásilia (Macoun a kol., 2021). Napríklad v porovnaní s komunikáciou tvárou v tvár môžu byť textové správy zasielané prostredníctvom IKT častejšie nesprávne interpretované a vnímané ako agresívne (Runions a kol., 2013). Hrozbu umocňuje skutočnosť, že niektoré autistické osoby zase až tak veľmi nevedia, ako informačné a komunikačné technológie používať, čo zvyšuje pravdepodobnosť, že odhalia na internete súkromné informácie (Benford a Standen, 2009). Po druhé, anonymný charakter mnohých interakcií s použitými IKT môže mať vplyv na frekvenciu kyberšikany všeobecne, a tým obťažovanie podporovať. Po tretie, aj napriek absencii fyzického násilia je kybernásilie veľmi ničujúce kvôli pretrvávaniu správ a veľkému počtu príjemcov (Runions a kol., 2013).

Skrátka, nevhodné používanie a zneužívanie informačných a komunikačných technológií, potenciálna nemožnosť preniesť interakcie do reálneho sveta a vysoká miera kybernásilia

predstavujú pre žiakov v autistickom spektre vážne ohrozenie. A čo je najdôležitejšie, kybernásilie, vnímané sociálne riziko a nejasnosti súvisiace so správnym používaním IKT zvyšujú pravdepodobnosť výskytu výziev spojených s duševným zdravím u autistických osôb (napríklad úzkosť, depresia a nižšie sebahodnotenie; Iglesias a kol., 2019; Macoun a kol., 2021). Avšak, keď budú tieto technológie implementované správnym spôsobom, môžu byť sľubnými nástrojmi podporujúcimi žiakov v autistickom spektre.

Zhrnutie hrozieb

- problematické používanie technológií (napríklad nutkavé používanie videohier)
- riziká vyplývajúce z vystavenia autistických osôb kyberšikane
- problém motivovať autistických žiakov na iných hodinách, ktoré nie sú podporované IKT
- problémy s prenesením zručností vyvinutých pomocou IKT do skutočných sociálnych interakcií
- obmedzenie interakcií v reálnom živote v prospech času tráveného s IKT – sťažený sociálny rozvoj

Možnosti

Napriek rizikám ponúkajú IKT mnohé prínosy pre sociálny rozvoj žiakov v autistickom spektre, napríklad môžu zvyšovať dostupnosť intervencií a pomôcť osloviť autistických ľudí žijúcich vo vidieckych a odľahlých komunitách (Parsons a kol., 2019). Okrem toho môžu IKT uľahčiť komunikáciu medzi ľuďmi so spoločnými záujmami, a tým posilniť sociálnu väzbu a zvýšiť pozitívne účinky súvisiace so sociálnou podporou (Macoun a kol., 2021). Výskumy ukazujú, že sociálne väzby autistických osôb zvyšujú ich sebaúctu, pohodu a šťastie a znižujú pocity osamelosti a riziko výskytu výziev spojených s duševným zdravím (Macoun a kol., 2021). Okrem toho môžu IKT poskytovať ďalšie sociálne prínosy, ako je posilnenie existujúcich priateľstiev a zvýšenie sociálnej angažovanosti (Macoun a kol., 2021). Dôležité je, že tieto prínosy môžu u osôb v autistickom spektre kompenzovať negatívne účinky problémov so sociálnou komunikáciou.

Pre osoby v autistickom spektre môžu byť zvlášť prínosné štyri aspekty jedinečné pre online komunikáciu (Macoun a kol., 2021; Runions a kol., 2013).

- Po prvé, informačné a komunikačné technológie môžu pomôcť **komunikovať medzi autistickými a neautistickými** osobami tým, že eliminujú neverbálne podnety, ako je reč tela, mimika a intonácia (Macoun a kol., 2021). Čo viac, emotikony (napríklad smajlík) poskytujú jasné signály,

ktoré môžu byť užitočné pri porozumení emóciám a pri ich vyjadrovaní, najmä preto, že existuje stále viac a viac návodov na interpretáciu emotikonov dostupných online (napríklad emojipedia.org). Osoby v autistickom spektre naozaj cítia menej stresu počas online komunikácie ako pri rozhovore tvárou v tvár (van der Aa a kol., 2016).

- Po druhé, **prirodzené oneskorenie medzi správami v online konverzáciách zodpovedá komunikačným preferenciám autistických osôb** (Macoun a kol., 2021). Informačné a komunikačné technológie uľahčujú ujímanie sa slova počas rozhovoru a poskytujú ľuďom v autistickom spektre chvíľu času pred odpoveďou na správu.
- Po tretie, zatiaľ čo **trvalosť správ** v IKT predstavuje riziko, môže tiež priniesť výhody tým, že **autistickým osobám poskytne príležitosť analyzovať a poučiť sa** z minulých sociálnych interakcií alebo vyhľadať pomoc v reálnom čase (Macoun a kol., 2021).
- IKT taktiež dáva možnosť **precvičiť si konverzáciu v skupine** (Macoun a kol., 2021). Zoberme si napríklad komentáre na sociálnych sieťach – napriek riziku kybernásilia vyplývajúceho z veľkého počtu príjemcov môžu tieto typy interakcií pomôcť osobám v autistickom spektre cítiť sa súčasťou komunity. Navyše účinné zapojenie do diskusií vo veľkých skupinách prostredníctvom IKT môže u autistických osôb zvýšiť pocit vlastnej úspešnosti.

IKT môžu taktiež podporovať zapájanie žiakov v autistickom spektre do širšej školskej komunity, najmä keď sa používajú na sociálne účely (Hersh a kol., 2020). Napríklad vyučovanie na univerzitách často využíva internetové diskusné fóra, ktoré môžu pomôcť premeniť prínosy vyplývajúce z IKT na hmatateľné učebné a spoločenské výhody pre autistických študentov. Okrem toho IKT môžu v prípade žiakov základných a stredných škôl v autistickom spektre zabezpečiť kontinuitu medzi školským a domácim prostredím a zvýšiť zapájanie rodičov alebo opatrovníkov (Heath a kol., 2015).

Počítačom podporované vyučovanie (*computer-assisted instruction*, CAI) sa javí ako sľubná metóda výučby určitých akademických zručností medzi osobami v autistickom spektre (Pennington, 2010). IKT znižuje napríklad potenciálne mätúce sociálne interakcie a umožňuje autistickým žiakom sústrediť sa na príslušné učivo (Pennington, 2010). Tieto technológie môžu posilňovať sociálne zručnosti žiakov v autistickom spektre tým, že zvýraznia, zopakujú a spomalia dôležité sociálne signály (napríklad prostredníctvom video modelovania; Pennington, 2010). Vďaka IKT môžu učitelia nahrávať hodiny, ktoré sa môžu doplniť o titulky, pozastavovať, prehrávať opakovane aj spomalene pre žiakov, ktorí majú problém s pochopením učiva. IKT tiež umožňujú dopĺňať výučbu vhodnými audiovizuálnymi materiálmi, čo má pri práci s autistickými osobami kľúčový význam (Pennington, 2010). Podľa žiakov v autistickom spektre sú pre nich audiovizuálne materiály viac posilňujúce a motivujúce než tradičné metódy (Pennington, 2010). Vďaka CAI majú žiaci nižšiu mieru nevhodného správania v porovnaní s konvenčnými vyučovacími metódami.



Učitelia môžu nahrávať hodiny, ktoré sa môžu doplniť o titulky, pozastavovať, opakovane aj spomalene prehrávať.

Podľa žiakov v autistickom spektre sú pre nich audiovizuálne materiály viac posilňujúce a motivujúce než tradičné metódy.

Keď to zhrnieme, v prípade autistických žiakov sa CAI zdá efektívnejšie, produktívnejšie a pútavejšie ako tradičné metódy výučby (Pennington, 2010). Súčasné dôkazy však nie sú dostatočné na to, aby boli IKT a CAI považované za postupy založené na dôkazoch (Pennington, 2010; Ramdoss a kol., 2012). Aby sme pochopili konkrétne hrozby a možnosti spojené s využívaním IKT pri výučbe žiakov v autistickom spektre, je potrebné vykonať ďalšie výskumy.

4 Odporúčania

Vzhľadom na jedinečné silné stránky a potreby žiakov v autistickom spektre je nevyhnutný individuálny prístup k ich vzdelávaniu a intervenciám im adresovaným. Učitelia by si mali uvedomovať prínosy aj hrozby pre všetky, ale aj pre jednotlivé autistické osoby. Školské prostredie poskytuje žiakom jedinečnú príležitosť rozvíjať sociálne a komunikačné zručnosti a rozširovať sociálne siete. Vďaka tomu môžu učiteľky podporovať žiakov v autistickom spektre tým, že im pomôžu pri spoločnej zábave, nadväzovaní priateľstiev a znižovaní ich sociálneho nepohodlia. Okrem toho majú učitelia za úlohu obmedziť šikanovanie a zastrašovanie, najmä voči mladým ľuďom v autistickom spektre, ktorí sú zvlášť zraniteľní. V nadväznosti s touto skutočnosťou ponúkame štyri praktické aplikácie IKT v práci s autistickými žiakmi (Macoun a kol., 2021).



Individuálny prístup k vzdelávaniu žiakov v autistickom spektre je nevyhnutný vzhľadom na ich jedinečné silné stránky a potreby.

- Po prvé, učitelia môžu využiť prínosy prameniace z IKT na **podporu rozvoja sociálnych zručností žiakov v autistickom spektre**. Keďže autistickí žiaci obvykle používajú IKT na individuálne aktivity, musia učitelia vypracovať kreatívne spôsoby, ako tieto nástroje využiť na sociálne účely (Mazurek a kol., 2012). Napríklad vzdelávacie hry pre viacerých hráčov môžu žiakov motivovať a pôsobiť prosociálne.
- Po druhé, vzhľadom na jedinečné silné stránky a potreby osôb v autistickom spektre by ich učitelia mali **vzdelávať v rozsahu konkrétnych možností a ohrození spojených s používaním informačných a komunikačných technológií**. Autistickí žiaci by si mali napríklad uvedomovať hrozby spojené s problematickým používaním technológií a tiež chápať, aký negatívny dopad môže mať nadmerné spoliehanie sa na informačné a komunikačné technológie na vzťahy v skutočnom svete.

Učiteľky môžu tiež sledovať správanie detí v autistickom spektre a zvažovať, ako dlho a na aký účel IKT používajú (Livingstone, Blum-Ross, 2020). Učitelia môžu podobne ako rodičia použiť aktívnu a neobmedzujúcu mediáciu. Aktívna mediácia spočíva v otvorenej komunikácii a jednaní

s dieťaťom, zatiaľ čo reštriktívna mediácia ukladá na používanie IKT konkrétne obmedzenia. Aktívna mediácia so sebou nesie nižšiu mieru online rizika bez toho, aby sa nejako výrazne obmedzili možnosti ďalšieho rozvoja digitálnych zručností. Napriek tomu môže byť reštriktívna mediácia vhodná pre deti s nízkou schopnosťou sebaregulácie (deti, ktoré majú nízku schopnosť kontrolovať svoje vlastné správanie; Lee, 2013).

- Po tretie, vzhľadom na zvýšené riziko kybernásillia voči osobám v autistickom spektre môžu učitelia okrem vyššie uvedených postupov chcieť doplniť používanie informačných a komunikačných technológií o **inštrukcie o správnom online správaní**.
- Po štvrté, kvôli sociálnym a komunikačným problémom môžu učitelia ponúknuť autistickým žiakom **podporu v online komunikácii a spoločnú analýzu ich minulých interakcií**. To môže žiakom pomôcť uplatniť svoje novo nadobudnuté sociálne zručnosti v každodennom živote a zvýšiť ich sebadôveru pri online interakciách.

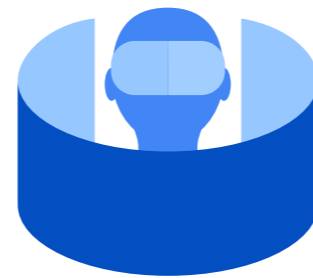
S ohľadom na tieto odporúčania musí vedenie škôl zabezpečiť možnosť priebežného vzdelávania a školenia učiteľov pracujúcich s deťmi v autistickom spektre. Výskumy zdôrazňujú naliehavú potrebu lepšieho školenia a zvyšovania povedomia o neurodiverzite medzi edukátormi (Fleury a Kemper, 2022; Van Der Steen a kol., 2020). Učítelia by si mali byť najmä vedomí rizík a možností spojených s IKT pre autistické osoby a mali by sa cítiť istí pri používaní týchto technológií vo vhodných prípadoch. Edukátori navyše často uvádzajú nedostatok zdrojov a času ako najvýznamnejšie prekážky pri zavádzaní intervencií pre deti v autistickom spektre (Barry a kol., 2020). Vedenie škôl tak môže podporovať úsilie učiteľov zo špeciálnych škôl zabezpečením príslušných finančných a ľudských zdrojov určených na zavádzanie intervencií (napríklad poskytnutím potrebných finančných prostriedkov na nákup nových nástrojov, ako sú tablety alebo mobilné zariadenia). Nakoľko sa vedci často snažia zapojiť školský personál do štúdií hodnotiacich intervencie u detí v školskom veku (vrátane výskumu s využitím informačných a komunikačných technológií). Učítelia zo špeciálnych škôl môžu využiť príležitosť zapojiť sa do takéhoto výskumu, a tak podporovať potreby autistických žiakov. Spätná väzba od učiteľov zo špeciálnych škôl môže byť užitočná pri vývoji softvéru pre potreby osôb v autistickom spektre.

Zhrnutie odporúčaní

- Učítelia môžu využívať IKT na **podporu rozvoja sociálnych zručností** žiakov v autistickom spektre.
- Učítelia môžu zvážiť vzdelávanie autistických žiakov v rozsahu konkrétnych **možností a rizík spojených s používaním IKT**.
- Učítelia môžu zvážiť **aktívnu – nie reštriktívnu – mediáciu** v oblasti využívania IKT.
- Pri používaní IKT môžu učítelia oznamovať odporúčania na **podporu vhodného správania online** a zníženie rizika kybernásillia voči žiakom v autistickom spektre.
- Učítelia môžu ponúkať podporu počas online komunikácie a **spoločnú analýzu minulých interakcií v sieti**.
- **Vedenie môže podporovať úsilie učiteľov** zo špeciálnych škôl zabezpečením možností vzdelávania a vhodnými finančnými i ľudskými zdrojmi.
- Učítelia sa môžu **zúčastniť na výskume IKT** a iných intervencií adresovaných žiakom v autistickom spektre.

5 Vznikajúce výzvy – nové trendy

Nové intervencie prispôsobené unikátnym potrebám žiakov v autistickom spektre predstavujú pálčivý problém pre edukátorov a praktikov klinickej práce. Hoci sa IKT javí pri dopĺňaní a podporovaní výučby sľubne, je potrebné vykonať ďalšie výskumy, aby bolo možné pochopiť riziká a prínosy spojené s používaním IKT pri výučbe neurodiverzných žiakov. Škola predstavuje výnimočné prostredie na rozvíjanie sociálnych zručností vďaka času, ktorý v nej trávime, frekvencii interakcií s rovesníkmi a početným možnostiam učenia sa spôsobom riešenia problémov. Zavedenie nových technológií do školského prostredia môže byť zvlášť prínosné pre deti v autistickom spektre. Seriózne vzdelávacie hry, virtuálna realita a robotika sľubujú prínos pre rozvoj sociálnych zručností, ako je napodobňovanie, pozornosť a vytváranie a rozpoznávanie emócií (Grossard a kol., 2018). Výskum venovaný účinnosti intervencie zameranej na jazykové a sociálne zručnosti s použitím tabletov u detí v autistickom spektre ukázal zlepšenie týchto zručností. Čo viac, zlepšenie bolo stále viditeľné po dvanástich mesiacoch (Parsons a kol., 2019; 2020).



Seriózne vzdelávacie hry, virtuálna realita a robotika sľubujú prínos pre rozvoj sociálnych zručností, ako je napodobňovanie, pozornosť a vytváranie a rozpoznávanie emócií.

Online prostredie umožňuje napodobňovať situácie z reálneho sveta a zároveň eliminovať fyzické riziká (Boucenna a kol., 2014; Grossard a kol., 2018). VR zariadenia ponúkajú ponorenie do virtuálneho sveta pripomínajúceho realitu vďaka pokročilej sluchovej a vizuálnej simulácii (Dechsling a kol., 2021). Ďalšie zariadenia, ako okuliare pre rozšírenú realitu (AR), môžu dopĺňať zážitky z reálneho sveta obrazmi alebo zvukmi prekrývajúcimi realitu (Dechsling a kol., 2021). Výskumy dokazujú, že technológie VR a AR môžu osoby v autistickom spektre účinne učiť sociálnym zručnostiam. Virtuálne prostredia môžu byť mimoriadne užitočné pre autistické osoby pri učení rozpoznávania emócií (interpretovanie emócií iných ľudí), expresií (prejavovanie emócií vhodných pre danú situáciu), imitácií (reagovanie rovnakou emóciou na emócie ostatných) a spoločnej pozornosti (sústredenie sa na rovnaký objekt ako iná osoba; Boucenna a kol., 2014; Grossard a kol., 2018). Za zmienku však stojí, že senzorická citlivosť a s ňou spojené úzkostné obavy môžu viesť k tomu, že hlboké VR zážitky budú pre niektoré osoby v autistickom spektre stresujúce (McCleery a kol., 2020). Mnohé autistické osoby však oznamujú vysokú úroveň motivácie a spokojnosti s takýmito intervenciami (Dechsling a kol., 2021).

Učitelia a vedúci pracovníci v školstve mysliaci do budúcnosti sa môžu pýtať, ako tieto intervencie začleniť do učebných osnov.

Výskumy dokazujú, že technológie VR a AR môžu osoby v autistickom spektre účinne učiť sociálnym zručnostiam. Virtuálne prostredia môžu byť mimoriadne užitočné pre autistické osoby pri učení rozpoznávania emócií, expresií, imitácií a spoločnej pozornosti.

Kým však bude možné vyvodiť závery o účinnosti IKT pri podpore osôb v autistickom spektre, bude potrebné vykonať ďalšie výskumy. Otázky, ktoré typy informačných a komunikačných technológií sú pre osoby v autistickom spektre najlákavejšie, najpraktickejšie a najúčinnnejšie, zostávajú nezodpovedané. Následné štúdie by mali skúmať vplyv rozdielov v intenzite autistických vlastností, pohlavia a vekových rozdielov na riziko a možnosti súvisiace s IKT (Macoun a kol., 2021). Mal by sa napríklad skúmať vplyv veku na problematické používanie IKT u osôb v autistickom spektre (Macoun a kol., 2021). Okrem toho by mal výskum určiť frekvenciu výskytu kybernásilia voči autistickým dospelým – doterajšie analýzy túto vekovú skupinu nezahŕňali (Macoun a kol., 2021). Nakoniec, pretože vieme, že osoby v autistickom spektre rady hrajú videohry, by sa ďalšie štúdie mali sústrediť na možné sociálne prínosy a riziká hier pre viacerých hráčov (Macoun a kol., 2021).

6 Závěry z núdzového dištančného vzdelávania

Globálna pandémia COVID-19 priniesla naliehavú potrebu dištančného vzdelávania pre všetkých žiakov vrátane autistických osôb. Niektorí žiaci si výučbu v tomto režime obľúbili, zatiaľ čo iní nie (Reicher, 2020). Napriek tomu sa zdá, že dištančná výučba je pre deti a mládež v autistickom spektre prínosom (Reicher, 2020). Zdá sa, že dištančné vzdelávanie predovšetkým znižuje sociálne a zmyslové požiadavky kladené na mládež v autistickom spektre (menej neplánovaných sociálnych interakcií a menej rušenia, ako sú hlasné zvuky alebo podivné vône) a obmedzuje prípady šikanovania neurodiverzných žiakov (Hill a kol., 2021; Reicher, 2020). Online výučba môže medzi autistickými deťmi znížiť potrebu kamuflovať (ukrývať) svoje vlastnosti (Gillespie-Lynch a kol., 2014). Navyše, keďže osoby v autistickom spektre často zažívajú stres súvisiaci s novým prostredím a narušením rutiny, môže byť dištančné vzdelávanie menej stresujúce ako tradičné školské prostredie (Corbett a kol., 2009). Výskumy tiež ukázali, že dištančné vzdelávanie dovoľuje dosiahnuť výukové ciele neurodiverzných žiakov (Aloizou a kol., 2021). Ďalšie výskumy by sa mali zamerať na dlhodobé sociálne a vzdelávacie dopady dištančnej výučby u autistických detí. Posledný bod bod je nesmierne dôležitý, pretože,

ako bolo povedané vyššie, školy tvoria prostredie nevyhnutné pre rozvoj sociálnych zručností (Kasari a kol., 2011). Avšak núdzové zavedenie dištančnej výučby upozornilo na tri kľúčové záležitosti:

- autistické deti sa najlepšie učia v priateľskom prostredí podporujúcom rozvoj (napríklad doma s rodinou),
- väčšia flexibilita má pozitívny vplyv na deti v autistickom spektre (napríklad sloboda stanovovania rutiny),
- autistické deti dávajú prednosť prostrediu s nižšími nárokmi na zmysly (napríklad miestnosti s malým množstvom vizuálneho alebo zvukového rušenia; Hill a kol., 2021).

Pandémia COVID-19 tiež zdôraznila digitálnu priepasť medzi krajinami s nízkymi, strednými a vysokými príjmami (Kumm a kol., 2022). Mnoho osôb v autistickom spektre žije v krajinách s nízkymi a strednými príjmami, čo obmedzuje ich prístup k technológiám (Kumm a kol., 2022). Navyše aj v krajinách s vysokými príjmami postihuje digitálna priepasť finančne znevýhodnené rodiny. Preto môžu cenovo a ľahko dostupné, kultúrne vhodné IKT prispieť k zmenšeniu digitálnej priepasti a k podpore autistických osôb s nízkym socioekonomickým statusom (Kumm a kol., 2022).

7 Ďalšie pramene

[Information & Communication Technologies Use by Children & Youth with Autism Spectrum Disorder: Promise and Perils \(Macoun a kol., 2021\) !\[\]\(35e4f762fc1cfea5610d92e2d225d5b4_img.jpg\)](#)

Tento prehľad vedeckej literatúry predstavuje významné pozorovania týkajúce sa frekvencie, spôsobov a motivácie pri používaní IKT medzi osobami v autistickom spektre. Článok tiež približuje prínosy a riziká spojené s používaním IKT autistickými osobami a prezentuje odporúčania pre budúci výskum a pravidlá hodnotenia prínosov a hrozieb spojených s IKT v prípade osôb v autistickom spektre.

[Cyber-Aggression and Victimization and Social Information Processing: Integrating the Medium and the Message \(Rungeons a kol., 2013\) !\[\]\(feabb98897b440bc8695a03336a6e2df_img.jpg\)](#)

Článok aplikuje teóriu spracovania sociálnych informácií za účelom posúdenia možného vplyvu neoddeliteľných vlastností IKT na kybernásilie a predstavuje päť charakteristík informačných a komunikačných technológií, ktoré ovplyvňujú spracovanie sociálnych informácií, a tým aj kybernásilie. Sú to: obmedzené sociálne signály, trvalosť správ, chýbajúce opatrenia na ochranu súkromia, značný počet príjemcov a neustály prístup. Autori tiež uvádzajú odporúčania pre budúci výskum.

Bibliografija

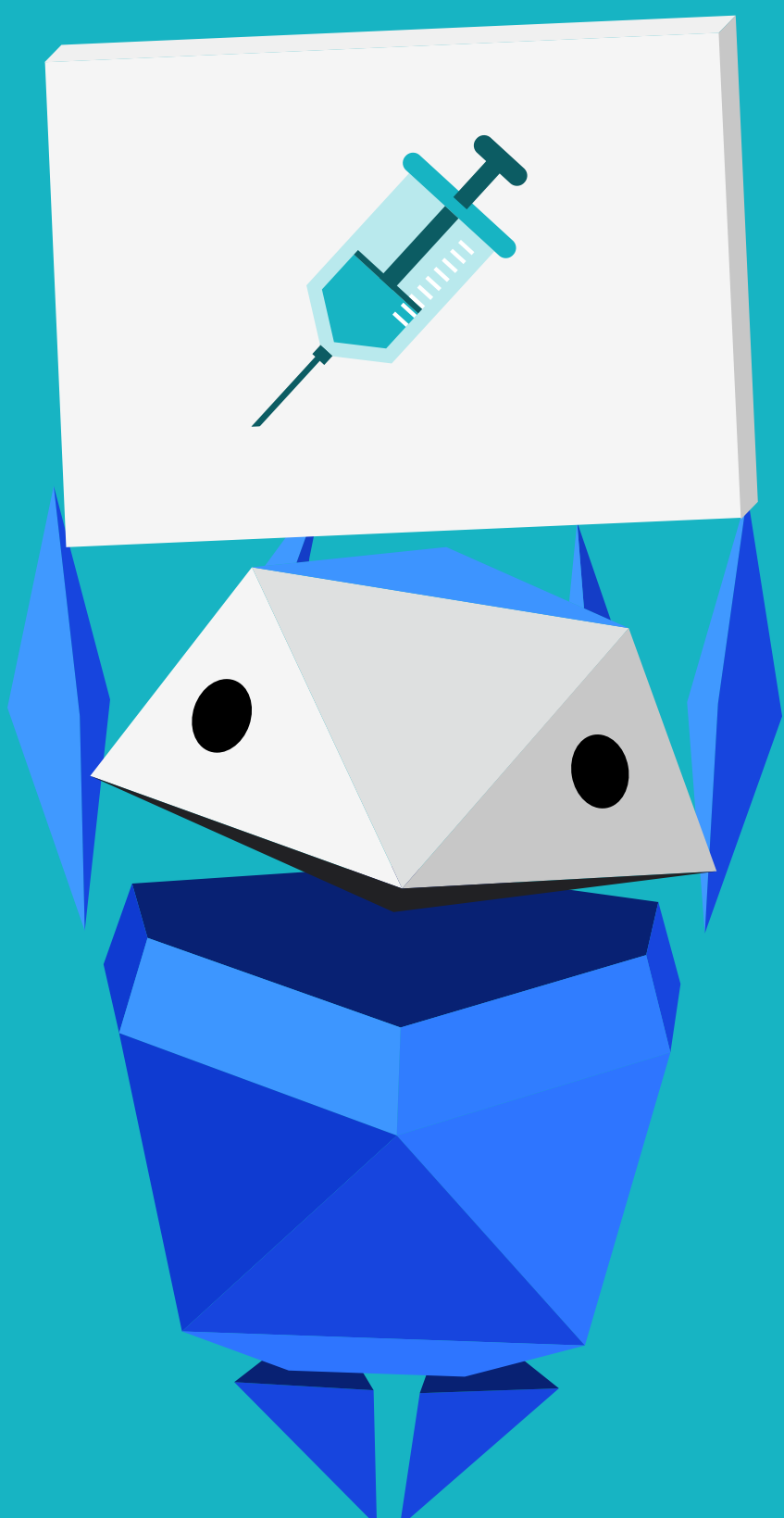
- Adams, R. E., Taylor, J. L., Bishop, S. L. (2020). *Brief report: ASD-related behavior problems and negative peer experiences among adolescents with ASD in general education settings*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 50(12), 4548–4552, <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04508-1>.
- Aloizou, V., Chasiotou, T., Retalis, S., Daviotis, T., Koulouvaris, P. (2021). *Remote learning for children with special education needs in the era of COVID-19: Beyond teleconferencing sessions*. „Educational Media International”, 58(2), 181–201, <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930477>.
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.), <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>.
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., Sosa-Alonso, J.-J. (2016). *Models of educational integration of ICTs in the classroom*. „Comunicar”, 24(47), 79–87, <https://doi.org/10.3916/c47-2016-08>.
- Aubineau, M., Blicharska, T. (2020). *High-functioning autistic students speak about their experience of inclusion in mainstream secondary schools*. „School Mental Health”, 12, 537–555. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09364-z>.
- Bahiss, K., Cunningham, S. J., Smith, T. (2010). *Investigating the usability of social networking sites for teenagers with autism*, [w:] *Proceedings of the 11th International Conference of the NZ Chapter of the ACM Special Interest Group on Human-Computer Interaction*, s. 5–8, <https://doi.org/10.1145/1832838.1832840>.
- Bauminger, N., Shulman, C., Agam, G. (2003). *Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism*. „Journal of autism and developmental disorders”, 33(5), 489–507, <https://doi.org/10.1023/a:1025827427901>.
- Bauer, J., Kenton, J. (2005). *Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening*. „Journal of Technology and Teacher Education”, 13(4), 519–547, <https://link.gale.com/apps/doc/A138483291/AONE?u=subd78095&sid=bookmark-AONE&xid=495dac1b>.
- Barry, L., Holloway, J., McMahon, J. (2020). *A scoping review of the barriers and facilitators to the implementation of interventions in autism education*. „Research in Autism Spectrum Disorders”, 78, 101617, <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101617>.
- Beckman, L., Hellström, L., Kobyletzki, L. (2020). *Cyberbullying among children with neurodevelopmental disorders: A systematic review*. „Scandinavian Journal of Psychology”, 61(1), 54–67, <https://doi.org/10.1111/sjop.12525>.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). *A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders*. „Remedial and Special Education”, 28(3), 153–162. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>.
- Benford, P., Standen, P. (2009). *The internet: A comfortable communication medium for people with Asperger syndrome (AS) and high functioning autism (HFA)?* „Journal of Assistive Technologies” 3(2), 44–53, <https://doi.org/10.1108/17549450200900015>.
- Boucenna, S., Narzisi, A., Tilmont, E., Muratori, F., Pioggia, G., Cohen, D., Chetouani, M. (2014). *Interactive technologies for autistic children: A review*. „Cognitive Computation”, 6(4), 722–740, <https://doi.org/10.1007/s12559-014-9276-x>.
- Burke, M., Kraut, R., Williams, D. (2010). *Social use of computer-mediated communication by adults on the autism spectrum*, [w:] *Proceedings of the 2010 ACM conference on Computer supported cooperative work*, s. 425–434, <https://doi.org/10.1145/1718918.1718991>.

- Corbett, B. A., Schupp, C. W., Levine, S., Mendoza, S. (2009). *Comparing cortisol, stress, and sensory sensitivity in children with autism*. „Autism Research”, 2(1), 39–49, <https://doi.org/10.1002/aur.64>.
- Craig, F., Tenuta, F., Andrea De Giacomo, Trabacca, A., Costabile, A. (2021). A systematic review of problematic video-game use in people with autism spectrum disorders. „Research in Autism Spectrum Disorders” 82, 101726–101726. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101726>.
- Dechsling, A., Orm, S., Kalandadze, T., Sütterlin, S., Øien, R. A., Shic, F., Nordahl-Hansen, A. (2021). *Virtual and augmented reality in social skills interventions for individuals with autism spectrum disorder: A scoping review*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05338-5>.
- Dillon, G. V., Underwood, J. D.M., Freemantle, L. J. (2016). *Autism and the UK secondary school experience*. „Focus on Autism and Other Developmental Disabilities”, 31(3), 221–230, <https://doi.org/10.1177/1088357614539833>.
- Dominguez, A., Ziviani, J., Rodger, S. (2006). *Play behaviours and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment*. „Autism”, 10(1), 53–69, <https://doi.org/10.1177/1362361306062010>.
- Fleury, V. P., Kemper, T. (2022). *An examination of education professionals’ beliefs about causes of autism and their perceptions of practices*. „Focus on Autism and Other Developmental Disabilities”, 37(3), 189–198, <https://doi.org/10.1177/10883576211073685>.
- Fombonne, E., MacFarlane, H., Salem, A. C. (2021). *Epidemiological surveys of ASD: Advances and remaining challenges*. „Journal of autism and developmental disorders”, 51(12), 4271–4290, <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05005-9>.
- Geelhand, P., Papastamou, F., Deliens, G., Kissine, M. (2021). *Judgments of spoken discourse and impression formation of neurotypical and autistic adults*. „Research in Autism Spectrum Disorders”, 82, 101742, <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101742>.
- Gillespie-Lynch, K., Kapp, S. K., Shane-Simpson, C., Smith, D. S., Hutman, T. (2014). *Intersections between the autism spectrum and the internet: Perceived benefits and preferred functions of computer-mediated communication*. „Intellectual and Developmental Disabilities”, 52(6), 456–469, <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.6.456>.
- Grossard, C., Palestra, G., Xavier, J., Chetouani, M., Grynszpan, O., Cohen, D. (2018). *ICT and autism care: State of the art*. „Current Opinion in Psychiatry”, 31(6), 474–483, <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000455>.
- Heath, D., Maghrabi, R., Carr, N. (2015). *Implications of information and communication technologies (ICT) for school-home communication*. „Journal of Information Technology Education: Research”, 14, 363–396, <http://www.jite.org/documents/Vol14/JITEv14ResearchP363-395Heath1876.pdf>.
- Hersh, Leporini, B., Buzzi, M. (2020). *ICT to support inclusive education: Introduction to the special thematic session, [w:] Computers Helping People with Special Needs*, s. 123–128, Springer International Publishing, https://doi.org/10.1007/978-3-030-58805-2_15.
- Hill, C., Keville, S., Ludlow, A. K. (2021). *Inclusivity for children with autism spectrum disorders: Parent’s reflections of the school learning environment versus home learning during COVID-19*. „International Journal of Developmental Disabilities”, 1–9, <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1975253>.
- Holfeld, B., Stoesz, B., Montgomery, J. (2019). *Traditional and cyberbullying and victimization among youth with autism spectrum disorder: An investigation of the frequency, characteristics, and psychosocial correlates*. „Journal on Developmental Disabilities”, 24(2), 61–76, <https://oadd.org/wp-content/uploads/2019/12/41028-JoDD-24-2-v11f-61-76-Holfeld-et-al.pdf>.
- Iglesias O., Sanchez L. E., Rodriguez M. A. (2019) *Do young people with Asperger’s syndrome or intellectual disability use social media and are they cyberbullied or cyberbullies in the same way as their peers?* „Psicothema”, 31(1), 30–37.

