

ŠPECIÁLNY PEDAGÓG



Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax

ISSN 1338-6670



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

1

2012
Ročník 1

OBSAH

Príhovor (<i>Bibiána Hlebová</i>)	3
Z histórie Katedry špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove (<i>Ladislav Horňák</i>)	4

Špeciálnopedagogické štúdie

Inklúzia – nová paradigma špeciálnej pedagogiky? (<i>Miron Zelina</i>)	9
Specifické poruchy učení v dospelosti (<i>Miroslava Bartoňová</i>)	13
Stratégie riešenia záškoláctva a monitorovanie správania (<i>Jarmila Žolnová</i>)	24
Reedukácia výchovných problémov žiakov prostredníctvom techník hudobnej terapie (<i>Klaudia Košalová</i>)	31
Niektoré formálne aspekty písania záverečných a kvalifikačných prác (<i>Stanislava</i> <i>Mandzáková, Dagmar Marková</i>)	39

Rozhovory a diskusie

Rozhovor so zahraničným hosťom Joelom Shapirom, Ed. D. (<i>Tatiana Dubayová,</i> <i>Lucia Hrebeňárová</i>)	48
---	----

Zaujímavosti

Vedeli ste, že...? (pripravila <i>Tatiana Dubayová</i>)	51
--	----

Recenzie

MARKOVÁ, D., MANDZÁKOVÁ, S. 2011. <i>Postihnutá sexualita alebo ľudské</i> <i>sexuálne príbehy? O sexualite a sexuálnej výchove osôb s mentálnym postihnutím.</i> Nitra : Garmond, 2011. 200 s. ISBN 978-80-89148-72-1 (<i>Ladislav Horňák</i>)	52
E. AADLAND, T. MATULAYOVÁ (Eds.). 2011. <i>Etické reflexie v pomáhajúcich</i> <i>profesiách.</i> Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2011. 192 s. ISBN 978-80-555-0331-8 (<i>Júlia Klembárová</i>)	54

Knižné novinky	55
-----------------------------	----

Aktuality

Raz vidieť než stokrát počuť... alebo Komu patrí naše ďakujem... (<i>Tatiana</i> <i>Čekanová</i>)	58
Pozvánka na Prvú študentskú vedeckú konferenciu <i>Študent na ceste k praxi</i>	60
Pozvánka na medzinárodnú vedeckú konferenciu <i>Aktuálne trendy v špeciálnej</i> <i>pedagogike</i>	62



Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogickej fakulty
PU v Prešove



PRÍHOVOR Editorial

Vážené kolegyně a kolegovia, ctení čitatelia, vítame Vás na stránkach nového vedeckého časopisu Katedry špeciálnej pedagogiky Prešovskej univerzity v Prešove pod názvom *ŠPECIÁLNY PEDAGÓG s podtitulom Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, ktorý bude vychádzať dvakrát do roka (február – september) vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove v printovej a elektronickej verzii dostupnej na internete: www.ksp.pf.unipo.sk. Skôr než sa oboznámite s príspevkami v jeho prvom čísle, dovoľte nám, aby sme Vás informovali o pohnútkach, ktoré nás inšpirovali k jeho založeniu. Paria k nim: po prvé, progresívny vývoj v oblasti špeciálnej pedagogiky a nutnosť sprostredkovať najnovšie trendy širšej pedagogickej obci; po druhé, naplniť požiadavky učiteľov a špeciálnych pedagógov z praxe o poskytnutie špeciálnopedagogického poradenstva pri riešení konkrétnych problémov žiakov s narušením, so zdravotným postihnutím, žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia a správania, ale aj žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia; po tretie, umožniť vzájomnú komunikáciu a výmenu názorov medzi špeciálnymi pedagógmi z pedagogickej praxe so špeciálnymi pedagógmi – odborníkmi z akademickej obce. Kolektív Katedry špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove ako iniciátor vydávania špeciálnopedagogického časopisu má ambície a vízie zareagovať na tieto podnety, ponúknuť vedeckým pracovníkom, pedagógom, študentom i čitateľskej verejnosti potenciálny priestor na nastoľovanie aktuálnych problémov, na diskusiu, na publikovanie vedeckých, odborných a metodických štúdií, recenzií, zaujímavých podnetov, informácií a ďalších aktualít, ktoré súvisia so súvťažnými a hraničnými vednými odbormi i pomocnými vedami špeciálnej pedagogiky, ako aj so špeciálnopedagogickou edukáciou detí, mládeže i dospelých nielen na Slovensku.

Čo Vám ponúkame v prvom čísle časopisu *ŠPECIÁLNY PEDAGÓG. Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*? Stručné informácie z histórie a života Katedry špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, štúdie so zaujímavými výsledkami z vedeckého výskumu v špeciálnej pedagogike, rozhovor s americkým školským psychológom hosťujúcim na našej katedre, niekoľko aktualít a zaujímavostí, recenzie a knižné novinky. Naším cieľom je predstaviť sa Vám nielen ako tím odborníkov z oblasti špeciálnej pedagogiky, ale aj ako tím ľudí, ktorým nie sú ľahostajné Vaše každodenné problémy v edukácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a preto, ak dovoľíte, pomyselné otvárame bránu vzájomnej komunikácie a spolupráce. V tejto súvislosti sa obraciame na Vás s výzvou, aby ste sa s nami podelili o svoje názory a každodenné problémy so žiakmi v škole, aby ste nám ponúkli Vaše doterajšie poznatky a skúsenosti, nápady a postrehy v podobe štúdií vedeckého, odborného či metodického charakteru. Vítané sú všetky Vaše príspevky, rozhovory i námety do diskusie, prostredníctvom ktorých môžeme zefektívniť kooperáciu špeciálnych pedagógov nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí. Sme otvorení novým metám a výzvam a tešíme sa na spoluprácu i osobné stretnutia s Vami nielen na stránkach nášho nového časopisu, ale aj pri iných vzácných príležitostiach.

Bibiána Hlebová, vedúca redaktorka

1 Doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, o8o o1 Prešov, Ul. 17. novembra 15, e-mail: bibiana.hlebova@pf.unipo.sk. Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.



Z HISTÓRIE KATEDRY Špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej Univerzity v Prešove

**From the History of Department of Special Education
Faculty of Education University of Prešov in Prešov**

Ladislav Horňák¹

Úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu v špeciálnych školách, ako aj starostlivosť o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách, je okrem materiálnych podmienok ovplyvňovaná najmä kvalifikačnými predpokladmi pedagogických pracovníkov.

Zo štatistického zisťovania z rokov 1994-1995 vyplýva, že v špeciálnych školách spĺňalo kvalifikačné predpoklady len 43,26% učiteľov a vychovávateľov. Najnepriaznivejšia situácia bola vo východoslovenskom regióne (Prešovský a Košický kraj), kde kvalifikačné predpoklady spĺňalo iba 17% pedagogických pracovníkov.

Uvedené skutočnosti interpretujeme nasledujúcimi dôvodmi. Prvým z nich bolo donedávna monopolné postavenie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave ako jedinej fakulty na Slovensku, ktorá pripravovala špeciálnych pedagógov, ale ktorá nestačila pokryť prirodzený úbytok takto kvalifikovaných pracovníkov, ktorí po čase opúšťali špeciálne školy z rôznych príčin, napr. rodinných, zdravotných či finančných. Druhým dôvodom bola excentrická poloha Pedagogickej fakulty UK v Bratislave, s ňou spojené vyššie finančné požiadavky na štúdium, ako aj iné ťažkosti, v dôsledku ktorých sa zaujímalo o štúdium špeciálnej pedagogiky z nášho regiónu menej uchádzačov. Keď k tomu priradíme aj fakt, že jeho absolventmi boli väčšinou ženy, nemôžeme sa čudovať, že mnohé z nich sa po ukončení vysokoškolského štúdia nevrátili späť do svojho regiónu. Dôvod bol prozaický – našli si vhodné zamestnanie v Bratislave či v jej okolí alebo si tam založili svoje rodiny. Tretím dôvodom nedostatku a nekvalifikovanosti pedagogických pracovníkov v špeciálnom školstve v našom regióne je aj počet špeciálnych škôl a počet žiakov v nich prevyšujúci počty v regiónoch západného a stredného Slovenska. Svoj podiel na tom majú aj rómski žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorých je vo východoslovenskom regióne najviac a zároveň je z ich radov zastúpenie detí so zdravotným postihnutím najpočetnejšie.

Naznačeným problémom vysokoškolského štúdia v odbore špeciálna pedagogika na východe Slovenska sa po roku 1989 začala aktívne zaoberať Katedra pedagogiky pre 1. stupeň základnej školy (ZŠ) Pedagogickej fakulty v Prešove Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach pod vedením PhDr. Jána Vargu, CSc. Najprv to bolo zaradenie prehlbujúceho štúdia logopédie v odbore učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ od školského roka 1991/1992. Po dvojročnom experimentálnom overovaní, ale aj po kritických pripomienkach Slovenskej asociácie logopédov v Bratislave k forme a obsahu štúdia, sa nadviazala spolupráca s vedúcim Katedry logopédie Pedagogickej fakulty UK v Bratislave prof. PhDr. Viktorom Lechtom, CSc. Jej výsledkom bolo pretransformovanie prehlbujúceho štúdia logopédie na nový študijný odbor s názvom školská logopédia, ktorý začali študovať najprv študenti prehlbujúceho štúdia logopédie v kombinácii s učiteľstvom pre 1. stupeň ZŠ od letného semestra školského

¹ Doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, o8o oi Prešov, Ul. 17. novembra 15, e-mail: ladislav.hornak@pf.unipo.sk. Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

roku 1992/1993. Prvými externými učiteľmi logopédie boli počas prvých dvoch rokov (od roku 1991 do roku 1993) PhDr. Pavol Sabadoš, bývalý dlhoročný riaditeľ Základnej školy pre nepočujúcich a nedoslýchavých v Prešove, a PhDr. Ladislav Pribula, pracovník Metodického centra v Prešove.

Prečo bola prvým špeciálnopedagogickým odborom na Pedagogickej fakulte v Prešove UPJŠ v Košiciach práve školská logopédia? Odpoveď je jednoznačná. Pretože v tomto období sa zaznamenal zvýšený nárast výskytu narušenej komunikačnej schopnosti u žiakov ZŠ, čo mimochodom pretrváva dodnes. Do základných škôl prichádza približne 40% detí s hatlavosťou, 3 – 5% dyslektikov, výskyt narušeného vývinu reči sa odhaduje na 7%. K ďalším údajom patrí aj to, že 40 – 60% detí v predškolskom veku má rečové deficity, čo v školskom veku vyžaduje ich špeciálne vzdelávanie.

Už počas pôsobenia externých pracovníkov na fakulte sa vynárala potreba prijať na Katedru pedagogiky pre 1. stupeň ZŠ na PF v Prešove UPJŠ v Košiciach interného pracovníka – logopéda. Preto v máji 1991 vedúci katedry PhDr. Ján Varga, CSc., požiadal o pridelenie jedného pracovného miesta, ktoré bolo obsadené na základe výberového konania – konkurz sa konal dňa 3. apríla 1992, do ktorého sa prihlásili: Ján Besterčí, učiteľ Osobitnej školy v Moldave nad Bodvou; PaedDr. Miroslava Nováková, špeciálna pedagogička Pedagogicko-psychologickej poradne v Košiciach; Mgr. Kvetoslava Orlovská, učiteľka ZŠI pre sluchovo postihnutých v Prešove. Keďže žiaden z uchádzačov nebol v konkurze úspešný, bolo vypísané nové výberové konanie, ktoré sa konalo dňa 30. novembra 1992, do ktorého sa prihlásili: Ján Besterčí, PaedDr. Ondrej Matuška a Dr. Bunová. Konkurznou komisiou úspešne prešiel PaedDr. Ondrej Matuška, ktorý nastúpil do zamestnania od 15. februára 1993, ale len na tretinový úväzok, pretože v tom čase bol riaditeľom ZŠI pre sluchovo postihnutých v Lučenci; na plný pracovný úväzok bol prijatý až od 1. februára 1997. Odborným garantom štúdia školskej logopédie bol prof. PhDr. Viktor Lechta, CSc., ktorý externe pracoval na Pedagogickej fakulte v Prešove od 15. februára 1994 do 30. júna 1996. Zo zdravotných dôvodov ho od 15. októbra 1996 vystriedala doc. PhDr. Aurélia Kerekrtiová, CSc., tiež z Katedry logopédie Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. Na výchovu a vzdelávaní budúcich školských logopédov sa podieľal aj prof. PhDr. Štefan Vašek, CSc., ako externý zamestnanec od 1. septembra 1995.

Aktivity katedry pedagogiky 1. stupňa ZŠ v oblasti špeciálnej pedagogiky v tom čase neustávali, a to vzhľadom na potreby východoslovenského regiónu, ako aj na odporúčanie Ministerstva školstva Slovenskej republiky, ktoré bolo skonkretizované v materiáli Opatrenia na zvýšenie kvalifikačnej úrovne pedagogických pracovníkov v špeciálnom školstve, ktorý spracovali A. Makovinská a A. Antušeková z odboru špeciálneho školstva. Katedra už pod vedením doc. PhDr. Jozefa Šperku, CSc., plánovala otvoriť nový odbor pedagogika mentálne postihnutých (psychopédia) v školskom roku 1994/1995, čo sa však nepodarilo aj napriek vynaloženému úsiliu vtedajšieho dekana Pedagogickej fakulty v Prešove UPJŠ v Košiciach doc. RNDr. Zdenka Hochmutha, CSc. a prodekanu PhDr. Zuzany Stanislavovej, CSc., ako aj členov nasledujúceho vedenia fakulty, najmä PaedDr. Jozefa Pavelku, CSc. a PhDr. Milana Daráka, CSc. Táto snaha bola nereálnou iba z jedného dôvodu, ktorý spočíval v tom, že v školskom roku 1994/1995 sa nepodarilo získať na katedru docenta ako odborného garanta študijného programu pedagogika mentálne postihnutých. To sa podarilo až v roku 1996, kedy prichádza na katedru (od 1. mája) doc. PhDr. Ema Kollárová, CSc., a od školského roku 1996/1997 sa otvára prvý ročník spomínaného programu špeciálnopedagogického štúdia.

Katedra pedagogiky 1. stupňa ZŠ pod vplyvom špeciálnopedagogických aktivít začala meniť svoj charakter a koncom roka 1996 už pod vedením PhDr. Milana Portika, CSc., zmenila svoj názov na katedru elementárnej a špeciálnej pedagogiky. Súčasne bol na katedru prijatý špeciálny pedagóg – psychopéd Mgr. Miloš Kollár (od 16. apríla 1997) a vyučovanie špeciálnopedagogických predmetov v rámci tejto katedry zabezpečovalo oddelenie špeciálnej pedagogiky, ktoré viedol PaedDr. Ladislav Horňák, CSc. Završenie snáh prípravy učiteľov na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami videla katedra elementárnej a špeciálnej pedagogiky v otvorení ďalšieho študijného programu pedagogika psychosociálne narušených (etopédia) v školskom roku 1998/1999, čo ovplyvnilo aj vznik samostatnej katedry špeciálnej pedagogiky a jej profiláciu tak, aby mohla na vysokej odbornej úrovni zabezpečovať náročné úlohy v oblasti vysokoškolskej prípravy špeciálnych pedagógov.

Katedra špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty PU v Prešove vznikla dňa 1. 1. 1999 oddelením od Katedry elementárnej a špeciálnej pedagogiky PF PU, čo umožnilo postupné sprístupnenie nových študijných programov špeciálnej pedagogiky so zreteľom na dlhodobé požiadavky orgánov a organizácií, zainteresovaných do činnosti škôl a školských zariadení vo východoslovenskom regióne, ktoré súviseli s riešením problému nepriaznivého stavu v kvalifikovanosti pedagógov pôsobiacich v starostlivosti o osoby s postihnutím a narušením. V súčasnosti je Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove vedecko-pedagogickým pracoviskom, ktoré už má svoje pevné miesto v univerzitnej štruktúre na východe Slovenska.

V súčasnosti Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v oblasti pedagogickej činnosti zabezpečuje vysokoškolskú prípravu študentov pre učiteľstvo špeciálnych škôl v troch programoch štúdia:

1. pedagogika mentálne postihnutých (psychopédia) – v bakalárskom a magisterskom stupni,
2. pedagogika psychosociálne narušených (etopédia) – v bakalárskom a magisterskom stupni,
3. učiteľstvo praktickej profesijnej prípravy mentálne postihnutých – v bakalárskom stupni.

V minulosti k nim patrila aj študijný program školská logopédia, ktorý postupne zanikol (zostal len program klinická logopédia na PF UK Bratislave), čo považujeme za nedostatok, pretože jeho význam nachádzame v tom, že v kombinácii s učiteľstvom pre 1. stupeň ZŠ poskytoval svojim absolventom široké možnosti na ich uplatnenie v rezorte školstva.

Študijný odbor špeciálna pedagogika so špecializáciou **pedagogika mentálne postihnutých** bol prvýkrát v histórii PF PU v Prešove zavedený v školskom roku 1996/1997. Vznikol ako dôsledok dovtedajšieho dlhodobého pretrvávajúceho nepriaznivého stavu vysokej nekvalifikovanosti učiteľov a vychovávateľov v sieti škôl a zariadení pre mentálne postihnuté deti a mládež. Najprv sa študoval ako 5-ročné magisterské štúdium (denné i externé), dnes sa študuje ako 3-ročné bakalárske a 2-ročné magisterské štúdium (denné i externé), absolventi ktorého získavajú spôsobilosť vyučovať žiakov s mentálnym postihnutím vo všetkých ročníkoch špeciálnej základnej školy (predtým osobitnej a pomocnej školy) alebo v špeciálnych triedach základných škôl. V odbore sa zaviedlo sa aj 2-ročné rozširujúce štúdium pre učiteľov so spôsobilosťou vyučovať v špeciálnych základných školách a základných školách.

V špecializácii **pedagogika psychosociálne narušených** išlo najprv o 5-ročné magisterské denné štúdium. Táto špecializácia sa študovala

v kombinácii s jedným predmetom, ktorý študenti študovali na iných fakultách PU v Prešove. Štúdium tohto odboru sa organizovalo ako medzifakultné, čo ovplyvňovalo aj otváranie študijných kombinácií v závislosti od spolupráce s inými fakultami. V školskom roku 2001/2002 jestvoval jeden ročník (4.) v špecializácii pedagogika psychosociálne narušených v kombinácii so slovenským jazykom (na Filozofickej fakulte PU) a jeden ročník (3.) v kombinácii s technickou výchovou (na Fakulte humanitných a prírodných vied PU). V súčasnosti sa odbor pedagogika psychosociálne narušených študuje len na PF PU v Prešove spolu s predškolskou a elementárnou pedagogikou ako 3-ročné bakalárske a 2-ročné magisterské štúdium (denné i externé). Absolventi tohto štúdia získavajú spôsobilosť vychovávať a prevychovávať deti a mládež v reedukačných centrách, diagnostických centrách, liečebno-výchovných sanatóriách, detských domovoch a vyučovať žiakov v školách pri týchto špeciálnych výchovno-vzdelávacích zariadeniach a v špeciálnych triedach ZŠ. Okrem toho sa zaviedlo aj 2-ročné rozširujúce štúdium pre učiteľov so spôsobilosťou vyučovať žiakov s poruchami správania v základných školách.

Ostatná špecializácia **učiteľstvo praktickej profesijnej prípravy mentálne postihnutých** (3-ročné bakalárske externé štúdium) pripravuje učiteľov na výučbu odborného výcviku a odborných predmetov v špeciálnych školách.

Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU pomáha aj pri príprave učiteľov pre primárne vedenie, najmä výučbou predmetu základy špeciálnej pedagogiky, ale aj iných povinne voliteľných a odporúčaných špeciálnopedagogických predmetov. Pracovníci katedry sú tiež zapojení do aktivít v rámci ďalšieho vzdelávania špeciálnych pedagógov (napr. v realizácii 2. atestačnej skúšky pedagogických pracovníkov).

Na Katedre špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove po odchode garantky odboru doc. PhDr. E. Kollárovej, CSc., v roku 2004 preberá garanciu nad odborom špeciálna pedagogika prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD. Internými zamestnancami katedry sú učelia: doc. PaedDr. B. Hlebová, PhD., doc. PaedDr. L. Hornák, PhD., PaedDr. S. Mandžáková, PhD., Mgr. T. Dubayová, PhD., Mgr. J. Hučík, PhD., Mgr. J. Žolnová, PhD., PhDr. T. Čekanová, PaedDr. L. Hrebeňárová. Na vysokoškolskej príprave študentov sa podieľajú aj učelia – špeciálni didaktici z iných katedier PF PU v Prešove (doc. PaedDr. I. Šebeňová, PhD., PaedDr. K. Košalová, PhD., Mgr. A. Sedláková, PhD.), ako aj externí zamestnanci: MUDr. J. Kovaľ, PhD., MUDr. M. Motýľová, MUDr. M. Štofčíková, JUDr. Z. Molokáčová, Mgr. M. Ligday a Mgr. J. Tutoky. Na katedre v súčasnosti pôsobí aj interná doktorandka Mgr. J. Štvrtáková.

Úspechom odborných snáh katedry je **akreditovanie doktorandského štúdia v odbore 1.1.6 špeciálna pedagogika od roku 2008**.

V oblasti vedeckovýskumnej činnosti sa členovia katedry angažujú ako riešitelia alebo oponenti grantových úloh a spolupracujú pri realizácii výskumných projektov s mimofakultnými pracoviskami doma i v zahraničí. Vo výskumných aktivitách dominujú tieto oblasti: školská integrácia a inklúzia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, efektívnosť prevýchovného procesu v reedukačných centrách, individuálny vzdelávací plán pre žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím a pre žiakov so ŠVVP v základných školách a špeciálnopedagogické poradenstvo pre rodičov a učiteľov žiakov so ŠVVP. Vytvorením širších riešiteľských kolektívov a zapájaním externých pracovníkov a absolventov štúdia, ako aj vytvorením náležitých materiálno-technických podmienok (v súčasnosti vznikajúce **centrum pre vedu a výskum špeciálnej pedagogiky**) sa Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove môže stať silnejším vedeckovýskumným pracoviskom.