- Jellema, T., Lorteije, J., van Rijn, S., van t' Wout, M., de Haan, E., van Engeland, H., Kemner, C. (2009). *Involuntary interpretation of social cues is compromised in autism spectrum disorders*. „Autism Research”, 2(4), 192–204, <https://doi.org/10.1002/aur.83>.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., Gulsrud, A. (2011). *Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 53(4), 431–439, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>.
- Kumm, A. J., Viljoen, M., de Vries, P. J. (2022). *The digital divide in technologies for autism: Feasibility considerations for low- and middle-income countries*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 52(5), 2300–2313, <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05084-8>.
- Lee, S. J. (2013). *Parental restrictive mediation of children's internet use: Effective for what and for whom?* „New Media and Society”, 15(4), 466–481, <https://doi.org/10.1177/1461444812452412>.
- Liu, G., Wu, N., Chen, Y. (2013). *Identifying emerging trends for implementing learning technology in special education: A state-of-the-art review of selected articles published in 2008–2012*. „Research in Developmental Disabilities”, 34(10), 3618–3628, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.007>.
- Livingstone, S., Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press: USA.
- MacMullin, J. A., Lunskey, Y., Weiss, J. A. (2016). *Plugged in: Electronics use in youth and young adults with autism spectrum disorder*. „Autism”, 20(1), 45–54. <https://doi.org/10.1177/1362361314566047>.
- Macoun, S. J., Bedir, B., Runions, K., Barker, L. E., Halliday, D., Lewis, J. (2021). *Information and communication technologies use by children and youth with autism spectrum disorder: Promise and perils*, „Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences”, 4(1), 1–11.
- Mazurek, M. O., Kanne, S. M. (2010). *Friendship and internalizing symptoms among children and adolescents with ASD*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 40(12), 1512–1520, <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1014-y>.
- Mazurek, M. O., Shattuck, P. T., Wagner, M., Cooper, B. P. (2012). *Prevalence and correlates of screen-based media use among youths with autism spectrum disorders*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 42(8), 1757–1767, <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1413-8>.
- McCleery, J. P., Zitter, A., Solórzano, R., Turnacioglu, S., Miller, J. S., Ravindran, V., Parish-Morris, J. (2020). *Safety and feasibility of an immersive virtual reality intervention program for teaching police interaction skills to adolescents and adults with autism*. „Autism Research”, 13(8), 1418–1424, <https://doi.org/10.1002/aur.2352>.
- Mendelson, J. L., Gates, J. A., Lerner, M. D. (2016). *Friendship in school-age boys with autism spectrum disorders: A meta-analytic summary and developmental, process-based model*. „Psychological Bulletin”, 142(6), 601–622, <https://doi.org/10.1037/bul0000041>.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., Runions, K. C. (2014). *Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying*. „Journal of Adolescent Health”, 55(5), 602–611, <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>.
- Moss, P., Howlin, P., Savage, S., Bolton, P., Rutter, M. (2015). *Self and informant reports of mental health difficulties among adults with autism findings from a long-term follow-up study*. „Autism”, 19(7), 832–841, <https://doi.org/10.1177/1362361315585916>.
- Ntalindwa, T., Soron, T. R., Nduwingoma, M., Karangwa, E., White, R. (2019). *The use of information communication technologies among children with autism spectrum disorders: Descriptive qualitative study*. „JMIR Pediatrics and Parenting”, 2(2), e12176, <https://doi.org/10.2196/12176>.

- Ong, C. S., Chang, S. C., Wang, C. C. (2011). *Comparative loneliness of users versus nonusers of online chatting*. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking”, 14(1–2), 35–40, <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0321>.
- Ostryn, C., Mincic, M. S. (2022). *A literature review of social communication interventions for individuals with autism spectrum disorder in general education settings*. „Current Developmental Disorders Reports”, 9(2), 19–36, <https://doi.org/10.1007/s40474-022-00247-3>.
- Park, I., Gong, J., Lyons, G. L., Hirota, T., Takahashi, M., Kim, B., Lee, S., Kim, Y. S., Lee, J., Leventhal, B. L. (2020). *Prevalence of and factors associated with school bullying in students with autism spectrum disorder: A cross-cultural meta-analysis*. „Yonsei Medical Journal”, 61(11), 909, <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.11.909>.
- Parsons, D., Cordier, R., Lee, H., Falkmer, T., Vaz, S. (2019). *A randomised controlled trial of an information communication technology delivered intervention for children with autism spectrum disorder living in regional Australia*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 49(2), 569–581, <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3734-3>.
- Parsons, D., Vaz, S., Lee, H., Robinson, C., Cordier, R. (2020). *A twelve-month follow-up of an information communication technology delivered intervention for children with autism spectrum disorder living in regional Australia*. „Research in Developmental Disabilities”, 106, 12, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103743>.
- Pennington, R. C. (2010). *Computer-assisted instruction for teaching academic skills to students with autism spectrum disorders: A review of literature*. „Focus on Autism and Other Developmental Disabilities”, 25(4), 239–248, <https://doi.org/10.1177/1088357610378291>.
- Petrina, N., Carter, M., & Stephenson, J. (2014). *The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review*. „Research in Autism Spectrum Disorders”, 8(2), 111–126. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.016>.
- Ramdoss, S., Machalicek, W., Rispoli, M., Mulloy, A., Lang, R., O'Reilly, M. (2012). *Computer-based interventions to improve social and emotional skills in individuals with autism spectrum disorders: A systematic review*. „Developmental Neurorehabilitation”, 15(2), 119–135, <https://doi.org/10.3109/17518423.2011.651655>.
- Reicher, D. (2020). *Debate: Remote learning during COVID-19 for children with high functioning autism spectrum disorder*. „Child and Adolescent Mental Health”, 25(4), 263–264. <https://doi.org/10.1111/camh.12425>.
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., Charman, T. (2012). *The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement*. „Research in Autism Spectrum Disorders”, 6(3), 1126–1134, <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.004>.
- Runions, K., Shapka, J. D., Dooley, J., Modecki, K. (2013). *Cyber-aggression and victimization and social information processing: Integrating the medium and the message*. „Psychology of Violence”, 3(1), 9–26, <https://doi.org/10.1037/a0030511>.
- Sansosti, F. J., Doolan, M. L., Remaklus, B., Krupko, A., Sansosti, J. M. (2015). *Computer-assisted interventions for students with autism spectrum disorders within school-based contexts: A quantitative meta-analysis of single-subject research*. „Review Journal of Autism and Developmental Disorders”, 2(2), 128–140, <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0042-5>.
- Skafle, I., Nordahl-Hansen, A., Øien, R. A. (2020). *Short report: Social perception of high school students with ASD in Norway*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 50(2), 670–675, <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04281-w>.
- Tsiopela, D., Jimoyiannis, A. (2017). *Pre-vocational skills laboratory: Designing interventions to improve employment skills for students with autism spectrum disorders*. „Universal Access in the Information Society”, 16, 609–627. <https://doi.org/10.1007/s10209-016-0488-6>.

- van der Aa, C., Pollmann, M. M.H., Plaat, A., van der Gaag, R. J. (2016). *Computer-mediated communication in adults with high-functioning autism spectrum disorders and controls*. „Research in Autism Spectrum Disorders”, 23, 15–27, <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.007>.
- Van Der Steen, S., Geveke, C. H., Steenbakkens, A. T., Steenbeek, H. W. (2020). *Teaching students with autism spectrum disorders: What are the needs of educational professionals?* „Teaching and Teacher Education”, 90, 103036, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>.
- Van Eylen, L., Boets, B., Steyaert, J., Wagemans, J., Noens, I. (2015). *Executive functioning in autism spectrum disorders: Influence of task and sample characteristics and relation to symptom severity*. „European Child & Adolescent Psychiatry”, 24(11), 1399–1417, <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0689-1>.
- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., Scahill, L. (2009). *Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders*. „Clinical Psychology Review”, 29(3), 216–229, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.003>.
- White, S. W., Keonig, K., Scahill, L. (2006). *Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 37(10), 1858–1868, <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0320-x>.
- Wolke, D., Lereya, S. T. (2015). *Long-term effects of bullying*. „Archives of Disease in Childhood”, 100(9), 879–885, <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>.
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., Elsabbagh, M. (2022). *Global prevalence of autism: A systematic review update*. „Autism Research”, 15(5), 778–790, <https://doi.org/10.1002/aur.2696>.



Deti s chronickými ochoreniami a IKT

Marianthi Papadimitriou



School with Class
Foundation

Be
Internet
Awesome.

1 Chronické ochorenia

Chronické ochorenia u detí (napríklad astma, cukrovka, epilepsia, srdcové ochorenia hemato-onkologické ochorenia, ochorenia obličiek, cystická fibróza a HIV) sú ťažké skúsenosti, ktoré môžu mať na dieťa a rodinu negatívny vplyv (Barlow a Ellard, 2004; Hall a kol., 2019; Taylor a kol., 2008).

Chronické ochorenia u detí sú spojené so zvýšeným rizikom porúch učenia, horšími výsledkami a nižšou angažovanosťou, častejšími absenciami v škole, ktoré nemožno ospravedlniť iba zdravotnými dôvodmi, a predčasným ukončovaním školskej dochádzky bez ohľadu na socioekonomický status (Breslau a kol., 2008; Champaloux a Young, 2015; Forrest a kol., 2011; Leach a Butterworth, 2012; Lum a kol., 2017). Deti a mládež s chronickými ochoreniami majú častejšie psychosociálne ťažkosti a nižšiu kvalitu života vrátane emocionálnej zraniteľnosti (z angličtiny: *emotional vulnerability*) a ťažkostí s duševným zdravím, únavy a straty nezávislosti a kontroly nad vlastným životom, sociálnej izolácie a zníženého pocitu spolupatričnosti so školskou komunitou (Iannucci a Nierenberg, 2022; Jamieson a kol., 2014; Kirkpatrick, 2020).

Vývoj lekárskeho poznania a technológií spôsobil predĺženie očakávanej dĺžky života, prispel tiež k zlepšeniu funkčných schopností detí so život ohrozujúcimi a život obmedzujúcimi ochoreniami (Pui a kol., 2018).

To presunulo pozornosť odborníkov z liečby ochorení na zabezpečenie holistickej starostlivosti a pomoci pri udržiavaní kvality života a účasti na bežných aktivitách tam, kde deťom a mládeži so zdravotnými potrebami môže hroziť vylúčenie (Ellis a kol., 2013).

Táto časť analyzuje využitie internetu a počítačom sprostredkovanej komunikácie (*computer-mediated communication*, CMC) na zmiernenie ťažkostí, ktorým čelia deti a mládež s chronickými, život ohrozujúcimi a život obmedzujúcimi chorobami, a na podporu ich ďalšieho vzdelávania, prekonávanie izolácie a sociálneho vylúčenia a opätovné získanie kontroly nad svojím životom a starostlivosťou o svoje vlastné zdravie.

Deti a mládež s chronickými ochoreniami majú častejšie psychosociálne ťažkosti a nižšiu kvalitu života vrátane emocionálnej zraniteľnosti a ťažkostí s duševným zdravím, únavy a straty nezávislosti a kontroly nad vlastným životom, sociálnej izolácie a zníženého pocitu spolupatričnosti so školskou komunitou.

Nemocničné vzdelávanie hrá pri uľahčovaní komplexného uzdravovania a zotavenia dieťaťa kľúčovú úlohu. Zahŕňa dva rôzne aspekty:

- vzdelávací aspekt – ponúkanie kontinuity vzdelávania, pomoc mladým ľuďom v ich pokroku vo výučbe, podpora pri skladaní skúšok a dosahovaní vzdelávacích cieľov,
- emocionálny aspekt – pocit nádeje a obvyklosti prirodzene spojený s dochádzkou do školy.

V rámci multidisciplinárneho tímu sa tu zameriavame (v škole Saint Sophia Hospital School) na zabezpečenie podporných podmienok, aby sa pomohlo mladým ľuďom znovu získať pocit obvyklosti a slobody konania vo svojom živote, obnoviť ich sebavedomie a pomôcť im plne sa začleniť do ich domovskej školy a každodenného života počas zotavovania. Oba tieto aspekty, vzdelávací a sociálno-emocionálny, sú rovnako dôležité a hrajú obrovskú úlohu pri plnom uzdravovaní dieťaťa.

Panayiotis Kiskireas – jeden z prvých nemocničných učiteľov v Grécku. V oblasti nemocničného vzdelávania pracuje od roku 1988 na Saint Sophia Hospital School v Aténach, kde pôsobil aj ako riaditeľ.



Hlavným cieľom práce učiteľov v nemocničných školách je podpora procesu liečby chorého dieťaťa. Žiaci sa na nemocničných oddeleniach zúčastňujú povinnej školskej dochádzky, aby sa po opustení nemocnice mohli vrátiť do svojej domovskej školy bez väčších restov. Rozvíjajú svoje záujmy a koníčky, získavajú nové zručnosti, aby aspoň na chvíľu zabudli na ťažkosti spojené s hospitalizáciou.

Justyna Stańczak-Szenajch – pracuje od roku 2013 v nemocničných školách v Poľsku, v súčasnej dobe na Špeciálnej základnej škole č. 287 v Detskej klinickej nemocnici

2 Rola internetu: hrozby a možnosti

Internet môže zohrávať významnú úlohu pri celkovej podpore detí a mládeže so zdravotnými potrebami tým, že podporuje kontinuitu vzdelávania, psychosociálnu pohodu a aktívne zapojenie do starostlivosti o svoje vlastné zdravie. Táto časť hovorí o hrozbách, výzvach a príležitostiach v týchto troch oblastiach.

Hrozby a možnosti

V tejto oblasti zostávajú obavy spojené s nerovným prístupom k digitálnym službám a telemedicíne, najmä v prípade detí zo znevýhodneného prostredia (Badawy a Radovic, 2020). Zistilo sa tiež, že technologické ťažkosti predstavujú výzvu pri využívaní informačných a komunikačných technológií (IKT) vo vzdelávaní. Napríklad značné rozdiely a obmedzenia v prístupe k internetu, počítačom a tlačiarňam a problémy spojené s účasťou na online vyučovaní v nemocniciach s nestabilným prístupom k Wi-Fi a pomalým prenosom dát zdôrazňujú potrebu ďalšieho financovania a organizácie technologickej infraštruktúry (Maor a kol., 2016; Weibel a kol., 2020). Navyše, prioritizácia lekárskej starostlivosti a konflikty medzi jej harmonogramom a rozvrhom hodín môžu viesť k tomu, že organizovanie online spojenia so školou bude ťažké a časovo náročné (Ellis a kol., 2013). Dobrá organizácia a koordinácia

medzi nemocnicou a školou môže zvýšiť účasť detí a mládeže na online hodinách a zvýšiť kvalitu interakcie medzi žiakmi a školou.

V prípade videokonferencií a úspechov pri učení, výsledky výskumu sú nejednoznačné. Na jednej strane sa zistilo, že používanie CMC podporuje vzdelávanie, zvyšuje ochotu a motiváciu zapojiť sa do učenia, byť súčasťou školskej komunity a dôveru detí a mládeže vo svoje vlastné schopnosti (Zhu a Van Winkel, 2015). Na druhej strane výskum naznačuje, že prínosy CMC sú predovšetkým sociálnej povahy a že technológia má nepatrný alebo dokonca negatívny dopad na učenie kvôli výzvam súvisiacim s konektivitou, roztriešteným rozvrhom hodín a lekáorskými procedúrami, ako aj problémom so sústredením počas online lekcií spôsobené inými dôvodmi (napríklad hlučné nemocničné prostredie alebo fyzická bolesť; Ellis a kol., 2013; Maor a Mitchem, 2015; Zhu a Van Winkel, 2015).

Prioritizácia lekárskej starostlivosti a konflikty medzi jej harmonogramom a rozvrhom hodín môžu viesť k tomu, že organizovanie online spojenia so školou bude ťažké a časovo náročné.

Dištančná účasť na výučbe v kmeňovej škole

Stáva sa, že kmeňové školy s vhodným vybavením umožňujú deťom zúčastňovať sa hodín na diaľku. Deti sa, žiaľ, pomerne rýchlo tejto formy výučby samé vzdávajú. Výučba v škole trvá niekoľko hodín, v triede vládne zmätok. Pre choré dieťa je sledovanie online lekcií vysokou kognitívnou záťažou, niekedy nezlučiteľnou s liečbou v nemocnici. Občas môže byť videostretnutie so spolužiakmi dôležité pre udržanie kontaktu, ale každodenná rutina mnohých hodín, navyše prefiltrovaná cez vzdialené pripojenie, sa stáva únavná.

Justyna Stańczak-Szenajch – pracuje od roku 2013 v nemocničných školách v Poľsku, v súčasnej dobe na Špeciálnej základnej škole č. 287 v Detskej klinickej nemocnici

Z PRAKTICKEHO HLADISKA

Navyše súhlas rodičov a obavy o bezpečnosť a blaho dieťaťa zväčšujú výzvy spojené s pripojením cez video. Mnoho rodičov s účasťou svojich detí na videokonferenciách nesúhlasí s tým, že by to u nich mohlo vyvolať nepokoj (Ellis a kol., 2013).

Účasť na videokonferenciách môže tiež spôsobiť rozpaky kvôli fyzickému vzhľadu (napríklad zmeny vyplývajúce z liečby, intravenózne injekcie, nasogastrické sondy, nemocničné oblečenie) alebo hluku v nemocničnom prostredí (napríklad v dôsledku hlasitej aparatúry, plaču iných detí, prítomnosti zdravotníckeho personálu; Ahumada-Newhart a Olson, 2019; Hopkins a kol., 2014). Skúsenosť s videokonferenciami môže u detí vyvolať aj neľahké pocity, ako je hnev, frustrácia a smútok, spôsobené tým, že sú ďaleko od svojich spolužiakov a kamarátov a kvôli tomu prichádzajú o dôležité školské udalosti. Všetky tieto otázky zdôrazňujú potrebu riadnej prípravy a podpory všetkých zúčastnených osôb – pred, počas aj po použití CMC vo vzdelávacom kontexte v nemocnici.

Keďže hospitalizované deti a mládež často používajú internet bez vhodného dohľadu dospelých, hrozia aj obavy o dobro dieťaťa, ochranu osobných údajov a bezpečnosti. Deti tiež môžu získať prístup k svojej zdravotnej dokumentácii bez patričných pokynov, ako sa o bezpečnosť dokumentácie a osobných údajov starať. Deti a mládež s chronickými ochoreniami a zdravotnými potrebami musia byť vhodne podporované pri rozhodovaní o zverejňovaní údajov a o tom, ako a kedy je možné poskytovať citlivé lekárske informácie ostatným osobám (Diffin a kol., 2019).

Možnosti

Kontinuita vzdelávania

Deti a mládež s chronickými chorobami prežívajú množstvo narušení a prerušení výučby, čo je dané častými pobytmi v nemocnici a zákrokmi (Poku a Pilnick, 2022). Aby mali zaistený pocit obvyklosti spolupatričnosti a kontinuity vo vzdelávaní, používajú všeobecné a nemocničné školy rad technológií podporujúcich individuálne potreby, napr.

- Využitie videokonferenčných systémov (napríklad Zoom, Skype, Microsoft Teams), technológií ambientnej inteligencie (*ambient intelligence*, Aml; Wadley a kol., 2014), teleprezenčných robotov, ako napríklad PEBBLES (Weiss a kol., 2001) a AVI-1 (Weibel a kol., 2020) a špecializovaných vzdelávacích aplikácií a platforiem, ako napríklad BEDNET (www.bednet.be; Zhu a Van Winkel, 2015) a Presence App (Hopkins a kol., 2014) k podpore synchrónnej a asynchrónnej komunikácie s triedou a podpore inkluzivity.
- Prístup k podcastom a online hodinám, aby deti a mládež mohli pokračovať vo svojom učení sami a keď sa budú cítiť lepšie.
- Prístup k online školským platformám, aby deti mohli držať krok s učebnými osnovami (Maor a kol., 2016).

Mobilné a internetové technológie ponúkajú možnosti vzdelávania a ľahký prístup k informáciám a vzdelávacím zdrojom, aký by v nemocničných podmienkach bez nich nebol možný (Maor a Mitchem, 2020). Zdá sa, že najmä videokonferencie ponúkajú dostupné, lacné a flexibilné technologické riešenia, ktoré pomáhajú deťom a mládeži s chronickými ochoreniami zostať v spojení a držať krok s učebnými osnovami (Maor a Mitchem, 2015).

Zdá sa, že videokonferenčné technológie a teleprezenční roboti zvyšujú pocit spolupatričnosti so skupinou, uľahčujú udržiavanie sociálnych kontaktov s rovesníkmi a podporujú hospitalizované deti a mládež v účasti na školských aktivitách, z ktorých by inak boli vylúčené (Powell a kol., 2021; Soares a kol., 2017; Weibel a kol., 2020). Okrem toho, videohovory pomáhajú znižovať sociálnu úzkosť spojenú s predlžujúcou sa neprítomnosťou v škole a zmenami vzhľadu v dôsledku liečby a pomáhajú deťom a mládeži cítiť sa sebaistejšie pri opätovnom začleňovaní do školského prostredia (Zhu a Van Winkel, 2015). Pomáhajú zvyšku triedy rozvíjať empatiu a chápať skúsenosti detí a mládeže s chronickými chorobami, zvyknúť si na ich vzhľad a obmedziť prípady šikanovania chorých spolužiakov (Ellis a kol., 2013). Vzhľadom na obavy uvedené v literatúre v súvislosti bezpečnosti prístupu k internetu, zverejňovania a ochrany údajov a sociálnych aj emocionálnych problémov, ale aj prínosov takejto komunikácie, je potrebné stanoviť mechanizmy, ktoré zaisťujú optimálne využitie technológií a zároveň minimalizáciu všetkých negatívnych dôsledkov.

Zdá sa, že videokonferenčné technológie a teleprezenční roboti zvyšujú pocit spolupatričnosti so skupinou, uľahčujú udržiavanie sociálnych kontaktov s rovesníkmi a podporujú hospitalizované deti a mládež v účasti na školských aktivitách, z ktorých by inak boli vylúčené.

Prekonávanie osamelosti a izolácie

Ľudia, o ktorých sa staráme, najmä tí na onkologických a izolovaných oddeleniach, často zažívajú hlboký pocit osamelosti a izolácie. Odlúčení od rovesníkov, priateľov a rodiny a niekedy dokonca aj od svojich rodičov, čelia ťažkej a osamelej ceste k uzdraveniu. Uväznenie vo vnútri nemocničných múrov môže tieto deti pripraviť o normálne sociálne interakcie a známe podporné systémy, čo vedie k pocitu osamelosti, smútku a odlúčenia. Je dôležité si uvedomovať emocionálny dopad hospitalizácie na tieto deti a uprednostňovať opatrenia na zmiernenie ich pocitu izolácie cez súcitnú starostlivosť, kreatívne vzdelávacie hodiny a kľúčové kontakty s blízkymi a rovesníkmi. Za týmto účelom v našej nemocničnej škole často používame videokonferenčné systémy, ako sú FaceTime, Zoom a Skype, aby sme sa spojili s domovskou školou a propagovali podporné a integračné prostredie, ktoré sa stará o blaho našich žiakov, a tiež pomáha týmto deťom cítiť sa prepojené a začlenené do ich bežnej školskej komunity.

Theodora Armenkova – pracuje v nemocničnom vzdelávaní v Bulharsku od roku 2016, dnes ako nemocničná učiteľka na detskom onkologickom oddelení v Univerzitnej nemocnici „Tsaritsa Yoanna – ISUL“ v Sofii.

Z PRAKTICKÉHO HLADISKA

Sociálno-emocionálna pohoda

Technológia ponúka množstvo možností, ako podporovať psychosociálnu pohodu detí v uzavretých zdravotníckych zariadeniach. Môže im pomôcť vypracovať zdravšiu totožnosť založenú na tom, že sú jednoducho dieťaťom, nielen pacientom pripútaným na lôžko, osobou definovanou chorobou (Lambert a kol., 2014; Tomberli a Ciucci, 2021; Weibel a kol., 2020).

Mobilné a sociálne technológie pomáhajú deťom a mládeži a ich rodičom udržiavať kontakty, zdieľať skúsenosti so svojimi blízkymi a získať spoločenskú podporu potrebnú na prežitie takéhoto búrlivého a ťažkého obdobia v ich živote (Maor a Mitchem, 2020). Udržiavanie kontaktu s vonkajším svetom a prístup k podpore od ostatných sa považujú za kľúčové v procese pozitívnej adaptácie chronicky chorých detí a mládeže a ich rodín (Ellis a kol., 2013; Lambert a kol., 2014).

Zistilo sa, že videohovory s priateľmi a rodinou majú vplyv na frekvenciu smiechu a úsmevu a pomáhajú tiež pestovať pocit obvyklosti a vzájomnej závislosti (Maor a Mitchem, 2015). Zdá sa, že skupiny rovesníkov fungujúce online prostredníctvom technológií, ako je Facebook, Instagram, Snapchat a internetové stránky diskusných fór, fungujú ako bezpečný priestor, kde deti a mladí ľudia a ich rodiny môžu zdieľať svoje skúsenosti, pocity a spôsoby na udržanie zdravého a normálneho života a tiež získať podporu pri zvládaní konkrétnych terapií a zákrokov (Kirk a Milnes, 2016). Online podporné skupiny majú tiež pozitívny vplyv na kvalitu života, pomáhajú znižovať úroveň stresu, úzkosti a depresie a zabraňujú prerušeniu liečby (Berkanish a kol., 2022).

Virtuálne internetové komunity venované integrácii detských pacientov ako sú Zora a Starbright World v USA a Kanade (Battles a Wiener, 2002; Bers a kol., 2010; Nicholas a Ba, 2007) či Solas v Írsku (Lambert a kol., 2014) sa úspešne využívajú pri podpore vzdelávania, zábavy, socializácie a liečenia chronicky chorých detí a mládeže. Zistilo sa, že znižujú sociálnu izoláciu – vďaka nim sa deti a mládež cítia menej osamelí, lepšie dodržiavajú lekárske odporúčania a ochotnejšie sa vracajú do nemocnice (Maor a Mitchem, 2020). Zdá sa, že prvky gamifikácie obsiahnuté v týchto a ďalších technológiách tiež ponúkajú významné psychoterapeutické prínosy, pretože môžu pôsobiť ako odpočinok a odvádzať pozornosť od stresujúcich lekárskeho zákroku a hospitalizácie (Maor a Mitchem, 2020).

Podpora zdravia

Internetové platformy pre deti a mládež so zdravotnými potrebami (napríklad pediatrická platforma „MyGosh“ v Great Ormond Street Hospital v Londýne) sú čoraz dostupnejšie. Tieto platformy poskytujú deťom a mládeži aj ich rodinám prístup k online zdravotníckej dokumentácii, možnosť správy návštev u lekára a komunikácie so zdravotníckym tímom, a tiež vzdialený prístup k informáciám o zdraví a podpore (Kirk a Milnes, 2016).

Používanie internetových platforiem a systémov zdravotníckej dokumentácie umožňuje deťom a mládeži lepšie porozumieť ich vlastnému zdravotnému stavu alebo priebehu ich choroby (King a kol., 2017; Morelius a kol., 2021), podporuje dodržiavanie pravidiel liečby a zlepšuje kontrolu nad riadením

liečebného procesu (Byczkowski a kol., 2014; Piras a Zanutto, 2014) a komunikáciu medzi lekárom a pacientom (Carini a kol., 2021; Kruse a kol., 2015). To zase môže viesť k zlepšeniu schopnosti hovoriť o svojich problémoch a potrebách (seba-obhajoba) a aktívnejšiemu zapojeniu detí a mládeže – kladeniu otázok a začatiu rozhovorov o lekárskej starostlivosti a liečbe. Môže tiež zvýšiť šance na multidisciplinárne spoločné rozhodovanie a v dlhodobejšom horizonte na zlepšenie v oblasti zdravia detí a mládeže (Diffin a kol., 2019).



Používanie internetových platforiem a systémov zdravotníckej dokumentácie umožňuje deťom a mládeži lepšie porozumieť ich vlastnému zdravotnému stavu alebo priebehu ich choroby, podporuje dodržiavanie pravidiel liečby a zlepšuje kontrolu nad riadením liečebného procesu a komunikáciu medzi lekárom a pacientom.

3 Odporúčania

Vzhľadom na vyššie popísané riziká a možnosti je možné sformulovať kľúčové odporúčania pre pedagógov pracujúcich s deťmi s chronickými chorobami:

- **Čo najrýchlejšie obnoviť vzájomnú závislosť:** pobyt v nemocnici vedie k náhlemu odlúčeniu od priateľov a rodiny a má priamy vplyv na sociálne vzťahy a emocionálnu pohodu detí a mládeže s chronickým ochorením (Hall a kol., 2019). Zavedenie CMC čo najskôr umožňuje deťom spojiť sa s vonkajším svetom a blízkymi, vrátane školskej komunity, a malo by byť prioritou v úsilí o normalizáciu pobytu v nemocnici a podporovanie sociálnej a emocionálnej pohody.
- **Zapájanie detí a mládeže do online pediatrických komunit:** je tiež dôležité, aby sa nadväzovali kontakty detí a mládeže s podobnými problémami a vytvárali podporné online komunity, ktoré by fungovali ako bezpečná sieť kontaktov a pomáhali by deťom a mládeži a ich rodinám prečkať tie najťažšie chvíle (Kirk a Milnes, 2016).
- Podpora **aktívneho zapájania a začleňovania:** digitálna komunikácia ponúka mnoho možností, ako podporovať kontinuitu vzdelávania a kontakty s rovesníkmi (Maor a Mitchem, 2020). Samotné technológie však nie sú všetko. Výskumy naznačujú, že hospitalizované deti a mládež cítia silnejšie sociálne väzby a lepšie sa učia, keď majú

podporu v aktívnom zapájaní do školských aktivít, a nie len vtedy, keď používajú technológie iba na sledovanie hodín a školských udalostí na diaľku (Tomberli a Ciucci, 2021). Osobitnú pozornosť je potrebné venovať podpore detí a mládeže v aktívnom zapojení do školských aktivít, povzbudzovaní rovesníkov, aby zapojili hospitalizovaných spolužiakov do skupinovej práce, a zabezpečenie toho, aby sa cítili ako aktívni a dôležití členovia školskej komunity.

- **Patričná príprava na videokonferencie:** videokonferencie a robotická teleprezencia (*robotic telepresence*) môžu predstavovať neoceniteľný spôsob, ako prepojiť deti a mládež so školskou komunitou a pomôcť pestovať pocit spolupatričnosti (Ahumada-Newhart a Olson, 2019). Niekedy sa však môžeme stretnúť s odporom alebo emocionálnymi problémami: (i) zo strany školy voči vzhľadu vážne chorých detí a (ii) zo strany chorých detí a mládeže, ktoré sa nemusia chcieť na videokonferencii zúčastniť, pretože si uvedomujú zmeny svojho vzhľadu alebo sa nemôžu v nemocničnom prostredí sústrediť (napríklad z dôvodu hluku, prístrojov, iných plačúcich detí; Maor a Mitchem, 2015). Ako dobré východisko pri informovaní triedy o zmenách vzhľadu súvisiacich s liečbou, podporovaní porozumenia a empatie, rovnako ako o rešpektovaní súkromia dieťaťa v nemocnici, sa navrhuje pred videokonferenciou zdieľať online fotografie (Maor a Mitchem, 2015; Wadley a kol., 2014). Rovnako by mali byť deti a mládež v

nemocnici dobre pripravení na stretnutie so svojimi rovesníkmi a vhodne podporovaní, aby sa predišlo sklamaniu a frustrácii spôsobeným tým, že nemôžu byť so svojimi rovesníkmi a zúčastňovať sa na dôležitých školských podujatiach.

- Nutnosť získať **súhlas rodičov** môže predstavovať ďalšiu výzvu – niektorí rodičia budú súhlasiť s tým, aby sa ich dieťa zúčastnilo na videokonferencii, iní nie (Ellis a kol., 2013). Musíme vziať do úvahy obavy rodičov a vynaložiť všetko úsilie, aby sa im pomohlo pochopiť význam iniciatív v oblasti sociálnych väzieb, s prihliadnutím na potreby, pripravenosť a pocity všetkých zúčastnených strán.
- **Koordinácia výučby medzi nemocničnou školou a kmeňovou školou:** čoraz častejšie využívanie internetových portálov v školách znamená, že žiaci majú lepší prístup k informáciám, úlohám a testom prostredníctvom internetových stránok (Maor a kol., 2016). Zároveň sa zdá, že medzi nemocničnými školami a kmeňovými školami chýba koordinácia pri podpore kontinuity vzdelávania. Chýbajú tiež osvedčené vzdelávacie zdroje, ktoré by deťom a mládeži boli k dispozícii v okamihu, keď sú schopné sa učiť (Maor a Mitchem, 2015). Bolo by užitočné podporovať lepšiu spoluprácu medzi nemocničnými a bežnými školami s cieľom podporiť vzdelávanie žiakov a zistiť, aké stratégie, technológie a zdroje, pre ktoré deti a za akých podmienok by sa dali využiť na podporu kontinuity vzdelávania a nezávislého učenia.

- **Školenie učiteľov v používaní IKT:** používanie internetu v nemocnici môže hrať dôležitú úlohu pri zabezpečovaní kontinuity vzdelávania a prepojenia so školou dieťaťa a tiež viesť k tomu, že nemocničné vzdelávanie bude účinné, príjemné a praktické (McCarthy a kol., 2019). Zdá sa, že chýbajú školenia pre učiteľov v oblasti používania informačných a komunikačných technológií (IKT). Mnoho učiteľov v nemocničných školách uvádza potrebu absolvovať zodpovedajúce školenia na prehĺbenie svojich znalostí a využívania IKT vo vzdelávaní (Maor a kol., 2016). V budúcnosti by sa úsilie mohlo zamerať na vytvorenie modelu profesionálneho rozvoja v oblasti využívania IKT založeného na aktívnych a reflexných didaktických praktikách a príkladnej pedagogike v oblasti nemocničného vzdelávania, ale aj na súbor osvedčených zdrojov (najlepších praktík), vrátane vzdelávacích, rehabilitačných a odpočinkových aplikácií, ktoré by mohli byť odľahčením a minimalizovať utrpenie dieťaťa.
- **Tvorivé využívanie technológií:** chronická choroba u dieťaťa je spojená so zvýšenou závislosťou od druhých a pocitom nedostatočnosti a možno aj zlyhania, pretože to často znamená, že sa deti nemôžu zúčastňovať typických činností, ktoré v detstve vedú k budovaniu povedomia o osobných úspechoch a zdaroch (Pinquart, 2013; Taylor a kol., 2008). Použitie technológií a aplikácií (napríklad programy na tvorenie animácií, videí, podcastov, digitálneho rozprávania), aby deti mohli vytvoriť niečo, na čo budú naozaj hrdé (niečo, čo sa im obyčajne nepodarí dosiahnuť), môže pomôcť zlepšiť spôsob, ako vnímajú samých seba a svoje kompetencie a zručnosti (Maor a Mitchem, 2020).

Prístup k internetovým vzdelávacím materiálom a zdrojom pre chronicky choré deti

Z PRAKTICKÉHO HĽADISKA

Po mnoho rokov sa rozvíjajú hromadné otvorené online kurzy (*massive open online course*, MOOC), ako sú Coursea, Udemy, Khan's Academy, Skillshare – v každom z týchto prípadov sú kurzy k dispozícii takmer výhradne v angličtine a na akademickej alebo profesionálnej úrovni, niektoré z nich sú navyše spoplatnené. Ďalším široko známym zdrojom sú gamifikované algoritmicky riadené kurzy cudzích jazykov, ako sú Duolingo, Busuu, Memrise, Drops a ďalšie, z ktorých každý má svoje výhody a nevýhody. Populárne miniprednášky TED Talks oslovujú skôr tých, ktorí prahnú rozvíjať znalosti vyučujúcich, nie študentov. Skvelým príkladom sú však krátke interaktívne lekcie uvažovania v rámci exaktných vied na portáli Brilliant – žiaľ, opäť iba v angličtine a za poplatok. Pri zháňaní materiálov pre žiakov som sama často využívala portály poskytujúce platené cvičenia na vytlačenie a použitie počas výučby, ako sú SuperKid a Printoteka. Zadarmo a poľsky sú videolekcie na portáli Pi-stacja prevádzkovanom nadáciou Katalyst Education.

Aj keď existuje niekoľko internetových vzdelávacích platforiem a zdrojov, stále sú veľmi potrebné rozmanité, dostupné a bezplatné vzdelávacie materiály v rôznych jazykoch a pre rôzne pokročilých. Nemocničné školy by mali značný prospech z vytvorenia databázy alebo usporiadaného zoznamu voľne dostupných internetových multimediálnych a vzdelávacích zdrojov v materinskom jazyku detí. Tieto zdroje, ako sú podcasty, kvízy alebo krátke vzdelávacie videá, by



mali byť prispôsobené zručnostiam a veku detí a mali by im umožňovať prístup k obsahu a zapájať sa ich vlastným tempom a vo vyhovujúcom čase. V ideálnom prípade by mal každý elektronický zdroj, či už je to podcast, alebo video, pokrývať konkrétnu tému v rámci definovanej tematickej oblasti. To by vyučujúcim poskytlo cenný nástroj na zlepšovanie vyučovacích metód a na podporu učenia žiakov príjemnejším, prístupnejším a cielenejším spôsobom.

V mojej každodennej práci by pomohli digitálne riešenia, ktoré by uľahčovali koordináciu učenia medzi domovskou a nemocničnou školou – aby sa vytvoril priestor na výmenu informácií, úloh a testov medzi školami a učiteľmi z týchto dvoch škôl. Teraz je tento kontakt obvykle telefonický alebo e-mailový.

Justyna Stańczak-Szenajch – pracuje od roku 2013 v nemocničných školách v Poľsku, v súčasnej dobe na Špeciálnej základnej škole č. 287 v Detskej klinickej nemocnici

- **Vývoj obsahu dostupného online:** deti a mládež so zdravotnými potrebami by tiež mali mať možnosť viac sa zapájať a aktívne prispievať k rozvoju internetového obsahu – napríklad zdieľaním osobných príbehov a skúseností o vplyve choroby na ich život, radami o starostlivosti o zdravie, školskom živote a vzťahoch s rovesníkmi. Preto je nevyhnutná zodpovedajúca podpora, aby sa títo žiaci mohli stať aktívnejšími užívateľmi internetu prostredníctvom blogovania, tagovania a nadväzovania kontaktov vďaka sociálnym médiám.
- **Podpora online bezpečnosti:** obavy o súkromie a bezpečné používanie internetu v nemocničnom prostredí sa v literatúre často diskutujú, pretože deti a mládež so zdravotnými potrebami sú považované za zraniteľné (Maor a Mitchem, 2020). Hospitalizované deti a mládež je potrebné v oblasti bezpečnosti na internete podporovať, aby si dávali pozor, čo samy na sieti zverejňujú, boli si vedomé falošných internetových totožností a vedeli, ako chrániť svoju vlastnú totožnosť a osobné údaje, ako sa vysporiadať s kyberšikanou a aby informovali dospelých o svojich online aktivitách a kontaktoch. Pravidelné rozhovory o skúsenostiach na sieti a spôsoboch, ako zostať v bezpečí, sú zvlášť dôležité, pretože deti a mládež so zdravotnými potrebami môžu v nemocnici tráviť viac času online, často bez dozoru (Maor a Mitchem, 2020).
- **Zvládanie kyberšikany:** deti a mládež s chronickými chorobami sú trikrát častejšie vystavené šikanovaniu (*bullying*) ako ich zdraví rovesníci, hlavne kvôli zmenám vzhľadu spojeným s liečbou (Pinquart, 2017). Psychoedukačné intervencie, ako je napríklad Cancer Ed (cancered.org), ktoré zvyšujú povedomie o dopadoch chorôb a liečby na deti a mládež, významne zvyšujú empatiu rovesníkov a znižujú zastrašovanie a šikanovanie (Collins a kol., 2019). Sú potrebné ďalšie štúdie, ktoré by ukázali, ako by sa mohli uľahčiť sociálne kontakty online v nemocničnom prostredí bez toho, aby boli deti vystavené ujme alebo nebezpečenstvu a bez toho, aby bola obmedzená ich schopnosť komunikovať s ostatnými deťmi, užívať si spoločenský život a slobodne sa vyjadrovať počas pobytu v nemocnici (Lambert a kol., 2014; Maor a Mitchem, 2020).

Zvládanie kyberšikany – niekoľko užitočných tipov

Porad'te dieťaťu:

- aby sa porozprávalo s niekým, komu dôveruje,
- aby si zapisovalo, čo sa deje,
- aby útoky neodrážalo, ale aby osobu, ktorá na ne útočí, ignorovalo,
- aby zablokovalo prístup alebo požiadalo, aby útočník prestal,
- aby sa obklopilo ľuďmi, ktorí sú zhovievaví a podporujúci,
- aby bolo hrdé na to, kým je, aby sa neobviňovalo a nebralo si kyberšikanu osobne, pretože je to širší spoločenský problém, ktorý sa dotýka mnohých mladých ľudí.

Ďalšie informácie o tom, ako zvládať šikanovanie:
anti-bullyingalliance.org.uk alebo kidscape.org.uk.

- **Digitálna zdravotnícka dokumentácia a bezpečnosť:** výskumy zdôrazňujú opodstatnenie používania digitálnych systémov zdravotnej starostlivosti, ktoré deťom a mládeži umožnia byť v centre rozhodovacieho procesu, oznamovať svoje preferencie starostlivosti a aktívne podporovať svoje vlastné zdravie (Diffin a kol., 2019; Moqbel a kol., 2021). Tento prístup vyžaduje, aby deti a mládež boli podporovaní pri správe digitálnej zdravotnej dokumentácie a jej používaní a boli informovaní o otázkach týkajúcich sa súkromia, poskytovania osobných údajov a súhlasu. Spája sa to s nutnosťou kontrolovať obsah zdravotníckych informácií a dokumentácie a tiež zaznamenávať a prezentovať ich spôsobom, ktorý bude pre mladých pacientov zrozumiteľný. Tiež by sa mali identifikovať informácie, ktoré sú citlivé, nevhodné na poskytnutie alebo dokonca škodlivé (ak ich deti a mládež nebudú schopné zabezpečiť). Mladým pacientom by mala byť poskytnutá vhodná podpora a pokyny, ako chrániť bezpečnosť zdravotníckej dokumentácie. Deti a mládež by tiež mali byť informovaní o tom, ako, kedy a komu môžu poskytovať citlivé informácie. Za kľúčovú sa tiež považuje organizačná podpora používania digitálnych systémov zdravotníckej starostlivosti a udržiavania motivácie v tejto oblasti a lepšieho chápania ich cieľa, potenciálnych prínosov a rizík (Diffin a kol., 2019; Moqbel a kol., 2021).



Mladým pacientom by mala byť poskytnutá vhodná podpora a pokyny, ako chrániť bezpečnosť zdravotníckej dokumentácie. Deti a mládež by tiež mali byť informovaní o tom, ako, kedy a komu môžu poskytovať citlivé informácie.

4 Vznikajúce výzvy – nové trendy

Zvýšenie účasti detí a mládeže so zdravotnými potrebami prostredníctvom robotickej teleprezencie

Teleprezenční roboti (TR) aktivované aplikáciou na mobilnom zariadení (napríklad smartfón, laptop, tablet), umožňujú deťom a mládeži so zdravotnými potrebami byť „prítomné“ v triede, hlásiť sa k odpovedi a zúčastňovať sa na skupinovej práci. Obvykle sa skladajú z videokonferenčného systému s jednosmernou alebo obojsmernou kamerou umiestnenou na robotovi, ktorá dovoľuje vzdialene sa pohybovať a zúčastniť sa na rôznych aktivitách, premiestňovať sa po škole so spolužiakmi, ísť na obed a na prestávku alebo sa dokonca zúčastniť na školských výletoch (Ahumada-Newhart a Olson, 2019; Soares a kol., 2017).

Zdá sa, že pozitívne a inkluzívne skúsenosti, rovnako ako v prípade všetkých technológií, závisia okrem softvérových a hardvérových možností aj od schopností a ochoty učiteľov a rovesníkov zaobchádzať s deťmi a mládežou so zdravotnými potrebami ako s plnoprávnymi členmi triednej komunity a od osobných preferencií týkajúcich sa toho, ako sa sami zainteresovaní stavajú k myšlienke byť v triede zastúpeným robotom (Weibel a kol., 2020).



AVI-1



VGo



Double

Troja komerčne dostupní teleprezenční roboti.

zdroj: AVI-1, Noisolation.com (Weibel, 2020), Vgo, Vgocom.com, Double, Doublrobotics.com.

Niektoré deti si môžu chcieť robota prispôsobiť a napríklad ho obliekať do iného oblečenia. Iné, ktoré sú znepokojené zmenami vzhľadu spôsobenými liečbou, sa môžu vyhýbať svojmu vlastnému obrazu alebo uprednostňovať statický obraz na obrazovke, prípadne komunikovať s triedou cez iné videokonferenčné platformy (napríklad BEDNET; Ahumada-Newhart a Olson, 2019). Pri zavádzaní týchto technológií do školy by sa mali vždy brať do úvahy potreby detí, ako aj úroveň pripravenosti triedy.

5 Závěry z núdzového dištančného vzdelávania

Poznáme iba dve štúdie, ktoré ukazujú, aký mala pandémia COVID-19 vplyv na vzdelávanie v nemocniciach: jedna z Talianska (Benigno a kol., 2020) a jedna z Poľska (Gajda a kol., 2021). Obe uvádzajú, že bol využitý hybridný model nemocničného vzdelávania, v rámci ktorého časť výučby prebiehala prezenčne na mieste a časť online.

V Poľsku mala pandémia COVID-19 zrejme významný vplyv na pocit stability zamestnania učiteľov nemocničného vzdelávania, pretože sa výrazne znížil počet hospitalizovaných detí a mládeže (Gajda a kol., 2021). Učitelia nemocničného vzdelávania v Taliansku upozornili na ťažkosti pri nadväzovaní kontaktu s novými žiakmi a ich rodinami. Bolo pre nich jednoduchšie komunikovať online so staršími žiakmi a s tými, ktorí boli v nemocnici dlhšiu dobu. Socioekonomický status mal tiež vplyv na prístup k vzdelaniu. Žiaci s nižším statusom a deti osôb s migračnou skúsenosťou mali problémy s prístupom k online vzdelávaniu. Komunikácia so zdravotníckym tímom bola tiež sťažená a učitelia nemocničného vzdelávania sa cítili ako členovia zdravotníckeho tímu zanedbávaní (Benigno a kol., 2020). Obe štúdie ukazujú, aký mala dištančná výučba vplyv na vzťah medzi učiteľmi a žiakmi a ich pohodu – učitelia nemocničného vzdelávania mali pocit, že tráviť príliš veľa času pred obrazovkou nie je zdravé a výučba na mieste, teda v nemocnici, je pre vývoj silného a bezpečného vzťahu medzi učiteľmi a žiakmi významná (Benigno a kol., 2020; Gajda a kol., 2021).

Obe štúdie tiež upozorňujú na pozitívne aspekty vplyvu pandémie. Hoci sa zdalo, že učitelia v nemocniciach majú viac povinností a museli vypracovať nové spôsoby výučby a učenia sa, zároveň cítili, že táto nová výzva im poskytla príležitosť rozvíjať alternatívne spôsoby práce a zapájať do výučby viac technológií a inovatívnych metód (napríklad zavedenie telekonferenčných nástrojov, ako sú Skype a Google Meet a nástrojov pre organizáciu online vzdelávacieho obsahu, ako je Padlet). Zároveň obe štúdie upozorňujú na potrebu organizovania príslušných školení a inštitucionálnej podpory v tejto oblasti (Benigno a kol., 2020; Gajda a kol., 2021).

Hoci sa zdalo, že učitelia v nemocniciach majú viac povinností, zároveň cítili, že táto nová výzva im poskytla príležitosť rozvíjať alternatívne spôsoby práce a zapájať do výučby viac technológií a inovatívnych metód.

Ako príklady konštruktívnej zmeny boli tiež uvedené organizačné aspekty, ako napríklad pružnejší a jednoduchší prístup k žiakom a venovanie väčšieho množstva času na doučovanie a dobiehanie (Gajda a kol., 2021). Štúdia z Talianska zdôrazňuje ďalší pozitívny vplyv pandémie: online výučba poskytla mnohým žiakom so zdravotnými potrebami šancu vrátiť sa do svojich kmeňových škôl a znovu nadviazať kontakt s učiteľmi a spolužiakmi (Benigno a kol., 2020). Zdôrazňuje to význam využívania technológií v nemocničnom vzdelávaní pre podporu prevzatia vzájomnej závislosti a zodpovednosti za vzdelávanie dieťaťa bežnou školou.

Zo všeobecných zdravotných výskumov vyplýva, že pandémia COVID-19 mala významné psychosociálne dopady na deti a mládež s chronickými (fyzickými alebo duševnými) chorobami aj na ich rodiny. Úroveň stresu, úzkosti a depresie bola v tejto skupine významne vyššia v porovnaní so zdravými rovesníkmi a ich rodičmi (Correale a kol., 2022; Martinsone a Tzivian, 2021; van Tilburg a kol., 2020; Wauters a kol., 2022). To môže byť spôsobené niekoľkými dôvodmi, ako je napríklad sťažený prístup k liečbe, oneskorenie v lekárskej starostlivosti, ďalší stres spojený s využívaním zdravotnej starostlivosti vyvolaný rizikom infekcie počas návštev u lekára a ďalšie obmedzenia sociálnych interakcií a psychosociálnej podpory u skupiny, ktorá už predtým bola izolovanejšia ako zvyšok populácie (van Tilburg a kol., 2020).

Pandémia zároveň prudko zvýšila využívanie telemedicíny a ďalších digitálnych intervencií v pediatrickej starostlivosti (Berkanish a kol., 2022). Stojí za zmienku, že deti a mládež, ktoré mali nepretržitý prístup k zdravotnej starostlivosti a zdravotníckemu personálu, zažívali menej stresu ako deti, ktorých zdravotná starostlivosť bola prerušená (Correale a kol., 2022). Táto skutočnosť zdôrazňuje veľký význam, aký má kontinuálna starostlivosť, či už ide o rozmer vzdelávacej, sociálnej alebo zdravotnej a ochrannej úlohy kontinuity v živote detí a mládeže s chronickým ochorením a ich rodín.

Zhrnutie

Táto kapitola hovorí o úlohe internetu pri podpore detí a mládeže s potrebou zdravotnej starostlivosti v oblastiach, ako sú vzdelávanie, psychosociálna pohoda a starostlivosť o zdravie. Skúma konkrétne riziká a výzvy spojené s prístupom k digitálnym službám a zdravotnej starostlivosti na diaľku, technologické a psychosociálne ťažkosti pri využívaní IKT vo vzdelávaní v pediatrickom prostredí a obavy týkajúce sa bezpečnosti a ochrany údajov. Zdôrazňuje tiež príležitosti, ktoré internet ponúka, ako je kontinuita vzdelávania prostredníctvom online videokonferencií, prístup k online hodinám a internetovým školským platformám, zlepšenie psychosociálnej pohody prostredníctvom sociálnych kontaktov, internetové skupiny vzájomnej podpory rovesníkov a virtuálne pediatrické komunity a aktívne zapojenie do starostlivosti o zdravie prostredníctvom internetových zdravotníckych platforiem umožňujúcich prístup k lekárskeým záznamom, správu návštev a komunikáciu so zdravotníckym personálom. Odporúčania pre prácu s deťmi a mládežou so zdravotnými potrebami zahŕňajú: čo najrýchlejšie obnovovanie vzájomnej závislosti a podpory prostredníctvom včasného využívania komunikačných technológií, podporu aktívneho zapojenia a inklúzie, náležitú prípravu vzdelávacích komunit a detí v období vývoja, keď prichádzajú do úvahy videokonferencie, zisťovanie obáv rodičov a získavanie ich súhlasu, koordinácia výučby medzi nemocničnou školou a domovskou školou a zabezpečovanie školení pre učiteľov v oblasti používania IKT a mobilných technológií v pediatrickom sektore.

Kľúčová rola technológií komunikácie na diaľku a priameho kontaktu tvárou v tvár

Z PRAKTICKÉHO HĽADISKA

Počas pandémie COVID-19 bola celá výučba prenesená na diaľkové formáty pomocou platforiem, ako sú Google Classrooms alebo Microsoft Teams. Dokonca aj teraz sa niektoré vzdelávacie stretnutia a semináre konajú dištančne.

Vďaka pandémie sme nadobudli cenné poznatky, ako zostať v spojení a komunikovať pomocou alternatívnych prostriedkov, keď osobná interakcia nie je možná. Zdôraznila význam technológií, ktoré nám umožňujú zostať v spojení, a donútila nás prispôbiť sa a preskúmať nové spôsoby využívania digitálnych riešení na vzdelávacie účely, aby sme zaistili kontinuálnu výučbu aj sociálnu podporu napriek fyzickým prekážkam. V prípade detí v nemocniciach alebo tých, ktoré nemôžu navštevovať školu zo zdravotných dôvodov, môže používanie technológií zohrávať kľúčovú úlohu pri udržiavaní ich angažovanosti a prepojenia so vzdelávacími komunitami. Technológie ponúkajú prístup k vzdelávacím zdrojom, možnosť učiť sa dištančne a komunikovať s učiteľmi aj rovesníkmi, a to aj keď fyzická prítomnosť nie je možná.

Vďaka poučeniu z pandémie môžeme aj naďalej využívať silu technológií na prekonanie izolácie, vyplnenie medzier vo vzdelávaní a vytvorenie inkluzívneho vzdelávacieho prostredia, ktoré uspokojuje potreby všetkých žiakov, nezávisle od ich situácie.

Theodora Armenkova – pracuje v nemocničnom vzdelávaní v Bulharsku od roku 2016, dnes ako nemocničná učiteľka na detskom onkologickom oddelení v Univerzitnej nemocnici „Tsaritsa Yoanna – ISUL“ v Sofii.



Po skúsenostiach s online výučbou počas pandémie oceňujem úlohu komunikačných technológií na diaľku, ale mnohonásobne viac oceňujem kontakty tu a teraz, spoločnú prítomnosť na jednom mieste a v jednom čase, živé interakcie.

Justyna Stańczak-Szenajch – pracuje od roku 2013 v nemocničných školách v Poľsku, v súčasnej dobe na Špeciálnej základnej škole č. 287 v Detskej klinickej nemocnici

6 Ďalšie pramene

Domáce a nemocničné vzdelávanie: sprievodca medzinárodnými inovatívnymi postupmi (v angličtine) [☞](#)

Projekt LeHo (Learning at Home and in Hospital) je zaujímavá iniciatíva financovaná programom Európskej komisie „Program celoživotného vzdelávania“ (Lifelong Learning Programme). Príručka obsahuje súbor nástrojov a materiálov IKT, ktoré možno používať pri práci s deťmi so zdravotnými potrebami, a predstavuje inovatívne postupy použitia IKT v sektore nemocničného vzdelávania, ktoré sa používajú v mnohých partnerských krajinách (Veľká Británia, Maďarsko, Nemecko, Belgicko, Taliansko, Egypt a Španielsko). Projekt:

- **predstavuje kľúčové vzdelávacie faktory a osvedčené postupy** v oblasti nemocničného a domáceho vzdelávania,
- **skúma riešenia založené na IKT**, ktoré umožňujú **prístup k vzdelaniu** deťom v nemocnici, domácej terapii alebo chodiacim do školy len čiastočne,
- **zdôrazňuje, ako môže technológia ovplyvniť metodológiu a pedagogiku v rámci nemocničného a domáceho vzdelávania.**

Mobilné technológie v nemocničných školách (v angličtine) [☞](#)

Projekt Young and Well Cooperative Research Centre v spolupráci s Murdochovou univerzitou v Austrálii. Správa predstavuje výsledky inovatívnych vzdelávacích aktivít a výskumu využitia mobilných technológií v nemocničnom vzdelávaní. Výsledky výskumu odhalili deväť širokých oblastí potrieb:

1. Osobná potreba, sebaistota a čas
2. Koučovanie a podpora
3. Integrácia mobilných technológií pri výučbe
4. Komunikácia
5. Nemocničné prostredie
6. Dostupnosť a IT
7. Spolupráca medzi učiteľkami a učiteľmi
8. Zapojenie žiakov
9. Rady a tipy

Sprievodca zdôrazňuje potrebu individuálne prispôbeného školenia učiteľov z používania IKT v nemocničných podmienkach (Maor a kol., 2016).

Bibliografia

- Ahumada-Newhart, V., & Olson, J. S. (2019). Going to school on a robot: Robot and user interface design features that matter. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 26(4). <https://doi.org/10.1145/3325210>
- Badawy, S. M., & Radovic, A. (2020). Digital approaches to remote pediatric health care delivery during the COVID-19 pandemic: Existing evidence and a call for further research. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 3(1). <https://doi.org/10.2196/20049>
- Barlow, J. H., & Ellard, D. R. (2004). The psychosocial well-being of children with chronic disease, their parents and siblings. An overview of the research evidence base. *Child: Care, Health and Development*, 32(1), 19–31. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00591.x>
- Battles, H. B., & Wiener, L. S. (2002). STARBRIGHT World: Effects of an electronic network on the social environment of children with life-threatening illnesses. *Children's Health Care*, 31(1), 47–68. https://doi.org/10.1207/S15326888CHC3101_4
- Benigno, V., Dagnino, F., & Fante, C. (2020). Exploring the Impact of the COVID-19 Pandemic on Italy's School-in-Hospital (SiHo) Services: The Teachers' Perspective. *Continuity in Education*, 1(1), 136–149. <https://doi.org/10.5334/cie.26>
- Berkanish, P., Pan, S., Viola, A., Rademaker, Q., & Devine, K. A. (2022). Technology-Based Peer Support Interventions for Adolescents with Chronic Illness: A Systematic Review. In *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings* (Issue 0123456789). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10880-022-09853-0>
- Bers, M. U., Beals, L. M., Chau, C., Satoh, K., Blume, E. D., Demaso, D. R., & Gonzalez-Heydrich, J. (2010). Use of a virtual community as a psychosocial support system in pediatric transplantation. *Pediatric Transplantation*, 14(2), 261–267. <https://doi.org/10.1111/j.1399-3046.2010.01271.x>
- Breslau, J., Lane, M., Sampson, N., & Kessler, R. C. (2008). NIH Public Access. *Psychiatry (Abingdon)*, 42(9), 708–716.
- Byczkowski, T. L., Munafo, J. K., & Britto, M. T. (2014). Family perceptions of the usability and value of chronic disease web-based patient portals. *Health Informatics Journal*, 20(2), 151–162. <https://doi.org/10.1177/1460458213489054>
- Carini, E., Villani, L., Pezzullo, A. M., Gentili, A., Barbara, A., Ricciardi, W., & Boccia, S. (2021). The impact of digital patient portals on health outcomes, system efficiency, and patient attitudes: Updated systematic literature review. *Journal of Medical Internet Research*, 23(9), 1–20. <https://doi.org/10.2196/26189>
- Champaloux, S. W., & Young, D. R. (2015). Childhood chronic health conditions and educational attainment: A social ecological approach. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), 98–105. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.016>
- Collins, D. E., Ellis, S. J., Janin, M. M., Wakefield, C. E., Bussey, K., Cohn, R. J., Lah, S., & Fardell, J. E. (2019). A Systematic Review Summarizing the State of Evidence on Bullying in Childhood Cancer Patients/Survivors. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 36(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/1043454218810136>
- Correale, C., Falamesca, C., Tondo, I., Borgi, M., Cirulli, F., Truglio, M., Papa, O., Vagnoli, L., Arzilli, C., Venturino, C., Pellegrini, M., Manfredi, V., Sterpone, R., Capitello, T. G., Gentile, S., & Cappelletti, S. (2022). Depressive Anxiety Symptoms in Hospitalized Children with Chronic Illness during the First Italian COVID-19 Lockdown. *Children*, 9(8), 1156–1168.
- Diffin, J., Byrne, B., Kerr, H., Price, J., Abbott, A., McLaughlin, D., & O'Halloran, P. (2019). The usefulness and acceptability of a personal health record to children and young people living with a complex health condition: A realist review of the literature. In *Child: Care, Health and Development* (Vol. 45, Issue 3, pp. 313–332). <https://doi.org/10.1111/cch.12652>

- Ellis, S. J., Drew, D., Wakefield, C. E., Saikal, S. L., Punch, D., & Cohn, R. J. (2013). Results of a Nurse-Led Intervention: Connecting Pediatric Cancer Patients From the Hospital to the School Using Videoconferencing Technologies. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 30(6), 333–341. <https://doi.org/10.1177/1043454213514633>
- Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2011). School outcomes of children with special health care needs. *Pediatrics*, 128(2), 303–312. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-3347>
- Gajda, M., Berkowska, A., & Małkowska-Szcutnik, A. (2021). Hospital schools during COVID-19: Teachers' perspective. *Journal of Mother and Child*, 25(3), 202–208. <https://doi.org/10.34763/jmotherandchild.20212503Sl.d-21-00016>
- Hall, C. A., Donza, C., McGinn, S., Rimmer, A., Skomial, S., Todd, E., & Vaccaro, F. (2019). Health-Related Quality of Life in Children with Chronic Illness Compared to Parents: A Systematic Review. In *Pediatric Physical Therapy* (Vol. 31, Issue 4, pp. 315–322). <https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000638>
- Hopkins, L., Wadley, G., Vetere, F., Fong, M., & Green, J. (2014). Utilising technology to connect the hospital and the classroom: Maintaining connections using tablet computers and a 'Presence' App. *Australian Journal of Education*, 58(3), 278–296.
- Iannucci, J., & Nierenberg, B. (2022). Suicide and suicidality in children and adolescents with chronic illness: A systematic review. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 64). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101581>
- Jamieson, N., Fitzgerald, D., Singh-Grewal, D., Hanson, C. S., Craig, J. C., & Tong, A. (2014). Children's experiences of cystic fibrosis: a systematic review of qualitative studies. *Pediatrics*, 133(6), e1683–97.
- King, G., Maxwell, J., Karmali, A., Hagens, S., Pinto, M., Williams, L., & Adamson, K. (2017). Connecting families to their health record and care team: The use, utility, and impact of a client/family health portal at a children's rehabilitation hospital. *Journal of Medical Internet Research*, 19(4), 1–14. <https://doi.org/10.2196/jmir.6811>
- Kirk, S., & Milnes, L. (2016). An exploration of how young people and parents use online support in the context of living with cystic fibrosis. *Health Expectations*, 19(2), 309–321. <https://doi.org/10.1111/hex.12352>
- Kirkpatrick, K. M. (2020). Adolescents With Chronic Medical Conditions and High School Completion: The Importance of Perceived School Belonging. *Continuity in Education*, 1(1), 50–63. <https://doi.org/10.5334/cie.5>
- Kruse, C. S., Argueta, D. A., Lopez, L., & Nair, A. (2015). Patient and provider attitudes toward the use of patient portals for the management of chronic disease: A systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 17(2), 1–10. <https://doi.org/10.2196/jmir.3703>
- Lambert, V., Coad, J., Hicks, P., & Glacken, M. (2014). Social spaces for young children in hospital. *Child: Care, Health and Development*, 40(2), 195–204. <https://doi.org/10.1111/cch.12016>
- Leach, L. S., & Butterworth, P. (2012). The effect of early onset common mental disorders on educational attainment in Australia. *Psychiatry Research*, 199(1), 51–57.
- Lum, A., Wakefield, C. E., Donnan, B., Burns, M. A., Fardell, J. E., & Marshall, G. M. (2017). Understanding the school experiences of children and adolescents with serious chronic illness: a systematic meta-review. In *Child: Care, Health and Development* (Vol. 43, Issue 5, pp. 645–662). <https://doi.org/10.1111/cch.12475>
- Maor, D., & Mitchem, K. (2020). Hospitalized Adolescents' Use of Mobile Technologies for Learning, Communication, and Well-Being. *Journal of Adolescent Research*, 35(2), 225–247. <https://doi.org/10.1177/0743558417753953>
- Maor, D., & Mitchem, K. J. (2015). Can technologies make a difference for hospitalized youth: Findings from research. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 690–705.
- Maor, D., Robinson, J., & McCarthy, A. (2016). *Mobile technologies in hospital schools*. Murdoch University.

- Martinsone, B., & Tzivian, L. (2021). Differences in Stress and Coping During the COVID-19 Pandemic in Families With and Without Children With Developmental Disorders or Chronic Conditions. *Frontiers in Public Health*, 9(August), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.704577>
- Mccarthy, A., Maor, D., & Mcconney, A. (2019). *Transforming Mobile Learning and Digital Pedagogies : An Investigation of a Customized Professional Development Program for Teachers in a Hospital School*. 19, 498–528.
- Moqbel, M., Hewitt, B., Nah, F. F.-H., & McLean, R. M. (2021). Sustaining Patient Portal Continuous Use Intention and Enhancing Deep Structure Usage: Cognitive Dissonance Effects of Health Professional Encouragement and Security Concerns. *Information Systems Frontiers*, June 21, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10796-021-10161-5>
- Mörelus, E., Robinson, S., Arabiat, D., & Whitehead, L. (2021). Digital Interventions to Improve Health Literacy among Parents of Children Aged 0 to 12 Years with a Health Condition: Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, 23(12). <https://doi.org/10.2196/31665>
- Nicholas, D. B., & Ba, J. D. (2007). Perceptions of Online Support for Hospitalized Children and Adolescents. *Social Work in Health Care*, 1389(May 2014), 37–41. <https://doi.org/10.1300/J010v44n03>
- Pinquart, M. (2013). Self-esteem of children and adolescents with chronic illness: A meta-analysis. *Child: Care, Health and Development*, 39(2), 153–161. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01397.x>
- Pinquart, M. (2017). Systematic review: Bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability—a meta-analytic comparison with healthy/non-disabled peers. *Journal of Pediatric Psychology*, 42(3), 245–259. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsw081>
- Piras, E. M., & Zanutto, A. (2014). “One day it will be you who tells us doctors what to do!”. Exploring the “Personal” of PHR in paediatric diabetes management. *Information Technology and People*, 27(4), 421–439. <https://doi.org/10.1108/ITP-02-2013-0030>
- Poku, B., & Pilnick, A. (2022). Biographical accounts of the impact of fatigue in young people with sickle cell disease. *Sociology of Health & Illness*, 44, 1027–1046. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13477>
- Powell, T., Cohen, J., & Patterson, P. (2021). Keeping Connected With School: Implementing Telepresence Robots to Improve the Well-being of Adolescent Cancer Patients. *Frontiers in Psychology*, 12(November), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749957>
- Pui, C. H., Yang, J. J., Bhakta, N., & Rodriguez-Galindo, C. (2018). Global efforts toward the cure of childhood acute lymphoblastic leukaemia. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 2(6), 440–454. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30066-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30066-X)
- Soares, N., Kay, J. C., & Craven, G. (2017). Mobile Robotic Telepresence Solutions for the Education of Hospitalized Children. *Perspectives in Health Information Management*, 14(Fall).
- Taylor, R. M., Gibson, F., & Franck, L. S. (2008). The experience of living with a chronic illness during adolescence: A critical review of the literature. *Journal of Clinical Nursing*, 17(23), 3083–3091. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2008.02629.x>
- Tomberli, L., & Ciucci, E. (2021). Sense of School Belonging and Paediatric Illness: A Scoping Review. *Continuity in Education*, 2(1), 121–134. <https://doi.org/10.5334/cie.32>
- van Tilburg, M. A. L., Edlynn, E., Maddaloni, M., van Kempen, K., de Ferris, M. D. G., & Thomas, J. (2020). High levels of stress due to the sars-cov-2 pandemic among parents of children with and without chronic conditions across the usa. *Children*, 7(10), 193–203. <https://doi.org/10.3390/children7100193>

- Wadley, G., Vetere, F., Hopkins, L., Green, J., & Kulik, L. (2014). Exploring ambient technology for connecting hospitalised children with school and home. *International Journal of Human Computer Studies*, 72(8–9), 640–653. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.04.003>
- Wauters, A., Vervoort, T., Dhondt, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Morbée, S., Waterschoot, J., Haerynck, F., Vandekerckhove, K., Verhelst, H., Van Aken, S., Raes, A., Schelstraete, P., Walle, J. Vande, & Van Hoecke, E. (2022). Mental Health Outcomes among Parents of Children with a Chronic Disease during the COVID-19 Pandemic: The Role of Parental Burn-Out. *Journal of Pediatric Psychology*, 47(4), 420–431. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab129>
- Weibel, M., Nielsen, M. K. F., Topperzer, M. K., Hammer, N. M., Møller, S. W., Schmiegelow, K., & Bækgaard Larsen, H. (2020). Back to school with telepresence robot technology: A qualitative pilot study about how telepresence robots help school-aged children and adolescents with cancer to remain socially and academically connected with their school classes during treatment. *Nursing Open*, 7(4), 988–997. <https://doi.org/10.1002/nop2.471>
- Weiss, P. L., Whiteley, C. P., Treviranus, J., & Fels, D. I. (2001). PEBBLES: A personal technology for meeting educational, social and emotional needs of hospitalised children. *Personal and Ubiquitous Computing*, 5(3), 157–168. <https://doi.org/10.1007/s007790170006>
- Zhu, C., & Van Winkel, L. (2015). Using an ICT tool as a solution for the educational and social needs of long-term sick adolescents. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(2), 231–245.