V minulosti sa zahraničné kontakty začali rozvíjať účasťou dvoch členov katedry vo výskumných projektoch medzinárodného charakteru (Open Society Institute a Nadácia škola dokorán so zameraním na reintegráciu rómskych žiakov a Britsko-slovenský vzdelávací projekt so zameraním na integráciu sluchovo postihnutých). Doteraz sa uskutočnili zahraničné kontakty s univerzitou Edge Hill Ormskirk vo Veľkej Británii, udržiava sa spolupráca s Pedagogickou fakultou Palackého univerzity v Olomouci a vznikajú nové bilaterálne dohody (s Univerzitou Jana Amosa Komenského v Prahe a s Masarykovou univerzitou v Brne). Do rámca ďalších aktivít patrí účasť členov katedry na mnohých medzinárodných vedeckých konferenciách a seminároch, ako aj participovanie vo vedeckých a organizačných výboroch. V nedávnej minulosti boli členovia katedry spoluriešiteľmi významných medzinárodných projektov, napr. *Professional ethics as a part of professional competence of supporting professions* (NIL - II - 022 - d; 2009-2011), *KIDS STRENGTHS: Kids in the Context of Mental Vulnerability* (2009-1-AT-LEO05-01199; 2009-2011). V súčasnosti sa pripravujú ďalšie medzinárodné projekty, na ktorých katedra intenzívne spolupracuje so vzdelávacími inštitúciami z Turecka (Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü) a Portugalska (Universidade do Minho, Braga).

Na vysokoškolskej príprave študentov – špeciálnych pedagógov sa v rámci absolvovania exkurzie a špeciálnopedagogickej praxe významnou mierou podieľajú aj mnohé špeciálne školy a špeciálnopedagogické zariadenia z Prešovského a Košického kraja. Recipročne sa členovia katedry a študenti zúčastňujú aj na rôznych podujatiach, ktoré tieto inštitúcie organizujú. Členovia katedry tiež intenzívnejšie spolupracujú s Metodicko-pedagogickým centrom v Prešove, s Múzeom špeciálneho školstva v Levoči a s poradenskými zariadeniami.

Štúdium špeciálnej pedagogiky na Katedre špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove poskytuje absolventom teoretické vedomosti, zručnosti a spôsobilosti vykonávať špeciálnopedagogickú diagnostiku, tímovo pracovať s odborníkmi zúčastnenými v celkovej starostlivosti o osoby s mentálnym postihnutím a psychosociálnym narušením. Avšak aplikovať teoretické poznatky do psychopedickej a etopedickej praxe, poskytovať poradenskú pomoc rodičom a vykonávať osvetovú činnosť v otázkach starostlivosti o osoby s mentálnym postihnutím či psychosociálnym narušením musia budúci špeciálni pedagógovia už sami, čo bude ich ďalším krokom do neľahkej, no zaujímavej a spoločensky veľmi prospešnej práce. Absolventi odboru sú nepochybne nielen našou nádejou, ale aj istotou na zlepšenie stavu a úrovne odbornej vzdelanosti učiteľov špeciálnych základných škôl, vychovávateľov v internátoch, kluboch a domovoch sociálnych služieb, resp. konzultantov, metodikov a organizačných pracovníkov v oblasti služieb, ktoré sa zabezpečujú pre osoby s mentálnym postihnutím a psychosociálnym narušením.



INKLÚZIA – NOVÁ PARADIGMA ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY?

Inclusion – New Paradigm of Special Education?

Miron Zelina¹

Abstrakt: Príspevok prezentuje problémy s implementáciou teórie a praxe inkluzívnej edukácie jednotlivcov s postihnutím, narušením a ohrozením do školského a kultúrneho systému. Poukazuje na konzekvencie a deriváty inklúzie najmä znevýhodnených rómskych žiakov. Upozorňuje na problémy rodovej, etnickej, sociálnej, pedagogickej a politickej začlenenosti paradigmy inklúzie vo vzdelávaní a výchove.

Kľúčové slová: inklúzia, exklúzia, paradigma, výchova, integrácia, znevýhodnené deti, školská politika.

Abstract: The article presents issues linked to implementation of theory and practice of inclusive education of disabled, disturbed and vulnerable individuals into the school and cultural system. It refers to the consequences and derivatives of the inclusion, in particular of the disadvantaged Roma pupils. Moreover, the paper draws attention to issues of gender, ethnic, social, educational and political integration of inclusive paradigm in education.

Keywords: inclusion, exclusion, paradigm, education, integration, disadvantaged children, school policy.

Úvod

V predchádzajúcich rokoch hlavnou paradigmatou výchovy a vzdelávania znevýhodnených detí bola integrácia. Malo sa ňou na mysli spoločné vzdelávanie detí s postihnutím, detí pochádzajúcich zo znevýhodneného sociálneho prostredia, z iných etníc, detí rozličnej mentálnej úrovne a podobne v bežných triedach na základných školách. Opakom bola segregácia, ktorá sa markantne prezentuje v oddelení špeciálnych škôl od štandardných. Aj segregované či selektované školy a triedy mali za cieľ integráciu žiakov do bežného života, čo sa im však nedarilo uskutočniť. V. Lechta (2010, s. 26) v tejto súvislosti poznamenáva, že „celosvetová zmena platformy prístupu k deťom s postihnutím súčasne so zásadnou zmenou politicko-spoločenského a štátoprávneho systému u nás nakoniec vyústila do snáh o ich integratívnu a následne inkluzívnu edukáciu.“

Čím sa líši inkluzívna pedagogika od integratívnej?

V inkluzívnej paradigme edukácie ide o akceptovanie rôznorodosti žiakov. Rôznorodosť sa chápe ako samozrejmosť. Jednou zo základných charakteristík inklúzie je heterogénnosť žiakov v triede. Čo znamená, ako tvrdí A. Sander (2008), že takto odpadá potreba dosiahnuť so všetkými žiakmi rovnaké ciele. M. Merzová-Atalíková (2006) poznamenáva, že na odlišenie pojmu integrácia od pojmu inklúzia sa v Nemecku pojem integrácia čím ďalej tým viac chápe ako asimilácia. Integrácia sa skôr chápala (a chápe) ako koexistencia dvoch alebo viacerých skupín, podskupín v triede, v škole, komunite, spoločnosti, kde intencionalitou bolo postupne menšinové skupiny (minority) či odlišných jednotlivcov vtiahnuť, asimilovať do väčšinovej kultúry. Formálne paralelne existuje pri integrácii integrovaná aj segregovaná edukácia.

¹ Prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Dr. h. c., Katedra psychológie a patopsychológie PF UK, 811 08 Bratislava, Moskovská 3, e-mail: zelina@fedu.uniba.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

Edukačný koncept inklúzie

Inklúzia je edukačno-filozofický koncept, ktorý sa začal šíriť až koncom 90. rokov minulého storočia a je spájaný s Deklaráciou zo Salamanky z roku 1994. Ide o podstatnú zmenu paradigmy edukácie v koncepte inkluzívnej edukácie. Žiak je jedinečný, iný, skupina v triede, v škole môže byť a je jedinečná a jej jedinečnosť nie je len samozrejmosťou, ale má sa aj rešpektovať. V týchto kontextoch sa inkluzívna paradigma napája na humanistické a personalistické teórie výchovy. Finalitou inkluzívnej pedagogiky nie je, aby sa jedinečnosť stala jednotou, ale aby jedinečnosť bola rešpektovaná. Rešpekt jedinečnosti má svoje pedagogické, etické, politické limity. Zvláštnym prípadom problému inklúzie – exklúzie je hlasovanie niektorých štátov o tom, či majú byť na ich území postavené mešity. Pri teoretickom prijatí tézy o inklúzii by tieto štáty mali povoliť stavbu mešít, ale pri prijatí konceptu integrácie skôr nie. To je len jeden príklad „váhy“ prijatia a zodpovednosti akceptácie koncepcie inklúzie. Často sa prelinajú špecifiká inklúzie podľa toho, či sa akcentuje rodovosť, etnikum alebo sociálne, ekonomické či pedagogické aspekty. To vytvára napätie, konflikty a nedorozumenia. Rozdelenie žiakov do tzv. rómskych a nerómskych tried nemusí byť v tejto paradigme segregáciou, ale môže sa chápať ako diferenciácia žiakov, kde sa uplatňuje nie rodový, etnický princíp inklúzie, ale pedagogický aspekt. Je možné uvažovať aj o inklúzii – exklúzii v intenciách prijatia ustanovenia o rómskej národnosti a o vybudovaní rómskych národnostných škôl, kde by odpadol etnický dôvod segregácie (zatiaľ máme na Slovensku iba jednu takúto školu v Kremnici). Problém komplikujú aj ustanovenia z nášho zákona č. 245/2008 Z. z., kde sa okrem zdravotného postihnutia (ktoré je indikátorom fyzickej segregácie – diferenciácie) uvádzajú aj ako osobitná skupina žiaci zo znevýhodneného sociálneho prostredia (sociálna segregácia – diferenciácia), ďalej sa uvádza aj pojem integrovaní žiaci a pojem žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čo je pedagogická segregácia – diferenciácia (napr. školy pre intelektovo nadaných žiakov). Edukačná paradigma inklúzie by mala primárne zohľadňovať jedinečnosť, osobnosť žiaka, ako aj jeho sociálne prostredie, kultúru s cieľom maximálne optimalizovať vývin osobnosti.

Sme svedkami toho, že sa inklúzia často stotožňuje s integráciou alebo sa inklúzia považuje za vyšší stupeň integrácie. M. Friend a W. D. Bursuck (2002, s. 4) konštatujú, že „*inklúzia reprezentuje vieru a filozofiu, že znevýhodnení žiaci môžu byť plne integrovaní do všeobecných škôl a školy a ich spôsoby, metódy edukácie majú byť založené na ich schopnostiach a nie neschopnostiach.*“ Inklúzia podľa týchto autorov zahŕňa:

- a) fyzickú integráciu – žiaci s postihnutím sú v triedach so žiakmi bez postihnutia,
- b) sociálnu integráciu – v triede sú žiaci rozličných sociálnych skupín,
- c) inštrukčnú integráciu (výučbovú, didaktickú) – edukácia je založená na potrebách žiakov a nie na vopred určených kurikulárnych štandardoch.

Najmä tretí bod je pre výchovu a vzdelávanie v inkluzívnom poňatí závažný. Vyžaduje si vypracovať modely školskej inklúzie pre rozličné cieľové skupiny, ako to napokon akceptuje aj materiál *Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020* o riešení rómskej problematiky, ktorý bol schválený vládou Slovenskej republiky dňa 11. januára 2012 a odoslaný do Rady Európskej únie.

Rómovia a inklúzia

V zmysle vyššie uvedenej paradigmy inklúzie je jej riešenie v rešpektovaní jedinečnosti, zvláštnosti rozličných rómskych komunít. V tejto súvislosti môžeme hovoriť o Rómoch, ktorí žijú koncentrovane alebo rozptýlene v obciach či mestách, o Rómoch žijúcich na okrajoch dedín, miest a o Rómoch žijúcich vzdialene od obcí v osadách. V osadách žije približne 18% Rómov, 22% na okrajoch dedín alebo miest, ostatní žijú v obciach, mestách (Atlas rómskych komunít na Slovensku, 2004). Vyššie spomínaný vládny materiál hovorí o tzv. marginalizovaných rómskych komunitách, ale často s vágnym doplnením, že ide aj o žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia. Potom sa presne nevie, či ide o inklúziu len rómskych žiakov alebo aj o riešenie ostatných sociálne znevýhodnených žiakov (uvádza sa napríklad SZP/MRK – žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia/marginalizovaných rómskych komunít).

Vláda SR schválila „reformu“ prístupu k znevýhodneným žiakom, ktorá má byť založená:

- na razantnom zvýšení zaškolenosti detí z MRK od 3 rokov v materských školách; čiastkový cieľ: zvýšiť účasť detí zo SZP/MRK v predprimárnom vzdelávaní z približne 18% (v roku 2010) na 50% v roku 2020 (tento cieľ osobne považujem za nedostatočný; pokiaľ sa nezvýši starostlivosť o znevýhodnené deti už v materskej škole v celom rozsahu, budú naďalej pretrvávať problémy s ich ďalšou výchovou a vzdelávaním, s ich správaním a zamestnanosťou; zmena by sa dala uskutočniť uzákonením povinnej dochádzky do materskej školy);
- na vypracovaní a implementovaní štandardov desegregácie vo vzdelávaní (podmienkou však zostáva dodržanie zásady čo najvyššej kvality vo vzdelávaní a dosahovaní učebných výsledkov);
- na vypracovaní konkrétnych modelov školskej inklúzie (ako sme uviedli vyššie); vypracovanie indexu inklúzie školy a jeho uplatnenie pri evalvácii školy by poslužil ako jeden z indikátorov kvality školy.

Ďalej sa v spomínanom vládnom materiáli (2011) uvádza, že „pri kreovaní inkluzívneho vzdelávacieho prostredia by sa mali prioritne zohľadniť osobitosti žiakov pochádzajúcich z prostredia marginalizovaných rómskych komunít, osôb so zdravotným znevýhodnením, príslušníkov národnostných menšín, cudzincov a imigrantov.“ Vláda SR schválila šesť cieľov zlepšenia vzdelávania a výchovy do roku 2020, kde okrem uvedených bodov je zavedenie celodenného výchovného systému, zlepšenie nultých ročníkov, diagnostiky, rozšírenie počtu asistentov a podobne, čo sú opatrenia, ktoré sa opakujú už niekoľko rokov. Ambicióznym cieľom je výučba rómskeho jazyka a príprava učiteľov ovládajúcich rómsky jazyk.

Záver

Inkluzívna paradigma vzdelávania a výchovy sa týka všetkých škôl a školských zariadení, ale osobitne špeciálnej pedagogiky. Závažnosť prechodu z integratívnej na inkluzívnu pedagogiku by si zasluhovala oveľa rozsiahlejšiu odbornú diskusiu najmä s domyslením dôsledkov, a to nielen pedagogických, ale aj sociálnych, ekonomických a politických.

LITERATÚRA

- Atlas rómskych komunit na Slovensku*. Bratislava : S.P.A.C.E., 2004.
- FRIEND, M., BURSUCK, W. D. 2002. *Including Students with Special Needs*. Boston : Allyn and Bacon, 2002. ISBN 0-205-33192-0.
- LECHTA, V. (Ed.). 2010. *Základy inkluzívni pedagogiky*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MERZOVÁ-ATALÍKOVÁ, M. 2006. Integration und Inklusion. In: HANSEN, G., STEIN, R. et al. *KompPENDium Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2006, s. 248-260.
- SANDER, A. 2008. Inklusion macht Schule. Ein Langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. In: *Sonderpädagogische Forderung heute*, 53, 2008, č. 4, s. 342-353.
- Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020*. Bratislava : [b.v], 2011. Materiál bol schválený uznesením vlády SR č. 1/2012 dňa 11. januára 2012.
- Zákon č. 245/2008 Z. z., z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (tzv. školský zákon).

Resumé: Príspevok sa zaoberá v súčasnosti aktuálnou paradigmatou špeciálnej pedagogiky, ktorou je inklúzia. Zameriava sa, okrem teoretických východísk, najmä na inklúziu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia či marginalizovaných rómskych komunit. Upozorňuje na najnovšie materiály schválené vládou Slovenskej republiky a stručne ich charakterizuje. V závere autor upozorňuje na potrebu širšej odbornej diskusie na tému pedagogickej inklúzie.

Summary: The contribution deals with, at present, current paradigm of special education, which is inclusion. It focuses, in addition to theoretical background, in particular to inclusion of Roma pupils from socially disadvantaged or marginalized Roma communities. The paper indicates the latest materials approved by the Government of the Slovak Republic and describes them briefly. In conclusion the author focuses attention to the need for wider professional debate on educational inclusion topic.



SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ V DOSPĚLOSTI Specific Learning Disabilities In Adulthood

Miroslava Bartoňová¹

Abstrakt: Dospělé osoby s dyslexií mají odpovědnost samy za sebe a za to, jak se sžijí se svými předpoklady, pochopí, jakým způsobem zpracovávají informace, vytvoří si strategie, jak zvládnout odlišný způsob myšlení, a rozvinou taktiku k vypořádání se s každodenním životem. Pro mnohé dospělé osoby s dyslexií je velmi namáhavé zvládnout požadavky a povinnosti rodinného života. Článek prezentuje výsledky kvalitativního výzkumného šetření, zaměřeného na důsledky projevů specifických poruch učení u osob v dospělém věku.

Klíčová slova: dospělost, specifické poruchy učení, strategie, dyslexie, zaměstnání, komunikace, kvalitativní výzkum.

Abstract: Adults with dyslexia have a responsibility for themselves familiarized with their assumptions, understand how they process information, devise strategies to handle different way of thinking, and develop tactics to deal with everyday life. For many adults with dyslexia is very hard to master the requirements and responsibilities of family life. Article presents the results of a qualitative research focused on the specifics of the consequences of expression of specific learning disabilities to those in adults.

Key words: adulthood, specific learning disabilities, strategies, dyslexia, employment, communication, qualitative research.

Úvod

Do skupiny osob se specifickými poruchami učení (SPU) řadíme jedince, kteří se „pohybují“ v pásmu průměrné i nadprůměrné inteligence, a přesto, že mají podnětné prostředí i dobré metodické vedení, selhávají v získávání dovedností, jako je čtení, psaní, počítání. Je-li jim ovšem věnována individuální podpora, dokáží být úspěšní a dostát požadavkům jejich vzdělávání. Výzkumy potvrzují, že v největším procentu se vyskytují jedinci s dyslektickými potížemi (Lerner, Kline, 2006; Moody, 2007). Ti, u nichž se problémy objevují náhle v dospělosti, kdy není narušena jejich osobnost, jsou obvykle první, kteří požadují diagnostiku, pochopení a vhodnou podporu jak po vzdělávací, tak po emocionální stránce. V tomto případě je stále velmi důležitá rodina. Postoje, chování a rodičovská očekávání mohou mít významný dopad na sebevědomí a stupeň dosaženého vzdělání. Nicméně i dospělí, kteří celý život nevěděli o příčinách svých obtíží, by měli rozvíjet efektivní strategie pro vyrovnání se s těmito problémy a možná by měli umět skrývat svoje potíže spojené s gramotností před svými partnery.

J. Reiff a kol. (In: Reid, Kirk, 2001) dospěl k závěru, že jedním z faktorů, ovlivňujících úspěch dospělých jedinců s dyslexií v jejich vzdělávání, bylo to, zda jim byla poskytnuta podpora. To potvrzuje i naše zkušenost s úspěšnými dospělými lidmi: „...když jsem viděla Lena, jak zápasí s pravopisem, má problémy s učením rozvrhu hodin, věděla jsem, že nechci, aby si prošel stejnou noční můrou jako já. Otravovala jsem učitele tak dlouho, dokud ho nakonec nenechali diagnostikovat. Uvědomila jsem si pak, že byl právě jako já.“

¹ Doc. PaedDr. Miroslava Bartoňová, PhD., Katedra speciální pedagogiky PdF Masarykovy Univerzity, 602 00 Brno, Poříčí 9, e-mail: Bartonova@ped.muni.cz. Fotografie zveřejněná so súhlasom autorky.

V mnoha prípadoch musí byť dospelí jedinci s dyslexií asertívni. Pro mnoho dospelých je ťažké toho dosáhnout. Nicméně dospelé osoby s dyslexií majú zodpovednosť samy za seba a za to, jak se sžijí svými předpoklady, pochopí, jakým způsobem zpracovávají informace, vymyslí strategie, jak zvládnout odlišný způsob myšlení, a rozvinou taktiku k vypořádání se s každodenním životem (srov. Mikulajová, 2009; Weiss, 1993). Címlerová a kol. (2010) upozorňují na výrazně nižší sebevědomí studentů a dospelých s dyslexií. Vlivem dlouhodobé frustrace z obávaného neúspěchu, vlivem negativní zkušenosti se sebou samým při studiu a s reakcemi okolí u nich převažují spíše negativní očekávání vůči sobě samým. Často předem vzdávají řešení a nemají ochotu zvládat úkoly, které by objektivně zvládnout mohli.

Pro studenty, zaměstnavatele, zaměstnance a školitele je důležité uvědomit si roli učebních stylů pro studium a práci. Mnoho dospelých dyslektiků si neuvědomuje, jakým způsobem se učí, a zachová si své nevhodné učební návyky celý život. V rámci jejich studia je nutné dodržovat určité zásady, aby studium bylo úspěšně zakončeno. Je důležité studovat dopředu, aby byl student v kontaktu s vyučujícím připraven a mohl se smysluplně ptát, promluvit si s vyučujícím o specifických potřebách (Bartoňová, 2007).

Dospelí dyslektici si musejí osvojit vlastní strategie čtení. Musí si uvědomit, že méně automatismu je extrémně důležité k tomu, aby se z nich stali aktivní čtenáři. Musí vědět, co chtějí z textu vyčíst: nejprve musejí zaznamenat klíčová slova a body, vypsat důležité osoby a místa a vytvořit hrubý náčrt textu tak, že znají strukturu knihy (srov. Reid, Kirk, 2001; Pokorná, 2010). Přijetí pečlivých návyků nemůže zcela eliminovat problémy studentů s dyslexií, ale jejich maximální možné dodržování zlepši kapacitu v přístupu k informacím a myšlenkám a umožní jim se srozumitelně vyjadřovat.

S. Moody (2008) upozorňuje, že dyslektické obtíže mohou ovlivnit u jedinců:

- pravopisné dovednosti – následování technických instrukcí, rychlé čtení zpráv a psaní poznámek bez pravopisných chyb,
- paměť – pamatování si telefonních čísel; zapomínání, co bylo řečeno na schůzkách,
- schopnost poslušnosti – obtíže ve správném vyplňování dokumentů a vyhledávání pojmů ve slovnících a telefonních seznamech,
- zraková orientace – obtíže při práci s mapami; koordinace ruka/oko – chudá prezentace v psané podobě,
- řeč – neorganizovaná mluva při schůzkách a při telefonování,
- organizační dovednosti – místo na pracovišti může působit neorganizovaně, neúčast na schůzkách,
- emocionální faktory – vztek, rozpaky a úzkostnost.

Dospelí jedinci s SPU bývají kromě organizačních potíží znevýhodněni i v sociálních vztazích. Někteří autoři doporučují **strategie**, které jim pomohou v zvládání zaměstnání. Například pro přehlednost si udělat denní seznam povinností a značit si v něm již splněné úkoly, rozdělit si úkol na jednotlivé kroky a plnit jej po částech, používat diáře, zvýrazňovače, třídit si dokumenty, využívat počítačových programů k usnadnění práce (pro kontrolu pravopisu, slovníky), neostýchat se požádat o radu, když je to třeba, využívat různých tabulek, přehledů, barevného rozlišování dokumentů. Zaměstnavatel, který zaměstnává dospelého jedince s SPU, by měl být ochotný dodržovat určité zásady v komunikaci, upřednostňovat ústní komunikaci, zadávat důležité pokyny na klidném místě, zajistit klidnou pracovní atmosféru,

zdôrazňovať dôležité body a udalosti. Mnoho jedinců s dyslexií je tak schopno dosáhnout podpory ze strany zaměstnavatele bez stresujících a časově náročných sporů.

Materiál a metodika

Prezentované výzkumné šetření je součástí specifického výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Cílem výzkumného šetření bylo vymezit důsledky specifických poruch učení u jedinců v dospělém věku a zaměřit se na vnímání vlastních důsledků specifických poruch učení od průběhu základního vzdělávání do dospělosti (Kacelová, 2011).

Výzkumná otázka směřovala k zjištění a analýze oblasti podpory jedinců se specifickými poruchami učení v dospívání a dospělém věku. Na základě dílčích výzkumných otázek byly stanoveny **vedlejší výzkumné otázky**:

- Jak velký vliv mají důsledky specifických poruch učení na život dospělého jedince s dyslexií?
- Je v dospělosti možné určitým způsobem kompenzovat důsledky specifických poruch učení?
- Ovlivnily specifické poruchy učení u jedinců zásadním způsobem výběr střední školy a následného vzdělání?
- Probíhala u jedinců se specifickými poruchami učení dostatečná reedukace v době školní docházky?

Výzkumné šetření je **kvalitativního charakteru** s prvky **zakotvené teorie**.

Hlavní technikou byly nestandardizované a polostandardizované rozhovory, které byly následně analyzovány a kódovány na základě zakotvené teorie. Ve výzkumné části šlo především o popis a systematizaci jevů, které souvisí s otázkou specifických poruch učení, popis nových skutečností a vztahů, vyplývajících ze zkušeností informantů. Otázky do polostandardizovaných rozhovorů byly voleny tak, aby byly zjištěny základní informace o informantech, jejich názory, pocity a vzpomínky. Po doslovné transkripci všech rozhovorů jsme analyzovali a interpretovali získaná data prostřednictvím modelu zakotvené teorie. V průběhu analýzy došlo k redukci a kódování dat.

Dále jsme využili designu mnohonásobné případové studie. Zkoumány byly celkem 3 případy. U všech byla specifická porucha učení diagnostikována na počátku povinné školní docházky. V současné době jsou informanti již dospělí lidé (věk 19, 22, 23, Tonda, Karolína Miloš – jména jsou záměrně změněná, aby zůstala zachována anonymita informantů).

Interpretace výsledků šetření – otevřené kódování

Při analýze přepsaných rozhovorů a následném **otevřeném kódování**, **axiálním kódování** a **selektivním kódování** se začaly rozkrývat základní **společné kategorie**, které postupně vytvářely **zakotvenou teorii**:

- vnímání důsledků specifických poruch učení v průběhu základní školy, v průběhu střední školy,
- důsledky specifických poruch učení, které se promítaly do hodin českého jazyka a ostatních předmětů,
- pedagogicko-psychologická a poradenská péče a kompenzace specifických poruch učení,
- volba střední školy v závislosti na výukových obtížích,
- zájmy informantů, ve kterých se alespoň částečně promítají důsledky specifických poruch učení, pomaturitní studium.

Při výpovědích informantů jsme zaznamenali také zajímavé názory na celou problematiku specifických poruch učení. Při zpracování doslovných transkripcí rozhovorů s informanty pomocí otevřeného kódování se objevily společné kategorie, které provázely nebo stále provázejí život dospělých jedinců se specifickými poruchami učení. Mezi těmito kategoriemi jsou určité vazby, které je navzájem spojují a ovlivňují. Tyto vztahy zobrazuje schéma zakotvené teorie.

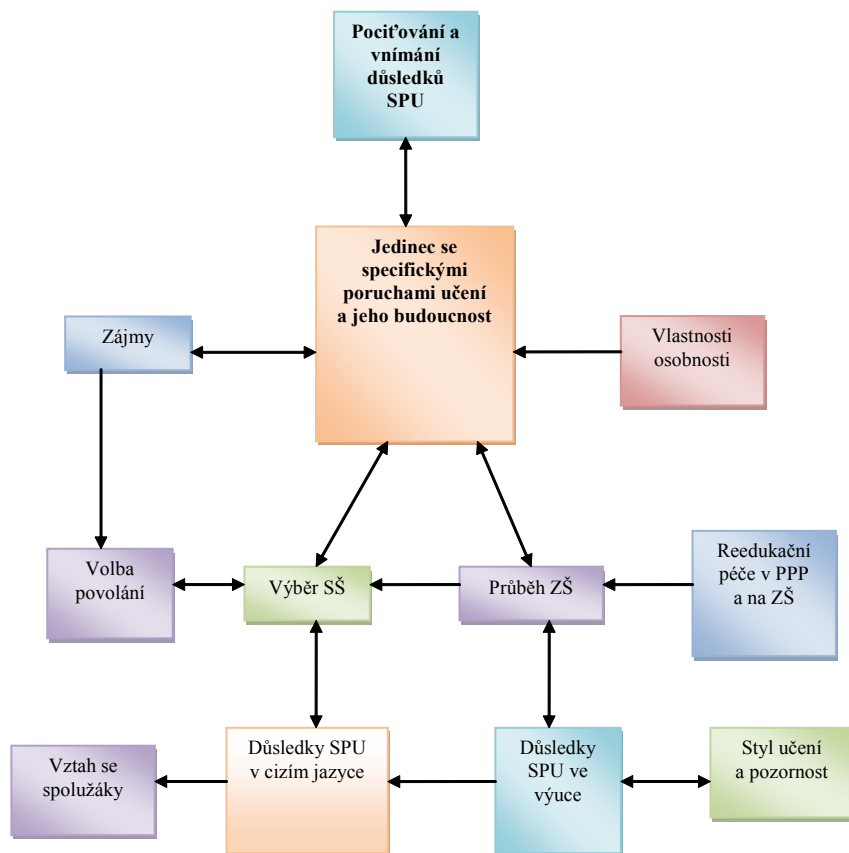


Schéma 1: Model zakotvené teorie 1

Kategorie 1: Vnímání důsledků specifických poruch učení v průběhu základního vzdělávání a středního vzdělávání

Otázka vnímání vlastních důsledků specifických poruch učení se promítá do mnoha dalších kategorií. Žádný z informantů neprožíval příjemné pocity, spojené se školní docházkou. T. se styděl za kompenzaci SPU, K. zažívala nepříjemné pocity při učení a M. se spolužáci posmívali.

T. nevnímal v průběhu základní školy nějaké výrazné obtíže, které by se promítaly do vyučování. Nepociťoval, že by mu šlo učení hůře než ostatním spolužákům, spíše to vnímal z pohledu hodnocení, že někdo má jedničky a jiný pětky, a on spadl do střední kategorie. „*Tak asi určitě mě mrzelo, že nemám jedničky, ale prostě jsem to tak bral, že prostě navíc asi nemám, tak to je.*“ Domníval se, že si za své, i nedostatečné známky může sám, a pokud by se učení věnoval více, mohl by svůj studijní průměr zlepšit. Věděl, že určité obtíže má, ale nikdo ho nevedl k tomu, aby si je uvědomoval. Nevnímal to tak, že jeho studijní problémy pramení ze specifických poruch učení a nehledal příčinu v SPU. M. vnímá své výukové obtíže od základní školy. Vadí mu to kvůli známám, ale tvrdí, že do budoucna mu to také bude dělat problémy, protože není příjemné psát hrubé chyby v dopisech a veřejně přístupných textech, jako například na facebooku. Ve třídě se cítil dobře, ovšem proto, že nebyl ve třídě jediný žák se specifickými poruchami učení, ale bylo jich zde více. K. vnímala důsledky specifických poruch učení až na druhém stupni základní školy. Na prvním stupni si nevybavovala žádné obtíže, ačkoliv dysortografie jí byla diagnostikována již v první třídě základní školy. Své obtíže neskrývala, ale styděla se za ně. „*Není prostě příjemný, když je to jasný jak facka, že tam to y je takový a já tam blbec napíšu takový.... Brala jsem to tak, že je to prostě ve mně, no tak to je ve mně.*“

Odpověď na jednu otázku se týkala také oblasti „rozšířenosti“ specifických poruch učení lidské populaci. T. si vzpomněl na kolegu z bývalé práce, který sám přiznal, že má obtíže dysgrafického charakteru a ovlivňovalo to spíše okolí, které nemohlo písmo daného člověka přečíst. K. také soudí, že existuje mnoho lidí s podobnými obtížemi, i když o tom sami třeba nevědí a neuvědomují si to. Stejný názor zastává i M. Myslí si, že je mnoho dyslektiků, ale ne všichni mají dyslexii diagnostikovanou, případně že mnoho lidí ji mělo diagnostikovanou a v současnosti žádné potíže nemají.

Otázka komunikace na téma specifických poruch učení s okolím skýtala velmi zajímavé odpovědi. K. mluví o svých obtížích pouze se svými známými, kteří už to vědí, ale „*nehlásím se k tomu, že jsem dyslektik.*“

Kategorie 2: Důsledky specifických poruch učení v českém jazyce a ostatních předmětech

Na základě analýzy dat můžeme konstatovat, že důsledky specifických poruch učení se nejvíce manifestují v předmětech a oblastech, týkajících se českého jazyka. Informanti udávají, že nejhorší pro ně bylo psaní diktátů. Vždy z něj byli hodnoceni v lepším případě dostatečně a většinou nedostatečně. Všichni shodně uvedli, že největší problémy měli a stále mají s aplikací gramatických pravidel. Z důvodu velké chybovosti ohlášené diktáty informantům působily nepříjemné pocity strachu a studu.

Specifické poruchy učení se promítají také do cizího jazyka (srov. Bartoňová, M. 2010). Všichni informanti měli či stále mají problémy s učением cizího jazyka. Dále shodně uváděli větší či menší obtíže, týkající se matematiky, a to především v pochopení slovních úloh, zvláště úloh, které jsou založeny na logickém uvažování.

Kategorie 3: Poradenská péče poskytována pedagogicko-psychologickou poradnou, vnímání kompenzace specifických poruch učení

Další kategorie, která byla zpracována, se týkala pedagogicko-psychologické a poradenské péče poskytované v rámci pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo v rámci základní školy. T. na základní škole navštěvoval dyslektický kroužek,

který byl reedukačního charakteru. Neorganizoval se pravidelně, účastnil se ho pouze jednu hodinu týdně. Na vyšetření v PPP byl dvakrát a vzpomínky má negativní: „*Poprvé mi paní učitelka řekla, že musím jít na zvláštní školu, pokud chci mít jedničky a nechci mít pětky.*“ Při dalším vyšetření psal diktát na čas a sám si musel zastavovat stopky. K. chodila na reedukační péči do pedagogicko-psychologické poradny, dle svých vzpomínek asi jednou týdně, ale jistě to už neví. M. si vzpomíná, že určitou dobu docházel na reedukační péči do pedagogicko-psychologické poradny, ale potom už tam ze své vůle nechodil.

Podstatou této kategorie bylo najít souvislosti v poradenském přístupu a způsobu kompenzace specifických poruch učení v rámci vzdělávání zejména na základní škole. Všichni tři informanti uvedli, že určitým způsobem byly u nich důsledky specifických poruch učení kompenzovány a při odpovědích byly patrné rozdíly ve vnímání této kompenzace. Shodli se, že nejvíce využívali kompenzačních mechanismů v hodinách českého jazyka. „*Přišlo mi blbý, že mám oproti těm druhým úlevy, a sám jsem to ze sportu neměl rád. Měl jsem pocit, že je to vůči ostatním nefér, protože jsem se cítil nějaký jiný.*“ Kompenzace u T. spočívala v psaní kratších diktátů, což podle jeho slov spočívalo ve zkrácení o dvě či tři věty, ale stejně dostal nedostatečnou známku. Nikdy neměl diktáty ohodnoceny pouze slovně nebo počtem chyb. Kompenzace se také vztahovala k domácím úkolům. V rámci střední školy kompenzaci nevyužíval, ale byl rád, protože by se kvůli kompenzaci necítil dobře. Zastával názor, že výuka má být pro všechny stejně náročná. V případě K. byla vnímána kompenzace jako pomocný faktor, měla více času na kontrolu. Někdy místo diktátu psala doplňovací cvičení. Na základní škole bylo také období, ve kterém byla K. z diktátu hodnocena slovně nebo počtem chyb, ale na vysvědčení byla hodnocena klasifikačním stupněm. Podle jejích slov to bylo zřejmě období po vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, kdy škola obdržela výsledky doporučení z PPP. Domácí úkoly i zápisy do sešitu psala stejně jako ostatní spolužáci. M. má pocit, „*že při doplňovacím cvičení jsem měl kvůli specifickým poruchám učení mírnější známkování.*“ Kompenzaci nevnímal negativně, protože nebyl v kolektivu jediný žák se specifickými poruchami učení.

Shodně všichni informanti uvedli, že při jakémkoli učení vyžadují klid, nemohou mít puštěné rádio, ani televizi. Všichni si také při učení předříkávají daný text nahlas, čímž se ho učí. M i K. preferují pohyb při učení. Výpovědi informantů se lišily u otázky délky domácí přípravy a tedy i délky soustředění a následně také potřebou přestávek, která byla závislá na délce učení. Informanti sdělili, že některé předměty se intenzivně učit nemuseli. Záleželo ovšem na předmětu a také na konkrétním tématu, které se zrovna probíralo. Domácí příprava u žádného z nich nebyla pravidelná. Všichni se učili pouze před ohlášenou písemnou prací nebo v případě, kdy měli být vyvoláni. Pravidelně vypracovávali pouze domácí úkoly, a to občas jen část a zbytek úkolu dopisovali až ve škole. M. řekl, že by „*zvládnul učit se mnoho učiva naráz, možná bych si to hůř zapamatoval a také nechci tomu obětovat celý den.*“ T. se učil sám, jen ze začátku povinné školní docházky se s ním učili rodiče. Diktovali mu diktáty a četli s ním knížku. Ačkoliv má starší sestry, ty se s ním pravidelně neučily, protože by je při učení nerespektoval. Sám M. přímo řekl: „*... neumím u toho přemýšlet, ale to, co se našrotím do hlavy, tak to odřikám nazpaměť.*“ K. se učila s matkou. Máma jí vše předčítala, ona ji poslouchala a pak odpovídala na otázky, týkající se daného tématu. Někdy jí i učební látku vysvětlovala. Diktáty také doma cvičila. Odpovědi na toto téma na mě působily dojmem, že se K. učila pouze tehdy, když to chtěla její matka, protože na otázku, jakým stylem se učila na střední škole, odpověděla, že „*tam už to tak neřešila, protože tam už byla svým pánem.*“ Také přiznala, že odnaučení od tohoto

stylu učení s matkou prechod ke stylu, kdy se už připravovala do školy samostatně, bylo pro ni velmi náročné. Učila se před ohlášenou písemnou prací, ze strachu z neohlášené práce a v případě, že měla být z nějakého předmětu vyvolaná. Přípravě na výuku věnovala celé hodiny.

Při výkladu ve škole nebo při školeních informantům vyhovují různé styly výkladu a znázornění. Při výkladu preferují praktickou ukázkou, která jim umožní lépe pochopit danou látku a v současnosti jim nejvíce vyhovuje grafické znázornění tématu, grafické znázornění používají též pro lepší pochopení dané problematiky. Je pro ně lepší, pokud je ukázkových příkladů více. Potřebují cítit jistotu, že probíranou problematiku opravdu chápou.

Dále informanti shodně uváděli, že udržení pozornosti souvisí s tématem. Pokud se to týká tématu, které je zajímavé, je udržení pozornosti jednodušší. Na informace, které využijí a budou pro ně potřebné, se soustředí a lépe si je zapamatují. „Učila jsem se strašně dlouho, ale to soustředění bylo kratší.“ Následkem toho se výrazně snižoval efekt učení. M. hojně využívá facebook a internet, ale odvádí to jeho pozornost a na učení už se tak nesoustředí. Někdy má dny, kdy se na učení dokáže soustředit a jde mu to rychle a jindy se mu nedaří zaměřit pozornost a učení ho nebaví.

Kategorie 4: Vztah se spolužáky a výběr střední školy

Cílem kategorie bylo získat informace o vztazích informantů s intaktními spolužáky. Někteří z informantů nepocitovali posměch nebo nadávky, měli dobré vztahy se spolužáky, nikdy nebyli utiskováni nebo šikanováni z jejich strany.

Negativní vztah se spolužáky měl M. Na základní škole se mu posmívali. Když odešel na jeden rok základní školu pro žáky se specifickými poruchami učení, „*tak si ze mě dělali srandu, že jsem prostě dumb, a brali to tak, že jsem dyslektik a že tam chodí postižený děcka. A říkali mi fofrgyml.*“ Vztah se spolužáky tím byl narušen. Výběr střední školy je jistě závislý na hodnocení ze základní školy a zkušenostech s učením. Samozřejmě také závisí na zájmech a představách o budoucím životě a profesi. Jejich výběr vycházel ze zájmů či K. se řídil vnitřním přesvědčením informantů: „*volím si podle toho, jak to cítím, jak to vidím, jak já uznám. Díky tomu, jaký jsem měla prospěch ve škole, jak jsem to tak viděla, že je pro mě těžký se učit, že to není tak jednoduché, tak jsem nemohla volit obchodní akademii, protože tam bych s mými známky fakt jít nemohla.*“ Rozhodnutí o výběru střední školy u K. ovlivnila matka, ne svými radami, ale vlastním povoláním. K. jako jediná ze všech tří informantů využila rad poradenského zařízení. Výchovná poradkyně ji ovšem jen utvrdila v jejím rozhodnutí, že má volit střední odborné učiliště nebo střední školu, ale ne příliš náročnou. M. volil obor na odborném učilišti podle tehdejší poptávky po oboru. V době, kdy nastupoval na střední školu, byl obor obráběč kovů velmi žádaný. Rozhodnutí pomohl i fakt, že odborné učiliště bylo v místě bydliště, kde chtěl zůstat kvůli svým zájmům. S jinou alternativou nesouhlasili rodiče, protože nechtěli, aby byl M. na internátu. Báli se, že by mimo domov „*zvlácel.*“ Na návštěvu výchovného poradce si nevzpomíná, ale jeho odpověď byla váhavá.

Odpovědi na otázku upravené přijímací zkoušky z důvodu specifických poruch učení na střední školu se také lišily. K. skládala plně přijímací zkoušky i z českého jazyka. Podle přijímacích zkoušek si také volila obor na střední škole, protože si myslí, že na obchodní akademii nebo jinou obtížnější střední školu by neudělala ani přijímací zkoušky. Podle toho, na co si vzpomíná, se na vybraný obor obchodníka napoprve

nedostala, až na odvolání. *M.* nedělal přijímací zkoušky z žádného předmětu, protože v té době se přijímací zkoušky neděly a na střední školy se přijímalo podle studijního průměru ze základní školy. *T.* neskládal přijímací zkoušky z českého jazyka, „*přišlo mi to trapný*.“ *T.* stejně tak vnímá kompenzaci specifických poruch učení na základní škole. Proto byl rád, že na střední škole se vzdělával za stejných podmínek jako jeho spolužáci, i když jeho dyslektické a dysortografické obtíže byly známe.

Průběh střední školy byl běžný u všech informantů. Na žádného z nich se nebraly ohledy kvůli jeho specifickým poruchám učení. Pouze o *T.* učitelé věděli, že měl diagnostikované specifické poruchy učení a jako jediný proto neskládal přijímací zkoušky z českého jazyka. Ostatní dva informanti byli vzděláváni podle běžného systému, protože platnost vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny již vypršela a vyšetření nebylo obnoveno. *K.* uvedla, že na konci základní školy byla v pedagogicko-psychologické poradně na vyšetření, týkající se specifických poruch učení, ale bylo jí řečeno, že již nemá obtíže takového charakteru, které by vyžadovaly prvky speciálního vzdělávání. I když subjektivně potíže se čtením a aplikací gramatických pravidel pociťuje a uvědomuje si je. Na střední škole jí největší problémy činilo psaní diktátů, z kterých dostávala dostatečné a nedostatečné známky. Celkové hodnocení potom vylepšovala známkami z literatury. *M.* byl na odborném učilišti a nyní na nástavbě také vzděláván běžně z důvodu neobnovení platnosti závěrů vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny. *M.* bude za rok skládat maturitní zkoušku, a to v rámci uzpůsobených podmínek pro vykonání maturitní zkoušky pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, nyní navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu, aby požádal o provedení nového vyšetření. V případě, že se prokáží přetrvávající specifické poruchy učení, měl by nárok na uzpůsobené podmínky konání maturitní zkoušky.