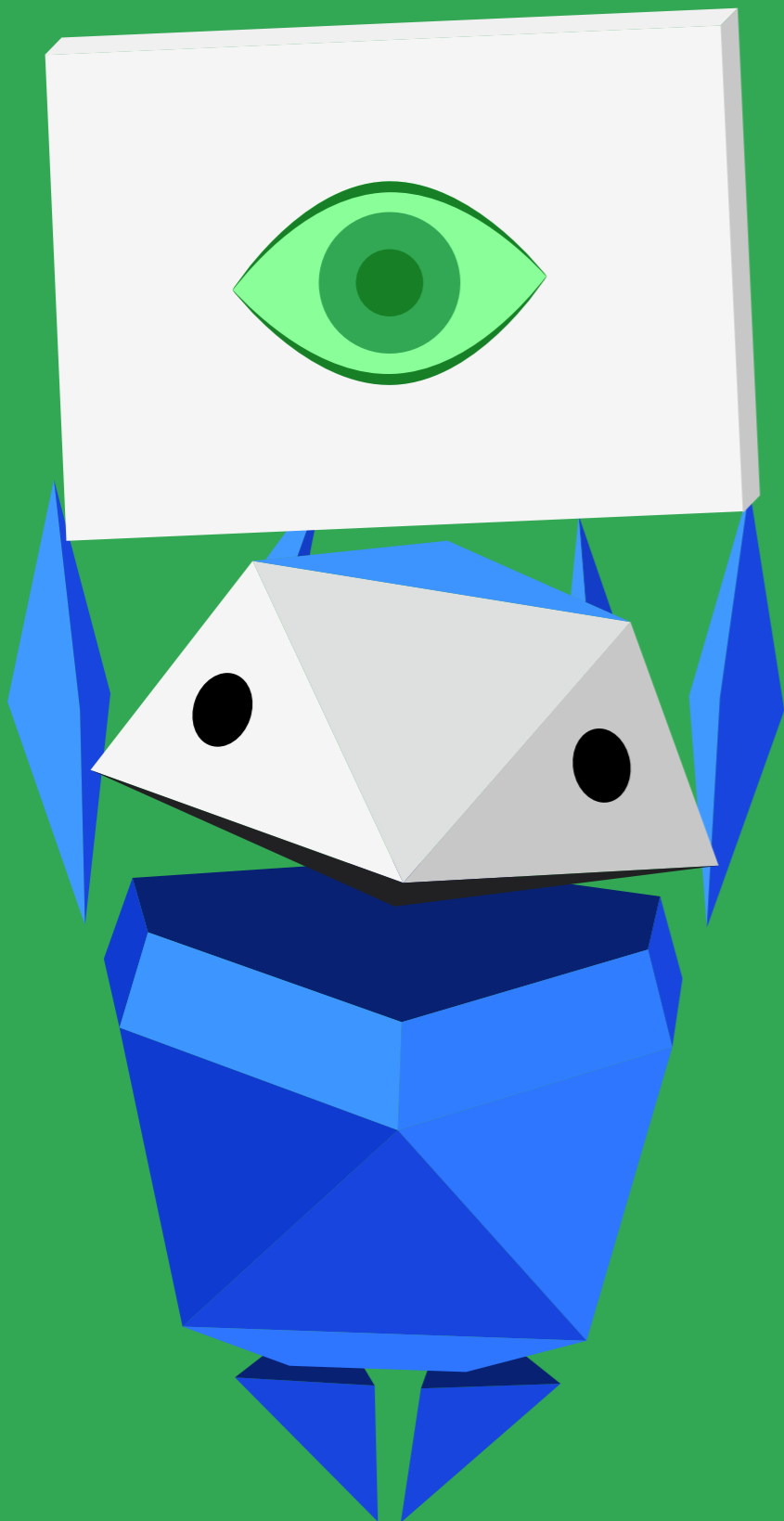
Deti so zrakovým postihnutím a IKT

Natalia Walter



School with Class
Foundation

Be
Internet
Awesome.



1 Čo je zrakové postihnutie?

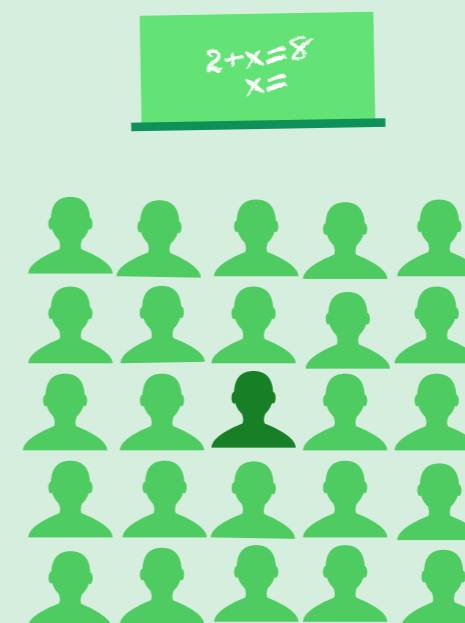
Štatistiky ukazujú, že v roku 2020 bolo na celom svete približne 49,1 milióna nevidiacich ľudí, 221,4 milióna malo mierne poškodenie zraku a 33,6 milióna ľudí malo ťažkú formu postihnutia zraku (Bourne a kol., 2020). Môže sa teda stať, že sa v triede – bez ohľadu na typ školy – objavia jednotliví žiaci so zrakovým postihnutím alebo že celú triedu budú tvoriť nevidiaci či slabozrakí žiaci. Práca s tak jednotlivými žiakmi, ako aj s celými triedami zrakovó postihnutých predstavuje pre učiteľov zvláštnu výzvu a vyžaduje znalosti o samotných žiakoch, ich spôsoboch fungovania v každodennom živote a možnosti podpory ich rozvoja.

Aby sme lepšie pochopili potreby takýchto žiakov, stojí za to pozrieť sa na hlavné typy zrakového postihnutia. V hovorovej reči termín „nevidiaci“, ako poznamenal R. A. Scott (2017), znamená to isté ako „bez zraku“. V literatúre zahŕňa úplne nevidiacich aj vidiacich ľudí, ktorých zrak je vážne narušený. Oftalmológovia obvykle považujú za podstatu videnia zrakovú ostrosť. Je to miera najmenšieho obrazu na sietnici, ktorý ľudské oko dokáže rozpoznať. Najrozšírenejším vyšetrením zrakové ostrosti je test, ktorý zaviedol H. Snellen v roku 1862. Vyšetrenie používa Snellenovu tabuľku, dobre známu z očných ambulancií, ktorá sa skladá z deviatich riadkov a každý z nich obsahuje písmená (najčastejšie je v hornej časti písmeno E) postupne sa zmeňujúcej veľkosti (Scott, 2017; Roe,

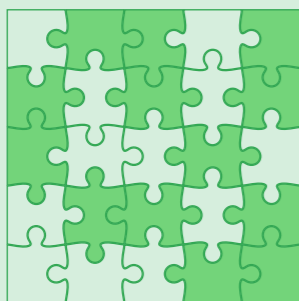
Webster, 2002). Ale zraková ostrosť (*visus*) nie je všetko. Nie všetci zrakovó postihnutí žiaci budú mať rozmazané videnie – u niektorých z nich sa postihnutie môže prejavovať obmedzeným zorným poľom.

V roku 2020 bolo na celom svete viac ako

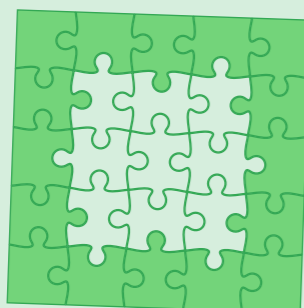
300 mil. ľudí so zrakovým postihnutím. To je v priemere 1 dieťa v triede s 25 žiakmi.



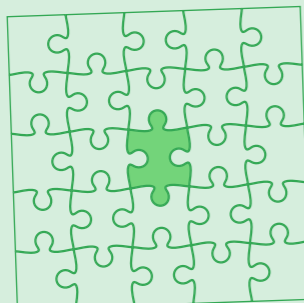
Čo znamená obmedzené zorné pole v praxi?



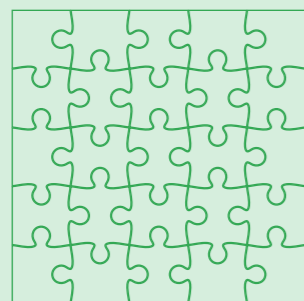
Predstavte si, že svet, na ktorý sa pozeráte, pozostáva z milióna dielikov puzzle. V prípade zrakového postihnutia obmedzujúceho zorné pole môže dôjsť k tzv. výpadkom zorného poľa. Je to, akoby niekto z tejto skladačky odstránil náhodné dieliky. Ak zmizne iba niekoľko, nie je to veľký problém, ale ak v obraze, ktorý vidíte, chýba viac ako 50 – 60 %, vnímanie bude veľmi obtiažne



Existujú aj žiaci, ktorí na tomto puzzle obrázku nevidia okraje. Alebo naopak – uvidia len okraje. Je to trochu ako pozeráť sa na svet cez papierový ďalekohľad, trubičkou zo zrolovaného papiera (tomuto videniu sa práve hovorí trubicové videnie).



Existujú tiež žiaci, ktorí vidia obrázky umiestnené uprostred pred sebou, a sú tiež takí, ktorí ich uvidia len kútikom oka a budú musieť pootočiť hlavu, aby vôbec niečo videli. A, samozrejme, stretneme sa aj so žiakmi, ktorí nič nevidia – je to tak, akoby sme fungovali v úplnej tme. Medzi nimi môžu byť takí, ktorí uvidia niečo v mimoriadne jasnom prostredí – tiež predmetu alebo postavy. Sú to ľudia s takzvaným svetlocitom.



Keď začíname pracovať so zrakovo postihnutými žiakmi, musíme sa oboznámiť s informáciami o stupni tohto postihnutia a pokúsiť sa uvedomiť si, čo to vlastne znamená pre toto konkrétne dieťa a aké sú možnosti našej práce. Najčastejšie sa v potvrdeniach o zdravotnom postihnutí používajú pojmy z Medzinárodnej klasifikácie chorôb, ICD 11 (WHO, 2019), ktorá rozdeľuje zrakové postihnutia do dvoch skupín: ďalekozrakosť alebo krátkozrakosť.

Neostré videnie do diaľky sa môže vyskytovať v stupni:

1. **miernom** (zrková ostrosť horšia ako 6/12 až 6/18),
2. **strednom** (zrková ostrosť horšia ako 6/18 až 6/60),
3. **ťažkom** (zrková ostrosť horšia ako 6/60 až 3/60),
4. **úplná slepota** (zrková ostrosť horšia ako 3/60).

Zrková ostrosť je práve záznam zo Snellenovej tabuľky. Okrem problémov so zrkovou ostrosťou sa môžu objaviť vyššie uvedené problémy so zorným poľom (výpadky zorného poľa, trubicové videnie, zúžené zorné pole atď.).

Zrkové postihnutie môže ovplyvniť kvalitu života detí aj dospelých. Malé deti môžu zaznamenať atypický motorický, jazykový, emocionálny, sociálny a kognitívny vývoj. Deti v školskom veku so zrkovým postihnutím môžu (ale nemusia) dosiahnuť nižšiu úroveň vzdelania, môžu mať ťažkosti s nadväzovaním sociálnych vzťahov a je pravdepodobnejšie, že budú trpieť depresiou a úzkosťou (WHO, 2021). Absencia zraku môže (ale nemusí) sťažovať zoznamovanie sa s novými ľuďmi, ich lokalizáciu a aktivity, nadväzovanie verbálnej komunikácie či iniciovanie spoločných aktivít (Hollins, 2021; Dods, 2013).

2 Žiaci so zrakovým postihnutím a internet

Webové stránky, sociálne médiá a aplikácie pre smartfóny sa stali všadeprítomnými a používajú ich používatelia všetkých vekových kategórií. Na tomto mieste však treba zdôrazniť, že dnešné digitálne médiá sú predovšetkým vizuálne (zrakové): obsahujú obrázky, animácie alebo filmy (videá). To vedie k tomu, že žiaci so zrakovým postihnutím môžu mať väčšie ťažkosti s plným fungovaním na internete, a tak môžu byť vylúčení zo svojho najbližšieho prostredia, napríklad rovesníkov. V prípade výmeny jednoduchých textových správ, zrakovo postihnuté deti a mládež s tým nemajú väčšie problémy. Komunikujú pomocou zvuku zo smartfónov alebo počítačov a jedinou výzvou je iba to, ako si vypočuť správy z komunikátora tak, aby ich niekto nežiaduci (napríklad rodinný príslušník alebo náhodný človek) nepočul. Našťastie pocit súkromia či intimity pri počúvaní textových konverzácií je možné dosiahnuť vďaka jednoduchým riešeniam, ako sú napríklad slúchadlá. Je dôležité vytvoriť mladým ľuďom podmienky pre aktívne zúčastňovanie sa na online konverzáciách, a zároveň im poskytnúť súkromie, ktoré potrebujú na rozvoj.

Zrakovo postihnutí študenti sú tiež aktívni na sociálnych médiách. Používajú okrem iného Facebook (aktualizujú statusy, píšú komentáre, používajú reakcie vrátane lajkov) rovnakým spôsobom ako široká verejnosť a v priemere dostávajú viac spätnej väzby (komentárov a lajkov) týkajúcej sa zverejňovaného obsahu. Predovšetkým zdieľajú svoje skúsenosti a problémy súvisiace so zrakovým postihnutím (Wu, Adamic, 2014).

Digitálne médiá sú predovšetkým vizuálne: obsahujú obrázky, animácie alebo filmy. To vedie k tomu, že žiaci so zrakovým postihnutím môžu mať väčšie ťažkosti s plným fungovaním na internete, a tak môžu byť vylúčení zo svojho najbližšieho prostredia.

Tu treba opäť zdôrazniť, že príspevky na sociálnych médiách zverejňované vidiacimi ľuďmi sú primárne vizuálne (najmä na Instagrame alebo TikToku). Rozšírenosť smartfónov s fotoaparátmi spôsobila, že je teraz veľmi jednoduché a rýchle vytvoriť a zdieľať obrázkov na svojom profile. A zatiaľ čo oficiálne webové stránky, ako sú tie, ktoré tvoria vydavateľia tlače alebo verejné inštitúcie, musia uplatniť štandardy WCAG, ktoré umožňujú nevidiacim (aspoň teoreticky, pretože normy nie sú vždy dodržiavané) prístup ku všetkým informáciám, sociálne médiá len ťažko donútia svojich používateľov, aby ich dodržiavali. Nevidiaci preto používajú riešenia, ako napr. strojové učenie a umelá inteligencia, ktoré umožňujú automatické rozpoznávanie obsahu ilustrácií, ale tieto algoritmy sú pomerne nepresné a často obsahujú značné zovšeobecnenia (Morris a kol., 2016). To znamená, že algoritmy rozoznajú, čo je na obrázku (napríklad informujú, že na obrázku je strom a jazero), ale neinformujú o kontexte, o farbách (ktoré sú pre mnohých

Niekedy nevidiaci tiež vyvíjajú svoje vlastné špecifické stratégie rozpoznávania obrázkov, ako je otvorenie mobilnej stránky v prehliadači na počítači alebo odvodenie obsahu fotografie na základe textových informácií a reakcií v sociálnych médiách.

nevidiacich abstrakciou), takže poskytujú iba základné informácie o fotografii. Niekedy nevidiaci tiež vyvíjajú svoje vlastné špecifické stratégie rozpoznávania obrázkov, ako je otvorenie mobilnej stránky v prehliadači na počítači alebo odvodenie obsahu fotografie na základe textových informácií a reakcií v sociálnych médiách. Keď tieto stratégie zlyhajú, nevidiaci sa obrátia na dôveryhodných priateľov o pomoc alebo sa vyhýbajú určitým funkciám (Voykinska a kol., 2016).

3 Hrozby a možnosti

Hrozby

Jedna z najdôležitejších výziev pre nevidiacich a slabozrakých mladých používateľov internetu je preto neúplná dostupnosť, ktorá môže mať za následok (Wu, Adamic, 2014; Morris a kol., 2016; Weigand a kol., 2013):

- **obmedzené možnosti úplnej sociálnej interakcie** (napríklad nedostatočné pochopenie kontextu online konverzácie, nesprávnu interpretáciu vizuálnych správ, nedostatočný prístup k ikonickému kultúrnemu obsahu),
- **ťažkosti s overovaním rizikového obsahu**, napríklad vulgárneho, falošného, násilného alebo pornografického (obsah, ktorý je pre bežného používateľa internetu viditeľný „na prvý pohľad“ a môže byť ním rýchlo odmietnutý či zablokovaný),
- **ťažkosti s overením pravdivosti daného profilu** (rozlišovanie oficiálnych profilov od falošných),
- **že sa používateľ stane obeťou kyberšikany** (napríklad agresor môže používať a urážlivo meniť fotografie zobrazujúce zrakovo postihnutú osobu), ale aj kyberagresorom,
- **sťahovanie nelegálneho softvéru** (softvérové pirátstvo), náhodný prístup k pornografickému obsahu, online hazardným hrám.

Možnosti

Používanie digitálnych médií poskytuje mnoho príležitostí pre zrakovo postihnuté deti a mládež. Medzi nimi by sme mali uviesť predovšetkým (podľa: Walter, 2007):

- **vzdelávacie príležitosti**: prístup k otvoreným vzdelávacím zdrojom (najmä k e-knihám a audioknihám, tematickým podcastom a učebnicovým textom),
- **sociálne príležitosti**: komunikácia s rovesníkmi a rodinou, ale aj s učiteľkami aj inými spolužiakmi, aktívna účasť na živote skupiny rovesníkov (nadväzovanie a udržiavanie vzťahov), sociálna podpora (prístup k podporným skupinám),
- **kultúrne príležitosti**: prístup k múzejným a knižničným fondom, koncertom, nahrávkam, filmom s audiokomentárom atď.,
- **možnosti v oblasti ochrany zdravia**: vyhľadávanie odborných lekárov, používanie aplikácií a webových stránok na podporu zdravia,
- **možnosti v oblasti priestorovej orientácie**: interaktívne hovoriace mapy, lokátory, aplikácie na rozpoznávanie miest a objektov.

4 Odporúčania

Mediálne (digitálne) vzdelávanie zrakovo postihnutých detí a mládeže by sa malo viesť od základného stupňa vzdelávania. Za týmto účelom je potrebné poskytnúť žiakom primerané technické vybavenie (dostupné v dostatočnom množstve, aktuálne a bezporuchové) a zároveň zabezpečiť, aby boli všetkým žiakom dostupné rovnaké zariadenia (identicky konfigurované pracovné stanice). Počítačová stanica zrakovo postihnutej osoby by mala pozostávať z prvkov ako (Walter, 2008):

- **počítač s monitorom (alebo notebook), reproduktory/ slúchadlá, základný softvér, sieťová karta poskytujúca prístup k internetu,**
- **čítačka obrazovky** (screen reader) a **syntetizátor reči** (ktorý nahlas číta to, čo čítačka obrazovky rozpozná) **alebo monitor v Braillovom písme** (ktorý zobrazuje v Braillovom písme to, čo čítačka obrazovky rozpoznala),
- **digitálna lupa pre slabozrakých,**
- **čiernobiela tlačiareň a/alebo tlačiareň Braillovho písma** (v závislosti od potrieb a preferencií používateľa),
- **skener** (vrátane softvéru na rozpoznávanie tlačeného textu OCR).

Mobilné zariadenia (smartfóny, tablety) by mali byť prispôbené vnemovým schopnostiam zrakovo postihnutých osôb a mali by obsahovať (Weigand a kol., 2013):

- **zvukový softvér** (napríklad VoiceOver alebo TalkBack),
- **štandardné aplikácie** (okamžité správy, mapy atď.).
- **inovatívne aplikácie, napr.:** lupa, identifikátor farieb, čítačka bankoviek (napríklad Cash Reader), navigačné aplikácie (napríklad Lazarillo), rozpoznávanie objektov (fotoaparát a aplikácia typu Lookout, Envision AI).

Vybavenie nie je jedinou podmienkou efektívnej mediálnej výchovy. Nevyhnutná je podpora dobre vyškolených učiteľov (vidiacich aj nevidiacich), ktorí sú oboznámení so všetkými používanými elektronickými riešeniami. Okrem toho si učitelia musia byť vedomí spôsobov, akými deti a mládež, s ktorými pracujú, používajú technológie, a to v prípade mobilných zariadení a aplikácií, ako aj aktivít na sociálnych sieťach.

Je nevyhnutné rozvíjať **digitálne kompetencie** nevidiacich a slabozrakých žiakov a poskytnúť im úplný prístup k online zdrojom a sociálnym interakciám. V praxi je preto nevyhnutné:

- **viest' hodiny o otvorených vzdelávacích zdrojoch**, pričom treba kontrolovať, nakoľko sú pre daných žiakov prístupné a rozprávať sa s nimi o tom,
- **ukazovať, ako vytvárať mediálne správy** (napríklad podcasty, texty a podobne) a prečo to robiť,
- **analyzovať so žiakmi nové mobilné aplikácie**, ktoré by mohli byť použité v každodennom živote,
- v prípade slabozrakých žiakov **nezabúdať pripraviť materiály vytlačené väčším písmom** a s vysokým kontrastom, prípadne na zväčšenie obsahu používať projektor či interaktívnu tabuľu.

Je nutné mať na pamäti, že štúdie ukazujú, že zrakovo postihnutá mládež je náchylná na riskantné používanie internetu a často sa dopúšťa elektronickej agresie (Wrzesińska a kol., 2021). Preto treba pracovať so žiakmi na ich sociálnych vzťahoch offline: organizovať stretnutia, integračné aktivity, výlety,

športové aktivity. Navyiac stojí za to rozvíjať schopnosť iniciovať a udržiavať sociálne kontakty, a to aj prostredníctvom rôznych komunikátorov a sociálnych médií. Za týmto účelom je možné organizovať rôzne workshopy, online stretnutia, iniciovať fóra alebo sociálne profily, na ktoré budú pozvaní žiaci.

Mládež so zrakovým postihnutím je náchylná na riskantné používanie internetu a často sa dopúšťa elektronickej agresie. Preto treba pracovať so žiakmi na ich sociálnych vzťahoch offline: organizovať stretnutia, integračné aktivity, výlety, športové aktivity.

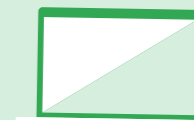


Zároveň je potrebné dbať na technické kompetencie žiakov, čiže cvičiť schopnosť používať počítačovú klávesnicu (schopnosť písať čiernotlačou, nielen v Braillovom písme, cvičiť používanie klávesových skratiek, ktoré nahrádzajú počítačovú myš), schopnosť používať zariadenia a programy, ktoré tvoria takzvané asistenčné technológie (AT), ako sú: čítačka obrazovky, OCR softvér, syntetizátor reči, Braillov displej, digitálna lupa (pre slabozrakých) a ďalšie periférne zariadenia, ako sú reproduktory, skenery, tlačiarne; cvičiť schopnosť obsluhy mobilných zariadení vrátane schopnosti vybrať si a prispôbiť podporné aplikácie.

V súvislosti s tým by pedagógovia mali pamätať na to, že najdôležitejším problémom pre ľudí so zrakovým postihnutím je schopnosť plne sa zapojiť do online aktivít. Aby to bolo možné, je potrebné upozorniť vidiacich žiakov na prítomnosť nevidiacich v internetovom priestore a zabezpečiť dodržiavanie pravidiel zdieľania obsahu a upozorňovať, aby si pamätali, s čím môžu mať problémy ich nevidiaci rovesníci. To neznamená, že by mali úplne vynechať zverejňovanie fotografií alebo videí, ale že by mali k nim pripájať napríklad krátke textové popisy alebo komentáre. Zvyšovanie povedomia vidiacej mládeže o tejto téme by malo byť jednou z priorít mediálneho a digitálneho vzdelávania.

Za týmto účelom je nutné pracovať s vidiacimi žiakmi a zavádzať počas hodín mediálnej výchovy prvky empatizácie – je dôležité, aby žiaci pochopili, že medzi súčasnými alebo budúcimi príjemcami ich správ na internete (príspevkov na sociálnych médiách, videí alebo mémov) môžu byť nevidiaci. Treba spoločne hľadať odpoveď na otázku: ako navrhnúť

Technické kompetencie



- znalosť práce s **klávesnicou** (schopnosť písať čiernotlačou a používať klávesové skratky, ktoré nahrádzajú počítačovú myš)
- obsluha **asistívnych technológií** ako: čítačka obrazovky, OCR softvér, syntetizátor reči, Braillovo pravítko, digitálna lupa (pre slabozrakých)
- obsluha **periférií** typu reproduktory, skenery, tlačiarne
- obsluha **mobilných zariadení**, vrátane výberu a nastavenia asistívnych aplikácií

obsah univerzálnym spôsobom, t. j. aby bol dostupný a zrozumiteľný pre každého. Univerzálny dizajn by sa mal stať trvalou súčasťou mediálnej výchovy, najmä ak sú žiaci k tomu, aby si vytvárali vlastný digitálny obsah. Týka sa to nielen osôb so zrakovým postihnutím, ale aj iných skupín príjemcov, napríklad osôb s individuálnymi vzdelávacími potrebami. Viac podrobností o univerzálnom dizajne je možné nájsť v poslednom odkaze v sekcii „Ďalšie pramene“.

5 Závěry z núdzového dištančného vzdelávania

V súvislosti s lockdownom v dôsledku pandémie COVID-19 začali školy v marci 2020 dištančné vzdelávanie, čo bola vo väčšine krajín sveta úplne nová situácia, a to tak pre učiteľov, ako aj pre žiakov. Deti so zdravotným postihnutím vrátane nevidiacich a slabozrakých boli najviac zasiahnuté touto dramatickou zmenou, a to z hľadiska každodenného rytmu života, ako aj spôsobu, akým sa učia.

Digitálne platformy, ktoré sa bežne používajú v školách, neboli navrhnuté tak, aby začleňovali zrakovo postihnuté deti. Značná časť zrakovo postihnutých detí čelila obrovským prekážkam, najmä pri získavaní kompenzačných pomôcok, z dôvodu vysokých nákladov a nedostatku špecializovaného asistenčného vybavenia, nedostupnosti vzdelávacieho priestoru, jazykovej bariéry, neznalosti a nedostatočnej odbornej prípravy učiteľov a učiteľiek (Kapote, Srikanth, 2021).

Značná časť zrakovo postihnutých detí čelila obrovským prekážkam, najmä pri získavaní kompenzačných pomôcok, z dôvodu vysokých nákladov a nedostatku špecializovaného asistenčného vybavenia, nedostupnosti vzdelávacieho priestoru, jazykovej bariéry, neznalosti a nedostatočnej odbornej prípravy učiteľov.

Vijaya Gothwal, Krishna Kodavati i Ahalya Subramanian (2022) identifikovali šesť hlavných problémových oblastí, ktorým čelili žiaci so zrakovým postihnutím, ich rodičia aj učitelia. Boli to:





- **problémy s dostupnosťou technológií** (e-learningové technológie často nie sú prístupné zrakovo postihnutým alebo ich mnohí učitelia a rodičia nepoznajú),
- **presvedčenie/obavy rodičov** (škodlivé účinky technológií, uprednostňovanie vidiacich detí učiteľmi, online hodiny sa považujú za rozptyľujúce pozornosť),
- **absencia priebežnej priamej podpory** (od rovesníkov, rodičov, učiteľov, doučujúcich),
- **obmedzená socializácia a fyzická aktivita** (žiaci nemali priamy kontakt so svojimi rovesníkmi, nestretávali sa naživo a nemohli byť aktívni vonku),
- **problémy vyplývajúce z nízkeho sociálno-ekonomického statusu** (nedostatok zdrojov na zabezpečenie vzdelávacieho priestoru a podporných technológií),
- **problémy vyplývajúce z potreby neustáleho pozerania sa na obrazkové médiá z malej vzdialenosti** (nedostatok iných vizuálnych podnetov, absencia rehabilitácie).

Pandémia poukázala na potrebu širšieho využívania informačných a komunikačných technológií vo vzdelávaní zrakovo postihnutých detí a mládeže vrátane využívania aplikácií na sprostredkovanú komunikáciu s učiteľmi aj rovesníkmi. Je tiež potrebné organizovať miesta technologickej podpory v školách alebo internátoch, aby žiaci v krízovej situácii dištančného vzdelávania boli dobre na samostatné vzdelávanie.

Pandémia poukázala na potrebu širšieho využívania informačných a komunikačných technológií vo vzdelávaní zrakovo postihnutých detí a mládeže.

6 Ďalšie pramene

Nasledujúce štyri pramene (v angličtine) môžu byť užitočné pre pedagógov, ktorí si chcú prehĺbiť svoje znalosti a nájsť inšpiráciu pre aktivity pre žiakov so zrakovým postihnutím.

- [How do teenagers with visual impairments use digital technologies to negotiate the world?](#) – príspevok Sue Cranmerovej na blogu Lancaster University 
- [How Technology for Visually Impaired is Helping People Get An Education](#) 
- [Nápady pre dištančnú výučbu s nevidiacimi žiakmi](#) 
- [Odporúčania v súvislosti s univerzálnym dizajnom](#) 

Bibliografia

- Bourne, R. R., Adelson, J., Flaxman, S., Briant, P., Bottone, M., Vos, T., Taylor, H. R. (2020). *Global Prevalence of Blindness and Distance and Near Vision Impairment in 2020: progress towards the Vision 2020 targets and what the future holds*. „Investigative Ophthalmology & Visual Science”, 61(7), 2317–2317.
- Dodds, A. (2013). *Rehabilitating blind and visually impaired people: A psychological approach*. Springer.
- Gothwal, V. K., Kodavati, K., Subramanian, A. (2022). *Life in lockdown: impact of COVID-19 lockdown measures on the lives of visually impaired school-age children and their families in India*. „Ophthalmic and Physiological Optics”, 42(2), 301–310.
- Kapote, S., Srikanth, P. (2021). *Barriers and the role of assistive technology to access education for children with visually impaired during COVID-19 times*. „Indian Journal of Clinical Medicine”, 11(1–2), 55–56.
- Hollins, M. (2021). *Understanding blindness: An integrative approach*. Routledge.
- Morris, M. R., Zolyomi, A., Yao, C., Bahram, S., Bigham, J. P., Kane, S. K. (2016). „With most of it being pictures now, I rarely use it” *Understanding Twitter’s Evolving Accessibility to Blind Users*, [w:] *Proceedings of the 2016 CHI conference on human factors in computing systems* (s. 5506–5516).
- Roe, J., Webster, A. (2002). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. Routledge.
- Scott, R. A. (2017). *The making of blind men: A study of adult socialization*. Routledge.
- Voykinska, V., Azenkot, S., Wu, S., Leshed, G. (2016). *How blind people interact with visual content on social networking services*, [w:] *Proceedings of the 19th acm conference on computer-supported cooperative work & social computing* (s. 1584–1595).
- Walter, N. (2008). *Nowe media dla niewidomych i słabowidzących*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Weigand, M., Zylka, J., Müller, W. (2013). *Media competencies in the context of visually impaired people*, [w:] *European Conference on Information Literacy* (s. 190–197). Springer, Cham.
- WHO: World Health Organization (2019). *ICD-11: International classification of diseases (11th revision)*, <https://icd.who.int/>.
- WHO: World Health Organization (2021). *Blindness and vision impairment*, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>.
- Wrzesińska, M. A., Knol-Michałowska, K., Stecz, P., Kopytowska, M., Binder-Olibrowska, K. (2021). *Internet risky behaviours among youth with visual impairment*. „PeerJ”, 9, e12376.
- Wu, S., Adamic, L. A. (2014). *Visually impaired users on an online social network*, [w:] *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (s. 3133–3142).