Kategorie 5: Pomaturitní studium a zájmy informantů

Další kategorie, která z analýzy polostandardizovaných rozhovorů vyplynula, bylo pomaturitní a následné studium. *T.* uvedl, že od studia na vysoké škole ho zrazuje hlavně anglický jazyk, který se promítá určitou měrou do všech studijních oborů. Současná pracovní pozice v oboru finančnictví, do které začíná částečně pronikat, jej baví a naplňuje, přesto měl jiná očekávání a hledá jinou práci. Chtěl by pracovat se strojními zařízeními, aby alespoň částečně uplatnil své vzdělání, láká ho práce s lidmi. Nebojí se ani vedoucí pozice, neboť v bývalé práci si tento post částečně vyzkoušel a zvládal ho bez problému, našel v něm zalíbení. Problémy s časovým rozvržením, ani odhadem nemá. *K.* po maturitě uvažovala o dalším studiu a podala si tři přihlášky na dvě vysoké školy a jednu vyšší odbornou školu. Ani na jednu ovšem nenastoupila. Na vyšší odbornou školu, obor předškolní pedagogika, byla přijata na druhý pokus. *K.* nechtěla navštěvovat školu sama (spolužačka se nedostala), to byl i jeden z důvodů, proč na vyšší odbornou školu nenastoupila. V současné práci je spokojená. *M.* po vyučení zvolil ještě nástavbový obor podnikání, aby složil maturitní zkoušku, a tím získal lepší uplatnění v práci. Na nástavbu byl přijat až na druhý pokus. „*Po dokončení studia bych chtěl pracovat ve svém oboru, v nějakém podniku u počítačového soustruhu nebo ovládat stroje počítačově*.“ Přemýšlí i nad založením vlastní firmy, ovšem k tomu je ještě daleko. Obor nástavby se v jisté míře odlišuje od jeho výučního oboru. V oboru provozní techniky však v místě bydliště není střední škola a dojíždět do jiného města nechtěl. Takovou alternativu studia volilo mnoho jeho spolužáků se stejným výučním listem.

Všichni informanti na otázku týkající se jejich zájmů shodně odpověděli, že jejich zájmem je převážně sport. Ani jeden z nich nikdy nedočel žádnou knihu. Pokud někdy čtou, jde u nich především o čtení novin a časopisů s tematikou blízkou jejich zájmům (kolo, auta). T. uvedl, že raději chodí do kina na české filmy nebo nadabované filmy. Nerad sleduje filmy s titulky, neboť titulky nestihá číst a vadí mu, že pokud se zaměří na titulky, nemůže zároveň sledovat obraz, ačkoliv si není vědom, že by mu někdy unikly souvislosti filmu. M. zase uvedl, že filmy s titulky mu v současnosti nevadí. Rychlost čtení zvládá, ačkoliv dříve mu to problémy dělalo. Nyní má naopak rád spíše filmy s titulky, neboť je zachován obsah filmu v původním jazyce, nejčastěji v angličtině, a některá anglická slova, která zaznívají ve filmu, zná vybavuje si u filmu jejich význam. Myslíme, že u něj jde i o jistou formu motivace učení se cizímu jazyku, aby rozuměl filmům a je to i lepší forma učení než pouhé memorování slovíček.

Kategorie 6: Důsledky specifických poruch učení v současnosti (dospělosti)

Při rozkrývání této kategorie se všichni informanti shodli, že důsledky specifických poruch u nich stále přetrvávají, ačkoliv u každého v jiné míře.

Tuto skutečnost potvrzují ve svých šetřeních i odborníci (srov. Zelinková, O. 2009; Pokorná, V. 2010). Dva informanti si již nedoplňují školní vzdělání, ale důsledky SPU se promítají do jejich běžného života. Stále pociťují obtíže, které jsou dysortografického charakteru, a to zejména v úředních záležitostech, např. psaní dopisů, psaní motivačních dopisů na výběrová řízení pracovních pozic. M. k tomu přímo přiznal: „*Někdy je mi to až trapný, ale tak zeptám se radši, než abych udělal chybu.*“ Jeden informant nepociťuje výrazné obtíže, které by ho podstatným způsobem limitovaly, přesto přiznal, že při psaní dopisů má obavy, aby se v něm nevyskytovaly gramatické chyby. Při nejistotě ve správném psaní daného slova toto slovo nahrazuje synonymem, nebo jej opisuje a v současnosti využívá počítačový program Microsoft Office Word, který případné chyby opraví. Další informanti řeší podobný problém stejným způsobem. Pro zjištění gramaticky správného zápisu slova či věty se informanti občas ptají rodinných příslušníků nebo svých známých. Ve vážných případech si daný dokument nechají zkontrolovat. Dva uvedli, že se zeptají, ale pouze osob jim blízkých, které jsou s jejich obtížemi seznámeny a neradi této možnosti využívají: „*Stále si připadám jako dyslektik. Asi to fakt ve mně je. Já se snažím si to někde nahledat, ale někdy mi to fakt ani nepřijde, že napíšu hrubku. Přitom možná vím, že trošku možná to tam tak nemělo být, ale nepřijde mi to.*“ K. obtíže vnímá v nesnadném čtení, nerada čte a nejvíce ji omezuje, hlavně po pracovní stránce, nezapamatování si obsahu čteného textu. T. obtíže se čtením nevnímá. Pokud musí číst dlouhý text, který se týká práce, problémy mu to nečiní, protože jeho práce ho baví a zajímá. Z odpovědí informantů vyplynulo, že pokud se čtení textu týká jejich zájmů, nečiní jim problémy si informace přečíst, zejména z novin a časopisů. Pouze K. řekla, že ani časopisy nečte. Jen se někdy podívá na obrázky, přečte cíleně krátké články a ve výjimečných případech si přečte článek na internetu.

M., který v současnosti studuje nástavbový obor, si také stále připadá jako dyslektik a vadí mu zejména to, že mu učení stále dělá velké problémy, a to především v jazycích. Nyní ho to s vidinou maturitní zkoušky tíží stále více. Při čtení se mu občas stává, že začne číst slovo a zbytek si domýšlí, tím dochází k velké chybovosti. S porozuměním textu nemá problémy ani jeden informant. M. jako jediný stále studuje, a pokud píše diktát, nepočítá s jinou známkou než s nedostatečnou. Když nedávno dostal dostatečnou známku, jeho reakce byla „*super, jdu nahoru.*“

Při analýze rozhovorů se objevily také zajímavé názory, které se specifickými poruchami učení souvisí. Někteří z informantů shledávají přístup k SPU uměle vyvolaný. Soudí, že to není tak závažné, aby se to nyní muselo řešit, že přece dříve se také lidé hůře učili a nemuseli kvůli tomu mít uzpůsobené podmínky vyučování. Dále soudí, že pokud by se dyslektikům stále neopakovalo, že špatně čtou, třeba by jim to pomohlo a četli by lépe. Vznikne z jejich strany určitý předsudek vůči vlastnímu čtení.

Závěry šetření

Z šetření vyplynulo, že dotazovaní informanti jsou relativně spokojeni ve stávající pracovní či studentské pozici a nemyslí si, že by je specifické poruchy učení do budoucna výrazným způsobem omezovaly. Jsme si vědomi, že získané výsledky vzhledem k malému počtu informantů nemůžeme zevšeobecnit na celou populaci. Děle můžeme konstatovat, že důsledky specifických poruch učení jsou dospělí jedinci schopni patřičně kompenzovat, např. psaním dopisů v sadě Microsoft Office Word, která eliminuje většinu pravopisných chyb. Pokud mají obtíže se čtením, nevdají jim přečíst si text vícekrát. Upřednostňují však texty, které souvisí s jejich zájmy. Nevyhledávají čtení knih.

V rámci výzkumu se nám potvrdilo, že přítomnost projevů SPU má zásadní vliv na výběr střední školy. Jedinci si vybírají takový typ školy, který je pro ně vhodný a podle jejich názoru i přiměřeně náročný. Při výběru střední školy nejsou nároční, neboť jsou si vědomi toho, jak byli úspěšní na základní škole. Dalším faktorem, který ovlivnil naše informanty ve výběru střední školy, byly jejich zájmy.

U jedinců, kteří jsou v současnosti dospělí, probíhala reedukace na velmi nízké úrovni. Souviselo to s dobou, ve kterém vyrůstali. Reedukační péče se začala intenzivně a cíleně rozvíjet až v posledních letech a její důležitost a účinnost se mnohonásobila v souvislosti s přesnější diagnostikou. V současnosti její těžiště přechází i na střední školy. Přístupy k dospělým osobám s SPU jsou v našich českých podmínkách teprve v počátcích (srov. Bartoňová, 2010; Pokorná, 2010).

Závěr

Úroveň dosaženého vzdělání ovlivňuje jedince v jeho dospělosti zvláště v míře a kvalitě jeho uplatněním na otevřeném trhu práce (OECD, 2009). Problematika profesní orientace jedinců se specifickými poruchami učení během několika let dosáhla širších a kvalitnějších rozměrů. Sama volba povolání a výběr středoškolského vzdělání je jakousi úvahou o budoucích možnostech jedince s SPU.

Mnoho dyslektiků je schopno dosáhnout podpory ze strany zaměstnavatele bez překonávání stresujících situací. Zaměstnavatelé mohou být vnímaví vůči potřebám lidí s dyslexií a být schopni na tyto potřeby reagovat. Hlavním problémem je někdy neschopnost vzájemné komunikace. Dospívající a dospělí dyslektici mají velké obtíže i v oblasti koncentrace. Jedním ze strategických kroků je zajištění klidného, ničím nerušeného pracovního místa. U dospělých jedinců se specifickými poruchami učení jsou patrné důsledky jejich obtíží, které je ovlivňují. Vliv ovšem není tak zásadní, aby je nějakým způsobem limitoval v možnostech pracovního uplatnění a ve spokojeném životě.

LITERATURA

- ARCELUS, J., MUNDEN, A. 2006. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-178-625-X.
- BARLEY, R. A. 1990. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. New York : The Guilford Press, 1990.
- BARTOŇOVÁ, M. 2005. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2005. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
- BARTOŇOVÁ, M. 2007. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. 2. dotisk. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2007. 152 s. ISBN 978-80-210-3822-6.
- BARTOŇOVÁ, M. (Ed.) 2007. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno : Paido, 2007. 290 s. ISBN 978-80-7315-162-1.
- BARTOŇOVÁ, M. 2010. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. 2. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2010. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.
- CIMLEROVÁ, P., POKORNÁ, D., CHALUPOVÁ, E. 2010. *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých*. Praha : IPPP ČR, 2010.
- KACELOVÁ, V. 2011. *Specifické poruchy učení v dospělosti : diplomová práce*. Brno : MU, 2011.
- LERNER, J. W., KLINE, F. 2006. *Learning Disabilities and Related Disorders*. 10. vydání. New York : Houghton Mifflin. 2006. ISBN 80-618-47402-1.
- MICHALOVÁ, Z. 2004. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004. 114 s. ISBN 80-7311-021-0.
- MOODY, S. 2007. *Dyslexia: Surviving and Succeeding at College*. London : Routledge, 2007. ISBN 80-415-43059-3.
- MUNDEN, A. 2006. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 2. vyd. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-188-3.
- OECD. *Educating Today: The OECD Perspective*. Paris: OECD PUBLISHING, 2009. ISBN 978-92-64-05898-4.
- POKORNÁ, V. 2000. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 2. uprav. vyd. Praha : Portál, 2000. 304 s. ISBN 80-7178-151-7.
- POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- REID, G. 2006. *E dislessia Domande e risposte utili*. Gardolo : Edizioni Erickson, 2006. ISBN 88-7946-906-1.
- REID, G. 2007. *100 Ideas for Supporting Pupils with Dyslexia*. London : Continuum International Publishing Group Ltd., 2007. ISBN 80-826-49398-X.
- REID, G., KIRK, J. 2005. *Dyslexia in Adults. Education and employment*. Chichester : Wiley & Sons, 2005. ISBN 80-471-85205-8.
- WEISS, G. 1993. *Hyperactive children grown up*. 2. vyd. New York : The Guilford press, 1993. ISBN 80-89862-039-2.
- ZELINKOVÁ, O. 2009. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha : Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Resumé: Článek prezentuje výsledky kvalitativního výzkumného šetření, zaměřeného na důsledky projevů specifických poruch učení u osob v dospělém věku. Dospělé osoby s dyslexií mají odpovědnost samy za sebe a za to, jak se sžíjí se svými předpoklady, pochopí, jakým způsobem zpracovávají informace, vytvoří si strategie, jak zvládnout odlišný způsob myšlení, a rozvinou taktiku k vypořádání se s každodenním životem.

Summary: Article presents the results of a qualitative research focused on the specifics of the consequences of expression of specific learning disabilities to those in adults. Adults with dyslexia have a responsibility for themselves familiarized with their assumptions, understand how they process information, devise strategies to handle different way of thinking, and develop tactics to deal with everyday life.



STRATÉGIE RIEŠENIA ZÁŠKOLÁCTVA A MONITOROVANIE SPRÁVANIA Strategies for addressing truancy and behavioral monitoring

Jarmila Žolnová¹

Abstrakt: Monitorovanie správania žiaka, ktorý „chodí poza školu“ je východiskom na zostavenie stratégie, ako tento problém riešiť pre dobro žiaka, školy a rodičov. Stratégie sú vymedzené v rôznych rovinách a majú nasmerovať učiteľa k hľadaniu ďalších možností na predchádzanie záškoláctva.

Kľúčové slová: žiak (záškolák), rizikové správanie, rodina, škola, diagnostikovanie, prevencia.

Abstract: Behavioral monitoring of pupil, that „goes beyond school“ is starting point to build strategies for solving this problem to achieve a welfare for pupil, school and parents. The strategies are defined in different planes and should direct teachers to seek other options to prevent truancy.

Key words: pupil (wag), risk behaviour, family, school, diagnosing, prevention.

Úvod

„Kto chýba?“ Bežná otázka, ktorú povie učiteľ žiakom skôr než začne vyučovať. A „rozhovor“ pokračuje ďalej asi takto: „Jano Kopka. Nič nové! Pozdravte ho odo mňa. Už sa na neho teším?! Ten bude zase toho veľa vedieť! Už ho vidím, ako sa ospravedlňuje. Čo za ospravedlnenku zasa donesie?“ Dialóg učiteľa samého so sebou. Z týchto slov môžeme vnímať závažnosť problému, bezmocnosť učiteľa riešiť problém záškoláctva. M. Slovíková a J. Herich (2010) v analýze výskytu záškoláctva v rokoch 2008 – 2009 poukazujú na stúpajúcu tendenciu neospravedlnených vyučovacích hodín na jedného žiaka základnej školy na Slovensku. Akokoľvek si vysvetlíme komentár pedagóga, významne závažnejšie dôsledky budú pre žiaka, jeho rodinu i celú spoločnosť.

Záškoláctvo je definované ako odchýlka v socializácii žiaka (Tisovičová, 2004), keď žiak nie je prítomný na vyučovaní. Je to neospravedlnená absencia bez ohľadu na motív, počet vymeškaných hodín žiaka, ktorý môže odísť/neprieť do triedy zámerne alebo bude konať náhle a impulzívne. Impulzívne záškoláctvo nie je vopred plánované, ide o momentálne podľahnutie nápadu, dôsledok duševnej poruchy, poškodenia mozgu (Končeková, 1992). A. Škoviera (2005) ho označuje ako nepravé záškoláctvo. Pravé záškoláctvo je všeobecne definované ako zámerne vymeškanie vyučovania. Je vopred plánované, žiak vie, že nebude prítomný na vyučovaní. Niekedy až mimo triedy zvažuje dôsledky záškoláctva, možnosti ospravedlnenia, hľadania pomoci u spolužiakov, rodičov. Táto fáza latentného záškoláctva môže prejsť do fázy manipulovania s absenciou (Škoviera, 2005), ak žiak získal skúsenosť, že predchádzajúca absencia bola ospravedlnená. Počty vymeškaných hodín sa zvyšujú a stávajú sa súčasťou štýlu jeho života. Čím skôr učiteľ zasiahne svojím rozhodnutím, tým je väčšia pravdepodobnosť efektívnejšieho riešenia nielen primárneho prejavu, ale i sekundárnych následkov záškoláctva a jeho príčin. Na Slovensku podľa ustanovenia § 19 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších

¹ Mgr. Jarmila Žolnová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, o8o oi Prešov, Ul. 17. novembra 15, e-mail: jarmila.zolnova@pf.unipo.sk. Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

predpisov je povinná školská dochádzka desaťročná a trvá najdlhšie do konca školského roku, v ktorom žiak dovŕši 16. rok svojho života. Pod zanedbaním povinnej školskej dochádzky sa rozumie stav, keď žiak má **neospravedlненú neúčast na vyučovaní** v kalendárnom mesiaci **viac ako 15 vyučovacích hodín** (§ 5 ods. 12 zákona 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve). O tom, ako sa bude v školskom roku postupovať v prípadoch, ak žiak na vyučovanie prichádza po jej začatí bez uvedenia objektívnej príčiny, je na zvážení pedagogickej rady, či bude zameškané minúty spočítavať do hodnoty zákonom určenej dĺžky vyučovacej hodiny a následne ju vyhodnotiť ako neospravedlненú vyučovaciu hodinu. Takéto hodnotenie neospravedlnenej dochádzky do školy má byť jasne vymedzené v školskom poriadku. Žiak môže chýbať na vyučovacích hodinách bez ospravedlnenia aj niekoľko mesiacov a nedosiahne počet 15 neospravedlnených vyučovacích hodín alebo vymeškáva menej ako 15 vyučovacích hodín každý mesiac bez ospravedlnenia. Škola môže tzv. počítaním vyučovacích hodín nechodenia žiaka do školy aj absenciu predvídať. Na začiatku školského roka pedagogická rada vo vnútornom poriadku školy určí počty neospravedlnených hodín, za ktoré bude znižovať známku zo správania žiakovi až na najnižší možný štvrtý stupeň. Avšak znižovaniu známky zo správania majú postupne predchádzať výchovné opatrenia od napomenutia triednym učiteľom, pokarhaním triednym učiteľom až k pokarhaniu riaditeľom školy. Skôr ako pedagóg využije tieto formy opatrení, mal by objektívne prešetriť správanie žiaka. Podmienečné vylúčenie a vylúčenie žiaka zo školy nie je možné, ak si žiak plní povinnú školskú dochádzku.

Ak chceme zodpovedne riešiť aktuálny problém, musíme ho vedieť čo najpresnejšie popísať. Popisovať ho môže riaditeľ, zástupca školy, odborný pracovník školy, pričom sa vykazuje počet neospravedlnených vyučovacích hodín. Avšak iba extenzívne vyjadrenie pre nastolenie zmeny v dochádzke žiakov je nedostatočné. Je potrebné poznať vzostupnú hierarchiu príčin, spôsobov odchodu zo školy a všetko, čo predchádza nevhodnému správaniu sa žiakov. Informácie sa získajú od pedagógov, ktorí dôsledne monitorujú správanie a riešia každý dôvod neprítomnosti žiaka na vyučovacej hodine v škole.

Pragmatická rovina vymedzenia neospravedlnenia neprítomnosti žiaka na vyučovacej hodine

Žiak odchádza z triedy bez ospravedlnenia, nie je prítomný na vyučovacej hodine. **Objektívne nie je na vyučovacej hodine.** Argumentovanie, že v triede nebol, pretože sa zdržal na záchode, hľadal stratenú pomôcku na chodbách školy alebo na vyučovaciu hodinu neprišiel, pretože ho rodičia nezobudili a pod., často používajú žiaci u začínajúcich, nových učiteľov v škole, učiteľov veľmi tolerantných, bezmocných voči žiakovmu správaniu. Výhovorky žiakov, žiaľ, niekedy aj rodičov, sú často symptómom poukazujúcim na oveľa závažnejší primárny problém. Aj prvý prejav úteku z triedy má viesť učiteľa k monitorovaniu správania sa žiaka. **Výhovným momentom pre všetkých žiakov triedy je učiteľovo jasné, jednoznačné vyjadrenie nesúhlasu s takýmto správaním.**

Čo môže spozorovať učiteľ v správaní žiaka?

- Žiak odchádza mimo budovu školy, mimo triedu.
- Žiak odchádza sám alebo v skupine.
- Žiak odchádza počas prestávky, po nesplnení edukačnej úlohy na vyučovacej hodine.
- Žiak odchádza po príchode učiteľa do triedy.

- Žiak sa nedostavil do školy na prvú vyučovaciu hodinu.
- Žiak nechodí do školy v určitých dňoch v mesiaci.

Čo predchádza odchodu žiaka zo školy?

- Žiaci sú v triede bez pedagogického dozoru.
- Žiak bol v spore so spolužiakmi.
- Žiak zisťuje, že si nedoniesol pomôcky na vyučovanie, zabudol urobiť domácu úlohu.
- Zmeny v správaní: nepokoj, bočenie od spolužiakov, odloženie osobných a školských pomôcok, nepripravenie si pomôcok na nasledujúcu vyučovaciu hodinu, verejné prezentovanie svojho zámeru, hašterivosť, vulgárnosť vo vyjadrovaní, odloženie si osobných a školských vecí do šatne (alebo si ich vôbec nedonesie do školy), ospravedlnenie sa z vyučovacej hodiny a predloženie dokladu, o pravosti ktorého učiteľ pochybuje.

Aké sú dôvody a dôsledky tohto správania sa žiaka?

Niekedy sa učiteľ stretáva s **nevedomým** odchodom žiaka z triedy. Žiak svoje nevhodné správanie nevie racionálne vysvetliť a príčinu nevedomého odchodu z triedy často diagnostikuje až detský neurológ, príp. pedopsychiater.

Žiak môže odchod zo školy plánovať. **Plánovaný** odchod zo školy býva podporovaný aj niektorými rodičmi. Ich nezáujem o školské výsledky svojho dieťaťa sú prejavom závažného problému, ktorým je nízka akceptácia hodnoty vzdelania rodinou, komunitou. Ak žiak prostredie školy s jej dynamikou života prežíva negatívne, stresujúco, hľadá útočisko vo svojom vnútri a následne uteká zo školy. Žiak môže utekať pred agresívnym správaním spolužiakov. Tiež môže odchádzať z vyučovacieho procesu, pretože učivo je pre neho náročné, nedokáže sa ho naučiť tak ako jeho spolužiaci, aj keď vkladá do učenia veľa času a psychických síl. Opakovaná neúčast' na vyučovaní prehlbuje nedostatky v učebných predmetoch. Zhoršuje si prospech. Prehlbuje sa jeho strach, nezáujem o učenie. Žiak súčasne stráca pozitívne kontakty so spolužiakmi. V skupine získava periférnu rolu, napr. disidenta, šaša, obetného baránka. Učiteľ si musí uvedomiť, že odchodom žiaka z triedy stráca nad ním dohľad, vzniká riziko ohrozenia a poškodenia žiakovho zdravia, napr. úraz, spáchanie trestného činu, prípadne sebapoškodenie.

Rodinné, školské prostredie a individualitu žiaka považujeme za významné činitele ovplyvňujúce plnenie povinnej školskej dochádzky žiaka a vytváranie potreby celoživotne sa vzdelávať. Pri zostavovaní školského vzdelávacieho programu má vedenie školy zohľadňovať špecifiká regiónu a obyvateľstva. Okrem kultúrnych špecifik hovoríme aj o špecifikách sociálnopatologických, napr. dlhodobá nezamestnanosť a následná sociálna odkázanosť, alkoholizmus v rodinách. Rizikovým faktorom plnenia povinnej školskej dochádzky žiakov je postoj rodín k vzdelaniu, k hodnote práce, neovládanie štátneho jazyka, migrácia rodín.

Pedagogické metódy diagnostikovania možných príčin

1. **Analýza štruktúry a obsahu** vyučovacej hodiny, z ktorej žiak odchádza alebo na nej nie je prítomný. Pomocou zvolenej analýzy učiteľ hľadá odpovede na otázky: *Na ktorom predmete žiak chýba? Odchádza z vyučovacej hodiny pred jej začatím, hneď po príchode učiteľa do triedy, pri kontrole domácich úloh, počas plnenia samostatnej úlohy, počas práce v skupine a pod.? Aké známky žiak z predmetu dosiahol?* Pre učiteľa má význam spätne analyzovať minulé správanie žiaka vzhľadom na štruktúru a dynamiku vyučovacích hodín.

2. V **rozhovore** s učiteľom konkrétneho vyučovacieho predmetu zisťuje, ako je žiak vnímaný a hodnotený učiteľom, spolužiakmi.
3. Učiteľ diagnostikuje **sociálne postavenie žiaka** v kolektíve triedy, kvalitu sociálnych vzťahov medzi spolužiakmi.
4. V **sebahodnotení** vzdelávacích a výchovných postupov – ako motivujem žiakov na začiatku vyučovacej hodiny, či mám primerané pomôcky, ako dodržiavam a uplatňujem pedagogické princípy, či sú používané metódy pre žiaka primerané, či poznám štýl učenia sa žiaka, či uplatňujem výchovné zásady citlivo k všetkým žiakom rovnako, či preferujem viac kladné alebo záporné hodnotenie žiaka.
5. Učiteľ diagnostikuje **psychosociálnu klímu triedy**, ktorá mu ukazuje úroveň subjektívne hodnotenej spokojnosti žiaka.

Domnievame sa, že tieto diagnostické postupy môže popri učiteľovi vykonávať súbežne, následne alebo aj v iných situáciách, ako je trieda, aj **sociálny pedagóg školy**. Pozorovanie správania žiaka viacerými subjektmi pomáha validite a reliabilite javu a popisu. Výsledky zistené sociálnym pedagógom sú konzultované s triednym učiteľom a slúžia na vyhodnotenie možných príčin záškoláctva žiaka. Sociálny pedagóg plní úlohu sumarizácie a vyhodnocovania stavu záškoláctva na škole. Analyzuje príčiny, vek žiakov (záškolákov), spôsoby odchodov žiakov zo školy, postoje rodičov, evalvuje už realizované preventívne programy, spoluprácu s poradenskými centrami a úradmi, poukazuje na úspešnosť už použitých taktík. Získané údaje sú podmienkou na vytvorenie **SWOT analýzy úrovne dochádzky do školy** žiakmi a východiskom prípravy **stratégie** eliminácie záškoláctva. Stratégia je premyslený, časovo ohraničený program zámerov aplikovaných v pedagogických prístupoch, taktických postupoch. Stratégie riešenia záškoláctva sa zameriavajú na osoby (pedagógovia, žiaci, rodičia, odborní pracovníci školy, sociálni pracovníci), na udalosti (krízové riešenie odchodu žiaka zo školy, aktivity učiteľov počas prestávok), na vzťahy (ako vytvoriť vzťah spolupráce rodičov a školy, charakter spolupráce školy a komunitného pracovníka v obci, budovanie pozitívnej klímy v triede). Cieľom akejkoľvek stratégie je dosiahnutie zmeny správania. Je dôležité, aby všetci zúčastnení postupovali konzistentne (Essa, 2011).

Opatrenia eliminácie záškoláctva sa môžu realizovať na úrovni školy a tried

Ide o vzdelávanie pedagógov v oblasti diagnostikovania a vytvárania pozitívnej psychosociálnej klímy v školskej triede. Škola má mať vypracovaný postup rýchleho riešenia nedobrovoľného odchodu žiaka zo školy, podporovať vzdelávanie žiakov v štátnom jazyku cielenými aktivitami v nepovinných predmetoch, predškolskou prípravou, zlepšovať technickú vybavenosť školy a využívanie technických a didaktických pomôcok na vyučovaní, podporovať a umožniť žiakom, aby mohli aktívne tráviť voľný čas popoludní v záujmových krúžkoch v školskom prostredí alebo v komunitnom centre. Škole sa tiež odporúča vytvárať pracovné miesto pre sociálneho pedagóga, ktorý by mal vystupovať v role mediátora žiaka (záškoláka) a školy (Kaleja, 2011) a zároveň byť tútorom, ktorý pri príchode rodiča do školy (aj za účelom riešenia disciplinárnych priestupkov dieťaťa) sa stáva jeho sprievodcom (sprevádza rodiča po škole, predstavuje mu školu a edukačný proces, úspešnosť žiakov i jeho dieťaťa; ukazuje mu školu, ktorá je iná, ako ju poznal z vlastnej skúsenosti počas plnenia svojej povinnej školskej dochádzky v minulosti). Rodič by tak mal vždy možnosť požiadať sociálneho pracovníka o podporu pri riešení problému, dohodnúť

individuálnu stratégiu rozvoja žiaka (záškoláka). Škola by mala poskytnúť rodičom možnosť vzdelávať sa v popoludňajších hodinách spolu so svojimi deťmi a vytvoriť pre žiakov v ohrození priestor v škole na ich domácu prípravu na vyučovanie.

Opatrenia na riešenie záškoláctva na úrovni práce so žiakom

Poskytnutie sociálnej opory – umožniť žiakovi (na určitú dobu) nezúčastniť sa pre neho problémových aktivít, byť v blízkosti osoby (pedagóga, odborného pedagogického pracovníka, asistenta pedagóga), ktorému dôveruje a cíti sa pri ňom bezpečne. Vypracovanie individuálnej stratégie rozvoja žiaka spolu so sociálnym pedagógom a ďalšími školskými odborníkmi a využitie podporných zdrojov na aplikáciu plánovaných stratégií individuálnej práce, ktoré sú písomne spracované v individuálnom výchovno-vzdelávacom programe. Je potrebné kláď dôraz na dovysvetľovanie učiva, jeho precvičenie a zopakovanie, diagnostikovať individuálny učebný štýl žiaka a rešpektovať ho pri učení, ako aj vytvoriť priestorové a časové podmienky na realizovanie jeho doučovania.

Prístupy v riešení záškoláctva žiaka a spolupracujúcej rodiny

Ak žiak nemá vedomosť o svojom správaní, je dobré žiaka a jeho rodičov nasmerovať hneď na odborné vyšetrenie k detskému lekárovi a psychológovi, príp. špeciálnemu pedagógovi. Pri konzultácii s rodičmi sa dohodne na spoločnom postupe dovtedy, kým nebudú mať k dispozícii výsledky z odborného vyšetrenia. Postup má rešpektovať legislatívne normy na riešenie záškoláctva a odporúčanie pedagogickej rady.

Za dôvod neprítomnosti sa uznáva najmä choroba, príp. lekárom nariadený zákaz dochádzky do školy. Rodič je povinný neprítomnosť žiaka na vyučovaní do troch vyučovacích dní po sebe ospravedlniť. Ak neprítomnosť žiaka v škole z dôvodu ochorenia trvá dlhšie ako tri po sebe nasledujúce vyučovacie dni, predloží žiak alebo rodič potvrdenie od lekára (§ 144 ods. 9, 10 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov). Dôležité je aj promptné kontaktovanie sa školy s rodičom – môže ísť o potrebu rýchleho telefonického alebo mailového kontaktu medzi rodičmi a školou pri odchode žiaka zo školy. Informácia má viesť rodičov ku kontaktovaniu sa s dieťaťom a k následnej starostlivosti o neho.

Legislatívne stratégie riešenia záškoláctva žiaka a nespolupracujúcej rodiny

Rodič je podľa zákona o rodine č. 36/2005 čiastka 20, § 28 1a zodpovedný za výchovu a všestranný rozvoj svojho dieťaťa. Plnenie školskej dochádzky je dôležitou podmienkou na získanie vzdelania. Povinnosť plnenia školskej dochádzky je ochranou dieťaťa pred zanedbávaním a narušením jeho vývinu. Ak žiak vynechá v škole viac ako 15 vyučovacích hodín aj za viac mesiacov, nahlasuje to riaditeľ školy do troch dní po ukončení mesiaca obci, v ktorej má rodič žiaka trvalý pobyt. Obec (útvár sociálnej pomoci a starostlivosti o občana) vykoná opatrenia v zmysle ustanovenia § 75 ods. 1. písm. a) zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele v znení neskorších predpisov. Ide o návštevu domácnosti žiaka, prešetrenie sociálnej situácie v rodine, vykonanie pohovoru so žiakom, rodičmi a zhotovenie písomného záznamu; výsledok opatrení obec oznámi oddeleniu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately Ústredia práce sociálnych vecí a rodiny (ďalej ÚPSVaR). V prípade, že ÚPSVaR z dôvodu zanedbávania školskej dochádzky rozhodne o zastavení poskytovania prídavku na dieťa rodičovi a určí obec ako osobitného príjemcu, finančné

prostriedky poskytnuté obci ako tzv. osobitnému príjemcovi na prídavok na dieťa môže obec použiť pre žiaka na úhradu poplatkov za stravu v školskej jedálni, na nákup školských potrieb a pomôcok, na aktivity organizované školou v rámci vyučovania i mimo vyučovania, na úhradu cestovného do školy, na úhradu potrieb, ošatenia, potravín. Obec vedie evidenciu o výdavkoch pre žiaka po dobu najmenej troch mesiacov. Ak si žiak počas tohto obdobia riadne plní povinnú školskú dochádzku, oddelenie štátnych sociálnych dávok vydá rozhodnutie o obnovení výplaty prídavku na dieťa rodičovi.

Ak škola oznámi absenciu žiaka v počte viac ako 60 vyučovacích hodín za jeden školský rok, ide o priestupok zo strany zákonných rodičov. Pri vymeskaní viac ako 100 neospravedlnených vyučovacích hodín za jeden školský rok ide o podozrenie zo spáchania trestného činu ohrozenia mravnej výchovy v dôsledku umožnenia vedenia závažného života v zmysle ustanovenia § 211 zákona č. 300/2005 Z. z. Trestného zákona, podľa ktorého obec postupuje správu o výsledku objasňovania priestupku orgánom činným v trestnom konaní.

Aj napriek nespolupracujúcej rodine učiteľa objektívne a s úctou k žiakovi vytvárajú v triede klímu podporujúcu, rozvíjajúcu potreby všetkých žiakov bez rozdielu. Veď škola je ďalším prostredím na ceste života dieťaťa. Riziká, s ktorými sa v škole žiaci stretávajú a riešia, sú zdrojom informácií, praktických skúseností. Otvorenosť, vnímavosť týmto vplyvom sa stáva aj aspektom ich osobnosti a života (Vojtová, 2008). Zdrojom reziliencie je školské prostredie, ktoré je stabilné, stimulujúce, podporujúce, vytvárajúce priestor pre osobný rozvoj (Coxová In: Šolcová, 2009), ako sa to tiež odporúča v Oznámení KOM (2011) Európskemu parlamentu v príspevku *Boj proti predčasnému ukončeniu školskej dochádzky*, že riešenie problému by sa malo **dotýkať politiky v oblasti vzdelávania, mládeže a v sociálnej oblasti**. Možnosť, ako pristupovať k záškoláctvu, je veľa. Navrhnuté opatrenia majú **zodpovedať miestnym, regionálnym a celoštátnym podmienkam**, mali by zahŕňať preventívne, intervenčné a kompenzačné opatrenia.

Záver

V príspevku sme chceli poukázať na mimoriadne aktuálny problém so žiakmi (záškolákmi), a to na základe manuálu o tom, aké sú možnosti diagnostikovania a niektoré stratégie riešenia spomínaného problému. Predpokladáme, že príspevok svojím obsahom osloví učiteľov v pedagogickej praxi (nielen špeciálnych pedagógov) a otvorí priestor na diskusiu i prezentovanie teoretických a praktických skúseností pedagógov, špeciálnych pedagógov v popise konkrétnych problémov a ich riešení.

LITERATÚRA

- Boj proti predčasnému ukončeniu školskej dochádzky: kľúčový príspevok k stratégii Európa 2020. [online] 2012. [cit. 2012-01-08]. Dostupné na internete: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_sk.pdf.
- ESSA, E. 2011. *Jak pomoci dítěti*. Brno : Cpress, 2011. ISBN 978-80-251-2928-9.
- KALEJA, M. 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava : PF OU v Ostrave, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KONČEKOVÁ, L. 1992. *Poruchy psychického vývinu*. Košice : UPJŠ PdF v Prešove, 1992. ISBN 80-7097-197-5.
- Metodické pokyny č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy.
- Oznámenie KOM (2011) 18 v konečnom znení Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov. *Boj proti predčasnému*

- ukončeníu školskej dochádzky: kľúčový príspevok k stratégii Európa 2020.[Online] [cit. 8.januára 2012]. Dostupné na internete:
http://ec.europa.eu/education/scholeducation/doc/earlycom_sk.pdf
- SLOVÍKOVÁ, M., HERICH, J. 2010. Záškolské vzťahy u žiakov základných a stredných škôl v školskom roku 2008/2009. In: *Prevenencia*. Buletín o prevencii sociálno-patologických javov v školstve. 2010, č. 4. ISSN 1336-3689.
- ŠKOVIERA, A. 2005. Záškolské vzťahy učiteľa a žiaka. In: *Poruchy správania a učenia*. Aktualizácia č. 7. Bratislava : Raabe, 2005.
- ŠOLCOVÁ, I. 2009. *Vývoj resilience v detskom veku*. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3.
- TISOVIČOVÁ, A. 2004. *Výbrané kapitoly z pedagogiky psychosociálne narušených*. Bratislava : Sapientia, 2004. ISBN 80-969112-6-0.
- VOJTOVÁ, V. 2008. *Úvod do etopedie*. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.
- Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove vzdelávania o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon NR SR č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon.
- Zákon NR SR č. 305/2005 Z. z. o sociálno-právnej ochrane detí a sociálnej kurately.
- Zákon NR SR č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve.

Resumé: Jednoznačné určenie záškolského vzťahu, ktoré je v slovenských školách vymedzené centrálnou z Ministerstva školstva Slovenskej republiky, je o to náročnejšie na diagnostikovanie príčin. Pri monitorovaní rizikového správania žiaka, pri hľadaní jeho príčin sa musí učiteľ zamerať aj na jeho spolužiakov, rodičov a seba samého. Vecný a jasný opis správania je dôležitým pilierom na zostavení preventívneho programu. V programe a jeho praktickej realizácii sa očakáva aktívna spolupráca sociálnych skupín, v ktorých je žiak s rizikovým správaním členom. Aj napriek nespokojnej rodine, škola hľadá školské zdroje pre motiváciu žiakov na pravidelné dochádzanie do školy a ich aktívnu účasť v edukačnom procese.

Summary: Unambiguous determination of truancy, which is at Slovak schools centrally defined by Ministry of education of Slovak Republic, is much more difficult to diagnose the causes. Monitoring of pupil's risk behaviour and finding causes should teacher focus also on his classmates, parents and himself. Factual and clear description of the behaviour is an important pillar for designing a preventive program. In the program and its practical implementation is expected active participation of social groups in which the pupil with risk behaviour is a member. Despite the non-cooperating family, the school is looking for educational resources to motivate pupils to attend school regularly and their active participation in educational process.



**REEDUKÁCIA VÝCHOVNÝCH PROBLÉMOV
ŽIAKOV PROSTREDNÍCTVOM TECHNÍK
HUDOBNEJ TERAPIE**
**Re-education of pupils' educational problems through
music therapy techniques**

Klaudia Košalová¹

Anotácia: V príspevku autorka poukazuje na možnosti reedukácie výchovných problémov žiakov v podmienkach dnešnej školy prostredníctvom hudobnej terapie. Pozornosť sústreďuje na význam a charakteristiku aktívnych a receptívnych techník začlenených do systematicky organizovaného hudobno-terapeutického procesu. V tejto alternatívnej intervencii autorka vidí jedinečné možnosti korigovania nežiaduceho správania žiakov a pomoci pri rozvoji ich osobnosti a zaradení sa do plnohodnotného života.

Kľúčové slová: žiak s výchovnými problémami, hudobná terapia, aktívne a receptívne techniky, hudobno-terapeutický proces.

Abstract: The paper notes the possibilities of re-education of pupil's educational problems in terms of today's schools through music therapy. Attention is focused on the importance and characteristics of active and receptive techniques integrated systematically into the organized musical-therapeutic process. In this alternative intervention, we see unique opportunities for correcting pupil's unwanted behavior and help to develop their personality and their inclusion into fulfilling life.

Key words: pupil with educational problems, music therapy, active and receptive techniques, musical-therapeutic process.

Úvod

Človek sa nenarodí ako vzdelanec alebo umelec, ale formuje sa v rodine, vo výchovno-vzdelávacom procese, v konkrétnej životnej praxi. Dnešní pedagógovia a vychovávatelia sú často postavení pred náročné úlohy a profesijnú zodpovednosť. Sú konfrontovaní so situáciami a problémami, ako čo najefektívnejšie zorganizovať výchovno-vyučovací proces, ako správne motivovať, aké efektívne metódy zvoliť, na aké postupy sa zamerať, aby žiaci čo najlepšie zvládli samotný výchovno-vyučovací proces a zároveň primerane podporovali a rozvíjali svoj individuálny a osobnostný potenciál (Jedlička, 2011). Dieťa pred nástupom do školy je rodičmi zvyčajne poučované, ako sa má náležite správať, slušne vystupovať, pozorne počúvať a nevhodne sa neodlišovať od ostatných spolužiakov. Avšak do školského prostredia sú zaradení aj žiaci, ktorí nespĺňajú očakávania rodičov. Pre svoje nevhodné a rušivé správanie, zapríčinené zvýšenou pohyblivosťou a aktivitou, impulzívnosťou, vzдорom, podráždenosťou až výbušnosťou alebo neistotou, nešikovnosťou, úzkosťou a utiahnutosťou, sú neustále napomínaní a negatívne hodnotení. Na základe nežiaduceho správania sú títo žiaci často odmietaní, chápaní ako neposlušní, nevychovaní, drzí. Okolie zvyčajne nechápe, že môže ísť o správanie smerujúce k získaniu pozornosti. Môže ísť o „volanie o pomoc“, ktoré nie vždy je vypočuté a pochopené. Psychoterapeut a vysokoškolský pedagóg R. Jedlička (2011) z pohľadu pedagogickej psychológie v tejto súvislosti hovorí o výchovnej náročnosti pre pedagógov menej skúsených, ktorí dostanú do svojich tried

¹ PaedDr. Klaudia Košalová, PhD., Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy PF PU v Prešove, 080 01 Prešov, Ul. 17. novembra 15, e-mail: klaudia.kosalova@pf.unipo.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

nielen žiakov dožadujúcich sa pozornosti, ale aj **žiakov s výchovnými problémami**, s určitým postihnutím, oslabením alebo znevýhodnením, ktorí nestačia bežnému tempu svojich spolužiakov. Ďalej uvádza, že prostredníctvom skúseného pedagóga a tiež z reakcií spolužiakov v triede získava žiak rôzne spätné informácie o správnosti či nesprávosti svojich prejavov, výkonov a správania. Takéto socializačné pôsobenie vedie žiaka k lepšiemu sebapoznaniu a následne k spontánnemu rozvoju jeho osobnosti. Dobrý pedagogický pracovník by mal byť pripravený niesť zodpovednosť „*pri podpore zdravého životného štýlu a pri riešení otázok primárnej prevencie sociálne patologických javov svojich žiakov*“ (Jedlička, 2011, s. 17). Podobne sa k problematike vyjadruje liečebná pedagogička M. Horňáková (2004, s. 42): „*Ak konštatujeme, že na školách je mnoho detí s problémovým správaním a poruchami, ktoré pri neriešení spôsobujú prekážku pri vzdelávaní a môžu prerastať do závažných osobných i spoločenských problémov a je možnosť pomoci, je potrebné nielen sledovať a pomenovávať problémy detí, ale aj presadzovať systémové a legislatívne kroky, aby sa prevencia a včasná pomoc pri poruchách vývinu a správania stala v prostredí školy samozrejmosťou.*“

Pri vnímaní problematiky žiakov s výchovnými problémami dochádza k novým poznatkom, ktoré prináša veda, k istým zmenám, napr. menia sa názory na príčiny vzniku spomínaných problémov a porúch, rozširuje sa oblasť príznakov, mení sa pohľad na možnosti terapie – dochádza k posunu od individuálnej terapie k psychosociálnej, zameranej nielen na žiaka, ale aj na prostredie, v ktorom sa pohybuje – teda na školu a rodinu (Jucovičová, Žačková, 2010). Žiak v priebehu školskej dochádzky v triednom kolektíve si zvyká na spoluprácu v rámci väčšej skupiny, cvičí sa v sebauplatňovaní, v porovnávaní výsledkov svojej činnosti so spolužiakmi a okrem rozvoja kognitívnych funkcií učí sa nadväzovať spoločenské vzťahy, prijímať i poskytovať priateľskú podporu a pomoc spolužiakov i dospelých (Jedlička, 2011).