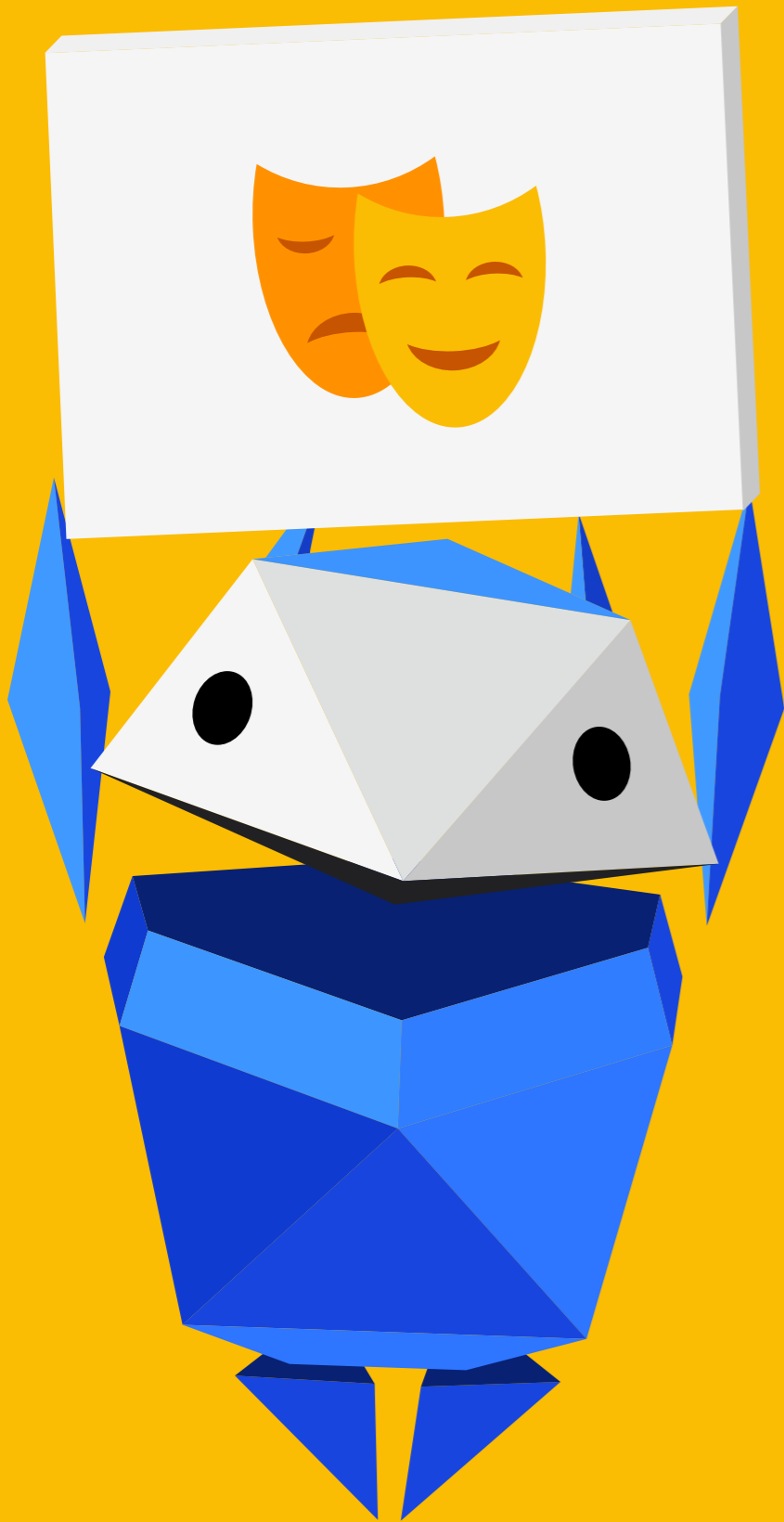
Deti s emocionálnymi a behaviorálnymi problémami a IKT

Jacek Pyżalski



School with Class
Foundation

Be
Internet
Awesome.



1 Čo sú emocionálne a behaviorálne ťažkosti?

Emocionálne a behaviorálne problémy (tiež označované ako poruchy, zdravotné postihnutia; z angličtiny *emotional and behavioral difficulties* – EBD) zahŕňajú širokú škálu vzorcov správania a psychosociálnych problémov dieťaťa, ako agresia, úzkosť, hyperaktivita a iné. EBD je často ťažké odlíšiť od iných postihnutí, čiastočne preto, že sú často korelované a týkajú sa toho istého dieťaťa, čo ovplyvňuje jeho fungovanie. Okrem toho sa stále diskutuje o kritériách a diagnózach, ako aj o oprávnenosti zaradovania EBD do ostatných postihnutí, najmä v školskom systéme. Tieto sa tiež výrazne líšia medzi právnymi systémami v rôznych krajinách (Brigham a kol., 2021; Kauffman, 2015; Kauffman a Landrum, 2009; Kauffman a Landrum, 2013).

EBD zahŕňajú širokú škálu správania, ktoré predstavuje výzvu pre školské prostredie a pedagogických pracovníkov a je zároveň príčinou utrpenia dieťaťa, ktoré ho zažíva. V závislosti od prijatej perspektívy sa výskumníci môžu zamerať na správanie detí s EBD, emócie a psychologické problémy, ktoré zažívajú, alebo všetky tieto aspekty a to i pri uplatnení holistického prístupu zameraného na sociálne prostredie dieťaťa. Vo všeobecnosti vo vzdelávacom kontexte žiaci s EBD prejavujú správanie, ktoré je problematické v školskom prostredí – napríklad sú neaktívne alebo otvorene rušivé (aktívne negatívne

zasahovanie do vzdelávacích aktivít). To často vedie k nižším učebným výsledkom alebo k úplnej rezignácii na školu (Didion, Toste a Wehby, 2020; Mulcahy, Krezmien a Maccini, 2014), čo znásobuje existujúce problémy prostredníctvom mechanizmu začarovaného kruhu (jeden problém zosilňuje druhý). Longitudinálny výskum takisto naznačuje, že EBD môže pravdepodobne zvýšiť riziko sociálnej neprispôsobivosti (vrátane kriminality a závislosti), ktorá môže pretrvávať až v dospelosti (Indris, Barlow, Doland, 2019). Preto je kľúčová včasná intervencia za účelom prevencie tohto javu v školskom veku.

Žiaci s EBD prejavujú správanie, ktoré je problematické v školskom prostredí – napríklad sú neaktívne alebo otvorene rušivé (aktívne negatívne zasahovanie do vzdelávacích aktivít).

Na účely tejto kapitoly je užitočné citovať klasickú a široko používanú typológiu navrhnutú T. Achenbachom (1978), ktorá určuje dve hlavné skupiny porúch, a to externalizačné a internalizačné poruchy – obidve v rámci konceptu EBD (Tabuľka 1).

V závislosti od diagnostických kritérií sa odhadovaná frekvencia výskytu EBD pohybuje od 3 % do 9 % vo všeobecnej populácii (týka sa to internalizačných aj externalizačných porúch; Mooij a Smeets, 2009).

Pre tých, ktorí pracujú s deťmi s EBD, je kľúčové, aby si všimli, že emocionálne a behaviorálne problémy sa niekedy nesprávne interpretujú ako fenomén súvisiaci iba s individuálnymi vlastnosťami, zatiaľ čo je potrebný systematickejší prístup zahŕňajúci aj sociálne a rodinné faktory. Tieto faktory, najmä ak sú negatívne, napríklad výskyt domáceho násillia alebo násillia medzi rovesníkmi či kvalita učebných osnov (a vzťahov medzi učiteľmi a študentmi), môžu ovplyvniť výskyt EBD (Didion, Toste a Wehby, 2020; Mooij a Smeets, 2009).

Žiaci s EBD navštevujú špeciálne aj kmeňové školy. Mnohé štúdie ukázali, že učitelia, najmä z kmeňových škôl, hodnotia svoju schopnosť podporovať potreby detí s EBD ako menšiu v porovnaní so schopnosťou podporovať potreby detí z iných podskupín špeciálneho vzdelávania. Okrem toho nedostatok primeranej podpory pre žiakov s EBD, najmä v počiatočných štádiách, keď sa prvýkrát objaví problematické správanie, môže zhoršiť ťažkosti (Mooij a Smeets, 2009).

Tabuľka 1 Typológia porúch podľa T. Achenbacha (1978)

externalizačné poruchy	internalizačné poruchy
<ul style="list-style-type: none"> → agresivita → asociálne správanie → vzdor → impulzivnosť → hyperaktivita 	<ul style="list-style-type: none"> → uzavretosť → úzkosť → depresia → nízke sebahodnotenie → obsedantné a kompulzívne správanie

3–9%

populácie čelí emocionálnym a behaviorálnym problémom



2 Žiaci s emocionálnymi a behaviorálnymi problémami a internet

Literatúra skúmajúca špecifiká digitálnych hrozieb a príležitostí u detí s EBD je pomerne skromná a často sa zameriava na špecifické subpopulácie v danom národnom a sociálnom kontexte. Napriek tomu môžu byť niektoré údaje použité ako základ pre formulovanie vedeckých zovšeobecnení založených na dôkazoch o študentoch a študentkách s EBD a ich fungovaní v digitálnom prostredí (Williams a kol., 2006). Osoby s EBD sa javia ako podskupina hlboko ovplyvnená digitálnou nerovnosťou, ktorá sa v tomto prípade zvyčajne nechápe ako absencia hardvéru, softvéru alebo prístupu k internetu, ale skôr ako slabšie digitálne zručnosti a nedostatočná schopnosť plne využiť digitálne prostredie (Van Dijk, 2020; Zhang a Livingstone, 2019).

Zdá sa, že kľúčová otázka spojená s digitálnymi nerovnosťami u detí s EBD súvisí s ich prostredím, ktoré nepodporuje rozvoj digitálnych zručností. V dôsledku toho sú mladí ľudia v tejto skupine zraniteľnejší voči digitálnym hrozbám.

Najnovší výskum naznačuje, že u mnohých detí zo znevýhodnených skupín (nielen detí s emocionálnymi poruchami a poruchami správania) môžu byť digitálne zručnosti negatívne

ovplyvnené diskrimináciou (a tak vnímajú seba samých). Podstatné je, že sa s touto diskrimináciou môžu stretávať na internete aj mimo neho. V tejto súvislosti môže tiež vzniknúť akýsi začarovaný kruh. To môže znamenať, že mladý človek je diskriminovaný a označený za neschopného. Potom, čo prijal toto označenie, domnieva sa, že je menej schopný a kompetentný v používaní technológií. To zase môže znížiť sebavedomie a sebahodnotenie. Vo výsledku môže také presvedčenie viesť k demotivácii zapojiť sa do digitálneho sveta. Zdá sa, že mladí ľudia, ktorí sa cítia diskriminovaní, rozvíjajú digitálne zručnosti pomalšie a dosahujú nižšiu úroveň digitálnych schopností, zrejme preto, že v ich prípade pôsobia ďalšie rizikové faktory zhoršenia digitálnych zručností (napríklad faktory súvisiace s rodinným prostredím) silnejšie (Mascheroni a kol., 2022). Napriek tomu musí byť tento predbežný záver v budúcnosti potvrdený, pretože sa vzťahy medzi EBD, diskrimináciou a správaním rizikovým pre zdravie zdajú byť zložitejšie a nie je ľahké ich interpretovať (Martin-Storey a Benner, 2019).

diskriminácia, etika
neschopného človeka



presvedčenie o nižších
schopnostiach
a kompetenciách pri používaní
technológií

nižšie sebavedomie,
zníženie sebahodnotenia

demotivácia zapojiť sa do
digitálneho sveta

3 Hrozby a možnosti

V prípade detí s EBD je opis konkrétnych hrozieb a príležitostí náročná úloha. To je dané zvlášť tým, že pojem EBD zahŕňa široké spektrum osôb s radikálne odlišnými problémami (napríklad s externalizačnými alebo internalizačnými poruchami, ktoré sú navyše na rôznych úrovniach závažnosti). To znamená, že digitálne hrozby a možnosti nie sú kvalitatívne špecifické, ale univerzálne, avšak sa môžu v tejto skupine vyskytovať častejšie. V mnohých prípadoch, najmä pri nedostatku empirických dát, to znamená, že musíme vyvodiť závery z konceptualizácie, čo vedie k vyššiemu riziku špekulácie. Avšak vzhľadom na to, že ich získanie je pre podporu efektívneho mediálneho vzdelávania u detí s EBD nevyhnutné, nie je možné sa tomuto druhu neistoty úplne vyhnúť.

Hrozby

Deti a mládež s EBD sú vystavené vyššiemu riziku duševných a sexuálnych zdravotných problémov. Dnes má mnoho teenagerov, vrátane mládeže s EBD, správanie spojené s hľadaním pomoci – zvlášť pri hľadaní informácií a podpory na internete. Mimoriadnym záujmom sa tešia témy súvisiace s medziludskými vzťahmi, stresom, poruchami príjmu potravy, telesnou hmotnosťou, depresiou a úzkosťou z budúcnosti (Suzuki, Calzo, 2004). Zdá sa, že tento trend narastá, pretože informácie na túto tému sú stále dostupnejšie online, zvlášť na

mobilných zariadeniach, kde prístup k nim nie je spravidla pod dohľadom rodičov, hlavne v prípade starších detí.

Výskumy ukazujú, že mladí ľudia neradi zdieľajú vážne zdravotné problémy priamo s odborníkmi (napríklad školskými poradcami) alebo vo všeobecnosti s dospelými (Ackard a Neumark-Sztainer, 2001). Skôr sa obracajú na rovesníkov a dávajú prednosť online svetu, kde sa dá dosiahnuť určitá úroveň súkromia a dôvernosti. Pri vyhľadávaní tohto typu informácií využívajú mladí ľudia dva hlavné zdroje: diskusné fóra rovesníkov/sociálne portály plus materiály pripravené profesionálnymi zdravotníckymi pracovníkmi. V oboch prípadoch existuje riziko, že získané (a v praxi použité informácie) nebudú presné. V prvom prípade môžu mladí ľudia s EBD prichádzať na diskusné fóra alebo do webových vlákien, kde sa stretávajú ľudia s podobnými problémami a vymieňajú si informácie, ktoré nemusia byť dôveryhodné a užitočné.

Mladí ľudia neradi zdieľajú vážne zdravotné problémy priamo s odborníkmi alebo vo všeobecnosti s dospelými. Skôr sa obracajú na rovesníkov a dávajú prednosť online svetu.

Navyše aj dôveryhodné materiály môžu byť a často sú pripravené v jazykovej podobe, ktorá je pre mladých používateľov príliš ťažko zrozumiteľná (Grohol, Ślimowicz, Granda, 2014).

Ďalšími dvoma dôležitými rizikami, ktoré treba popísať v súvislosti s deťmi s EBD, sú kyberšikana a problematické používanie internetu. Aj keď sa netýkajú len detí s EBD, tak mládež s EBD sa môže častejšie do nich zapájať.

Kyberšikana je opakované urážajúce správanie zahŕňajúce zneužívanie moci s využitím internetových nástrojov. Ide teda o digitálnu verziu takzvaného tradičného šikanovania, ktoré je definované podobne, ale je založené na násilí tvárou v tvár (sú to napríklad fyzické alebo verbálne akcie voči niekomu alebo vylúčenie – takzvané sociálne šikanovanie; Olweus a Limber, 2018). Kyberšikana môže mať mnoho podôb, ako je flaming, obťažovanie, ohováranie, predstieranie identity (krádež online identity), outing a trickery (online odhaľovanie tajomstiev), vylúčenie alebo kyberstalking (Willard, 2007). Deti s EBD sú tiež vystavené vyššiemu riziku (rovnako ako iní žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami), že sa ich dotkne kyberšikana medzi rovesníkmi vo všetkých rolách: ako páchatel'ov, ako obetí kyberšikany a v oboch úlohách súčasne (z angličtiny *bully-victim*). Treba však zdôrazniť, že emocionálne a behaviorálne problémy môžu byť zároveň rizikovým faktorom pre kyberšikanu, ale aj jej dôsledkom (Schultze-Krumbholz a kol., 2012).

Kľúčovým mechanizmom, ktorý sa môže týkať detí s EBD, sú ich relatívne nižšie sociálne zručnosti (prezentované aj v digitálnom prostredí) a povaha ich emočných reakcií, čo môže viesť tak k vyššej viktimizácii, ako aj k častejšiemu dopúšťaniu sa násilia. Pre tieto deti je tiež ťažšie získať pomoc a brániť sa alebo riešiť konflikty medzi rovesníkmi (Pereira a Lavoie, 2018). Vzhľadom na to, že bullying a kyberbullying sa v prípade



Formy kyberšikany

- flaming
- obťažovanie
- ohováranie
- predstieranie identity
- online odhaľovanie tajomstiev (outing a trickery)
- vylúčenie
- kyberstalking

daného človeka často prekrývajú a sú do istej miery nemenné v čase (Camacho a kol., 2022), môže to významne zvýšiť riziko výskytu EBD u detí, ktoré často súbežne zažívajú iné problémy – napríklad týkajúce sa rodinnej situácie (Poulou, 2015).

Problematické (prílišné) používanie internetu (niekedy označované ako závislosť na internete) sa bežne definuje ako neschopnosť kontrolovať vlastné používanie internetu, čo spôsobuje množstvo psychologických a sociálnych problémov (Spada, 2014). Problematické používanie internetu je často spojené s psychickými a sociálnymi ťažkosťami (vrátane tých, ktoré sú koncepčne súčasťou EBD). Je otázne, či sú tieto ťažkosti výsledkom problematického používania internetu alebo faktorom, ktorý núti mladých ľudí internet týmto spôsobom používať, alebo tým aj tým. Príčinné vzťahy je tu ťažko stanoviť (Boniel-Nissim a Sasson, 2018; Restrepo a kol., 2020). U detí s EBD môže byť problematické používanie internetu spôsobom, ako zvládať svoje emócie, ako aj odpoveďou na problémy s nadväzovaním kontaktov s rovesníkmi, ktoré je ľahšie urobiť na internete.

Možnosti

Môžeme určiť niekoľko hlavných oblastí, kde môžu byť IKT pre mladých ľudí s EBD prínosné.

Prvá súvisí s motiváciou k učeniu, ktorá je v tejto skupine často z rôznych dôvodov oslabená. Učenie sa s využitím IKT môže uľahčiť zapojenie do učenia tým, že dieťa súťaží so sebou samým, zvyšuje si kompetencie a sebaúctu (Williams, Jamali, Nicholas, 2005). Pokročilejším príkladom takýchto aktivít môžu byť takzvané seriózne hry (*serious games*), ktoré sú definované ako vzdelávacie aplikácie, ktoré kombinujú seriózny obsah – výučbu, učenie sa, komunikáciu a dokonca aj poskytovanie informácií – s pútavými a zábavnými aspektmi videohier. V prípade detí s EBD sa môžu takéto hry používať ako atraktívny prostriedok na rozvoj sociálnych a emocionálnych kompetencií (napríklad týkajúcich sa vyhľadávania pomoci alebo nadväzovania vzťahov s rovesníkmi). Tieto hry sa môžu tiež priamo vzťahovať na vyššie definované problémy, čiže kyberšikanu a problematické používanie internetu (Calvo-Morata a kol., 2020).

Navyše, internet môže pomôcť deťom s EBD nadväzovať pozitívne kontakty s rovesníkmi na sociálnych médiách alebo iných internetových záujmových skupinách (ako sú skupiny venované hudbe, športu, umeniu). Hrozí však riziko, že takéto online interakcie budú fungovať ako náhrada tradičných vzťahov a v dlhodobejšom horizonte prinesú viac problémov.

Vysoká potreba detí s EBD vyhľadávať pomoc a podporné kontakty aj informácie na internete, ktorá bola opísaná vyššie ako riziko, je za priaznivých okolností tiež veľkou výhodou. Vzhľadom na to, že internet dáva možnosť anonymného prezerania informácií a niekedy aj využitia odbornej a poloprofesionálnej pomoci, môže byť cenným nástrojom pri získavaní podpory, ktorá by (v niektorých prípadoch) nebola inak dosiahnutá. To je čiastočne podporené výskumom (Prescott,

Hanley a Ujhelyi, 2017), ktorý tiež poukazuje na potrebu pripraviť mladých ľudí na to, že majú byť kritickí a opatrní pri prijímaní emocionálnej alebo informačnej podpory.

Deti s EBD môžu tiež získať lepšie vzdelanie, keď budú ich rodičia podporovaní internetovými skupinami. Také skupiny (podobne ako tradičné face-to-face skupiny) môžu byť vynikajúcim zdrojom cenných informácií a emocionálnej podpory, a to aj v krízových situáciách (DeHoff a kol., 2016). Zároveň je potrebné mať na pamäti, že v týchto skupinách môžu byť zdieľané nespoľahlivé alebo dokonca potenciálne škodlivé rady (Mertan a kol., 2021). Podobné aktivity sa zdajú byť prospešné aj pre profesionálov pracujúcich s deťmi s individuálnymi vzdelávacími potrebami (Billingsley, Israel a Smith, 2011).

Zhrnutie kľúčových možností

- zapojenie do učenia prostredníctvom súťaže so sebou samým
- seriózne hry sú atraktívnym prostriedkom rozvoja sociálnych a emocionálnych kompetencií
- nadväzovanie pozitívnych kontaktov s rovesníkmi zameraných na konkrétne záujmy
- anonymné prezeranie informácií a využívanie odbornej a poloprofesionálnej pomoci
- zdroj cenných informácií a emocionálnej podpory pre rodičov

4 Odporúčania

Mnoho vedcov formuluje všeobecné ciele podporovania mladých ľudí s EBD (Didion, Toste a Wehby, 2014; Mooij a Smeets, 2009). Dajú sa stručne zhrnúť do nasledujúcich bodov:

- **Prispôsobenie aktivít v triede spôsobom, ktorý zodpovedá kompetenciám detí s EBD** (to by sa malo uskutočniť na základe počítačného posúdenia týchto kompetencií).
- **Budovanie angažovanosti** (napríklad organizovaním kreatívnych digitálnych aktivít súvisiacich so záujmami detí).
- **Budovanie zodpovednosti a samoregulácie u detí s EBD** (napríklad spoločným stanovením pravidiel online bezpečnosti).
- **Budovanie podporného prostredia rovesníkov a na línii žiak – učiteľ** (dobrým príkladom je online kontakt pri práci na domácich úlohách alebo používanie platforiem, ktoré umožňujú online spoluprácu medzi rovesníkmi).
- **Neustály kontakt s rodičmi/opatrovníkmi detí s EBD** (napríklad prostredníctvom digitálneho denníka s cieľom zabezpečiť výmenu informácií a skutočnú spoluprácu medzi školským a domácim prostredím).

Všetky tieto ciele je možné splniť pomocou prostriedkov IKT, ak sú z hľadiska vzdelávania používané správne. Takéto využívanie IKT (najmä internetu) môže byť teda hlavným odporúčaním.

Na základe literatúry je možné sformulovať nasledujúce odporúčania k mediálnej výchove detí s EBD:

- **Dve hlavné rizikové správania, ktoré by sa mali do učebných osnov pre túto skupinu zahrnúť, sú kyberšikana a problematické používanie internetu.** Zdá sa, že obidve riziká sa v tejto skupine vyskytujú častejšie a môžu súčasne prinášať viac psychosociálnych dopadov. Pri akýchkoľvek preventívnych aktivitách stojí za to zamerať sa nielen na tieto dva javy, ale aj na ich náprotivky, čiže prosociálne a pozitívne kontakty v sieti (ako opak kyberšikany) a pozitívne využívanie internetu (na rozdiel od problematického využívania internetu). Je tiež dôležité tieto problémy riešiť komplexne – je podstatné riešiť kyberšikanu v kontexte celej situácie medzi rovesníkmi mladého človeka (napríklad berúc do úvahy zapojenie do tradičného bullyingu). Zamerať sa iba na vzťahy s rovesníkmi na internete by problém príliš zjednodušilo a znížilo tak šance na poskytnutie účinnej podpory.

- Deti s EBD môžu na internete hľadať pomoc týkajúcu sa psychosociálnych problémov, s ktorými sa stretávajú. **Hlavný dôraz by sa mal klásť na ich schopnosť nájsť vierohodné zdroje a identifikovať tie zdroje a fragmenty informácií, ktoré môžu byť pri uplatnení škodlivé.** Na internete je veľa stránok alebo podporných skupín s nepresnými informáciami o zdraví. Z hľadiska vzdelávania by bolo vhodné, aby pedagogickí pracovníci medzi členmi školskej komunity šíрили webové stránky na ktorých možno nájsť spoľahlivý obsah, a tiež poskytovali tieto webové stránky priamo ľuďom, ktorí ich potrebujú. Okrem toho môžu byť prínosné určité vzdelávacie aktivity v oblasti informačných zručností. Hlavným problémom je však poskytnúť obsah, ktorý je dobre zasadený do skutočného života a problémov detí s EBD, aby boli povzbudené k účasti. Navyše by sa dobre koncipované hodiny mediálnej výchovy mali sústrediť na boj proti falošným správam a dezinformáciám. Vo vzdelávacích materiáloch pre túto špecifickú skupinu by bolo vhodné zamerať sa na príklady obsahu, aký môže

byť zvlášť ubližujúci, ak nie je dôveryhodný (napríklad materiály o otázkach duševného zdravia, ktoré môžu obsahovať nebezpečné informácie, ak budú realizované). Je tiež vhodné budovať návyk overovať si internetové rady u iných zdrojov (napríklad u vychovávateľa alebo pedagoga v škole). Tieto činnosti by navyše mali byť sprevádzané vzdelávaním zameraným na zvyšovanie povedomia o zdraví, ktoré pomáha mladým ľuďom pochopiť ich problémy a tiež posúdiť kvalitu zdravotných rád a sociálnej podpory, ktoré dostávajú v online aj offline prostredí.

- Vzhľadom k tomu, že vzdelávanie detí s EBD je výzvou, **je vhodné usporiadať kvalitné praktické informácie o tom, ako deti s EBD podporovať, a zdieľať tieto informácie na internete.** Ale ešte dôležitejšie je zriaďovať internetové podporné skupiny pre rodičov a učiteľov (a obidve skupiny dohromady), kde by bol priestor na výmenu skúseností a podporu. Tieto skupiny sa môžu zriaďovať na celoštátnej, regionálnej aj školskej úrovni.

Budovanie angažovanosti organizovaním kreatívnych digitálnych aktivít

Používanie vizualizačných nástrojov je nutnosť, pretože je možné dosiahnuť porozumenie s deťmi – napríklad, keď dieťa nechce písať, môžete sa dohodnúť, že najprv urobí niekoľko cvičení pomocou rôznych digitálnych nástrojov alebo v aplikácii a potom napíše pár slov alebo viet na papier. Alebo iný príklad: dieťa nechce čítať, ale má veľkú motiváciu hrať sa so slovami v rôznych interaktívnych aplikáciách, ako je Scratch, CoSpaces alebo Interlandia.

Ilona Jucienė – škola „Gerosios Vilties“ vo Vilniuse
(progimnazija)

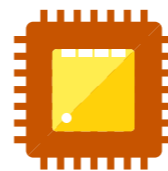
Význam spolupráce medzi školou a domovom pri budovaní zručností digitálneho občianstva

Výučba detí s takými potrebami, ako byť na Internete v bezpečí, si vyžaduje veľa rozhovorov v škole, doma a neustáleho opakovania informácií rôznymi spôsobmi a v rôznych situáciách.

Èivilė Aleksienė – Špeciálna škola „Atgajos“ vo Vilniuse

5 Vznikajúce výzvy – nové trendy

Veľkým a široko diskutovaným trendom je umelá inteligencia (AI) využívaná vo vzdelávacích aktivitách. Zdá sa, že potenciálne prínosy v špeciálnom vzdelávaní sú vo všeobecnosti početné (Hopcan a kol., 2022). Patrí medzi ne personalizované vzdelávanie a spätná väzba, jednoduchá príprava personalizovaných učebných materiálov a aktívne zapojenie žiakov. Tieto výhody, aj keď sú vo všetkých vzdelávacích kontextoch prospešné, môžu byť mimoriadne významné pre deti s EBD, ktoré potrebujú individualizáciu vo veľkej miere. Je však dôležité rozumne využiť prístup vzdelávací, nie technologický. V praxi nie je dôležitejšie to, čo technológie dokážu, ale ako je ich využitie prispôbené potrebám detí s EBD.



V praxi nie je dôležitejšie to, čo technológie dokážu, ale ako je ich využitie prispôbené potrebám detí s EBD.

6 Závěry z núdzového dištančného vzdelávania

Neexistujú žiadne systematické a rozsiahle výskumy venované tomu, ako sa dištančné vzdelávanie spojené s COVID-19 konkrétne zameralo na deti s EBD. Napriek tomu existujú z tohto obdobia isté užšie závery, ktoré môžu byť užitočné pre využitie IKT pri podpore detí s EBD. Napríklad poľský výskum (Pyżalski a Walter, 2022) ukázal, že pre niektoré deti s internalizačnými problémami môže byť online komunikácia (keď nemusia zapínať kameru) veľmi povzbudivá a motivuje k aktivite vo verbálnych rozhovoroch. To naznačuje, že učitelia môžu používať online komunikáciu ako alternatívny alebo paralelný spôsob nadväzovania alebo udržiavania dobrého kontaktu so žiakmi s EBD, napríklad pri poskytovaní individuálnej podpory alebo pri poskytovaní rád v súvislosti so vzťahmi s rovesníkmi či pri vypracovávaní domácej úlohy.



Pre niektoré deti s internalizačnými problémami môže byť online komunikácia (keď nemusia zapínať kameru) veľmi povzbudivá a motivuje k aktivite vo verbálnych rozhovoroch.

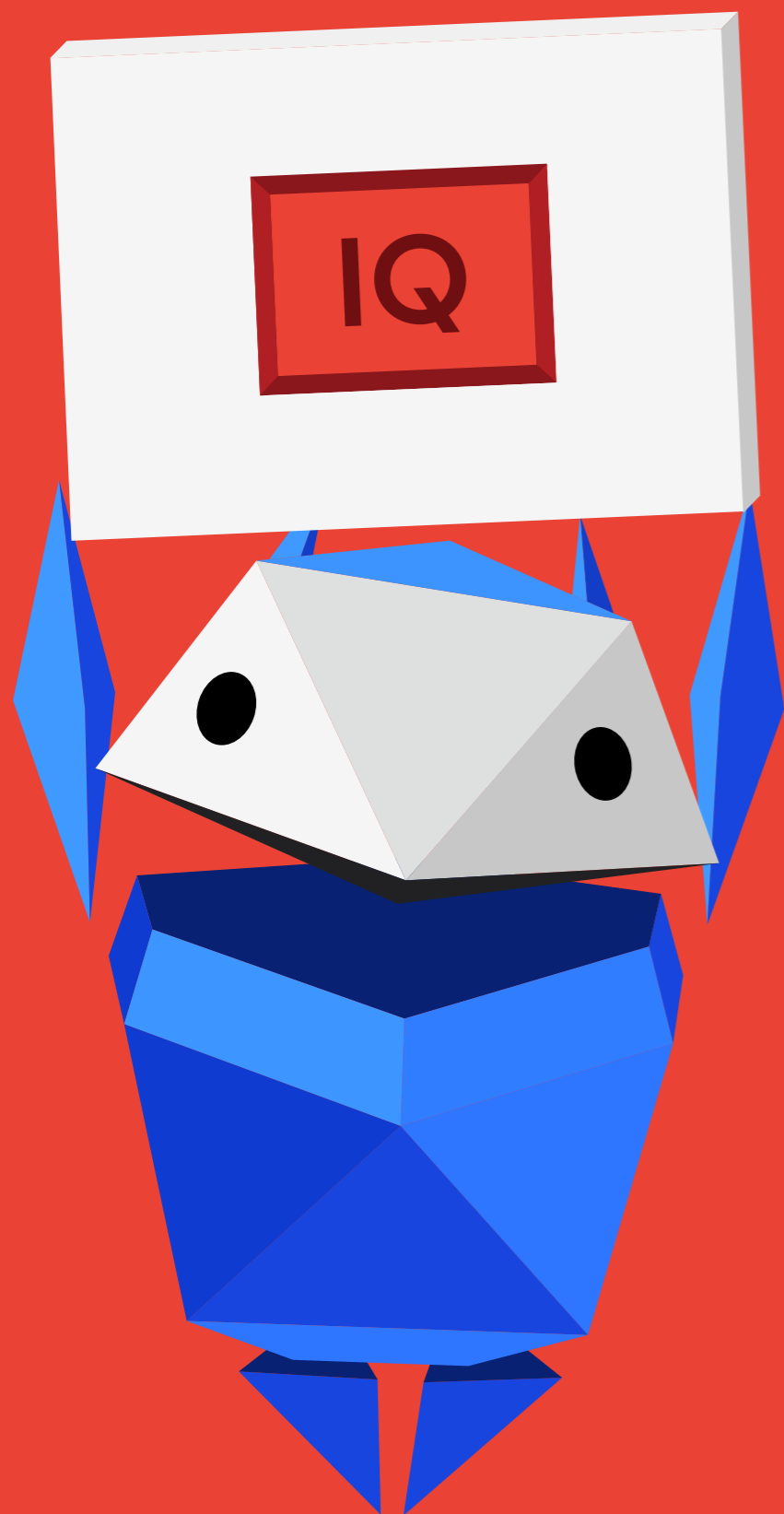
7 Ďalšie pramene

Dôležité je odkázať na kvalitné zdroje o intervenciách v oblasti kyberšikany. Za návštevu stoja webové stránky cyberbullying.org, ktoré ponúkajú široký výber užitočných materiálov (v anglickom jazyku). Je tu možné nájsť najnovšie dáta zo štúdií, vzdelávacie materiály pre mládež aj praktické návody, ako bojovať proti kyberšikane v školách. Väčšina pokynov je univerzálnej povahy a môže sa implementovať za účelom podpory detí s EBD.

Bibliografia

- Achenbach, T. M. (1978). *The child behavior profile: An empirically based system for assessing children's behavioral problems and competencies*. „International Journal of Mental Health”, 7(3-4), 24-42.
- Ackard, D. M., Neumark-Sztainer, D. (2001). *Health care information sources for adolescents: Age and gender differences on use, concerns, and needs*. „Journal of Adolescent Health”, 29, 170-176.
- Billingsley, B., Israel, M., Smith, S. (2011). *Supporting new special education teachers: How online resources and Web 2.0 technologies can help*. „Teaching Exceptional Children”, 43(5), 20-29.
- Boniel-Nissim, M., Sasson, H. (2018). *Bullying victimization and poor relationships with parents as risk factors of problematic internet use in adolescence*. „Computers in Human Behavior”, 88, 176-183.
- Brigham, F. J., McKenna, J. W., Claude, C. M., Brigham, M. M. (2021). *Assessment of EBD*. [In:] *Traditional and Innovative Assessment Techniques for Students with Disabilities*. Emerald Publishing Limited.
- Calvo-Morata, A., Alonso-Fernandez, C., Freire, M., Martinez-Ortiz, I., Fernandez-Manjón, B. (2020). *Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review*. „Computers & Education”, 157, 103958.
- Camacho, A., Runions, K., Ortega-Ruiz, R., Romera, E. M. (2022). *Bullying and cyberbullying perpetration and victimization: prospective within-person associations*. „Journal of youth and adolescence”, 1-13.
- DeHoff, B. A., Staten, L. K., Rodgers, R. C., Denne, S. C. (2016). *The role of online social support in supporting and educating parents of young children with special health care needs in the United States: a scoping review*. „Journal of Medical Internet Research”, 18(12), e333.
- Didion, L. A., Toste, J. R., Wehby, J. H. (2020). *Response cards to increase engagement and active participation of middle school students with EBD*. „Remedial and Special Education”, 41(2), 111-123.
- Martin-Storey, A., Benner, A. (2019). *Externalizing behaviors exacerbate the link between discrimination and adolescent health risk behaviors*. „Journal of Youth and Adolescence”, 48(9), 1724-1735.
- Grohol, J. M., Slimowicz, J., Granda, R. (2014). *The quality of mental health information commonly searched for on the Internet*. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking”, 17(4), 216-221.
- Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. E., Ozturk, L. (2022). *Artificial intelligence in special education: a systematic review*. „Interactive Learning Environments”, 1-19.