Aj keď za zdravý vývin dieťaťa je zodpovedný predovšetkým rodič, v školskom prostredí v mnohých prípadoch môže skúsený pedagóg ako prvý spozorovať, že sa s jeho žiakom niečo deje, že mu niečo chýba, lebo je nepokojný, vzdorovitý, ohrozený, je citlivejší na podnety, menej komunikuje, má strach, ktorý bez pomoci nie je schopný zvládnuť. V takomto prípade sa od učiteľa vyžadujú neštandardné edukačné prístupy, ktoré sú do značnej miery namáhavé, náročné, ale účinné. V takejto pozícii pedagóga sa môže úspešne prezentovať a kvalifikovať aj **učiteľ hudobnej výchovy**.

V školskom prostredí v podmienkach výchovy sa v súčasnosti stále ukazujú možnosti zefektívnenia výchovno-vzdelávacieho procesu. V dôsledku rýchlo meniacich sa životných podmienok je veľmi dôležité, aby učiteľ hudobnej výchovy umožnil mladšej generácii prenikať do tajomstiev hudobného umenia a prostredníctvom hudobného zážitku pomáhal im zmierňovať napätie v ich detskej duši, rozvíjať ich citový život, túžby, predstavy, emócie. V tejto súvislosti môžeme uviesť myšlienku známeho českého muzikológa I. Poledňáka (2005, s. 75), ktorý v školskej hudobno-výchovnej praxi „*volá*“ po hudbe, pri vnímaní ktorej by malo byť adekvátne „*ponorenie sa, splynutie, stelesnenie, zžitie...*“ a zároveň po jej využití „*ako lieku*“.

Hudba predstavuje významnú súčasť života človeka. Disponuje rôznymi špecifickými možnosťami pozitívneho ovplyvňovania psychických, zmyslových a somatických funkcií bez ohľadu na vek, pohlavie a mentálnu úroveň. Už v minulosti sprevádzala človeka v rozličných podobách a modifikáciách. Bola a dodnes je vyjadrením ľudskej životnej skúsenosti, vyjadrením viery, túžby, nádeje, radosti i smútku, sú v nej nahromadené ľudské vlastnosti aj životné skúsenosti. Na základe svojej vnútornej štruktúry, kultúrnych noriem a potrieb je hudba súčasťou rôznych kultúrnych vzťahov, je vnímaná a akceptovaná spoločnosťou, dobou, človekom.

Hudobné umenie prostredníctvom bohatej škály hudby, zvukov a rytmov prinášalo človeku už v dávnych dobách prostredníctvom zážitkov pohľad na jeho vlastný život i na jeho existenciu. Na zemi niet kultúry, v ktorej by chýbala hudba. Bola tu jednoducho od počiatku ľudstva a stala sa fenoménom nutným pre plnosť života (Mastnak, 1994).

Pravidelným vnímaním hudobného umenia môže tento proces priviesť jednotlivca bližšie k ľuďom a zároveň odkryť zmysel pre duchovné súvislosti, pre toleranciu, empatiu, intuíciu, hlbšiu vnímavosť a citlivosť. Hudobný pedagóg L. Burlas (1998, s. 42) uvádza, že špecifickou vlastnosťou hudobného umenia je reprezentácia skutočnosti v podobe výrazu. „*Hudba môže modelovať duševné stavy a procesy človeka, a to bezprostredne, nepotrebuje k tomu obraznosť, ako je to u iných umení. To je základná devíza hudby ako umenia.*“

Poznanie priaznivého vplyvu hudby na zdravie človeka je dávno známe. Jej terapeutické účinky nachádzame už v ranom stupni vývoja spoločnosti. **Hudobná terapia** (angl. Music Therapy) patrí medzi tzv. expresívne terapie, ktoré pracujú s umeleckými výrazovými prostriedkami a tie môžu byť povahy hudobnej, dramatickej, literárnej, výtvarnej alebo pohybovej (Kantor, 2009). V mnohých krajinách sa dodnes vedú diskusie o jej vymedzení a definovaní. J. Kantor (2009) ako spoluautor publikácie *Základy muzikoterapie* k tomu uvádza niekoľko názorov a východísk. Adekvátnym vyjadrením pohľadu na danú problematiku podľa Americkej muzikoterapeutickej asociácie sa aj nám javí konštatovanie, že tu nejde iba o „*liečenie hudbou*“, ale o „*pomoc hudbou človeku so zdravotnými alebo edukačnými problémami*“ (Kantor, 2009, s. 23). Don Campbell (2008) hudobník, dirigent, skladateľ a pedagóg svoje výskumy zameriaval na oblasť sluchovej fyziológie a skúmal pôsobenie hudby a zvuku na psychiku a fyzické telo človeka. Spolu s ďalšími odborníkmi využil svoje skladby pri prevencii i liečbe rôznych ochorení. V knihe *Mozartův efekt* vyjadruje presvedčenie, že hudba má povzbudzujúce účinky na duševný a telesný stav človeka. Dokáže ovplyvňovať dýchanie, ktoré v optimálnom pomalom tempe prispieva k upokojeniu, k pokojnému ovládaniu emócií, k premýšľaniu (počúvanie napr. gregoriánskeho chorálu). Na druhej strane rýchlejšie dýchanie môže vyvolať povrchné myslenie a impulzívne správanie. Podobne sa zmiňuje o ovplyvňovaní frekvencie srdca, tepu i krvného tlaku. Hudba dokáže zmierniť svalové tenzie, pomáha pri uvoľnení, pružnosť a tonus svalov sú ovplyvňované zvukom a vibráciami, posilňuje imunitný systém, podporuje trávenie.

V priebehu formovania a hľadania pozície a východísk hudobnej terapie sa v súčasnosti vykrystalizovali prístupy, ktoré podľa trilógie koncepcií J. Zeleiovej (2002) vychádzajú zo základu: **psychoterapeutického** (psychodynamický, humanistický, behaviorálny, kognitívne-behaviorálny a i.), **medicínskeho** (neurologický, psychiatrický, fyzioterapeutický, fyziologický, somatopatologický a i.) a **pedagogického** (hudobnopedagogický, špeciálnopedagogický, liečebnopedagogický, sociálnopedagogický a i.). V nadviazaní na pedagogickú koncepciu hudobnej terapie uvádzame myšlienku hudobného psychológa P. Krbaťu (1994, s. 78): „*Hudba je spojená s kategóriami emocionality, prežívania, ale i správania, motivácie, hodnotovej orientácie, sociálneho kontextu a pod. Tieto princípy sa pomaly a zákonite musia prejavovať v teréne hudobnej pedagogiky, v praxi hudobného života... ukazuje sa tiež, že pozornosť výskumníka je potrebné zamerať k riešeniu aktuálnych problémov hudobnej výchovy a vzdelávania, najmä detí, generácie mladých ľudí.*“ Zároveň J. Zeleiová (2002) presvedčivo konštatuje, že pedagogická rovina muzikoterapie obsahuje psychoterapeutický i pedagogický koncept, ktorý sa plynule viaže na medicínsky. V nadviazaní na tento názor dovoľme si citovať rakúskeho hudobného

psychológa a pedagóga W. Mastnaka (1994, s. 103), podľa ktorého „*psychoterapia čoraz viac stráca výlučné zameranie na patologické indikácie a stáva sa výchovným a životatvorným médiom v pedagogike.*“ V tomto kontexte si osvojujeme aj tvrdenie liečebnej pedagogičky E. Amtmannovej (2003), že pedagogicky orientovaná hudobná terapia je liečebno-výchovná metóda so zameraním na výchovu hudbou, ktorá môže naštartovať proces ozdravenia z vlastných zdrojov organizmu, otvárať zablokované mechanizmy a pomáhať klientovi aktívne ich prekonávať.

Keďže predmetom nášho záujmu sú žiaci v pedagogickom prostredí, celkom prirodzene ďalšiu pozornosť orientujeme na **hudobnú terapiu v prostredí školskej edukácie**. Pomocou špecifických hudobno-terapeutických postupov a techník smeruje k prevencii, k pozitívnemu ovplyvňovaniu, k podpore a stimulácii narušených sociálnych, psychických, komunikačných, telesných a zmyslových procesov žiakov. Má teda vhodné uplatnenie u žiakov s narušeným alebo zaostávajúcim mentálnym, zmyslovým a telesným vývinom, s narušenou komunikačnou, adaptačnou či socializačnou schopnosťou a tiež u žiakov s emocionálnymi a výchovnými problémami a s poruchami učenia a správania.

Hudobná terapia ponúka učiteľovi hudby priestor pre ďalšie pokračovanie a objavenie nových možností využitia hudby v prospech zdravia žiakov a ich plnohodnotného života. Vzhľadom na objekt aplikácie a s ním súvisiaci problém rozlišujeme individuálne a skupinové formy hudobnej terapie. V pedagogickom prostredí odporúčame skupinovú formu (menšiu skupinu), v ktorej hudba pomocou aktívnych a receptívnych techník privádza žiakov k spoločnému zážitku a vytvára najvhodnejšie podmienky na nadviazanie sociálneho kontaktu v skupine. Terapeuticky adekvátne zostavenie skupiny sa viaže na jednotlivé vekové kategórie, ktoré by mali byť najprimeranejšie z hľadiska individuálnej analýzy predpokladov zúčastnených, ich osobností, telesného a duševného vývinu.

Pri aplikácii **aktívnych techník** žiak sám „vytvára“ hudbu, bezprostredne a aktívne sa zúčastňuje procesu hudobnej produkcie. Zaraďujeme tu techniky: vokálne, inštrumentálne, pohybové a tanečné, výtvarné, verbálne expresie, hudobno-dramatické, pantomimické, improvizácie. Pri výbere jednotlivých techník je potrebné postupovať veľmi pozorne a ohľaduplne, aby zodpovedali aktuálnym emocionálnym, somatickým a mentálnym schopnostiam a dispozíciám žiakov.

Vokálnym technikám a spevu (nielen) k terapeutickým cieľom predchádza správne dýchanie. Vyvážené je koordináciou vdychového a výdychového svalstva. Potláčanie akýchkoľvek emócií a vystavenie organizmu problémom, nepríjemnostiam a stresu vedie k svalovému napätiu, ktoré obmedzuje dýchanie. Ak je plytké, prináša organizmu únavu, vyčerpanie, znižuje vitalitu, spôsobuje poruchy v metabolizme. Správne dýchanie je charakterizované rýchlejším vdychom a spomaleným výdychom. Dôsledkom podráždenosti, nervozity, nepokoja, vyčerpanosti je zvýšená náchylnosť k chorobám. Pravidelným uplatnením dychových, relaxačných a vokálnych cvičení je možné udržiavať organizmus v rovnováhe medzi napätím a uvoľnením a tiež je možné naučiť sa regulovať tento rovnovážny stav. Najmladší žiaci majú k spevu živý, spontánny a kladný vzťah. Skupinový spev prirodzeným spôsobom orientuje jednotlivca na skupinu, umožňuje mu začleniť sa a vytvára uňho pocit bezpečnej a úspešnej realizácie. Žiakom s výchovnými problémami individuálny i skupinový spev umožňuje odreagovanie sa, harmonizáciu osobnosti, úspešnú sebarealizáciu, sociálny kontakt. Spev piesní pomáha zlepšiť ich artikuláciu, prácu s dychom, rozširovať ich slovnú zásobu, upevňovať perцепčné, emocionálne i kognitívne funkcie. Výsledkom má byť radosť zo spevu, uvoľnenie, pocit šťastia.

Inštrumentálne techniky v praxi hudobnej terapie sa realizujú dvomi spôsobmi: hrou na tele a elementárnou formou práce s využitím detských, ľahko ovládateľných rytmických a melodických hudobných nástrojov Orffovho inštrumentária. Hra na tele rozvíja pohybové schopnosti v oblasti jemnej i hrubej motoriky a žiakom umožňuje sebarealizáciu prostredníctvom vlastného tela. Z hľadiska hudobnej terapie celý proces sa nezameriava na výslednú kvalitu ani na zložitejšie sprievody k piesňam, ale na postupné rozvíjanie schopností improvizácie, aby žiaci mohli svojou hrou jednotlivito alebo v skupine vyjadrovať svoje pocity, zážitky, predstavy, emócie. Deje sa tak neverbálnou, príp. následne po skončení improvizácie verbálnou výpoveďou, ktorá pomáha pri analýze a diagnostike. Manipulácia, opakujúce pohyby a celkový spôsob hry si vyžadujú isté fyzické dispozície. Pre žiakov s narušenou motorikou sú inštrumentálne techniky významnou motiváciou na prekonávanie týchto nedostatkov, tiež v istom zmysle môžeme hovoriť o rehabilitácii alebo kompenzácii.

Pri **pohybových a tanečných technikách** ide o spájanie hudby s pohybom, ktoré predstavuje dôležitú oblasť hudobnej terapie pri ovplyvňovaní mnohých druhov psychických, somatických, sociálnych či zmyslových porúch v každom vekovom období. Využívanie kreatívneho tanca a pohybu v skupinovom procese pri výchove, v zdravotníctve, v sociálnej oblasti v súčasnosti veľmi narastá. Hlavným princípom tanečnej a pohybovej terapie je *„významné a silné spojenie medzi pohybom a emóciami. Úlohou terapeuta je sledovať pohybový proces jednotlivca a pomôcť mu vedené spojenia preskúmať v jeho živote a v jeho vlastných skúsenostiach tak, aby pokročil v ozdravnom procese a obohatil register svojich vzťahov medzi somatickými, psychickými a emočnými aspektmi“* (Payneová, 1999, s. 17). V pedagogickom prostredí každý pohyb pri vhodne zvolenej hudbe musí byť veku primerane motivovaný a realizovaný tak, aby sa všetci zúčastnení pohybovali prirodzene a účelne. Žiak pri pohybovej expresii v rytme hudby vyjadruje emócie, emocionálne vzťahy, môže vyjadrovať informácie o svojej osobnosti, temperamente, probléme. Predstavuje istú formu komunikácie, ktorá sa môže v závere spojiť s verbálnou komunikáciou.

Harmonický pohyb skutočne posilňuje žiaka telesne aj duševne, a tým rozvíja celú jeho osobnosť. Zdôrazňujeme, že netreba zabúdať na využitie hravosti a fantázie. V rôznych tanečných a pohybových hrách je dobré rozvíjať u žiakov tvorivosť zapojením celého tela do prežívania hudby a umožňovať im tak pohybovú a hudobnú sebarealizáciu. Výrazným prínosom využitia týchto techník je kultivácia pohybov v oblasti jemnej a hrubej motoriky, sebavyjadrenie, stimulácia, komunikácia a interakcia v skupine.

Techniky verbálnej expresie predstavujú pri vhodnej hudobnej reprodukcii slovnú expresiu s využitím emocionálnych a zvukomalebných komponentov (príbehov, rozprávok), slovných výpovedí s námetmi, ktoré úzko súvisia s emocionálnym a zážitkovým svetom poslucháčov. Charakter znejúcej hudby by mal zodpovedať charakteru slovných výpovedí. Žiakom je potrebné dopriať dostatok času na premýšľanie, prežívanie a na vytváranie predstáv o tom, čo počúvajú, umožniť im navodiť príjemnú atmosféru a pocit spolupatričnosti.

Výtvarné techniky, ktorých základ tvorí kreslenie a maľovanie pri hudbe, majú žiaci vo veľkej obľube. Muzikoterapeutička Z. Mátejová (1992) vo svojej publikácii uvádza výtvarné techniky, ktoré považuje za veľmi vhodné aj pri práci so žiakmi s výchovnými problémami. Sú to: čarbanie, muzikomaľba, prstomaľba a asociatívny prejav pri hudbe. Žiak si uvedomuje výsledok svojej činnosti a tým objavuje seba a svoj vzťah k prostrediu.

Pri aplikácii **hudobno-dramatických techník** nie je rozhodujúci predvádzaný výkon žiakov. Ide o rešpektovanie a uznanie všetkých zúčastnených, nielen šikovnejších, ale aj tých menej šikovných, problémových. Ide o integráciu hudby do príbehu, rozprávky za aktívnej účasti žiakov, o integráciu hudby s ostatnými esteticko-výchovnými predmetmi s využitím prvkov dramatizácie. Žiaci postupne môžu nájsť v sebe ukryté schopnosti sebarealizácie, pomocou ktorých majú možnosť akceptovať, chápať, tolerovať a vcítiť sa do pocitov iných, prežívať fiktívne roly, rôzne situácie, a tak nenásilne znižovať zábrany, formovať emocionálnu labilitu, prípadne eliminovať vzdor, afekty, konflikty, agresivitu.

Hudobná improvizácia v hudobnej terapii svojím bezprostredným verbálnym aj neverbálnym pôsobením výrazne ovplyvňuje žiaka, umožňuje mu spontánne sa vyjadriť buď iba v pozícii jednej techniky alebo vybrať si a kombinovať jednotlivé prvky rôznych techník, napr. spevu, zvukov, hry na hudobných nástrojoch, tiež pohyb, tanec, pantomímu, výtvarné a dramatické vyjadrenie.

V komplexe hudobných činností a hudobno-terapeutických aktivít v pedagogickej praxi je nevyhnutnou súčasťou **receptívna realizácia hudobnej terapie**, v procese ktorej dochádza k psychickej a somatickej aktivácii, pričom je veľmi dôležité poskytnúť žiakovi vhodný spôsob sprostredkovania hudobného zážitku. V praxi sa väčšinou osvedčili kombinácie priamo interpretovanej hudby (spev, hra na hudobnom nástroji) a reprodukovanej hudby, ktorá poskytuje žiakovi kvalitnú digitálnu reprodukciu so širokou škálou zvukových, farebných, dynamických a harmonických odtieňov a možností. Vhodným využitím kombinácie týchto spôsobov reprodukcie je možné vyvolať u detí estetický zážitok a zároveň tak splniť terapeutický zámer a cieľ.

V pedagogickej praxi sa spôsob reedukácie výchovných problémov žiakov realizuje prostredníctvom techník hudobnej terapie v systematicky organizovanom **hudobno-terapeutickom procese**. Ide metodicky organizovaný proces so špecifickým programom, so zámerne stanovenými aktérmi, so štruktúrovanými metódami, cieľmi a technikami v určenom časovom vymedzení. Hudobno-terapeutické ciele sú zakomponované do jednotlivých fáz programu, ktoré pozostávajú z niekoľkých stretnutí. Priebeh stretnutí, činnosť, reakcie, prípadné výpovede žiakov v zostavenej skupine sú pozorované, zaznamenávané a vyhodnocované v hárkoch a dokumentoch. Tieto sa stávajú cenným materiálom na získanie informácií o celom procese, o naplnení či nenaplnení cieľov, o celkovej hudobno-terapeutickej intervencii. Správne vedená záznamová dokumentácia je dobrým ukazovateľom spätnej orientácie správania sledovaných žiakov, pomáha ďalším spolupracovníkom, odborníkom, prípadne supervízorovi v konkrétnej predstave o priebehu, o situáciách, v orientácii, ako sa so žiakmi pracovalo a na aké výsledky je možné ďalej nadviazať (Beničková, 2011).

Záver

Profil súčasného i budúceho pedagóga, jeho kvalitatívny rast sa odvíja od poznávania a priameho využívania rôznorodých vyučovacích metód, foriem a prostriedkov. Hudobná výchova a hudobné umenie ponúka dnešnému pedagógovi široký záber alternatívnych postupov využiteľných v podobe zážitku, imaginácie, komunikácie. S citlivým porozumením, empatiou, láskavou akceptáciou mu umožňuje zamerať svoju pozornosť na žiakov duševne a sociálne nestabilných a ohrozených, ktorým pomôže nájsť svoju identitu a zaradiť sa do plnohodnotného života.