- Idris, I. B., Barlow, J., Dolan, A. (2019). *A longitudinal study of emotional and behavioral problems among Malaysian school children*. „*Annals of Global Health*”, 85(1).
- Kauffman, J. M. (2015). *The ‘B’ in EBD is not just for bullying*. „*Journal of Research in Special Educational Needs*”, 15(3), 167–175.
- Kauffman, J. M., Landrum, T. J. (2009) *Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders*. „*Exceptionality*”, 17, 177–88, doi: 10.1080/09362830903231903.
- Kauffman, J. M., Landrum, T. J. (2013) *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Mascheroni, G., Cino, D., Mikuska, J., Smahel, D. (2022). *Explaining inequalities in vulnerable children’s digital skills: The effect of individual and social discrimination*. „*New Media & Society*”, 24(2), 437–457, <https://doi.org/10.1177/14614448211063184>.
- Mertan, E., Croucher, L., Shafran, R., Bennett, S. D. (2021). *An investigation of the information provided to the parents of young people with mental health needs on an internet forum*. „*Internet Interventions*”, 23, 100353.
- Mooij, T., Smeets, E. (2009). *Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders*. „*International Journal of Inclusive Education*”, 13(6), 597–616.
- Mulcahy C. A., Krezmien M., Maccini, P. (2014). *Teaching mathematics to secondary students with emotional and behavioral disorders: Challenges and practical suggestions for teachers*. „*Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*”, 58, 69–79.
- Olweus, D., Limber, S. P. (2018). *Some problems with cyberbullying research*. „*Current Opinion in Psychology*”, 19, 139–143.
- Pereira, L. C., Lavoie, J. (2018). *Friends, foes, and self-defence: students with EBD navigating social conflicts and bullying*. „*Emotional and Behavioural Difficulties*”, 23(1), 15–27.
- Poulou, M. S. (2015). *Emotional and behavioural difficulties in pre-school*. „*Journal of Child and Family Studies*”, 24, 225–236.
- Prescott, J., Hanley, T., Ujhelyi, K. (2017). *Peer communication in online mental health forums for young people: directional and nondirectional support*. „*JMIR Mental Health*”, 4(3), e6921.
- Pyżalski, J., Walter, N. (2022). *Mental Health and Well-being During Covid-19 Forced Distance Learning Period: Good and Bad News from Polish Studies*. [In:] *The Unequal Costs of Covid-19 on Well-being in Europe* s. 115–131. Cham: Springer International Publishing.
- Restrepo, A., Scheininger, T., Clucas, J. a kol. (2020). *Problematic internet use in children and adolescents: associations with psychiatric disorders and impairment*. „*BMC Psychiatry*” 20, 252, <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02640-x>.
- Schultze-Krumbholz, A., Jäkel, A., Schultze, M., Scheithauer, H. (2012). *Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: A longitudinal study among German adolescents*. „*Emotional and Behavioural Difficulties*”, 17(3-4), 329–345.
- Spada, M. M. (2014). *An overview of problematic Internet use*. „*Addictive Behaviors*”, 39(1), 3–6.
- Suzuki, L. K., Calzo, J. P. (2004). *The search for peer advice in cyberspace: An examination of online teen bulletin boards about health and sexuality*. „*Journal of Applied Developmental Psychology*”, 25(6), 685–698.
- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. John Wiley & Sons.
- Williams, P., Jamali, H. R., Nicholas, D. (2006). *Using ICT with people with special education needs: what the literature tells us*. [In:] *Aslib Proceedings*. Emerald Group Publishing.
- Zhang, D., Livingstone, S. (2019). *Inequalities in how parents support their children’s development with digital technologies*. United Kingdom: LSE Department of Media and Communications.



Deti s mentálnym postihnutím a IKT

Piotr Plichta



School with Class
Foundation

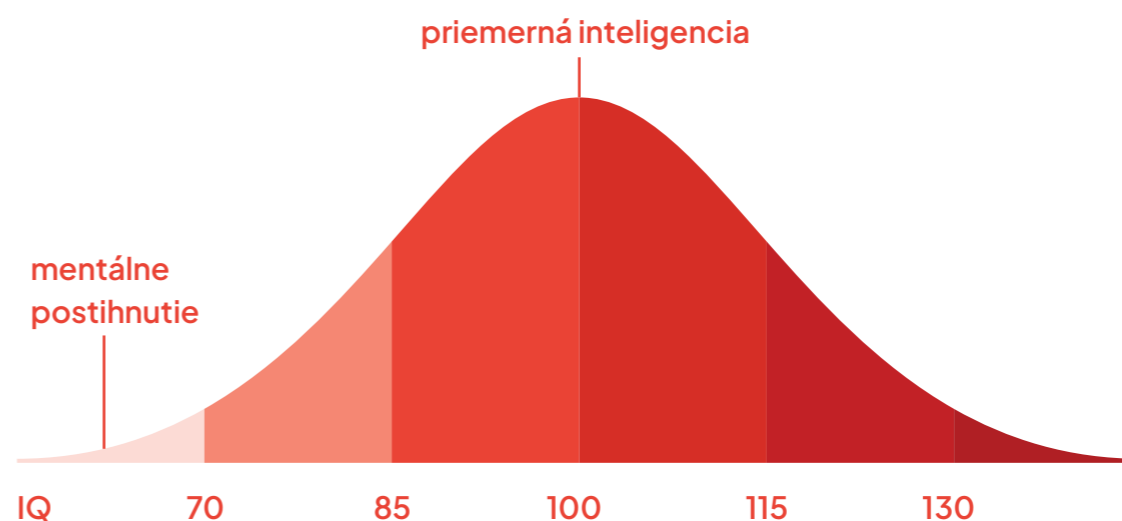
**Be
Internet
Awesome.**

1 Čo je mentálne postihnutie?

Mentálne postihnutie zahŕňa deficity v intelektuálnom a adaptívnom (súvisiacom s prispôsobovaním) fungovaní. Prejavuje sa v oblastiach súvisiacich s porozumením pojmov, sociálnym fungovaním (napríklad v komunikácii s ostatnými) a v praktických oblastiach (napríklad školské a domáce zručnosti). Vzniká v ranom období života (obvykle do 18. roku života; Gatecki, Świącicki, 2015). Zaradenie do mentálneho postihnutia sa vzťahuje na osoby s intelligenčným kvocientom pod približne 70 bodov IQ (meraných pomocou štandardizovaných hodnotiacich nástrojov – intelligenčné testy). V každodennej práci nie je znalosť tohto ukazovateľa rozhodujúca. Dôležitejšie je používať takzvanú funkčnú diagnostiku, vďaka ktorej môžeme posúdiť, čo dieťa vie bez dodatočnej pomoci (silné stránky), čo ešte nezvládlo (slabé stránky) a čo nevie, ale je v dosahu jeho možností (napríklad vykonáva úlohu, ale s pomocou).

V závislosti od úrovne fungovania sa rozlišuje mierny, stredne ťažký, ťažký a hlboký stupeň mentálneho postihnutia. Mladí ľudia s mentálnym postihnutím tak tvoria veľmi rôznorodú skupinu. To sa týka napríklad miery potreby každodennej pomoci a toho, akú podporu dostávajú (napríklad, či majú priateľov). V tejto skupine sú osoby, ktoré budú v budúcnosti viesť samostatný život. Sú aj také, ktoré budú potrebovať celoživotnú starostlivosť. Odhaduje sa, že takúto diagnózu má asi 2 až 3 percent mladých ľudí v školskom veku (Kijak, 2013). Prevažná väčšina z nich má mierny stupeň mentálneho

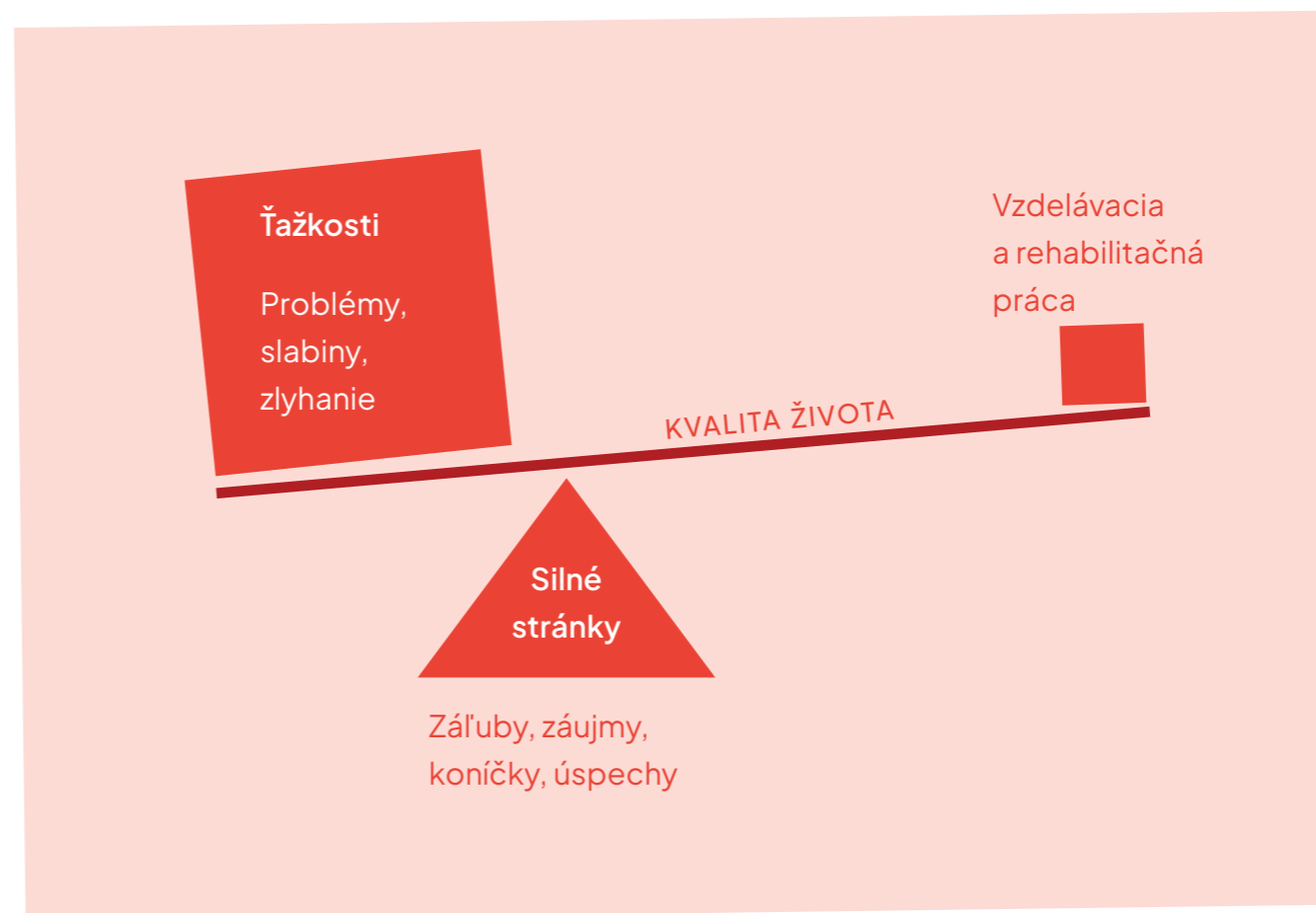
postihnutia. Napriek tomu, že došlo k zásadnému prelomu v uvažovaní o tomto type postihnutia, popis fungovania ľudí s mentálnym postihnutím sa stále vo veľkej miere týka deficitov, takzvaných Achillových piat. V súčasnej dobe je tento prístup doplnený okrem iného takými predpokladmi, že sa obmedzenia vyskytujú spoločne so silnými stránkami a že vďaka individualizovanej podpore sa fungovanie osôb s mentálnym postihnutím obvykle zlepšuje (Schalock a kol., 2010).



Okrem iného, je to dôsledkom šírenia tzv. sociálneho modelu postihnutia. Podľa neho fungovanie osôb s postihnutím závisí viac od sociálnych faktorov, ako je napríklad podpora či adaptácia, než od individuálnych vlastností a obmedzení (Wehmeyer, 2021). Dnes dochádza k významnému posunu v chápaní mentálneho postihnutia. Spočíva v stále integrovanejšom, celistvom prístupe k ľuďom s mentálnym postihnutím, zameraní na ľudské práva, sociálnu spravodlivosť, prispôsobení služieb a individualizovanej podpore v kľúčových oblastiach života v pokiaľ možno inkluzívnom prostredí (Schalock a kol., 2019).

„Dajte mi pevný bod a ja pohnem Zemou“ – dokonale poznáme fyzikálny zmysel myšlienky Archimeda zo Syrakúz. Stačí mať vhodnú páku a oporný bod, aby sa pomerne nevelkou silou dala meniť poloha obrovských bremien. Obrazne povedané, pri práci s iným človekom, najmä takým, ktorý sa nachádza v zložitejšej situácii, sa označenie Archimedovho pevného bodu vzťahuje k jeho silným stránkam (Grzegorzewska, 1969). Často nemusia byť zrejmé, nie nutne veľkolepé, a ich objav (napríklad pozorným učiteľom) môže byť prelomom vo vzdelávacej a rehabilitačnej práci a zlepšiť pocitovú kvalitu života. Akokoľvek to môže znieť banálne, môže to byť niečo zdanlivo malé (napríklad záujmy dieťaťa, ktoré ostatní nedoceňujú).

Objavovanie silných stránok môže predstavovať prelom vo vzdelávacej a rehabilitačnej práci a zlepšiť vnímanú kvalitu života



2 Žiaci s mentálnym postihnutím a internet

Osoby s postihnutím, najmä s mentálnym postihnutím, sú ohrozené digitálnym vylúčením (Chadwick a kol., 2013; Glen-cross a kol., 2021; Chadwick a kol., 2022). Napriek tomu, že používanie internetu sa v tejto skupine rozširuje (čoraz viac ľudí má prístup k internetu a používa ho; Chiner a kol., 2017), rozdiely oproti zvyšku populácie sú stále značné (Alfredsson Ågren a kol., 2020).

Situácia mladých ľudí s mentálnym postihnutím sa tiež líši od ľudí s iným postihnutím (napríklad s postihnutím zraku alebo pohybového aparátu), ktorí obvykle vo väčšej miere rozhodujú o sebe. Žiaľ, chýbajú diagnózy aj riešenia v oblasti „špeciálneho mediálneho vzdelávania“ adresované žiakom s postihnutím (Plichta, 2017). Charakteristickým javom je venovanie väčšej pozornosti hrozbám než príležitostiam vyplývajúcim z prítomnosti nových technológií v živote osôb s postihnutím (Seale, 2014).

Výskumy ukazujú, že menej mladých ľudí s mentálnym postihnutím používa internet v porovnaní s ich rovesníkmi bez postihnutia, ale používajú ho podobným spôsobom (najmä pre zábavu). Za zmienku stojí, že častejšie ho naopak využívajú na online hry (Alfredsson Ågren a kol., 2020). Používanie

internetu pre radosť (Livingstone a kol., 2018) je dôležité, ale nevyčerpáva možnosti, ktoré ponúka digitálny svet. Jeden z najväčších rozdielov medzi tínedžermi s mentálnym postihnutím a bez neho, sa týka vyhľadávania informácií na internete (robí to pravidelne primerane 14 a 80 percent; Alfredsson Ågren, 2020). Mladí ľudia s mentálnym postihnutím majú často problémy s čítaním a veľká časť internetového obsahu je textová a pritom je napísaná náročným jazykom.

Tínedžeri s mentálnym postihnutím vyhľadávajú informácie na internete takmer

6-krát menej často ako ich rovesníci bez tohto postihnutia.



14%

80%

Rad online materiálov nie je prispôsobený ľuďom s mentálnym postihnutím

Z PRAKTICKÉHO HĽADISKA

Na webe chýbajú materiály, ktoré by boli prispôsobené intelektuálne postihnutým používateľom internetu. Niektoré deti a mládež so stredne ťažkým (a niekedy dokonca aj miernym) mentálnym postihnutím nevedia čítať, a aj keď čítajú krátke texty, tak nie vždy rozumejú ich významu. Príklady a osvedčené postupy, ktoré sa objavujú v dostupných materiáloch, sú nasýtené náročnou terminológiou a metaforami, ktorým títo ľudia jednoducho nerozumejú. Preto potrebujeme **obsah, ktorý nie je zložitý, ale zároveň nie je detinský**.

V špeciálnom školstve pracujem dvadsaťsedem rokov a celú tú dobu pozorujem bagatelizovanie tejto témy. Nie všetci učitelia, pedagógovia plus rodičia a vychovávatelia sú odborníkmi na moderné technológie. Preto stojí za to ich prácu podporiť a pomáhať pri vypracovaní materiálov potrebných pre digitálne vzdelávanie ich žiakov a detí. Už mnoho rokov sa snažím pomocou svojho blogu špeciálni. pl navrhovať nápady na využitie IKT vo vzdelávacej a terapeutickej práci.

Zyta Czechowska – terapeutka a učiteľka v špeciálnej škole, lektorka Hrdinov internetu

Ako sa dá prispôbiť obsah ľuďom s mentálnym postihnutím?

- Bolo by skvelé, keby to boli materiály s malým množstvom textu a mnohými obrázkami.
- Určite sa osvedčia pomôcky v podobe komiksov.
- Hodili by sa tiež krátke videá s jasným a jednoduchým poslaním obsahujúce situácie z každodenného života.
- Neoceniteľným pomocníkom sú vždy myšlienkové mapy, infografiky aj plagáty.
- Chýbajú zdroje so zväčšeným písmom, ale aj so symbolmi, PCS alebo piktogramami pre ľudí, ktorí používajú alternatívnu a podpornú formu komunikácie.



Ďalšou výzvou pre ľudí s mentálnym postihnutím môže byť zvládanie rýchlych zmien (napríklad hardvér, aktualizácie). Na pomerne dobrej úrovni je v ich prípade zvládnutie procedurálnych znalostí (napríklad týkajúcich sa zapamätania následných fáz konania v určenej situácii). To možno využiť okrem iného na rozvíjanie schopnosti bezpečného používania internetu. Treba však mať na pamäti, že toto pravidlo nemusí platiť pre všetkých žiakov s mentálnym postihnutím – je to predsa veľmi rôznorodá skupina.



Preto sú dôležité vzdelávacie a podporné aktivity adresované osobám starajúcim sa o žiakov s mentálnym postihnutím.

Osobami, ktoré rozhodujú o používaní internetu deťmi a mládežou s mentálnym postihnutím, sú často ich rodičia či opatrovníci. Je preto nutné porozumieť ich mysleniu v súvislosti s digitálnymi príležitosťami a hrozbami (Cook a kol., 2017). Preto sú dôležité vzdelávacie a podporné aktivity adresované osobám starajúcim sa o žiakov s mentálnym postihnutím. Veľkou výzvou sú obmedzené znalosti dospelých o skúsenostiach tejto skupiny mladých ľudí v digitálnom prostredí, vrátane rizikového správania (Molin a kol., 2015; Sorbring a kol., 2017). Stáva sa tiež, že tými kompetentnejšími používateľmi internetu doma sú deti s mentálnym postihnutím, nie ich rodičia (Plichta, 2017; Plichta, 2019).

3 Hrozby a možnosti

Pri zvažovaní rôznych aspektov prítomnosti osôb s mentálnym postihnutím na internete by sa mali vždy brať do úvahy závažné hrozby (napríklad zapojenie do rizikového správania), ale aj príležitosti (napríklad obohatenie sociálnych kontaktov).

Hrozby

Jednou z hrozieb je problematické používanie internetu (PPI). Definuje sa ako porucha správania súvisiaca s prílišným využívaním elektronických zariadení na používanie aplikácií a webových stránok (Tomczyk, 2019). PPI sa rozpoznáva na základe príznakov, ktoré sa vzťahujú okrem iného na voľný čas, školské povinnosti, sociálne vzťahy (napríklad zanedbávanie výučby, jedla alebo spánku kvôli používaniu internetu, neúspešné pokusy obmedziť používanie internetu; Young, 2017). Môže mať kompenzačný charakter a byť príznakom iných ťažkostí (napríklad týkajúcich sa duševného zdravia) či škodlivým spôsobom vyrovnávania sa so skúsenosťami offline.

Je tiež nutné zdôrazniť zvýšené riziko výskytu rôznych typov nežiaducich aktivít iných ľudí, ktoré sa vyskytuje u osôb so zdravotným postihnutím (najmä s mentálnym postihnutím).

Výskumy ukazujú, že používanie internetu, najmä sociálnych sietí, môže viesť k ťažkým, často neplánovaným situáciám (Buijs a kol., 2017; Löfgren-Martenson a kol., 2015;

Sallafranque-St-Louis, Normand, 2017). Tie sa môžu týkať okrem iného:

- **nadmerného používania internetu,**
- **vystavenia nevhodnému obsahu,**
- **online oslovovania na sexuálne účely,**
- **kyberšikany a kyberviktimizácie** (Chiner a kol., 2021).

Úryvok z rozhovoru so špeciálnym pedagógom

„Majú kontakt s rôznymi ľuďmi, stretávajú sa s týmito ľuďmi. Je to tiež veľmi nebezpečné práve pri hľadaní tohto pocitu sebavedomia, pocitu, že som niekto, niekto rovnako dôležitý ako takzvané zdravé osoby, a pri hľadaní blízkych vzťahov.“ (Plichta a kol., 2022).

Bullying a mládež s mentálnym postihnutím

Najviac preskúmané riziko pre mladých ľudí s mentálnym postihnutím je zapojenie do tradičnej a elektronickej šikany. Mimoriadne dôležitý je aspekt viktimizácie, pretože tu dochádza ku kumulácii nepriaznivých faktorov: zraniteľnosť, sociálna izolácia, nedostatok podpory, obmedzené schopnosti zvládania ťažkých emócií, komunikačné problémy. Horšie je, že vo svetle výskumov sú vyjadrenia o krivde, ktorú utrpeli osoby s mentálnym postihnutím, niekedy považované za nevierohodné (Plichta, 2010). Jacek Pyżalski (2012) vo svojej typológii elektronickej agresie označil elektronickú agresiu ako jeden z podtypov agresie vykonávanej pomocou nových médií „Electronic Aggression Against the Vulnerable“.

Možnosti

Pre osoby s postihnutím je dôležitou hodnotou mať väčšiu kontrolu nad vlastnou situáciou, možnosť sebaurčenia a účasti na spoločenskom živote. Podpora v používaní digitálnych technológií im môže uľahčiť získavanie kontroly nad vlastným životom. Napríklad, digitálne prostredie môže byť dôležitým prostriedkom, ako pomôcť mladým ľuďom s mentálnym postihnutím dosahovať rôzne ciele (rozšírenie sociálnych kruhov, spektra voľnočasových aktivít a tak ďalej). Preto je možné internet vnímať aj ako podporný nástroj pri zavádzaní tradičných (offline) úloh v školskom vzdelávaní (napríklad čítanie, písanie, počítanie). To platí aj pre podporu fungovania v mimoškolskom prostredí (napríklad adaptívne zručnosti, lepšia sebakontrola).

Používanie internetu môže prispievať aj k posilneniu v rôznych oblastiach:

- **individuálnej** (okrem iného rozvíjaním pocitu efektivity a získavaním zručností),
- **interpersonálnej** (okrem iného prostredníctvom možnosti obohacovať sociálne kontakty, sebavyjadrenia, zníženia osamelosti),
- **skupinovej** (napríklad účasťou v online komunitách),
- **občianskej** (napríklad vďaka prístupu k rôznym informáciám, službám) – pre osoby s mentálnym postihnutím je táto posledná úroveň najťažšie dosiahnuteľná (Amichai-Hamburger a kol., 2008).

Podpora v používaní digitálnych technológií môže uľahčiť ľuďom s postihnutím získavanie kontroly nad vlastným životom.

4 Odporúčania

Skúsenosti v digitálnom svete úzko súvisia s tradičným fungovaním. Niektoré odporúčania majú teda univerzálny charakter. Napríklad posilnenie sebavedomia žiakov s mentálnym postihnutím, prejavovanie rešpektu sú faktormi ochrany pred hrozbami offline aj online. Chránia pred vyhľadávaním pozornosti a sociálnej akceptácie v skupinách, ktoré môžu mať negatívny vplyv. To isté sa vzťahuje na podporu vzťahov s rovesníkmi.

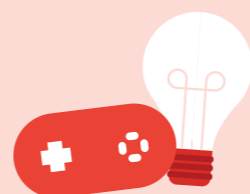
Jednou z najčastejšie identifikovaných hrozieb je kyberšikana – a ľudia s mentálnym postihnutím, ktorí ju zakúšajú, nie vždy prezradzajú páchatel'ov. Je to kvôli strachu z pokazenia vzťahu, straty známosti s ľuďmi, ktorí voči nim urobili niečo nepríjemné. Ako uviedol jeden z rodičov, dôvodom takéhoto konania bola túžba udržať vzťah – „priateľstvo za každú cenu“ (McHugh, Howard, 2017).

- Vzhľadom na to, že sa hovorí, že sa **tradičná agresivita a agresivita prostredníctvom nových médií do značnej miery vyskytujú obvykle vedľa seba** (Pyžalski, 2012), v školských aktivitách by sa mali zohľadňovať spoločne.
- **Dôležitá je realizácia aktivít zameraných na žiakov s mentálnym postihnutím.** Pri práci s ľuďmi zažívajúcimi kybernásilie môže byť užitočné spoločne analyzovať príbehy, postavy, deje a motiváciu. To sa dá dosiahnuť využitím vzdelávacích materiálov v rôznorodých formách (napríklad komiksy, spoločenské príbehy, filmy, texty písané jednoduchým jazykom). Mimoriadne užitočné je v takýchto cvičeniach odkazovať na typické situácie z každodenného života.

Ľudia s mentálnym postihnutím sa boja straty známosti s ľuďmi, ktorí voči nim urobili niečo nepríjemné.



Odkazovanie na situácie zo všedného života pri práci s deťmi s mentálnym postihnutím vďaka programu Hrdinovia internetu



Program Hrdinovia internetu dovoľuje spojiť vzdelávanie so zábavou a zároveň poskytuje tipy na riešenie. Deti sa učia pracovať s voľbami, emóciami a pravidlami. Spájajú zručnosti a predstavivosť a získané skúsenosti porovnávajú s každodennými situáciami.

Hrdinovia internetu je zábava, ktorá vedie k znalostiam. Pomáhame našim žiakom s úlohami spojenými s čítaním, vysvetľujeme význam slov. Dovoľujeme im dopúšťať sa chýb a hľadať vlastné riešenia. Učíme ich žiadať o pomoc. Skvelá skúsenosť!

Jana Vaňková – učiteľka v škole pre telesne postihnutých v Opave (pracuje tiež so žiakmi s mentálnym postihnutím)

Z PRAKTICKÉHO HLADISKA

Okrem toho je potrebné zväžiť nasledujúce:

- **Výučba zručnosti zvládať situácie v ľahko zapamätateľnej forme** (napríklad mnemotechniky) by mala byť jednou z priorit. Mala by sa týkať základných princípov aktivít online, napríklad nezverejňovania osobných informácií, znalosti svojich práv, toho, čo je to násilie, ako sa správať v prípade znepokojujúcej situácie.
- **Internetové hrozby pre mladých ľudí s mentálnym postihnutím sú oveľa širšej povahy ako násilie medzi rovesníkmi** (napríklad finančné podvody, ľahké podliehanie reklame, sexuálne zneužívanie, účasť na rizikovitom správaní). Preto sa na ochranu a posilnenie tých, ktorí sú viac vystavení riziku negatívnych skúseností, odporúča holistický prístup. To znamená nielen aktivity na rôznych úrovniach (napríklad triednej, individuálnej, celoškolskej), ale aj adresovanie týchto aktivít rôznym ľuďom (napríklad učiteľom, podpornému personálu v škole, rodičom, opatrovníkom, žiakom bez postihnutia).
- Vzhľadom na to, že existuje len málo programov zameraných na osoby s mentálnym postihnutím, **stojí za to hľadať aspoň vybrané prvky v univerzálnych aktivitách** (napríklad tréning zvládania hnevu, relaxačný tréning). Užitočné budú aj vzdelávacie stretnutia, týkajúce sa napríklad toho, čo je bullying, ako ovplyvňuje to, ako sa cítime, prečo ľudia páchajú násilie, čo robiť, keď nám alebo druhým niekto ubližuje (Majnemer a kol., 2021).

- **Diagnostika ako východiskový bod pre vzdelávacie činnosti** – mala by sa týkať mnohých oblastí. Ide okrem iného o prístup mladých ľudí s mentálnym postihnutím k IKT, úroveň tejto dostupnosti (napríklad kognitívnej), spôsoby používania, skúsenosti online (pozitívne aj negatívne), podporu, potreby a motivácie súvisiace s používaním internetu. Individuálne programy by mali takéto otázky zohľadňovať, zaznamenávať pokrok, podniknuté činnosti, úspechy a prekážky v oblasti digitálnej inklúzie. Takéto diagnózy sú považované za účinné formy boja proti digitálnemu vylúčeniu. Mali by sa tiež vzťahovať na zapojenie do vzdelávacích aktivít týkajúcich sa agresie medzi rovesníkmi a bullyingu (napríklad popis typických situácií, ich frekvencia, prijaté úlohy, vykonávané intervencie a ich účinnosť). Takže takáto diagnóza nie je formou klinického nálezu, ale spočíva predovšetkým v zhromažďovaní dostupných informácií o potrebách mladých ľudí, ich online aktivitách a určovaní prioritných oblastí podpory.
- **Stanovenie priorit.** Väčšinou nemáme možnosť riešiť v školách všetky dôležité záležitosti. Svoje úsilie potom musíme zamerať na najdôležitejšie potreby danej osoby. Pre niekoho to môže byť napríklad kyberbezpečnosť, pre ostatných zase komunikácia, medzil'udské vzťahy.
- **Všetci potrebujeme niekoho, s kým môžeme komunikovať.** Z troch úrovní prístupu k internetu (technický, intelektuálny/kognitívny a sociálny) je najťažšie dosiahnuť poslednú úroveň (Amichai-Hamburger a kol., 2008). Preto by sme mali v školách podnikať rôzne aktivity, aby sme mladým ľuďom s mentálnym postihnutím uľahčili nadväzovanie a udržiavanie vzťahov. Podporu vzájomných vzťahov medzi rovesníkmi možno dosiahnuť využitím nových technológií pri úlohách, ktoré vyžadujú spoluprácu (napríklad spoločné vytváranie digitálnej histórie tried, albumov, práca na spoločných dokumentoch). Internet to veľmi uľahčuje, ale je potrebné sa s niekým porozprávať. Rozhodujúca je prítomnosť ďalších ľudí a podpora, nie samotný nástroj (internet, mobilný telefón). Postulát týkajúci sa hodnoty komunikácie s ostatnými prostredníctvom digitálnych nástrojov má však svoje obmedzenia. Vzhľadom na nenaplnené potreby sociálnych kontaktov a pozornosti ostatných by sa mala venovať osobitná pozornosť riziku zapojenia mladých ľudí s mentálnym postihnutím do prostredia, ktoré môže mať na nich negatívny vplyv. Môžu v nich hľadať prijatie bez toho, aby si uvedomovali potenciálne hrozby.

Rozhodujúca je prítomnosť ďalších ľudí a podpora, nie samotný nástroj (internet, mobilný telefón).

O tom, aká významná je prítomnosť empatických učiteľov

Pre lepšie pochopenie potrieb detí s mentálnym postihnutím by sa všetci učitelia mali vyznačovať porozumením, empatiou a racionálnym myslením.

Najdôležitejšie je však vnímať toto povolanie ako osobné poslanie.

Jana Hřibovská – učiteľka na Základnej škole a Materskej škole, 17. listopadu v Chomutove

Z PRAKTICKÉHO HLADISKA

Používané aplikácie či zariadenia sú okrem toho menej dôležité ako to, čo chceme dosiahnuť. Kľúčovou otázkou je, za akým účelom sú internet alebo – širšie – technológie využívané? Čo by sme s ich pomocou chceli vo vzdelávaní dosiahnuť, na čo ich dieťa s mentálnym postihnutím potrebuje? Digitálne prostriedky sú druhoradé voči cieľom.

Napríklad využívanie nových médií môže pre mladých ľudí s mentálnym postihnutím predstavovať Archimedov bod alebo umožniť jeho objavenie.

- **Menej môže znamenať viac.** Oplatí sa obmedziť počet používaných zariadení a aplikácií v prospech ich väčšej personalizácie, ktorá uľahčí využívanie, vyhľadávanie obsahu (napríklad adekvátnym naplánovaním počtu, vzhľadu, veľkosti ikon/okien na obrazovke).
- **Prístup „mimochodom“.** Ide o začlenenie aktivít s využitím internetu pre každodenné životné situácie žiakov s mentálnym postihnutím (napríklad vo voľnom čase, pri cestovaní). Inak povedané, každodenne používaná maličkosť (aplikácia, jej konkrétne využitie) je v digitálnej inklúzii efektívnejšia ako príležitostné používanie internetu a precvičovanie digitálnych kompetencií iba v školských podmienkach.
- **Oceňovanie skúseností s médiami.** Vzhľadom na to, že médiá sú v dnešnej dobe rovnako dôležitou súčasťou života ako nemédiá, je potrebné oceniť (bez toho, aby sme preceňovali ich význam) ich miesto v živote mladých ľudí s mentálnym postihnutím. Prejavovanie živého záujmu o používané technológie môže byť pre nich posilňujúcou skúsenosťou. Môže sa to prejavovať zvedavosťou týkajúcou sa napríklad obľúbených hier, navštevovaných webových stránok („ukáž mi, ako to robíš“, „nauč ma to“, „povedz mi o tom viac“ a tak ďalej).