LITERATÚRA

- AMTMANNOVÁ, E. 2003. *Muzikoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava : [b. v.], 2003.
- BENÍČKOVÁ, M. 2011. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3520-7.
- BURLAS, L. 1998. *Hudba ako komunikatívny dynamizmus*. Bratislava : Národné hudobné centrum, 1998. ISBN 80-88884-10-1.
- CAMPBELL, D. 2008. *Mozartův efekt*. Praha : Eminent, 2008. ISBN 978-80-7281-336-0.
- HORNÁKOVÁ, M. 2004. *Liečebná pedagogika na prahu základných škôl*. In: *Zvládanie problémových výchovných situácií v škole : zborník príspevkov z riešenia výskumných úloh grantu VEGA/2002-2004*. Bratislava : O. Z. Geotropis, 2004. ISBN 80-969238-0-3.
- JEDLIČKA, R. 2011. *Výchovné problémy s žáky s pohledu hlubinné psychologie*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽAČKOVÁ, H. 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.
- KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. a kol. 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KRBAŤA, P. 1994. *Psychológia hudby (nielen) pre hudobníkov*. Prešov : MATÚŠ Music, 1994. ISBN 80-967089-4-5.
- MASTNAK, W. 1994. *Zmysly-umenie-život*. Prešov : MATÚŠ Music, 1994. ISBN 80-967089-1-0.
- MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S. 1992. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00315-4.
- PAYNEOVÁ, H. 1999. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-213-0.
- POLEDŇÁK, I. 2005. *Hudběně pedagogické invence*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-229-6.
- ZELEIOVÁ, J. 2002. *Muzikoterapia – dialóg s chvením. Východiská, koncepty, princípy a praktická aplikácia*. Bratislava : Ústav hudobnej vedy SAV, 2002. ISBN 80-968279-6-0.

Resumé: *K reedukácii výchovných problémov žiakov, ktorých správanie je často chápané ako nevhodné, neprimerané, nežiaduce, stačí niekedy pozornosť pedagóga, vľúdne slovo, správne zvolené aktivity. Do takejto pozície sa môže dostať aj učiteľ hudby, ktorý v rámci zefektívnenia hudobno-výchovného procesu môže využiť niektoré neštandardné edukačné prístupy – špecifickú silu hudby a jej terapeutické účinky prostredníctvom aktívnych (vokálne, inštrumentálne, pohybové, tanečné, výtvarné, verbálne expresie, hudobno-dramatické) a receptívnych techník v hudobno-terapeutickom procese jednotlivých fáz programu. Príspevok charakterizuje hudobnú terapiu v pedagogickom prostredí, ktorá smeruje k prevencii, k pozitívnemu ovplyvňovaniu, k podpore a stimulácii narušených sociálnych, psychických, komunikačných, telesných a zmyslových procesov žiakov. Ponúka pedagógovi priestor na využitie hudby v prospech zdravia žiakov a ich plnohodnotného života.*

Summary: *For the re-education of pupil's educational problems, whose behaviour is often seen as inappropriate, disproportionate, adverse, is sometimes enough just attention of a teacher, kindly word, well-chosen activity. To such a position can get also a music teacher, who in the streamlining the music-educational process can use some non-standard educational approaches – specific strength of the music and its therapeutic effects through active (vocal, instrumental, motion, dance, art, verbal expression, musical-dramatic) and receptive techniques in musical-therapeutic process of each phase of the programme. The contribution describes music therapy in a pedagogical environment that leads to prevention, positive influence, to support and stimulate the disturbed social, psychological, communication, physical, and sensory processes of students. It offers to a teacher space for using the music in favor of the pupils' health and their fulfilling life.*



NIEKTORÉ FORMÁLNE ASPEKTY PÍSANIA ZÁVEREČNÝCH A KVALIFIKAČNÝCH PRÁČ Some formal aspects of writing the final and qualification theses

Stanislava Mandzáková¹ – Dagmar Marková²



Abstrakt: V príspevku autorky prezentujú jednoduchú metodiku tvorby a úpravy záverečných a kvalifikačných prác z formálneho aspektu v súlade so špecifickými požiadavkami na písanie vybraných prác zo študijných programov pedagogika mentálne postihnutých a pedagogika psychosociálne narušených na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Text dopĺňajú o adresné odporúčania na konkrétne informačné zdroje, kde sa nachádzajú príslušné informácie v rozsiahlejšom a širšom rámci. Zámerom autoriek je prispieť k prehľadnejšej a jednoduchšej orientácii vo formálnych kritériách kladených na záverečné a kvalifikačné práce, ktorých zvládnutie je nevyhnutným predpokladom zvýšenia ich kvality.

Kľúčové slová: záverečná práca, kvalifikačná práca, bakalárska práca, diplomová práca, dizertačná práca, rigorózna práca, atestačná práca, formálny aspekt.

Abstract: In this paper authors present a simple methodology for creating and editing final and qualification theses from formal aspect in accordance with specific requirements for writing selected qualifying theses from study programmes Pedagogy of mentally disabled and Pedagogy of psychosocially disturbed at the Department of special education Faculty of education University of Prešov in Prešov. Authors supplemented text by useful recommendations to specific sources of information, where students can find relevant information in a larger and broader audience. The intention of authors is to contribute to more transparent and simpler orientation in formal criteria laid on final and qualification theses, which management is a prerequisite for improving their quality.

Key words: final thesis, qualification thesis, bachelor thesis, diploma thesis, doctoral thesis, postgraduate thesis, formal aspect.

Úvod

Predložený text tvorí prehľadný a skrátený súhrn niektorých formálnych požiadaviek kladených najmä na bakalárske, diplomové a dizertačné práce, záverečné práce študentov rozširujúceho štúdia, rigorózne práce a atestačné práce pedagogických zamestnancov s adresnými odporúčaniami na konkrétne informačné zdroje, kde sa nachádzajú príslušné informácie v rozsiahlejšom a širšom rámci. Cieľom tohto príspevku teda nie je rozsiahlo a vyčerpávajúco popísať všetky formálne kritériá, ale stručne sprehľadniť a v zjednodušenej forme prezentovať niektoré aspekty tvorenia záverečných a kvalifikačných prác³ študentov denného a externého vysokoškolského

1 PaedDr. Stanislava Mandzáková, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, o8o 01 Prešov, Ul. 17. novembra 15, e-mail: stanislava.mandzakova@pf.unipo.sk. Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

2 PhDr. Dagmar Marková, PhD., Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky FF UKF v Nitre, 949 74 Nitra, Ul. Hodžova 1, e-mail: dmarkova@matf.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

3 V zmysle zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách záverečnou prácou je bakalárska práca, diplomová práca a dizertačná práca; podľa Smernice o náležitostiach záverečných prác, ich bibliografickej registrácii, kontrole originality, uchovávaní a sprístupňovaní (2011) kvalifikačnou prácou je rigorózna práca a habilitačná práca.

štúdia (predovšetkým špeciálnej pedagogiky, prípadne aj iných spoločenskovedných disciplín) v súlade so špecifickými požiadavkami na písanie vybraných písomných prác zo študijných programov pedagogika mentálne postihnutých a pedagogika psychosociálne narušených na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Je zjavné, že úprava písomnej práce je rovnako dôležitá ako jej obsah – kvalitu úpravy je možné postrehnúť na prvý pohľad, ovplyvňuje hodnotenie práce, a preto by mal študent venovať úprave svojej práce veľkú pozornosť. Pri písaní akejkoľvek záverečnej a kvalifikačnej práce je potrebné dodržiavať základné predpísané formálne náležitosti. Výber z nich v prepojení s požiadavkami na písanie prác v študijných programoch pedagogika mentálne postihnutých a pedagogika psychosociálne narušených prezentujeme na nasledujúcich stranách. Rešpektujeme pritom medzinárodné normy ISO (International Organisation for Standardisation) a normy STN (Slovenské technické normy). Hlavnými informačnými zdrojmi vo vzťahu k formálnym kritériám sú publikácie: D. Katuščák (1998); D. Meško, D. Katuščák (2004); D. Katuščák (2007), ktoré rozsiahlo referujú nielen o pokynoch, ktoré sa týkajú samotnej tvorby alebo obhajoby práce, ale rešpektujú aj medzinárodné štandardy na úpravu záverečných a kvalifikačných prác.

Forma a rozsah záverečných prác

Formát práce – pre písomnú prácu je predpísaný **formát A4**. V snahe umožniť bezproblémové čítanie a vylúčenie rizík v súvislosti s väzbou odporúčame písať záverečné a kvalifikačné práce **na jednu stranu listu – t. j. jednostrannú tlač**. Na vytlačenie hotovej práce sa používa **biely nepriehľadný hladký papier formátu A4** (210 x 297mm).

Rozsah práce – na rozsah práce platí **zásada primeranosti**. Rozsah musí zodpovedať účelu a obsahu práce. Vždy závisí na téme práce a na tom, aké metódy autor používa. Autor by sa mal pritom pokúsiť o úsporné vyjadrenie vlastných myšlienok, poznatkov, výsledkov výskumu a nesnažiť sa napísať všetky nazhromaždené poznámky, resp. informácie bez kritického zhodnotenia. V období elektronického publikovania alebo získavania podkladov z elektronického prostredia sa môže autor pri príprave článkov pristihnúť, že mechanicky kompiluje rozsiahle texty bez väčšieho tvorivého zásahu, práca sa stáva neprimerane rozsiahlou a neprehľadnou, stráca systematický charakter a v konečnom dôsledku môže byť vynaložené úsilie zbytočné, pretože nevznikne nová hodnota.

Odporúčaný rozsah⁴ (pri odporúčanom písme 12 bodov, Times New Roman, 1,5 riadkovanie) je pre jednotlivé typy prác bez príloh nasledovný:

- bakalárska práca: 30 až 40 normalizovaných strán,
- diplomová práca: 50 až 70 normalizovaných strán,
- dizertačná práca: 80 až 120 normalizovaných strán,
- rigorózná práca: 70 až 90 normalizovaných strán,

4 Textový procesor Word poskytne okamžitú informáciu o rozsahu vybraných častí dokumentu po zadaní príkazov: *Nástroje, Počet slov*. Ak chcete získať informáciu o celom dokumente, použite príkazy *Súbor, Vlastnosti, Štatistické údaje*. Takto zistíte počet strán dokumentu, počet slov, počet odsekov, riadkov, slov a znakov. Normalizovaná strana má 30 riadkov so 60 údermi v jednom riadku (1 800 znakov). Jeden autorský hárok sa skladá z 20 normalizovaných strán, má 36 000 znakov.

- atestačná práca⁵: rozsah atestačnej práce pre druhú atestáciu pedagogického zamestnanca alebo druhú atestáciu odborného zamestnanca je 40 až 60 strán,
- záverečná práca študentov rozširujúceho štúdia: 40 až 50 normalizovaných strán.

Do rozsahu na nepočítajú:

- znaky v úvodných textoch (obálka, titulný list, abstrakt, errata, predhovor, obsah, zoznam tabuliek a obrázkov, zoznam skratiek, slovník),
- znaky v prílohách a osobitných dodatkoch.

Nastavenie okrajov

Predtým ako sa začne práca písať, je potrebné v príkazoch *Súbor* upraviť vzhľad strany na nastavenie: *horný a dolný okraj* 2,5 cm; *ľavý okraj* 3,5 cm; *pravý okraj* 2 cm. Pri väčšom rozsahu práce je potrebné ľavý okraj zväčšiť kvôli väzbe.

Okraje v práci:

Okraj	horný	2,5 cm od hornej hrany listu papiera
	dolný	2,5 cm od dolnej hrany listu papiera
	ľavý (vnútorný)	3,5 cm od ľavej hrany listu papiera
	pravý (vonkajší)	2 cm od pravej hrany listu papiera
Záhlavie	hore	1,9 cm od hornej hrany listu
Päta	dolu	1,9 cm od dolnej hrany listu

Písmo – typ, riadkovanie, medzery medzi riadkami, odsadzovanie a veľkosť

V záverečných/kvalifikačných prácach **odporúčame písmo: Times New Roman, riadkovanie 1,5 a medzery na 6 pt.** Odsadzovanie prvého riadka odseku na 5 úderov (medzier) od okraja je pozostatkom metódy písania na mechanických strojoch. Na začiatku odseku nepoužívame ani klávesu tabulátor.

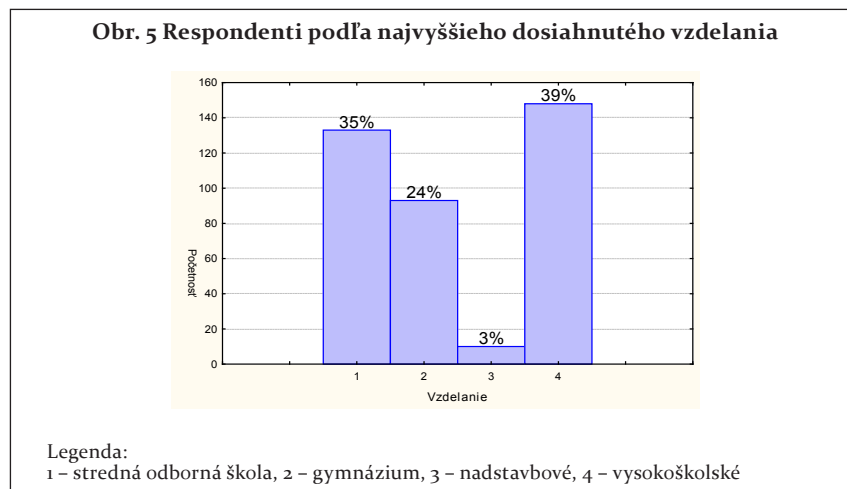
Optimálna, čitateľsky príjemná a predpísaná **veľkosť písma** textu je v celej práci jednotná **12 bodov** s výnimkou nadpisov, poznámok pod čiarou, ilustrácií, tabuliek a príloh.

Pre názvy jednotlivých (sub)kapitol odporúčame:

- kapitoly prvej úrovne – **14 BODOV PÍSMO, VEĽKÉ, TUČNÉ**,
- subkapitoly (podkapitoly) – **12 bodov, písmo malé, tučné**,
- názvy tabuliek, histogramov, obrázkov, príloh a pod. sa píše **nad tabuľku, obrázok a pod. – 12 bodov, písmo malé, tučné**,
- na osobitné časti práce (poznámky pod čiarou, texty pod obrázkami, legendy k histogramom a pod.) odporúčame – 10 bodov, normálne písmo, jednoduché riadkovanie.

5 Vyhláška 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov §15

Príklad písma v názve obrázku a v legende pod obrázkom:⁶



Číslovanie strán – stránkovanie

Strany sa číslujú **nepretržite arabskými číslicami**. Číslo strany odporúčame umiestniť v dolnej časti strany (päte), na vonkajšej strane stránky, t. j. v pravom dolnom rohu. V celej práci sa strany číslujú **rovnakým typom písma a rovnakou veľkosťou**, akým je napísaný hlavný text, t. j. Times New Roman, 12 bodov.

Stránkovanie sa začína na pravej strane prvého napísaného listu. Spravidla je to strana titulného listu. Titulná strana má číslo 1 (jeden), ale toto číslo sa nezobrazí – nepíše sa. Každá nasledujúca strana (vrátane príloh) sa označí číslom strany. **V práci sa číslujú len strany, na ktorých je text.**

Upozornenie: Stránkovanie nie je totožné s rozsahom. Stránky sa môžu číslovať, ale nemusia sa počítať do rozsahu. Stránkovanie si nemožno zamieňať s číslovaním častí, kapitol, príloh práce.

⁶ Pre lepšiu prehľadnosť uvádzame v príspevku konkrétne príklady orámované. V bakalárskych, diplomových a ďalších záverečných a kvalifikačných prácach sa však uvádzajú bez orámovania.

Nasledujúca tabuľka určuje **POVINNOSŤ STRÁNKOVANIA V TEXTE**:

STRÁNKY SA NEČÍSLUJÚ	STRÁNKY SA ČÍSLUJÚ
Obal	
Titulný list	
	Abstrakt
	Predhovor
	Obsah
	Zoznam tabuliek a histogramov
	Zoznam skratiek a symbolov
	Zoznam termínov
	Úvod
	Hlavný text (teoretická aj empirická časť)
	Zoznam bibliografických odkazov
	Prílohy
Osobitné dodatky	

Sumarizácia číslovania strán jednotlivých častí prác je v nasledujúcej tabuľke:

- *Obálka* (väzba) sa do stránkovania nepočíta.
- *Titulný list* sa počíta do stránkovania, ale číslo stránky sa naň nepíše (nezobrazuje sa).
- *Prázdne strany*, tzv. vakáty, sa v práci nemajú číslovať.
- *Errata* (opravy) sa v práci nečísľujú.
- *Abstrakt, obsah, zoznam ilustrácií a zoznam tabuliek, zoznam skratiek a symbolov, slovník termínov*, ak sa v práci nachádzajú a sú na samostatných stranách, sa do stránkovania počítajú a číslujú sa.
- *Zoznam bibliografických odkazov* sa počíta do stránkovania a čísluje sa.
- *Prílohy a registre (prípadne iné osobitné dodatky)*. Ak sa na konci práce nachádzajú prílohy a register, stránky sa číslujú priebežne arabskými číslicami ako súčasť textu; stránkovanie registra a príloh je pokračovaním stránkovania práce.
- *Celostránkové obrázky* sa započítavajú do stránkovania hlavnej časti práce, aj keď na nich nie je možné alebo vhodné umiestniť číslo stránky.

Číslovanie častí práce

Predná časť – Titulný list, Abstrakt, Predhovor, Obsah, Zoznam tabuliek a obrázkov, Zoznam skratiek a symbolov, Zoznam termínov **sa nečísľujú a neuvádzajú sa v obsahu**.

Úvod – nemusí mať číslo. Ak ho chceme očíslovať, priradíme mu **číslo o**.

Záver – má bežné poradové **číslo prvej úrovne** ako ostatné hlavné kapitoly v hlavnom texte.

Príklad číslovania častí práce a ich uvádzanie v obsahu:

Správne: OBSAH Úvod 1 Názov kapitoly 2 Názov kapitoly 3 Záver Atď.	Nesprávne: OBSAH Titulný list Abstrakt Obsah Zoznam tabuliek a obrázkov Atď.
---	---

Číslovanie kapitol v hlavnom texte

Na číslovanie častí v hlavnom texte sa používajú len základné **arabské číslice**, ktoré sa na druhej a ďalších úrovniach oddeľujú bodkou (napr. kapitola 2.1).

Za samostatným číslom na prvej úrovni sa nedáva bodka. Inak sa bodka kladie vždy medzi čísla označujúce jednotlivé úrovne.

Príklad:

Správne: 1 Vymedzenie základných pojmov
Nesprávne: 1. Vymedzenie základných pojmov

Príklad:

Správne: 1.1 Teoretické východiská štúdia postojov
Nesprávne: 1.1. Teoretické východiská štúdia postojov

V texte práce sa autor môže odvolávať na jednotlivé časti, odseky a pod. napr. takto:

Príklad:

...ako sme už uviedli v časti 4
...pozri 3.1.2
...druhý odsek v subkapitole 3.2.1

Číslovanie obrázkov, tabuliek a histogramov

Každá tabuľka, histogram, obrázok, výsečový graf atď. musí mať svoje označenie (titulok, názov), ktorý sa umiestni **nad tabuľku**, histogram, výsečový graf a pod. a musia byť očíslované, pričom za číslovanie a za názov sa nepíše bodka. Odporúčame používať skrátené tvary – Tab. a Obr.

PRÍKLAD NÁZVU TABUĽKY A HISTOGRAMU:

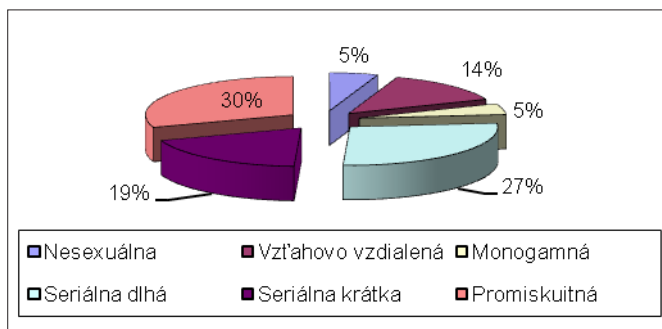
Tab. 1 Faktorová štruktúra sémantického diferencálu
Tab. 2 Sémantické reprezentácie sociálnej práce
Histogram 1 Sexuálne biografie žien mladšieho dospelého veku
Obr. 1 Respondenti podľa súčasného bydliska

PRÍKLAD NÁZVU TABULKY S JEHO UMIESTNENÍM NAD TABULKOU:
Tab. 1 Výsledky Kruskalovho-Wallisovho testu – schvaľovanie zavedenia sexuálnej výchovy do prípravy sociálnych pracovníkov a pracovníčok z hľadiska viery

Kruskal-Wallisov test: $H(5, N=324) = 188,0684$ $p = 0,000$						
	1	2	3	4	5	6
	R:27,606	R:119,84	R:166,36	R:208,17	R:105,81	R:255,00
1		0,000314	0,000000	0,000000	0,001932	0,000000
2	0,000314		0,270101	0,000009	1,000000	0,000000
3	0,000000	0,270101		0,217693	0,013852	0,000013
4	0,000000	0,000009	0,217693		0,000000	0,046951
5	0,001932	1,000000	0,013852	0,000000		0,000000
6	0,000000	0,000000	0,000013	0,046951	0,000000	

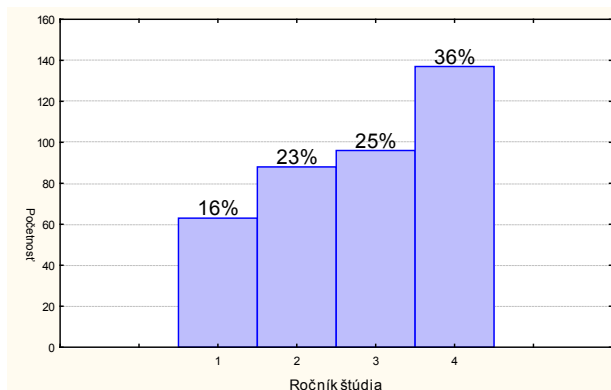
PRÍKLAD NÁZVU OBRÁZKU S JEHO UMIESTNENÍM NAD OBRÁZKOM:

Obr. 1 Typy sexuálnych biografíí – muži



PRÍKLAD NÁZVU HISTOGRAMU S JEHO UMIESTNENÍM:

Histogram 1 Respondenti podľa ročníka štúdia špeciálnej pedagogiky



Číslovanie v prílohách

Prílohy sa označujú veľkými písmenami latinky (Príloha A, Príloha B, Príloha C atď.). Súčasťou tohto označenia je slovo Príloha.