Pružnosť pri prispôsobovaní programu Hrdinovia internetu potrebám detí s mentálnym postihnutím

Na začiatku som žiakov zoznámila s programom Hrdinovia internetu. Najprv som im všetko ukázala na interaktívnej tabuli a potom sa ostatní snažili vyriešiť úlohy sami. Keď to bolo pre niekoho príliš ťažké, skúsil to niekto iný, striedali sa v tom alebo sme danú aktivitu preskočili a vysvetľovali sme si niektoré prvky iba ústne.

Markéta Beránková – učiteľka na Základnej škole a Materskej škole, 17. listopadu v Chomutove

Z PRAKTICKÉHO HĽADISKA

- **Sprievod v mediálnych aktivitách.** Využívanie médií spoločne s deťmi je príležitosťou na vytváranie spoločného poľa pozornosti (napríklad pomenovanie rôznych vecí, ktoré nájdeme na internete, diskusia o nich). Z hľadiska vzťahov je spoločné používanie internetu a moderných technológií rovnako cenné ako prechádzky, spoločné majstrovanie alebo iné tradične cenené spoločné aktivity s deťmi.
- **Upevňovanie vzťahov s deťmi.** Prílišná kontrola môže u dospelých vyvolať falošný pocit bezpečia. Paradoxne deti, ktoré internet používajú menej často, môžu byť viac vystavené agresii (môžu si menej uvedomovať hrozby a horšie využívať internetové služby). Stáva sa, že deti, ktoré majú nainštalovaný softvér obmedzujúci používanie internetu, zažívajú viac hrozieb v porovnaní s tými, ktoré ich na svojom zariadení nemajú (Kirwil, 2011; Livingstone, Haddon, 2009).
- **Využívanie flexibilných metodických riešení a foriem práce.** Školu navštevujú žiaci, ktorí sa navzájom odlišujú v rôznych aspektoch, okrem iného z hľadiska digitálnych kompetencií, schopností, takzvaných individuálnych vzdelávacích potrieb, prístupu k digitálnym technológiám. V súvislosti s tým sú nevyhnutné nástroje, metódy a spôsoby práce flexibilné do takej miery, aby mohli byť uspokojené rôzne vzdelávacie potreby – aj tých žiakov, ktorí majú nižšie digitálne kompetencie. Toto odporúčanie je v súlade s postulátmi UDL (Universal Design for Learning). Preto sú potrebné čo najširšie a najflexibilnejšie formy realizácie prioritných úloh. Takýmto vzorcom môžu byť napríklad digitálne príbehy používané na rozvoj digitálnych i sociálnych kompetencií.

5 Vznikajúce výzvy – nové trendy

→ Zvyšovanie účasti ľudí s mentálnym postihnutím vo výskumoch a participatívnom dizajne

Stále častejšie sa poukazuje na potrebu ďalšieho výskumu používania internetu, ktorý sa bude zakladať na pohľade mladých ľudí s mentálnym postihnutím, ich skúsenostiach a stratégiách používania internetu. Účasť týchto osôb na technologickom výskume bude nevyhnutná na posilnenie ich sebavedomia v dlhodobejšom horizonte (Safari a kol., 2021). Zapojenie do navrhovania riešení (napríklad webových stránok, aplikácií, vzdelávacích materiálov) je tiež významnou príležitosťou na uspokojenie potreby autonómie, blízkosti a kompetencií osôb s mentálnym postihnutím.

→ **Flexibilné formy realizácie rôznych vzdelávacích cieľov, psychologických potrieb** (napríklad umožnenie seba prezentácie, rozvoja sociálno-emocionálnych a digitálnych kompetencií).

Digitálny príbeh

Digitálny príbeh má podobu krátkeho filmového záznamu vzniknutého spojením zvuku s obrazom, textom, animáciou atď. Jeho tvorením sa zdokonaľujú digitálne kompetencie osôb s mentálnym postihnutím súvisiace s technickým spracovaním materiálu. Čo je dôležitejšie, je tu priestor na rozhodovanie, spoluprácu a výber materiálov. V závislosti od kompetencií autorov môže byť príbeh tvorený samostatne alebo s podporou. Môže to byť príbeh o sebe alebo súčasť nejakého celku (napríklad v kontexte skupiny, rodiny). Zvolená téma môže mať širší (napríklad o svojom živote všeobecne) alebo užší (napríklad cestovanie, záujmy, dôležití ľudia a tak ďalej) rozsah. Pri práci s niektorými žiakmi môže slúžiť obmedzenejším účelom (napríklad rozvoj a využívanie digitálnych kompetencií). Pre ostatných môžu byť tieto ciele všeobecnejšie (napríklad posilnenie postavenia, budovanie pocitu spolupatričnosti, seba prezentácia; Saridaki, Meimaris, 2018). Príklady digitálnych príbehov vytvorených osobami s mentálnym postihnutím možno nájsť napríklad na webe Projektu DigiStorID.

Photovoice

Za zmienku stojí tiež užitočnosť Photovoice (Booth, Booth, 2003; Wass, Safari, 2020). Ide o metódu, ktorá využíva fotografiu ako prostriedok na prístup do sveta ľudských skúseností a spôsob jeho prezentácie ostatným. Deje sa tak v rozsahu, s ktorým súhlasia osoby, ktorých sa to týka. Účastníci fotografujú rôzne aspekty svojho života, ktoré potom vytvárajú príležitosť na ich ďalšie využitie (napríklad vytváranie albumov, prezentácií, vedenie rozhovorov na túto tému). Photovoice umožňuje odhaliť osobné perspektívy, silné stránky, názory, uľahčuje komunikovať potreby, prehľbuje náhľad do seba atď. Môže byť prostriedkom na dosiahnutie vzdelávacích cieľov alebo sa jednoducho používa na zábavu. Možno ho použiť ako metódu diagnostiky, ale aj výskumu, ktorého angažovanými účastníkmi sú osoby s mentálnym postihnutím.

6 Závěry z nůdzového dištančného vzdelávania

Pandémia COVID-19 ešte viac prepojila každodenné fungovanie s novými technológiami. V tom čase sa zvýraznili digitálne nerovnosti (Chadwick a kol., 2022; Caton a kol., 2022). Prejavilo sa tiež nerovnomerné používanie internetu – lepšie pre vlastné potreby, horšie v oblasti školského vzdelávania:

[...] ak ide o tie všetky sociálne siete, teda Facebook, Messenger, Whatsapp, Instagram, Snapchat, deti s mentálnym postihnutím sú jednoducho neuveriteľne znalé. Nedokážu však poslať úlohu cez Teams (Plichta, 2021).

- Pre učiteľov bolo jednoduchšie realizovať na diaľku didaktiku ako výchovné úlohy. Najčastejšie zastávali názor, že dištančné vyučovanie rozdiely skôr prehľbuje, než ich vyrovnáva (Buchnat a kol., 2021).
- Úspešné využitie moderných technológií pre dištančné vzdelávanie mladých ľudí s mentálnym postihnutím bolo podmienené silnou angažovanosťou členov domácnosti

a miernejším stupňom mentálneho postihnutia (Kversøy a kol., 2021). Ľudia s mentálnym postihnutím (aj tí s ťažšími kognitívnymi poruchami a väčšou potrebou podpory), ktorí mali podporu a ktorí už predtým používali technológie, počas pandémie to zvládali lepšie (Amor a kol., 2021).

- Digitálne nerovnosti sa však netýkali len mladých ľudí, prejavili sa aj v prípade učiteľov (Chiner a kol., 2022).
- Nadbytok voľného času a väčšie ponorenie do sveta internetových aktivít priniesli aj riziká spojené s realizáciou sociálnych kontaktov s cudzími ľuďmi.

Pandémia spôsobila nárast záujmu o témy diskutované v tejto štúdii. Hodenie do hlbokkej vody sveta technológií vo vzdelávaní malo za následok zvýšenie kompetencií učiteľov v tejto oblasti (aspoň na technickej úrovni). Ďalším krokom by malo byť hľadanie nových metodických riešení prispôbených prostrediu a digitálnym nástrojom (Pyżalski, 2019).

7 Ďalšie pramene

[Vulnerable Children in a Digital World Report](#) [↗](#)

Správa v angličtine.

V správe internetmatters.org možno nájsť výsledky výskumu digitálneho života detí so špeciálnymi potrebami (vo veku 10 – 16 rokov) a ich zraniteľnosti voči nebezpečenstvám na sieti.

Vo výskume si kládli otázky:

- Znamenajú offline špeciálne potreby aj online špeciálne potreby?
- Generuje offline osobitná potreba určité druhy rizika?
- Umožňuje skúsenosť s rizikom predvídať ďalšie riziká?

Skupiny mladých ľudí boli rozdelené podľa nasledujúcich rizikových faktorov: špeciálne potreby v rodine, komunikačné problémy, telesné postihnutie, špeciálne vzdelávacie potreby a problémy súvisiace s duševným zdravím. Okrem výsledkov v správe možno nájsť postrehy pre učiteľov, služby, bezpečnosť a priemysel.

[Walk a mile in their shoes: Bullying and the child with special needs \(2013\). A Report and Guide from AbilityPath.org](#) [↗](#)

Správa v angličtine.

Správa odhaľuje väčšiu rozšírenosť (a dokonca všeobecnosť) zraňovania žiakov s postihnutím v porovnaní s mladými ľuďmi bez postihnutia. Bullying má v prípade tých prvých viac chronický charakter a ich postihnutie je dôvodom zraňovania. To platí aj pre fungovanie online. Správa okrem výsledkov ilustrovaných vyjadreniami účastníkov prieskumu zahŕňa Parent Toolkit a Teacher Toolkit. Možno tam nájsť materiály, ktoré môžu chrániť žiakov s postihnutím pred násilím.

Materiály projektu ROBUSD (Reducing bullying – strengthening diversity)

→ [Videonahrávky](#) 

→ [Učebnica](#) 

Projekt ROBUSD (Reduceing Bullying – Strengthening Diversity) si kládol za cieľ prevenciu šikanovania (vrátane kyberšikanovania) v školskom prostredí, najmä vo vzťahu k žiakom s individuálnymi vzdelávacími potrebami (napríklad s mentálnym postihnutím). Agresia rovesníkov má svoje hlboké negatívne individuálne a sociálne dopady a je významným problémom ako vo vzdelávaní, tak aj vo verejnom zdraví. Hlavným cieľom projektu bolo vyvinúť inovatívne osnovy a vytvoriť vzdelávacie materiály o mechanizmoch šikanovania a jeho prevencii. Znalosti stojace za materiálmi sú zakorenené vo výskume a praktických skúsenostiach týkajúcich sa špeciálnych vzdelávacích potrieb a vylúčenia zo skupiny rovesníkov. Súbor materiálov sa skladá zo série videoprezentácií a e-kníh.

Bibliografia

- Alfredsson Ågren, K. (2020). Internet use and digital participation in everyday life: Adolescents and young adults with intellectual disabilities (T. 1734). „Linköping University Electronic Press”. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-168070>.
- Alfredsson Ågren, K., Kjellberg, A., & Hemmingsson, H. (2020). Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study. „New Media & Society”, 22(12), 2128–2145.
- Amichai-Hamburger, Y., McKenna, K. Y. A., & Tal, S.-A. (2008). E-empowerment: Empowerment by the internet. „Computers in Human Behavior”, 24, 1776–1789. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.002>.
- Amor, A. M., Navas, P., Verdugo, M. A., & Crespo, M. (2021). Perceptions of people with intellectual and developmental disabilities about COVID-19 in Spain: A cross-sectional study. „Journal of Intellectual Disability Research”, 65(5), 381–396. <https://doi.org/10.1111/jir.12821>.
- Booth, T., & Booth, W. (2003). In the Frame: Photovoice and mothers with learning difficulties. „Disability & Society”, 18(4), 431–442. <https://doi.org/10.1080/0968759032000080986>.
- Buchnat, M., Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2021). Kształcenie na odległość uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19 w opiniach nauczycieli i nauczycielek. „Rocznik Pedagogiczny”, 44, 107–122. <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0008>.
- Buijs, P. C. M., Boot, E., Shugar, A., Fung, W. L. A., Bassett, A. S. (2017). Internet Safety Issues for Adolescents and Adults with Intellectual Disabilities. „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, 30(2), 416–418. <https://doi.org/10.1111/jar.12250>.
- Caton, S., Hatton, C., Gillooly, A., Oloidi, E., Clarke, L., Bradshaw, J., Flynn, S., Taggart, L., Mulhall, P., Jahoda, A., Maguire, R., Marriott, A., Todd, S., Abbott, D., Beyer, S., Gore, N., Heslop, P., Scior, K., Hastings, R. P. (2022). Online social connections and Internet use among people with intellectual disabilities in the United Kingdom during the COVID-19 pandemic. „New Media & Society”, 14614448221093762. <https://doi.org/10.1177/14614448221093762>.
- Chadwick, D., Ågren, K. A., Caton, S., Chiner, E., Danker, J., Gómez-Puerta, M., Heitplatz, V., Johansson, S., Normand, C. L., Murphy, E., Plichta, P., Strnadova, I., Wallén, E. F. (2022). Digital inclusion and participation of people with intellectual disabilities during COVID-19: A rapid review and international bricolage. „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities”, 19(3), 242–256. <https://doi.org/10.1111/jppi.12410>.
- Chadwick, D., Wesson, C., Fullwood, C. (2013). Internet Access by People with Intellectual Disabilities: Inequalities and Opportunities. *Future Internet*, 5, 376–397. <https://doi.org/10.3390/fi5030376>.
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M., Cardona-Moltó, M. C. (2022). Digital inclusion in Spanish mainstream and special schools: Teachers' perceptions of Internet use by students with intellectual disabilities. „British Journal of Learning Disabilities”, <https://doi.org/10.1111/bld.12503>.
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M., Cardona-Moltó, M. C. (2017). Internet and people with intellectual disability: An approach to caregivers' concerns, prevention strategies and training needs. „Journal of New Approaches in Educational Research”, 6(2), <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.243>.
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M., Mengual-Andrés, S. (2021). Opportunities and Hazards of the Internet for Students with Intellectual Disabilities: The Views of Pre-Service and In-Service Teachers. „International Journal of Disability, Development and Education”, 68(4), 538–553. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1696950>.

- Cook, E. E., Nickerson, A. B., Werth, J. M., Allen, K. P. (2017). Service providers' perceptions of and responses to bullying of individuals with disabilities. „Journal of Intellectual Disabilities”, 21(4), 277–296. <https://doi.org/10.1177/1744629516650127>.
- Gałecki, P., Świącicki, Ł. (red.) (2015). *Kryteria diagnostyczne z DSM-5: desk reference*. Wrocław: Edra.
- Glencross, S., Mason, J., Katsikitis, M., Greenwood, K. M. (2021). Internet Use by People with Intellectual Disability: Exploring Digital Inequality – A Systematic Review. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking”, 24(8), 503–520. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0499>.
- Kijak, R. (2013). *Niepełnosprawność intelektualna między diagnozą a działaniem*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Livingstone, S., Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report 2009*.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. „New Media & Society”, 20(3), 1103–1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>.
- Löfgren-Martenson, L., Sorbring, E., Molin, M. (2015). „T@ngled Up in Blue”: Views of Parents and Professionals on Internet Use for Sexual Purposes Among Young People with Intellectual Disabilities. „Sexuality and Disability”, 4(33), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s11195-015-9415-7>.
- Majnemer, A., McGrath, P. J., Baumbusch, J., Camden, C., Fallon, B., Lunsy, Y., Miller, S. P., Sansone, G., Stainton, T., Sumarah, J., Thomson, D., Zwicker, J. (2021). Time to be counted: COVID-19 and intellectual and developmental disabilities—an RSC Policy Briefing. FACETS. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0038>.
- McHugh, M. C., Howard, D. E. (2017). Friendship at Any Cost: Parent Perspectives on Cyberbullying Children With Intellectual and Developmental Disabilities. „Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities”, 10(4), 288–308. <http://doi.org/10.1080/19315864.2017.1299268>.
- Molin, M., Sorbring, E., Löfgren-Martenson, L. (2015). Teachers' and parents' views on the Internet and social media usage by pupils with intellectual disabilities. „Journal of Intellectual Disabilities”, 19(1), 2233. <https://doi.org/10.1177/1744629514563558>.
- Plichta, P. (2010). *Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej – kontekst edukacyjny*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi/University of Stavanger, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/1249>.
- Plichta, P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Plichta, P. (2019). The use of information and communication technologies by young people with intellectual disabilities in the context of digital inequalities and digital exclusion. „E-Methodology”, 5(5), 11–23. <https://doi.org/10.15503/emet.v5i5.521>.
- Plichta, P. (2021). Ocena zdalnych działań edukacyjnych i wspierających adresowanych do osób z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19. „Studia z Teorii Wychowania”, 3, 133–153.
- Pyżalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: Typology of the phenomenon. „Emotional and Behavioural Difficulties”, 17, 305–317. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704319>.
- Pyżalski, J. (2019). *Cyfrowa Pedagogika Medialna*. [In:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Safari, M. C., Wass, S., Thygesen, E. (2021). 'I Got To Answer the Way I Wanted To': Intellectual Disabilities and Participation in Technology Design Activities. „Scandinavian Journal of Disability Research”, 23(1), Article 1. <https://doi.org/10.16993/sjdr.798>.
- Sallafranque-St-Louis, F., Normand, C. L. (2017). From solitude to solicitation: How people with intellectual disability or autism spectrum disorder use the internet. „Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace”, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-7>.

- Saridaki, M., Meimaris, M. (2018). *Digital Storytelling for the empowerment of people with intellectual disabilities. Proceedings of the 8th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion*, 161164. <https://doi.org/10.1145/3218585.3218664>.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tasse, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., Yeager, M. H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J. (2019). The contemporary view of intellectual and developmental disabilities: Implications for psychologists. „*Psicothema*”, 31.3, 223–228. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.119>.
- Seale, J. (2014). The role of supporters in facilitating the use of technologies by adolescents and adults with learning disabilities: A place for positive risk-taking? „*European Journal of Special Needs Education*”, 29(2), 220–236. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.906980>.
- Sorbring, E., Molin, M., Löfgren, L. (2017). „I'm a mother, but I'm also a facilitator in her every-day life”: Parents' voices about barriers and support for internet participation among young people with intellectual disabilities. „*Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*”, 11. <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-3>.
- Tomczyk, Ł. (2019). *Problematyczne Użytkowanie Internetu EU KIDS Online 2018 Polska*.
- Wass, S., Safari, M. C. (2020). Photovoice-Towards Engaging and Empowering People with Intellectual Disabilities in Innovation. „*Life*” 10(11), E272. <https://doi.org/10.3390/life10110272>.
- Wehmeyer, M. L. (2021). The Future of Positive Psychology and Disability. „*Frontiers in Psychology*”, 12. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021790506>.
- Young, K. S. (2017). Assessment issues with internet-addicted children and adolescents. [In:] *Internet addiction in children and adolescents: Risk factors, assessment, and treatment*. Springer Publishing Company, <https://doi.org/10.1891/9780826133731.0008>.

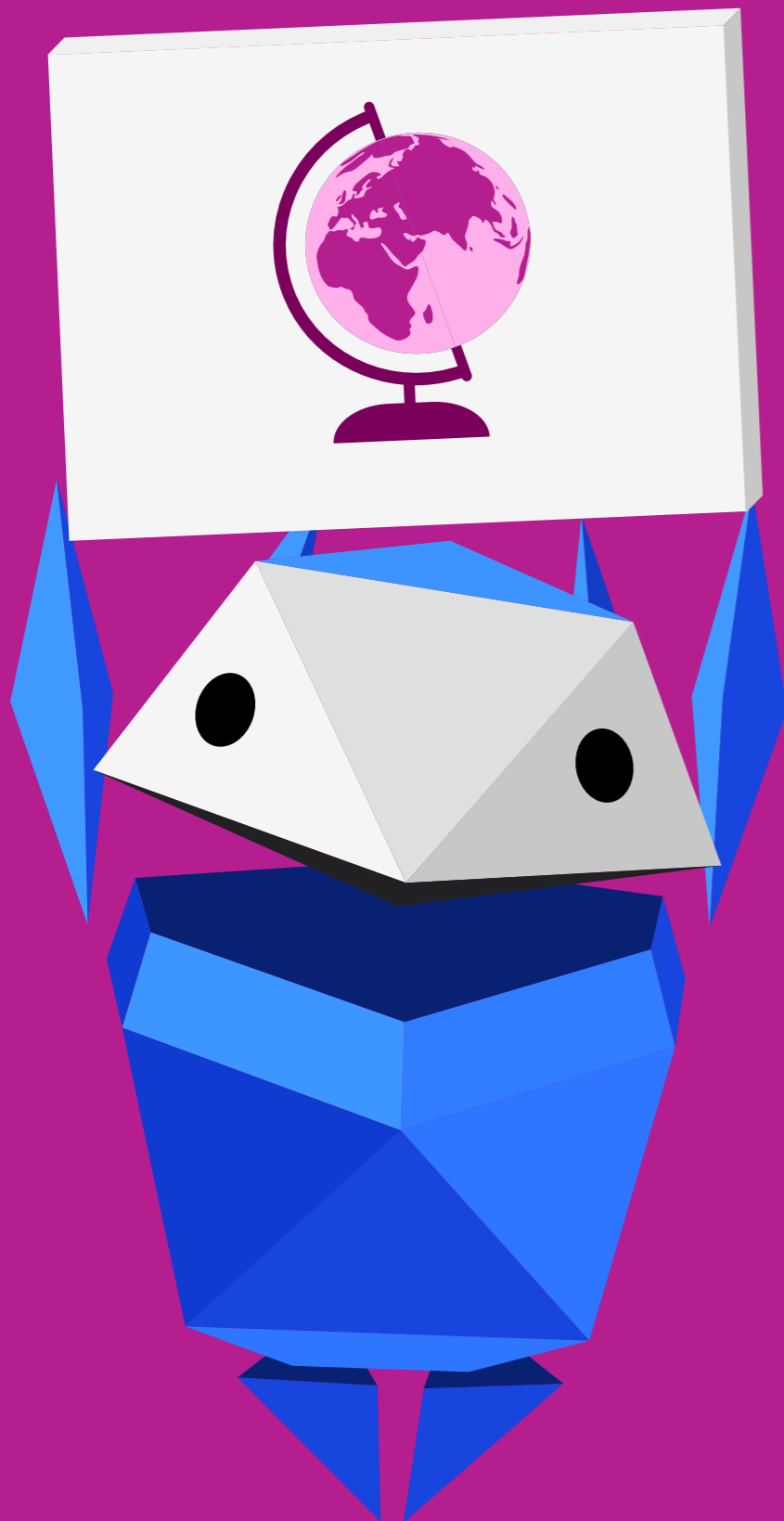
Deti s migračnými skúsenosťami a IKT

Anna Stokowska



School with Class
Foundation

**Be
Internet
Awesome.**



1 Čo je migrácia?

Medzinárodná organizácia pre migráciu (International Organization for Migration) definuje migranta ako osobu, ktorá opúšťa miesto trvalého pobytu a premiestňuje sa v rámci jedného štátu alebo prekročila hranicu medzi štátmi, a to nezávisle od:

- právneho postavenia tejto osoby,
- či je premiestnenie dobrovoľné alebo nedobrovoľné,
- príčin premiestnenia,
- dĺžky pobytu.

Právna definícia migranta neexistuje, existuje však jasná definícia utečenca, t. j. osoby utekajúcej pred ozbrojenými konfliktmi alebo prenasledovaním. Túto problematiku podrobne vysvetľuje na svojich internetových stránkach UNHCR – Úrad Vysokého komisára Organizácie Spojených národov pre utečencov.

Údaje UNHCR (aktualizované každého pol roka na webe [unhcr.org](https://www.unhcr.org)) k polovici roku 2022 ukazujú, že 103 miliónov ľudí bolo nútených opustiť svoju krajinu – čo vtedy predstavovalo približne 1,5 percenta svetovej populácie. Z toho 36,5 milióna sú deti. 1,5 milióna z nich sa ako utečenci narodili. Populácia vnútorných migrantov sa odhaduje na viac ako 53 miliónov. To znamená stopäťdesiat miliónov ľudí, ktorí sú v menšej či väčšej

miere vzdialení od rodiny alebo priateľov, ktorí by im mohli v ťažších chvíľach pomôcť.

Tí, ktorí opúšťajú svoju krajinu, majú sťažený kontakt s vlastnou kultúrou, tradíciami a jazykom, ak sa nerozhodnú zdržiavať sa medzi svojimi krajanmi v zahraničí. Ak utekajú pred ozbrojenými konfliktmi alebo prenasledovaním, nesú si so sebou aj obrovskú emocionálnu záťaž.

Dokáže technológia na tieto problémy odpovedať? Mala by. Nie však bez účasti odborníkov zapojených do tvorby patričných vzdelávacích zdrojov, nie bez vládnej a medzinárodnej podpory pre vzdelávacie systémy v krajinách prijímajúcich utečencov a migrantov. A nie bez úsilia nás všetkých, ktoré by malo viesť k tomu, že rodičia detí s migračnými skúsenosťami ocenia význam vzdelania v hostiteľskej krajine a nebudú sa obávať posielat' svoje deti do škôl.

Podľa údajov za prvý polrok 2022 je približne 150 miliónov ľudí na svete v menšej či väčšej miere vzdialených od rodiny alebo priateľov, ktorí by im mohli v ťažších chvíľach pomôcť.

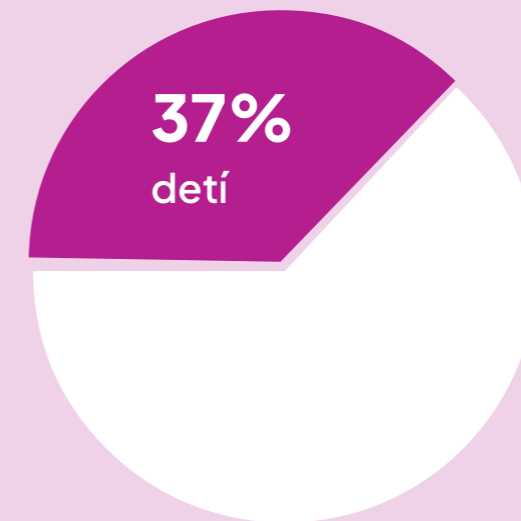
Odhady počtu detí s migračnou skúsenosťou v Grécku

Z PRAKTICKÉHO HĽADISKA

Počas poslednej dekády značne vzrástol v Grécku počet detí, ktoré prežili migráciu. Grécko, ktoré je pre utečencov a migrantov jednou z hlavných vstupných brán do Európy, prijalo od roku 2015 viac ako milión ľudí – 37 percent predstavujú deti.

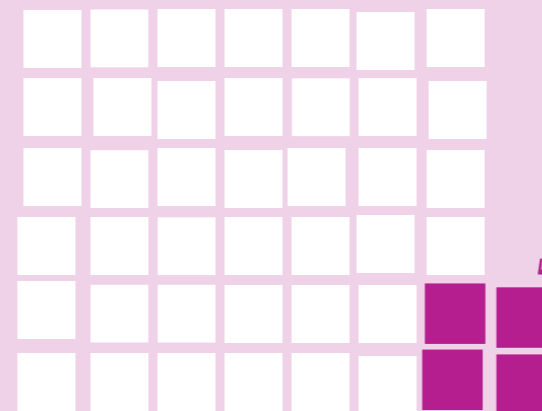
Od roku 2015 Grécko
prijalo viac ako

1 milión ľudí



Odhaduje sa, že k 30. septembru 2020 žilo v Grécku 44 500 detí s utečeneckou alebo migračnou skúsenosťou, vrátane viac ako 4000 maloletých detí bez sprievodu, ktoré sú mimoriadne zraniteľné. Navyše, mnoho detí už niekoľko rokov nechodí do školy alebo sa dokonca nikdy nezúčastnilo formálneho vzdelávania.

V roku 2020 tam žilo **44 500** detí s utečeneckou alebo migračnou skúsenosťou



Viac ako **4000**
maloletých bez sprievodu

Daskalaki E., Fragopoulou P., Vrohidou T. –
FORTH, grécky kolektív BIA

2 Deti s migračnou skúsenosťou a internet

Vzdelávanie je jedným z dôležitých – ale aj ťažko realizovateľných – prvkov integračnej politiky väčšiny krajín. Prístup k vzdelaniu na úrovni základnej školy má iba 50 percent detí s utečeneckou skúsenosťou na celom svete, v porovnaní s celkovou úrovňou prístupu viac ako 90 percent. Iba 1 percento ľudí s utečeneckou skúsenosťou sa hlási na vysokú školu. Smernice EÚ ukladajú všetkým členským štátom, aby najneskôr do troch mesiacov odo dňa podania žiadosti o medzinárodnú ochranu zahrnuli deti s utečeneckou alebo migračnou skúsenosťou do svojich vnútroštátnych vzdelávacích systémov a aby zabezpečili prípravné kurzy vrátane jazykových kurzov. Začlenenie detí a mládeže s utečeneckou skúsenosťou do vnútroštátnych vzdelávacích systémov je

najúčinnejším a najudržateľnejším spôsobom, ako uspokojiť ich potrebu kvalitného vzdelávania (Dudinska a kol., b.d.).

Tento prístup je zásadný, pretože ovplyvňuje životné šance, ekonomické a občianske zapojenie a v prípade osôb s migračnou skúsenosťou mieru integrácie, pretože môže pomôcť prekonať rôzne formy diskriminácie a stereotypov. Preto je veľkou výzvou vzdelávacia infraštruktúra a príprava učiteľov na prijímanie detí s migračnou skúsenosťou.

Iba **1** % ľudí s utečeneckou skúsenosťou sa hlási na vysokú školu.



Iba **50** % detí s utečeneckou skúsenosťou má prístup k vzdelaniu na úrovni základnej školy.



Prístup k vzdelaniu u detí s migračnou skúsenosťou v Grécku

Podľa údajov Ministerstva školstva sa v školskom roku 2021/2022 do gréckych škôl zapísalo celkom 16 417 žiakov s utečeneckou skúsenosťou a 12 285 z nich sa zúčastnilo výučby.

Aj keď všetky deti majú fundamentálne právo na základné vzdelanie, v praxi druh, kvalita a dĺžka školskej dochádzky ponúkanej deťom žiadajúcim o azyl, utečencom a migrantom závisí viac od toho, kde sa v migračnom/azylovom konaní nachádzajú, než od ich vzdelávacích potrieb.

V školskom roku 2021/2022 sa do gréckych škôl

zapísalo **16 417** žiakov s utečeneckou skúsenosťou

12285 sa zúčastnilo výučby

Daskalaki E., Vrohidou T., Fragopoulou P. – FORTH, grécky kolektív BIA

Z PRAKTICKÉHO HLADISKA

Môžeme napríklad dospieť k záveru, že aj keď majú deti s migračnou alebo utečeneckou skúsenosťou rovnaký prístup do miestnej školy a – predpokladajme optimistický scenár – získali jazykovú podporu, potom v prípade, že učitelia presne nerozpoznajú ich situáciu s prístupom k internetu a počítačom, tak môžu mať títo žiaci značné problémy s učením. Vieme napríklad z výskumu osôb s migračnou skúsenosťou v Španielsku (Karrera, Garmendia, 2019), že aj keď deti majú k dispozícii vlastné smartfóny, ktoré môžu využívať Wi-Fi sieť v škole, tak doma je často jediným zdrojom internetu telefón rodiča a žiaci nemajú prístup k počítaču, ktorý by umožňoval realizovať kreatívnejšie a tvorivejšie vzdelávacie hodiny. Navyše – a to bolo tiež vidieť v prvých mesiacoch práce s ukrajinskými žiakmi v Poľsku – telefón láka skôr na zábavu než na skúmanie vzdelávacieho obsahu. A okrem toho neponúka mnoho príležitostí na zlepšenie digitálnych kompetencií. Učitelia teda nemôžu predpokladať, že keď žiaci s migračnou skúsenosťou majú mobilné telefóny, budú sa môcť plne zapojiť do vzdelávania podporovaného IKT.

Okrem toho v niektorých kultúrach existuje viditeľný rozdiel medzi dostupnosťou nových technológií pre chlapcov a ich dostupnosťou pre dievčatá. Dievčatá bývajú často viac pod kontrolou rodičov alebo musia častejšie zdieľať svoj prístroj so súrodencami. Stáva sa, že dievčatá (napríklad z rómskych komunit) si nesmú zakladať profily na sociálnych sieťach, zatiaľ čo chlapci si užívajú väčšiu slobodu (Karrera, Garmendia, 2019).

Veľmi dôležité sú aj digitálne kompetencie rodičov. V krajinách, kde popularita a dostupnosť potenciálne škodlivého obsahu na internete nenúti rodičov, aby sa sami vzdelávali v oblasti bezpečnosti na internete, sú deti odkázané sami na seba, aby sa učili a experimentovali. Po presťahovaní do krajiny s rozvinutejším trhom a väčšou dostupnosťou nekvalitného zábavného obsahu existuje určité riziko, že sa takéto deti budú cítiť v digitálnej realite neisto.

Ako je vidieť, pohlavie, etnický pôvod a sociálna trieda určujú digitálne kompetencie jednotlivých členov rodiny (rovnako ako dostupnosť vybavenia a internetu).

V krajinách, kde popularita a dostupnosť potenciálne škodlivého obsahu na internete nenúti rodičov, aby sa sami vzdelávali v oblasti bezpečnosti v sieti, sú deti odkázané sami na seba, aby sa učili a experimentovali.

Rodiny migrantov veľmi často (najmä na začiatku svojho pobytu) poberajú sociálne dávky, čo dodatočne zdôrazňuje ich slabé ekonomické postavenie. Tieto prvky môžu brzdiť rozvoj digitálnych kompetencií u rodín ohrozených sociálnym vylúčením, preto je v tejto skupine potreba digitálneho vzdelávania veľmi vysoká. Tento proces posilňovania postavenia by mal samozrejme prebiehať v rámci formálneho vzdelávacieho systému, ale učitelia by mu tiež mali venovať pozornosť na úrovni individuálnych vzťahov a byť si vedomí vplyvu medzikultúrnych rozdielov v tejto oblasti.

3 Hrozby a možnosti

Keď hovoríme o úlohe technológií v každodennom živote a vo vzdelávaní detí s migračnou skúsenosťou, berieme do úvahy rovnaké riziká a príležitosti ako pri analýze vzťahov detí bez tejto skúsenosti k technológiám. Od dostupnosti zariadení a infraštruktúry (vrátane lacného a vysokorýchlostného internetu) až po digitálne kompetencie je väčšina príležitostí a hrozieb rovnaká. Treba však zdôrazniť, že v prípade osôb s migračnou skúsenosťou (najmä dospelých) môže byť veľkou prekážkou spojenie neznalosti jazyka hostiteľskej krajiny (ak existuje) s veľkou potrebou rýchleho prístupu k spoľahlivým administratívnym informáciám a – jednoducho povedané – informáciám pomáhajúcim zabezpečiť základné životné potreby.

Hrozby

Medzi potenciálnymi výzvami pri využívaní IKT vo vzdelávaní osôb s migračnou alebo utečeneckou skúsenosťou možno tiež uviesť tieto problémy:

- **absencia infraštruktúry a zariadení na využívanie digitálnych zdrojov** (alebo zariadenia s nedostatočným vzdelávacím potenciálom),
- **nedostatočná psychologická podpora** (pre žiakov, rodičov, učiteľov),
- **riziko nedostatočnej kontroly kvality** a ťažkosti pri určovaní kvality materiálov a miery ich prispôsobenia súčasnej úrovni znalostí žiakov,
- **riziko nedorozumení a/alebo kultúrnych konfliktov**,
- **nedostatok odborných znalostí** na tému pedagogických modelov najvhodnejších pre danú situáciu.

Školenie učiteľov vyučujúcich deti s migračnou skúsenosťou v Grécku

Grécky tím Hrdinov internetu vo FORTH si zaumienil za cieľ zvýšiť povedomie na tému bezpečnosti na internete medzi ľuďmi s migračnou skúsenosťou, pozitívneho obsahu na internete, ale aj kyberbezpečnosti a ochrany pred podvodmi. Za týmto účelom sme usporiadali semináre pre pedagógov a moderátorov zo škôl a ďalších inštitúcií, ktoré navštevujú deti prisťahovalcov. Predovšetkým sme pozvali zástupcov štyridsiatich sociálnych iniciatív a mimovládnych organizácií, ktoré poskytujú podporu deťom utečencov a migrantov, na workshopy venované programu Hrdinovia internetu. Workshop bol navrhnutý špeciálne pre nich.

Daskalaki E., Fragopoulou P., Vrohidou T. – FORTH, grécky kolektív BIA

Z PRAKTICKÉHO HLADISKA

Časť týchto výziev sme mohli pozorovať prvé mesiace roka 2022 počas prílivu početných ukrajinských utečencov do Poľska. Výskum, ktorý v školách vykonala nadácia Szkoła z Klasą (2022), ukazuje situáciu žiakov, učiteľov v súvislosti s nutnosťou prijímať nové deti na základné a stredné školy:

Pre mnoho učiteľov je práca so žiakmi z Ukrajiny prvá profesijná skúsenosť s prácou so žiakmi z iných krajín/ kultúr alebo novou skúsenosťou (z hľadiska rozsahu) vzhľadom na predchádzajúce malé skúsenosti v tejto oblasti. [...] K tomu pribúdajú aj možné komunikačné problémy s ukrajinskými žiakmi. Takmer 88 % učiteľov nevie ukrajinsky alebo vie po ukrajinsky veľmi zle, 11,4 % respondentov ovláda tento jazyk zle a iba jedna osoba zo sto vie po ukrajinsky veľmi dobre alebo dobre.

Správa tiež upozorňuje na zhoršenú pohodu prichádzajúcich žiakov a nedostatočnú prípravu učiteľov na prácu v multikulturných triedach (najmä s deťmi s vojnovou traumou). Tu tiež existujú isté nebezpečenstvá pri používaní počítačov, smartfónov a internetu. Nedostatočný dohľad v triedach, neznalosť jazyka a sťažené vzťahy s rovesníkmi na začiatku pobytu v spojení s obrovským stresom môžu mať za následok nevhodné a nebezpečne intenzívne využívanie zábavy (a hľadanie informácií z vojnovou zmietanej vlasti) na internete a väčšie riziko ďalšieho zhoršenia nálady.

Súvisí to aj s veľmi rozdielnou úrovňou digitálnych kompetencií osôb s utečeneckou skúsenosťou.

Kým mnoho utečencov má určité technické znalosti, veľa z nich má nízku úroveň digitálnych kompetencií a naráža na rad socioekonomických, jazykových a kultúrnych prekážok, ktoré im môžu brániť vo využívaní technológií. [...] Ľudia, ktorých jediným kontaktom s digitálnym svetom je smartfón, [...] sa môžu spájať s rodinnými príslušníkmi v zahraničí, ale nemusia vedieť, ako elektronicky vyplniť a podať žiadosť o prácu (Potocky, 2021).

Možnosti

Niektoré vyššie uvedené problémy možno riešiť pomocou technológií a vhodných digitálnych nástrojov. Zdá sa však, že najdôležitejšie je zachovať správnu rovnováhu medzi podporou sprostredkovanou cez IKT a vzťahmi budovanými s učiteľmi a žiakmi z hostiteľských krajín. Úloha mentora sa považuje za zásadnú pre zapojenie každého žiaka do učenia podporovaného technológiami a účinnosť vzdelávania založeného na IKT závisí aj od patričného školenia učiteľov. Takže len správne navrhnuté vzdelávacie programy budú osobám s migračnou alebo utečeneckou skúsenosťou reálne pomáhať, namiesto toho, aby ich ešte viac vylučovali.

Podľa UNESCO efektívne vzdelávacie programy pre osoby s migračnou a utečeneckou skúsenosťou nielen kombinujú využitie technológií s kontaktom s učiteľom, ale zahŕňajú aj rôzne metódy učenia a pružne reagujú na potreby žiakov. Osoby s utečeneckou skúsenosťou z prostredia, kde pri výučbe dominujú prednášky učiteľov, môžu byť napríklad zmätené, keď vidia výučbu založenú na práci v skupine (Joynes, James, 2018).

Informačné a komunikačné technológie prinášajú možnosť poskytovať vzdelávací obsah takmer kamkoľvek a pri nízkych nákladoch. Môžu zabezpečiť kontinuitu učebných osnov a evidenčné systémy, napríklad známok alebo iných údajov, ktoré budú „nasledovať za deťmi“, pomáhať lokalizovať osoby, ktoré nemôžu chodiť do školy, a prepojiť digitálny obsah s vnútroštátnymi vzdelávacími programami v domovskej alebo hostiteľskej krajine žiakov. Pritom by vzdelávacie programy mali byť prispôsobené úrovni žiakov, implementované v súlade s miestnymi učebnými osnovami, ale tiež prispôsobené kontextu. Sú tiež potrebné materiály v miestnych jazykoch a materiály v súlade s medzinárodnými štandardmi výučby.

Okrem zaistenia výučby môžu byť technológie tiež užitočné pri školení učiteľov, zdieľaní materiálov a rád, hodnotení a dokumentovaní výučby a osvedčovaní vzdelávacích výsledkov. Zhromaždené digitálne údaje môžu poskytnúť prostriedky na rýchle posúdenie a zmapovanie vzdelávacej situácie detí a poskytnúť rodičom základné informácie o pokroku detí (napríklad prostredníctvom populárnych aplikácií na zasielanie správ). Navyše táto forma poskytovania informácií dáva možnosť rýchleho (a čoraz kvalitnejšieho) prekladu pomocou online nástrojov.

Napokon, zatiaľ čo IKT vo vzdelávaní môžu zahŕňať rad technológií, aplikácie vznikajúce v kontexte osôb s migračnou alebo utečeneckou skúsenosťou sa zameriavajú na potenciál dvoch spôsobov ich využitia. Po prvé, je bežné používanie osobných smartfónov, tabletov a ďalších mobilných zariadení na dištančnú výučbu vo formálnom a neformálnom kontexte. Po druhé, existujú riešenia pre školy, ktoré kombinujú prenosné zariadenia, IKT a digitálny vzdelávací obsah na použitie v triedach. Najmä ak sú tieto vzdelávacie zdroje otvorené (čiže

zverejnené pod licenciami Creative Commons, ktoré umožňujú legálne, bezplatné a voľné šírenie a niekedy aj úpravy), v krízových situáciách môžu byť k dispozícii rýchlo, lacno a môžu byť prispôbované potrebám konkrétnej cieľovej skupiny. Práve preto, že sú otvorené, môžu byť začlenené do akejkoľvek digitálnej vzdelávacej platformy.

Napriek tomuto potenciálu však stále chýbajú dôkazy napríklad o úspechu vzdelávania s pomocou IKT v utečeneckých centrách alebo počas vážnych kríz. Niektorí vedci pripúšťajú, že v krajinách postihnutých krízami využíva informačné a komunikačné technológie čoraz viac vzdelávacích programov, ale neexistujú žiadne spoľahlivé dôkazy o tom, že tieto nástroje sú lepšie ako ostatné (Joynes, James, 2018). Často sa takéto hodnotenia nevykonávajú kvôli ťažkým alebo nestabilným životným podmienkam osôb s utečeneckou skúsenosťou. Namiesto toho sú závery založené na pozorovaniach a náhodných dôkazoch.

Možnosti

- premyslené vzdelávacie programy kombinujúce využitie technológií s kontaktom s učiteľom
- poskytovanie vzdelávacieho obsahu takmer kamkoľvek a s malými nákladmi
- prepojenie digitálneho obsahu s národnými osnovami v domovskej alebo hostiteľskej krajine žiakov
- školenia učiteľov, zdieľanie materiálov a rád
- poskytovanie prostriedkov na rýchle posúdenie a zmapovanie vzdelávacej situácie detí
- poskytovanie rodičom základných informácií o pokroku ich detí
- používanie osobných smartfónov, tabletov a ďalších mobilných zariadení na mobilnú výučbu
- v krízových situáciách rýchle a lacné prispôbenie digitálneho, otvoreného vzdelávacieho obsahu potrebám konkrétnej cieľovej skupiny

4 Odporúčania

Plánovanie vzdelávania detí so skúsenosťami s migráciou by sa malo zamerať predovšetkým na vyrovnanie príležitostí v prístupe ku kvalitným školám, pripraveným učiteľom a na rýchle a účinné učenie jazyka hostiteľskej krajiny, čo výrazne znižuje riziko vzniku medzier a prerušovania vzdelávania. Technológia a digitálne zdroje môžu v tomto vyrovnaní šancí hrať významnú úlohu, na dosiahnutie úspechu je však vždy potrebná pomoc rodičov a učiteľov.

Hlavné oblasti, kde digitálne zdroje a IKT môžu pomôcť v tejto situácii vyrovnávať vzdelávacie príležitosti, sú:

- učenie sa nového jazyka,
- udržiavanie kontaktu s kultúrou, jazykom a rodinou v krajine pôvodu,
- terapeutická práca s deťmi a rodinami,
- rozširovanie občianskych a právnych znalostí v hostiteľskej krajine,
- nadväzovanie a udržiavanie kontaktov prostredníctvom hier, diskusií, fór, umenia,
- posilňovanie empatie.

Technológie majú potenciál zapojiť žiakov, ktorých je ťažké osloviť, prelomiť jazykové bariéry, zlepšiť angažovanosť, umožniť zdieľanie znalostí, uľahčiť personalizované učenie a pomôcť vysídlenej mládeži cítiť puto s komunitami, ktoré v exile už žijú. Deti s utečeneckou skúsenosťou by mali mať prístup k digitálnym vzdelávacím zdrojom, ktoré im umožnia rozvíjať svoje zručnosti, zvýšiť možnosti budúceho zamestnania a rozvíjať kontakty. Vzdelávacie materiály by sa však mali ponúkať v online aj offline forme, aby sa dostali k väčšiemu počtu žiakov a sprístupnili výučbu v rôznych kontextoch.

Deti s utečeneckou skúsenosťou by mali mať prístup k digitálnym vzdelávacím zdrojom, ktoré im umožnia rozvíjať svoje zručnosti, zvýšiť možnosti budúceho zamestnania a rozvíjať kontakty.

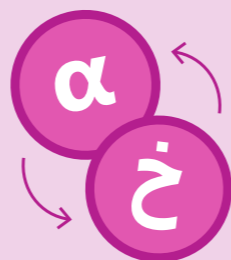
Zabezpečenie prístupu k vzdelávacím zdrojom deťom, ktoré nepoznajú miestny jazyk

Urobili sme anketu [...], aby sme zistili prevládajúce jazyky, ktorými najčastejšie hovoria a ktorým rozumejú deti so skúsenosťami s migráciou v Grécku, a tiež individuálne vzdelávacie potreby, ktoré môžu tieto deti mať.

Prieskum odhalil, že **najrozšírenejšími jazykmi medzi deťmi migrantov a utečencov v sociálnych štruktúrach v celom Grécku sú arabčina a perzština**, a zdôraznil problémy, ktoré sú najdôležitejšie a treba ich riešiť v komunite detí migrantov a utečencov – ako sú nenávistné prejavy, kyberšikana, sexting, sextortion a podvody. [...]

Spoločne s Google-Hellas sme preložili učebný plán Hrdinov internetu do perzštiny (arabské osnovy k dispozícii už boli). Okrem toho sme začali spolupracovať so zainteresovanými mimovládnyimi organizáciami, aby sme zhromaždili vzdelávacie materiály, ktoré sme doteraz vypracovali k vyššie uvedeným témam, a preložili ich do arabčiny a perzštiny.

Daskalaki E., Fragopoulou P., Vrohidou T. – FORTH, grécky kolektív BIA



Z PRAKTICKÉHO HLADISKA

Riaditelia škôl hrajú vedúcu úlohu poskytovaním žiakom podpory, ktorú potrebujú, a ukázaním, že škola je pre všetkých žiakov bezpečným miestom. Učitelia môžu začať hneď, keď dorazia deti a mládež s utečeneckou skúsenosťou, a vytvárať a udržiavať pozitívnu, prívetivú atmosféru. Školskí psychológovia a poradcovia môžu poskytnúť ďalšie informácie, podporu pri pochopení emocionálnych potrieb žiaka a môžu pomôcť odkázať na centrá duševného zdravia mládeže a ďalšie inštitúcie sociálnej starostlivosti. Pri vytváraní takýchto tímov môžu školám a miestnym komunitám pomôcť početné **bezplatné online kurzy pripravujúce na prácu s multikultúrnymi triedami** alebo na prácu so žiakmi bez dostatočných jazykových znalostí.

Medzi takéto kurzy a materiály patria okrem iného:

- [odporúčania pre využívanie IKT pri výučbe menej vzdelaných žiakov z migrantského prostredia](#),
- [kurz pre učiteľov na tému využitia IKT na začlenenie žiakov z migrantského prostredia do triedy](#),
- [štrnásť tipov, ako pomôcť žiakom s obmedzeným prístupom k internetu pri dištančnom vzdelávaní](#),
- [projekty a zdroje financované Európskou komisiou](#).

Spolupráca s miestnymi samosprávami s cieľom efektívne osloviť programom Hrdinovia internetu komunitu detí s migračnou skúsenosťou

Za spolupráce s obcou Menemeni sme v Solúne usporiadali akciu, na ktorú sme pozvali deti migrantov a utečencov z okolia. S pomocou tlmočníka (z gréčtiny do arabčiny a z gréčtiny do perzštiny) sme uskutočnili vzdelávací seminár o bezpečnosti na sieti založený na programe Hrdinovia internetu.

Daskalaki E., Fragopoulou P., Vrohidou T. – FORTH, grécky kolektív BIA

Poznámka: O tejto udalosti rozpráva aj jeden z príbehov impact stories (pozri výsledky práce gréckeho tímu v záložke „Impact stories“ na webe bia4all.eu, film je v angličtine).

Z PRAKTICKÉHO HLADISKA

Pri príležitosti prijímania žiakov s utečeneckou skúsenosťou utečencov do škôl je tiež vhodné **zvyšovať kvalifikácie učiteľov vo formatívnom hodnotení**, čo veľmi pomôže pri poskytovaní spätnej väzby deťom, ktoré nepoznajú miestny systém hodnotenia, a pokrok začnú dosahovať až po určitej dobe.

Digitálne zdroje a nástroje môžu tiež pomôcť pri:

- postupnom uvádzaní nových žiakov do školského systému,
- sprevádzaní po okolí,
- prvom kontakte so žiakmi (pomocou jazykových aplikácií),
- informovanie nových žiakov o dianí v škole, aby sa cítili byť súčasťou kolektívu (tiež v národných jazykoch),
- predstavovaní učiteľa a ostatných zamestnancov školy rodičom,
- poskytovaní ostatným žiakom prístupných informácií o kultúre novo prichádzajúcich detí.

Väčšinu týchto vecí môže spoločne budovať a vykonávať celá školská komunita aj s podporou IKT (diskusné skupiny, vzdelávacie aplikácie, internetové prekladače a podobne). Vhodné materiály pre školy vytvárajú aj jednotlivé miestne samosprávy. Tu je príklad [materiálov](#) (okrem iného uvítacie balíčky v niekoľkých jazykoch pre žiakov) vytvorených Skupinou pre výučbu cudzích detí vo Varšave. [↗](#)

Škola by mohla viesť pre deti s migračnou skúsenosťou mentorské projekty, ďalšiu odbornú prípravu v oblasti IKT pre deti a ich rodičov alebo prepájať rodiny, ktoré potrebujú podporu pri učení, s tými, ktoré sú schopné takúto pomoc poskytnúť.

Ďalšie odporúčanie sa týka učebného prostredia, ktoré je chápané ako niečo viac než len formálna výučba v škole. Škola, ktorá je v miestnych komunitách často vnímaná nielen ako vzdelávacie centrum, ale aj centrum pre pomoc a pre vzájomný kontakt ľudí, by mohla napríklad viesť pre deti s migračnou skúsenosťou mentorské projekty, ďalšiu odbornú prípravu v oblasti IKT pre deti a ich rodičov alebo prepájať rodiny, ktoré potrebujú podporu pri učení, s tými, ktoré sú schopné takúto pomoc poskytnúť. Dôležité sa zdá byť najmä hľadanie mentorov alebo doučovania pre deti s migračnou skúsenosťou. Deti, ktorých rodičia ich nie sú schopní doma pri učení podporovať (aj kvôli jazykovej bariére), môžu mať menšiu šancu, že školu dokončia, než ich spolužiaci, ktorým dospelí pomáhajú.

Úspešné iniciatívy digitálneho začleňovania osôb s migračnou skúsenosťou by sa mali zamerať na celé rodiny, a to aj mimo školského prostredia, kde by sa mohli učiť spoločne ľudia rôzneho veku so spoločnými potrebami alebo záujmami z rovnakej komunity alebo rodiny. Môžu to byť:

- stretnutia obsahujúce čo najviac praktických činností a činností vyplývajúcich zo záujmov žiakov,
- vyučovanie obsahujúce minimum teórie, aby nedochádzalo k prehľbovaniu jazykových bariér,
- vyučovanie, pri ktorom vznikajú vyučovacie materiály (štruktúra malých modulov, jednoduché a zrozumiteľné úlohy, filmy, krátke texty),
- umožňovanie nezávislosti od učiteľov a podpora samostatného učenia sa,
- stretnutia venované témam, ktoré nie sú v tradičnom školskom prostredí dostatočne preberané, a to na základe predchádzajúceho posúdenia potrieb (napríklad riešenie konfliktov, besedy o kultúrnych rozdieloch).

Tieto problémy si však vyžadujú ďalšie výskumy – najmä také, ktoré ukazujú účinky vykonávaných intervencií v dlhodobom horizonte. Ku všetkým vyššie uvedeným odporúčaniam treba pridať odporúčania týkajúce sa **prevencie násillia na internete**, ktoré sú podrobne popísané v iných kapitolách tejto správy.

Ale možno ešte dôležitejší je etický prístup k navrhovaniu vzdelávacích nástrojov. Deti s migračnou skúsenosťou sú skupinou extrémne vystavenou neetickému správaniu, zneužívajúcemu ich dôveru, v mnohých ohľadoch sú bezbranné a vystavené mnohým veľmi stresogénnym postupom a situáciám. Tým viac, ak chceme zostavovať vzdelávacie programy a vytvárať vzdelávacie zdroje, tieto musia byť založené na najvyšších možných štandardoch navrhovania s ohľadom na používateľov – ich potreby, obavy a kompetencie a tiež zvyky a kultúru. Vzhľadom na to, že mnoho takýchto projektov sa vyvíja mimovládnyimi organizáciami alebo štátnymi inštitúciami (či pod ich dohľadom), riziko zneužitia nie je tak vysoké ako v prípade subjektov zameraných predovšetkým na generovanie zisku. Toto nebezpečenstvo však stále existuje. Preto sú potrebné univerzálne, dobre premyslené štandardy a pokyny, ktoré je možné použiť pri navrhovaní vzdelávacích zdrojov pre deti s migračnou alebo utečeneckou skúsenosťou.

Ďalšie výhody nastávajú, keď sú zdroje používané vo vzdelávaní podporovanom IKT otvorené, t. j. keď sú šírené pod slobodnými licenciami, ktoré umožňujú slobodné a legálne úpravy a ďalšie zdieľanie. To uľahčuje prekladanie do iných jazykov a zosilňuje spoluprácu všetkých zainteresovaných. Takéto materiály sa môžu vytvoriť pre danú situáciu a potom sa môžu ľahko aktualizovať a prispôbiť inému kontextu alebo okolnostiam.

Pri navrhovaní nástrojov a zdrojov na podporu vzdelávania detí s migračnou skúsenosťou je potrebné vziať do úvahy niekoľko zásad:

- žiaci s migračnou alebo utečeneckou skúsenosťou sú rôznorodejšou cieľovou skupinou ako žiaci bez tejto skúsenosti, preto v ich prípade zohráva personalizácia a individualizácia nástrojov a zdrojov ešte väčšiu úlohu,
- žiaci s migračnou alebo utečeneckou skúsenosťou by mali byť podľa možnosti čo najviac zapojení do navrhovania vzdelávacích zdrojov (napríklad poskytovaním spätnej väzby o užitočnosti a vzdelávacej hodnote zdrojov),
- žiaci s migračnou alebo utečeneckou skúsenosťou môžu potrebovať viac priamejšieho kontaktu s učiteľom ako žiaci bez tejto skúsenosti,
- vzdelávacie zdroje pre ľudí s migračnou alebo utečeneckou skúsenosťou by mali na jednej strane odkazovať na kultúrne podobnosti medzi ich krajinou pôvodu a hostiteľskou krajinou, ale tiež učiť celé komunity, ako si poradiť s existujúcimi rozdielmi.

5 Vznikajúce výzvy – nové trendy

Vzdelávanie detí s utečeneckou alebo migračnou skúsenosťou je mimoriadne citlivá oblasť – okrem veľkého dôrazu, ktorý by sa mal klásť na vyrovnávanie príležitostí týchto detí pri prístupe ku kvalitnému vzdelaniu, musí zahŕňať prvky multikultúrnej výchovy, podporovať tolerantný postoj, orientovať sa v novej realite, výučbu jazyka a psychologickú starostlivosť. To všetko znamená, že jedným z najdôležitejších postulátov pre tvorbu systémových riešení a – priamejšie – samotných vzdelávacích materiálov by mal byť postulát interdisciplinarity.

Veľmi zaujímavým trendom v tejto súvislosti môže byť využívanie virtuálnej reality na vytváranie a rozvoj projektov podporujúcich rozvoj empatie, ktorá je nevyhnutná v situáciách prijímania migrantov (najmä z iných kultúr). Projektom s takýmto potenciálom je napríklad 1000 Cut Journey – program vytvorený na Stanfordskej univerzite, ktorý pomocou virtuálnej reality uvádza účastníka do života černocha Michaela Sterlinga. Po nasadení 3D okuliarov sa na vlastnej koži presvedčíme (ale stále v bezpečnom priestranstve), ako sa cíti chlapec diskriminovaný prakticky od prvých tried základnej školy. Vidíme, ako hrdina vyrastá (sme s ním po celú dobu)

Veľmi zaujímavým trendom v tejto súvislosti môže byť využívanie virtuálnej reality na vytváranie a rozvoj projektov podporujúcich rozvoj empatie, ktorá je nevyhnutná v situáciách prijímania migrantov.

a zakúša stále nové podoby diskriminácie – v športovom tíme, na ulici a v práci. Vďaka takej skúsenosti sa môžeme na chvíľu preniesť na druhú stranu sociálnej reality a presvedčiť sa, že z nášho pohľadu nevinné poznámky môžu byť pre niektorých ľudí zdravujúce a môžu ovplyvniť celý ich neskorší život. Predstavme si teda, či by bolo možné, aby bola v každom parlamente miestnosť, v ktorej by poslanci, senátori mohli pred prijatím rozhodnutí kľúčových pre danú komunitu použiť technológiu na to, aby sa vcítili do sociálnych dôsledkov nových predpisov...

Anna Triandafyllidou a Usha George vo svojej najnovšej správe vytvárajú rámec, ktorý usporadúva to, ako na rôznych úrovniach zapojenie zainteresovaných strán (štát, miestne inštitúcie a jednotlivci) môžu byť rôzne témy súvisiace so životom osôb s migračnou skúsenosťou podporované technológiami – od vytvárania nových nástrojov a zdrojov až po prezentáciu alebo interpretáciu existujúcich zdrojov (Arya a kol., 2022). Podľa autoriek je vzdelávanie oblasťou tvorivej, kreatívnej činnosti subjektov so stredne veľkým dosahom (miestnych samospráv a organizácií) – tých, ktoré dokážu reagovať na individualizované potreby osôb s migračnou skúsenosťou, ale zároveň vyvíjať činnosť v istom meradle.

Vzdelávanie predstavuje podstatnú časť úsilia vlád a organizácií venujúcich sa migrácii. **Jazykové kompetencie patria medzi najčastejšie vzdelávacie ciele a často ich sprevádzajú kompetencie súvisiace so zamestnaním a sociálnymi zručnosťami.** Na ich rozvoj sa využívajú tradičné informačné a komunikačné technológie v podobe webových stránok, seminárov a online vzdelávania či podobných nástrojov adresovaných predovšetkým dospelým.

Pre novo prichádzajúce **deti** existuje množstvo podporných služieb a programov. Patria medzi ne poradenstvo, rôzne komunitné aktivity a podporné skupiny, rozprávanie príbehov a tvorivé dielne. Existujú aj výskumy poukazujúce na hodnotu expresívnych, pútavých a zábavných aktivít pre vzdelávanie detí s migračnou alebo utečeneckou skúsenosťou. Vedci však doteraz len zriedkakedy bádali využitie digitálnych médií

Vzdelávanie je oblasťou tvorivej, kreatívnej činnosti miestnych samospráv a organizácií – tých, ktoré dokážu reagovať na individualizované potreby osôb s migračnou skúsenosťou, ale zároveň vyvíjať činnosť v istom meradle.

a interaktívnej zábavy pri uľahčovaní tohto prispôsobenia. Časť výskumov naznačuje, že digitálne médiá a interaktívne technológie nemajú štatisticky významný vplyv na výsledky vzdelávania, ale mnoho učiteľov ich napriek tomu používa na poskytovanie informácií pútavejším spôsobom (Herold, 2019; Pane a kol., 2014).

Počítačové hry sa tiež používajú na podporu detí s individuálnymi vzdelávacími potrebami, na účely kultúrneho a behaviorálneho učenia, rozvoja kognitívnych zručností a poskytovania vzdelávacích skúseností v mnohých rôznych oblastiach a pre rôzne vekové skupiny. Sú to však oblasti stále len málo preskúmané a závery z nich stále ešte nie sú dostatočne presvedčivé. Rovnako ako pri „bežnom“ vzdelávaní podporovanom IKT musíme byť aj naďalej **pozorní, empatickí a vsádzať na vytváranie vzťahov s deťmi tak, aby sme uspokojovali ich vzdelávacie a emocionálne potreby.**

6 Závěry z núdzového dištančného vzdelávania

Napriek silnej reakcii mnohých vlád na COVID-19 zostala určitá časť žiakov v marci 2020 bez pomoci. Dostupnosť online vzdelávania bola výzvou pre približne jedného zo štyroch študentov stredných škôl v strednej a východnej Európe a v stredoázijských krajinách. V tejto oblasti zastihla pandémia v priemere 1 na 10 žiakov bez prístupu k internetu. Údaje o skutočnej neúčasti na školskej výučbe je, žiaľ, ťažké získať a porovnať. Aj tie dosť necelistvé štúdie však naznačujú, že deti, ktoré zažili vylúčenie zo vzdelávania (vrátane detí s migračnou alebo utečeneckou skúsenosťou), mali menšie šance, že budú vo vzdelávaní pokračovať. Na Ukrajine sa iba 1 percento žiakov nezúčastnilo dištančnej výučby, ale už 20 percent žiakov z rómskej komunity školu opustilo. Niektoré krajiny zvolili offline prístup – v Maďarsku školy raz týždenne vozili domáce úlohy žiakom domov a nasledujúci týždeň si ich vyzdvihovali. V Čiernej Hore školy poskytovali tlačенé materiály na domáce úlohy žiakom, ktorí ich potrebovali. Televízne programy a vyučovacie hodiny vo forme video boli adresované tým, ktorí boli najťažšie dosiahnuteľní (Uzbekistan vysielal video hodiny v štátnej televízii v uzbečtine a ruštine s prekladom do posunkového jazyka; European Commission/EACEA/Eurydice, 2022).

Na Ukrajine sa iba **1 %** žiakov nezúčastnilo dištančného vzdelávania.

Ale už **20 %** žiakov z rómskych komunit školu opustilo.



Viac než polovica poľských učiteľov uviedla určité problémy s používaním digitálnych nástrojov

Technológie sa museli naučiť používať aj učitelia. Prieskum vykonaný medzi približne tisícom učiteľov základných škôl v Poľsku zistil, že 52 percent z nich uviedlo určité problémy s používaním digitálnych nástrojov (Centrum Cyfrowe, 2020). Ukázalo sa, že boli potrebné inovatívne riešenia, ako sú siete učiteľov a spolupráca so žiakmi, ktorí sa stali pre časť učiteľského zboru zdrojom potrebných znalostí. Avšak najsilnejšie dopady pandémie už cíhali za rohom. Štandardné formy dištančného vzdelávania sú zamerané na motivované a samostatnejšie jednotky. Tí, ktorí sa už predtým nedokázali učiť sami, narazili na značné prekážky. To sa odrazilo nielen na ich pokroku, ale predovšetkým na ich pocitoch. Vzhľadom na to, že domáce prostredie a podpora rodičov získavali počas dištančnej výučby na význame, znevýhodnení študenti a študentky riskovali ďalšie zaostávanie. Keď na Ukrajine internátne školy posielali študentov domov, boli sociálni pracovníci inštruovaní, aby udržiavali kontakt s rodičmi a dokonca ich navštevovali, aby tak zaistili uspokojenie sociálnych a potravinových potrieb. V niektorých krajinách zostali niektorí žiaci bez pedagogickej podpory a zodpovednosť za kontinuitu vzdelávania žiakov s individuálnymi potrebami spočívala výhradne na rodičoch.

Všetky tieto ťažkosti poukázali na už skôr existujúce problémy mnohých vzdelávacích systémov. Ak sme si predtým nevšimli deti vylúčené z hľadiska prístupu k vzdelaniu, teraz už bolo ťažké tento obraz ignorovať. Kríza ukázala, že rovnaký prístup k vzdelaniu pre všetkých nie je počas pandémie len otázkou riešenia problému digitálneho vylúčenia. Schopnosť systému zabezpečiť kontinuitu vzdelávania bola podrobená skúške na mnohých úrovniach: možnosti prispôbiť učebné osnovy, spôsob výučby a hodnotenia žiakov, prípravy učiteľov a učiteliek a podpory členov domácnosti, najmä u žiakov s poruchami učenia a menej motivovaných.

Avšak jedným z najdôležitejších ponaučení z pandémie – dôležitým aj z hľadiska inkluzívneho vzdelávania detí so skúsenosťami s migráciou – je nutnosť zamerať sa na sociálno-emocionálne aspekty života detí. Mnoho pedagogických kruhov pochopilo, že starostlivosť o psychickú pohodu detí umožňuje rozvíjať nezávislých, sebestačných, motivovaných a spokojných občanov. Mnoho učiteľov uvidelo svojich žiakov v novom svetle a teraz im to pomáha pri prispôbovaní svojich pracovných metód aj na prijímanie detí s utečeneckou skúsenosťou.

Starostlivosť o psychickú pohodu detí umožňuje rozvíjať nezávislých, sebestačných, motivovaných a spokojných občanov.

Bibliografia

- Arya, A., Nardon, L., Riyadh, M.. (2022). Information and Communication Technology in Migration: A Framework for Applications, Customization, and Research, <https://km4s.ca/wp-content/uploads/Information-and-Communication-Technology-in-Migration-A-Framework-for-Applications-Customization-and-Research-2022.pdf>.
- Centrum Cyfrowe (2020). Edukacja zdalna W czasie pandemii. Raport z badań, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>.
- Dudinska, G., Michou, H., Mohamed, Ch. (b.d.). Ukrainian Homecoming: A Study of Refugee Returns from Poland, https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/ukrainian-homecoming/final-nrc-cee-ro-returns-survey_ukraine_poland_05092022.pdf.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Herold, B. (2019). Teach to one' personalized-learning model has no effect on students' math scores, federal evaluation finds, <https://www.edweek.org/policy-politics/teach-to-one-personalized-learning-model-has-no-effect-on-students-math-scores-federal-evaluation-finds/2019/02>.
- Joynes, Ch., James, Z. (2018). An overview of ICT for education of refugees and IDPs. Education Development Trust.
- Karrera, I., Garmendia, M. (2019). ICT use and digital inclusion among Roma/Gitano adolescents. „Media and Communication”, 7(1), 22–31, <https://doi.org/10.17645/mac.v7i1.1624>.
- Pane, J. F., Griffin, B. A., McCaffrey, D. F., Karam, R. (2014). Effectiveness of Cognitive Tutor Algebra I at Scale. 'Educational Evaluation and Policy Analysis', 36(2), 127–144, <https://doi.org/10.3102/0162373713507480>.
- Potocky, M. (2021). The Role of Digital Skills in Refugee Integration. 'The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion', 5(5), jps.library.utoronto.ca/index.php/ijidi/index.
- School With Class Foundation (2022). Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach, <https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2022/09/raport-z-badania-razem-w-klasie-9-09-2022.pdf>.