Číslovanie príloh sa robí rovnako ako číslovanie častí v hlavnom texte.

Označenie prílohy má takúto skladbu: na začiatku čísla je na prvej úrovni abecedný znak, za ním je poradové číslo prílohy, za číslom nasleduje názov prílohy. Každá z príloh má mať za označením svoj vlastný špecifický názov.

Príklad:

Príloha A.1 Štatistické ukazovatele – sémantický diferenciál

Príloha B Výsledky Kruskalovho-Wallisovho testu

Príklad číslovania prílohy:

Príloha A.1 Výsledky Kruskalovho-Wallisovho testu – sémantický diferenciál

Tab. 1 Prehľad výsledkov Kruskalovho-Wallisovho testu

	Kruskal-Wallisov test: $H = 37,56477$ $p = ,0000$				
	1	2	3	4	5
	R:245,87	R:179,73	R:168,52	R:174,88	R:152,56
1		0,000048	0,000088	0,002629	0,010535
2	0,000048		1,000000	1,000000	1,000000
3	0,000088	1,000000		1,000000	1,000000
4	0,002629	1,000000	1,000000		1,000000
5	0,010535	1,000000	1,000000	1,000000	

Pokyny na zviazanie a odovzdanie práce

Bakalárske, diplomové, rigorózne a dizertačné práce majú byť zviazané v **pevnej väzbe** s rozložením textu podľa normy uvedenej na začiatku príspevku (v dvoch exemplároch, resp. podľa pokynov školiaceho pracoviska). **Práce študentov rozširujúceho štúdia** sa odovzdávajú v **hrebeňovej väzbe** v dvoch exemplároch.

Praktické rady na záver:

- V nijakom prípade sa nepoužíva ručné delenie slov na konci riadka.
- Na vytváranie stĺpcov sa nikdy nepoužívajú medzerníky – používa sa buď tabelátor alebo sa do textu vloží tabuľka a do nej sa vpišu príslušné hodnoty alebo text.
- Na úpravu práce treba používať vždy automatické nastavenia, ktoré slúžia na formátovanie štýlov. Ak v práci dôsledne použijeme formátovanie štýlov jazyka, odsekov, písma, tabelátorov, číslovania, ohraničenia a pod., v celej práci môžeme ľahko a rýchlorobiť automatické globálne zmeny a dosiahnuť takú estetickú a prehľadnú úpravu, ktorá svedčí o autorskej zručnosti a profesionalite.
- V texte nezvýrazňujeme slová podčiarkovaním.

Na záver konštatujeme, že uvedený prehľad vybraných aspektov písania záverečných/kvalifikačných prác, prezentovaný v príspevku, nenahrádza koncepciu písania týchto prác z formálneho aspektu. V tomto smere odporúčame ďalšie publikácie uvedené v použitej literatúre, ktorých poznanie predstavuje jeden z dôležitých predpokladov zvýšenia kvality písania záverečných a kvalifikačných prác. Veríme, že predložený text prispeje k prehľadnejšej a jednoduchšej orientácii vo formálnych kritériách kladených na tento typ prác. Zároveň upozorňujeme, že fundamentálne odporúčania k citačným a jazykovým aspektom prinesieme čitateľom už v nasledujúcom čísle časopisu.

LITERATÚRA

- KATUŠČÁK, D. 1998. *Ako písať vysokoškolské a kvalifikačné práce*. Bratislava : Stimul, 1998. ISBN 80-85697-82-3.
- KATUŠČÁK, D. 2007. *Ako písať záverečné a kvalifikačné práce*. Nitra : Enigma, 2007. ISBN 80-89132-45-4.
- MEŠKO, D., KATUŠČÁK, D. a kol. 2004. *Akademická príručka*. Martin : Osveta, 2004. ISBN 80-8063-150-6.
- Smernica o náležitostiach záverečných prác, ich bibliografickej registrácii, kontrole originality, uchovávaní a sprístupňovaní. [online]. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2011. [cit. 2012-01-09]. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/>.
- Vyhláška 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Resumé: Príspevok sumarizuje základné formálne kritériá kladené na záverečné a kvalifikačné práce študentov študijného odboru špeciálna pedagogika na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Jeho cieľom nie je rozsiahla a vyčerpávajúca analýza a podanie vyčerpávajúceho obrazu na všetky formálne kritériá. Zameraný je predovšetkým na stručné sprehľadnenie požiadaviek kladených na tento typ prác, ktoré sú vzhľadom na študijné programy pedagogika mentálne postihnutých a pedagogika psychosociálne narušených odporúčané. Príspevok poukazuje na najčastejšie nedostatky, ktoré sa vyskytujú v bakalárskych, diplomových a iných záverečných prácach, s odkazmi na niektoré orientačné kritériá adekvátne koncipovanej písomnej práce. V texte sú zohľadnené konkrétne požiadavky na práce takéhoto

charakteru, taktiež sú rešpektované medzinárodné normy ISO a normy STN a ďalšie kritériá, ktoré vyplývajú z konkrétnych požiadaviek Prešovskej univerzity v Prešove, zakotvených v aktuálnej Smernici o náležitostiach záverečných prác, ich bibliografickej registrácii, kontrole originality, uchovávaní a sprístupňovaní. Predložený text tak môže prispieť k prehľadnejšej a jednoduchšej orientácii v kritériách kladených na tento typ prác.

Summary: The contribution summarizes basic formal criteria laid on final and qualification theses of students of special education field of study at the Department of special education Faculty of Education University of Prešov in Prešov. Its aim is not extensive and exhaustive analysis and administration of comprehensive picture of all the formal criteria. The focus is mainly on the brief clarification of the requirements placed on this type of theses, which are recommended to study programs Pedagogy of mentally disabled and Pedagogy of psychosocially disturbed. In the contribution we point the most common deficiencies that occur in bachelor's, master's and other final theses with links to some indicative criteria of adequately conceived final thesis. The text takes into account the specific requirements for the thesis of this nature, they are also respected international standards ISO and BS standards and other criteria that arise from the specific requirements of Prešov University enshrined in the current Directive on the content of the final thesis, its bibliographic registration, inspection originality, preservation and disclosure. The present text may thus contribute to more transparent and easier orientation in the criteria imposed on this type of theses.



ROZHOVOR SO ZAHRANIČNÝM HOSTOM JOELOM SHAPIROM, ED. D.

Tatiana Dubayová¹ – Lucia Hrebeňárová²

Joel F. Shapiro, Ed.D.³. (nar. 1944) je americký školský psychológ, ktorý v súčasnosti pôsobí ako odborný asistent na Green Mountain College v štáte Vermont (USA) a vyučuje predmety *teórie poradenstva, teórie osobnosti, vývinová psychológia, teórie motivácie*; v rokoch 2005 – 2008 bol vedúcim katedry pedagogiky. Vo svojej vedeckovýskumnej činnosti sa zameriava predovšetkým na možnosti vzdelávania detí s poruchami pozornosti a detí po traumatickom poškodení mozgu, tiež participuje pri tvorbe programov rozvoja sociálnych zručností detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Joel Shapiro, Ed.D., získal v roku 2008 prestížny Fulbrightov grant na výskum a prednášanie, v rámci ktorého pôsobil v letnom semestri akademického roku 2008/2009 na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove ako zahraničný lektor.

Joel Shapiro, Ed. D., je nositeľom viacerých ocenení, ako napr. GMC Leonard Teaching Prize (2004, 2005), Outstanding Adjunct Teacher of the Year, Marymount College of Fordham University (1994 –1995) a mnohých iných.

1. Fulbrightov program je jedným z najväčších a najrôznorodších výmenných programov na svete, do ktorého je zapojených 140 krajín. Získať grant od takejto významnej inštitúcie iste nie je ľahké. Aké podmienky musí podľa Vás spĺňať žiadateľ, aby bol úspešný spomedzi ostatných prihlásených?

J. S.: Myslím si, že úspešný žiadateľ o Fulbrightov grant musí byť ochotný nielen vyučovať o tom, ako robíme veci tu v USA, ale musí byť pripravený učiť sa, ako a prečo sa veci dejú v hostiteľskej krajine určitým spôsobom. Ešte pred podaním samotnej žiadosti o grant som sa veľmi horlivo zaujímal o všetko, čo súviselo so Slovenskom, ako sa tam žije, študoval som jeho históriu a hľadal som informácie o ľuďoch, ktorí tam žijú. Zisťoval som dôvody vzniku aj rozdelenia Československa a tiež aj dlhú a zložitú históriu vzťahu Slovenska s Maďarskom. Poznanie týchto vecí mi pomohlo porozumieť tomu, prečo sú Slováci takí hrdí na svoju nezávislosť a čo museli podstúpiť, aby ju dosiahli v pomerne krátkej dobe.

2. Doktor Shapiro, vo svojej práci sa venujete rozvoju sociálnych zručností detí s postihnutím vzdelávaných na stredných školách spolu s intaktnými deťmi. Ste autorom Tréningového programu pre rozvoj sociálnych zručností. Čo Vás inšpirovalo k riešeniu práve tejto oblasti?

1 Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, o8o o1 Prešov, Ul. 17. novembra 15, e-mail: tatiana.dubayova@pf.unipo.sk. Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

2 PaedDr. Lucia Hrebeňárová, Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, o8o o1 Prešov, Ul. 17. novembra 15, e-mail: lucia.hrebenarova@pf.unipo.sk. Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

3 Fotografia zverejnená so súhlasom J. F. Shapira, Ed.D.

J. S.: Rozhodol som sa zamerať sa na rozvoj sociálnych zručností študentov s postihnutím preto, lebo výskumy ukazujú, že ľudia či už s postihnutím alebo bez postihnutia obvyčajne strácajú prácu nie preto, že ju nedokážu vykonávať, ale preto, že nedokážu vychádzať s kolegami, spolupracovníkmi alebo zákazníkmi. Zistil som, že študenti, s ktorými som pracoval, boli vystrašení z toho, že majú navštevovať triedu spolu s intaktnými žiakmi. Báli sa toho, že nebudú vedieť s nimi vychádzať. Preto som im poskytol špecifické inštrukcie, ako sa majú správať, ktoré sme si spolu precvičovali. Vedieť, ako sa správať v činnostiach, ako udržať pokojný hlas, ako sa rozprávať o športe alebo spevákoch atď., ako si „pokecať“ o vyučovaní a učiteľoch, bolo pre nich veľmi dôležité. Akonáhle sa raz študenti naučili, ako sa majú vhodne správať, boli v svojej novej triede veľmi dobre akceptovaní. V minulosti sa predpokladalo, že sociálne zručnosti sa nedajú naozaj naučiť. Teória tvrdila, že ľudia sa správajú antisociálnym spôsobom kvôli nevedomelým motívom, ako napríklad nepriateľské pocity, potlačené spomienky a pod. Zistili sme však, že to nemusí byť nevyhnutne pravda a že mnoho žiakov sa nevhodne správa jednoducho preto, lebo boli za takého správanie nejakým odmenením a nedostali pozitívne ohodnotenie za vhodné správanie.

3. Ako by znelo Vaše odporúčanie učiteľom, ktorí sa zameriavajú na rozvoj sociálnych zručností žiakov a študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach školskej integrácie? Čo považujete za kľúčové pre ich úspešný rozvoj?

J. S.: Verím, že učitelia, ktorí sa zameriavajú na rozvoj sociálnych zručností svojich žiakov v podmienkach inklúzie, potrebujú naučiť žiakov, ako sa obhajovať.⁴ To znamená, že žiaci sa musia naučiť, ako povedať ostatným o svojich potrebách a ukázať ostatným, že si dokážu svoje povinnosti plniť riadne a správne. Sebaobhajovanie zahŕňa aj schopnosť vedieť žiadať o pomoc, keď ju potrebujú, a nehanbiť sa za svoju rozdielnosť. V prvom rade sa žiaci musia naučiť o svojich silných a slabých stránkach a o svojich potrebách. Potom budú schopní komunikovať o nich zrozumiteľne. Ďalším krokom je ukázať ostatným žiakom, v čom sú si podobní, nielen v čom sa odlišujú od ostatných.

4. V roku 2009 ste strávili so svojou manželkou niekoľko mesiacov v Prešove, kde ste učili na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Ako si s odstupom času na toto obdobie spomínate, prípadne ktorá zo spomienok je pre Vás najcennejšia? Je niečo špeciálne, na čo určite nezabudnete?

J. S.: Je TOEKO úžasných vecí, na ktoré si spomínam, že je ťažké vyzdvihnúť len jednu. Možno moja najdôležitejšia spomienka je vreľé prijatie, ktorého sa mi dostalo od ľudí na Prešovskej univerzite a zvlášť na Katedre špeciálnej pedagogiky. Bez ohľadu na akýkoľvek problém, s ktorým som sa stretol, mohol som sa spoľahnúť na to, že tam nájdem niekoho, kto mi s ním pomôže. Spomínam si aj na prechádzky krásnym historickým centrom Prešova počas slnečných dní, keď sme sa zastavili na zmrzlinu alebo

4 Pozn. prekl.: V anglofónnej literatúre sa tento pojem nazýva self-advocacy a používa sa pri ľuďoch s postihnutím alebo narušením, súvisí s uplatňovaním základných ľudských práv a slobôd. V rámci sebaobhajovania sa učia rozprávať o svojich potrebách otvorene a priamo. Pojem súvisí tiež s inými sociálnymi kompetenciami, ako napr. robiť rozhodnutia za seba, odmietnuť pomoc, ktorú považujú za neželanú a pod. Jeho hlavným cieľom je pomôcť ľuďom s postihnutím alebo narušením, aby vedeli prebrať kontrolu nad svojím životom.

kapucíno a sedeli sme na terasách reštaurácií, kde som pozoroval ľudí prechádzajúcich sa pri fontáne. Rád som sa díval na staré budovy, ktoré sú tak krásne zreštaurované. Ale tiež si spomínam aj na to, ako ťažko učitelia pracujú s deťmi s postihnutím, napriek tomu, že nie sú dobre zaplatení (smiem to tu vôbec povedať?). Po návrate domov som sa podelil so svojimi spomienkami s kolegami aj prostredníctvom PowerPointovej prezentácie, do ktorej som vložil fotografie zo Spiša, Prešova, Bratislavy a pod. Zistil som tiež, že mnoho Američanov má slovenských predkov, a preto sa veľmi zaujímali o Slovensko. Bol som šťastný, že som im mohol porozprávať o tom, aká obohacujúca a zároveň príjemná bola moja učiteľská stáž v Prešove.





VEDELI STE, ŽE...?

Pripravila Tatiana Dubayová¹

Súčasný výskumy potvrdili, že pokiaľ dieťa trpí autizmom, je 19% pravdepodobnosť, že ďalší súrodenec bude mať tiež autistické symptómy. Staršie štúdie túto pravdepodobnosť odhadovali len na 3 – 10%. (Zdroj: <http://childstudycenter.yale.edu/index.aspx>).

- ❖ Fetálny alkoholový syndróm (FAS) bol po prvýkrát popísaný Lemoinom a Jonesom v roku 1968. Je typický fyzickými, behaviorálnymi a kognitívnymi abnormalitami, ktoré vznikli vystavením dieťaťa alkoholu počas vnútromaternicového vývinu. V Spojených štátoch amerických je treťou najčastejšou príčinou poškodenia intelektu dieťaťa. (Zdroj: L. K. Jones Fetal alcohol syndrome. *Pediatrics in Review*, 1986, 8 (4), s. 122 – 126).
- ❖ Tzv. neistá väzba, ktorou sa pripútava dieťa k dospelému, je spojená so signifikantne zvýšenou hladinou násilného správania sa, alkoholizmom a sexuálnou promiskuitou v neskoršom veku. Odráža sa aj v zhoršenom zdravotnom stave, pretože títo ľudia vo väčšej miere trpia vysokým krvným tlakom, artritídou alebo rôznymi bolesťami. Bezpečná väzba podľa výskumov neasociuje so žiadnymi zdravotnými problémami v neskoršom veku dieťaťa. (Zdroj: <http://www.dwp.gov.uk/docs/early-intervention-next-steps.pdf>).
- ❖ Keď dieťa vyrastá v podnetne chudobnom, tyranizujúcom alebo zanedbávanom prostredí, vedie to u neho k nedostatočnému rozvoju empatie, zníženej schopnosti regulovať svoje emócie a k zníženému rozvoju jeho sociálnych zručností. Následkom toho je preukázateľne zvýšené riziko výskytu duševných ochorení, problémov v partnerskom živote, antisociálneho správania a zvýšenie agresivity. (Zdroj: <http://www.dwp.gov.uk/docs/early-intervention-next-steps.pdf>).
- ❖ Výskum novozélandských vedcov na základe dlhodobého pozorovania 1037 detí preukázal, že prejavy fyzickej agresie u detí v predškolskom veku sú pomerne spoľahlivým indikátorom vzniku delikventného správania sa a užívania návykových látok v adolescencii. (Zdroj: J. L. White, T.E. Moffitt, F. Earls, L. Robins, P.A. Silva, How Early Can We Tell?: Predictors of Childhood Conduct Disorder and Adolescent Delinquency, *Criminology*, 28, 4 (1990): 507 – 533).
- ❖ Včasný riešenie agresívneho, resp. problémového správania dieťaťa znamená začať s jeho riešením do 8. roku života. Výskumy potvrdzujú, že po tomto období prechádza problémové správanie dieťaťa do chronickej fázy, kedy sú odborné zásahy omnoho menej účinné. (Zdroj: http://www.child-encyclopedia.com/documents/Webster-StrattonANGxp_rev.pdf).

¹ Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, o8o oi Prešov, Ul. 17. novembra 15, e-mail: tatiana.dubayova@pf.unipo.sk. Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

MARKOVÁ, D., MANDZÁKOVÁ, S. 2011. *Postihnutá sexualita alebo ľudské sexuálne príbehy? O sexualite a sexuálnej výchove osôb s mentálnym postihnutím*. Nitra : Garmond, 2011. 200 s. ISBN 978-80-89148-72-1.

O tom, ako sa za ostatné roky zmenilo chápanie mentálneho postihnutia a najmä nazeranie na otázky súvisiace s existenciálnymi potrebami ľudí s mentálnym postihnutím, svedčí aj minuloročné vydanie publikácie pod názvom *Postihnutá sexualita alebo ľudské sexuálne príbehy? O sexualite a sexuálnej výchove osôb s mentálnym postihnutím* od dvoch vysokoškolských autoriek – D. Markovej a S. Mandzákovej.

V knihe autorky upozorňujú na zreteľný kontrast medzi ostrakizáciou, ktorá na Slovensku panovala vo vzťahu k ľuďom s mentálnym postihnutím v minulosti, kedy predovšetkým celá oblasť ich sexuality bola značne tabuizovaná témou, v porovnaní so súčasnosťou, v ktorej kladieme dôraz na pozitívne aspekty života osôb s mentálnym postihnutím, na ich priania a túžby. Autorky v publikácii uvádzajú rôzne sexuálne príbehy, ktorými upozorňujú na skutočnosť, že mnohé zo sprostredkovaných výpovedí svedčia o opaku. Z textu je zrejmé, že otázka sexuálneho života osôb s mentálnym postihnutím nie je ani v súčasnosti u verejnosti na Slovensku dostatočne reflektovaná. Autorky v knihe predovšetkým odstraňujú diskriminačné mýty o nevhodnosti, škodlivosti a spoločenskej neudržateľnosti sexuálnych prejavov osôb s mentálnym postihnutím, najmä v kolektívnych zariadeniach. Jednou z dokumentovaných skutočností je odraz neujasnenia vlastného názoru na sexualitu osôb s mentálnym postihnutím a niekedy aj zamietavý prístup u časti odbornej verejnosti k tejto oblasti, ktorý zrejme spôsobuje, že spolu s právom na sexuálny život je tak odmietaná i myšlienka sexuálnej výchovy týchto jednotlivcov.

Postoj autoriek k nastolenej problematike je zrejmy už od úvodu monografie, kde zaujímajú jednoznačne nediskriminujúce stanovisko vo vzťahu k sexualite osôb s mentálnym postihnutím, keď veľmi jednoznačne konštatujú, že neexistuje „postihnutá špecifická sexualita.“ Jedným zo základných východísk celej knihy je tak podčiarknutie takých konštrukcií sexuality, ktoré nediferencujú medzi postihnutím a nepostihnutím, ale akcentujú individuálne osobitosti sexuálnych príbehov.

Predložená publikácia spĺňa kritériá vedeckosti, citačná disciplína variuje, jazykový štýl je prirodzene rôznorodý, ale spĺňa kritériá vedeckého a odborného jazyka. V monografii sú analyzované teoretické a výskumné vedecké prístupy k sexualite, sexuálnej výchove a ich špecifiká vzhľadom k osobám s mentálnym postihnutím. Autorky pri ich spracovaní vychádzali zo širokej základne odbornej literatúry, na platforme ktorej postulujú závery prezentovaných kapitol. Kniha obsahuje množstvo logicky členených kapitol i podkapitol, v ktorej autorky analyzujú jednotlivé okruhy bádania, týkajúce sa vedeckých prístupov k sexualite v prepojení na sexualitu v užšie a širšie ponímaných definíciách. Priestor ďalej venujú vybraným špecifikám sexuality osôb s mentálnym postihnutím z pohľadu vnútorných i vonkajších determinantov a základným vedeckým východiskám pre sexuálnu výchovu osôb s mentálnym postihnutím s poukázaním na jej základné vedecké vymedzenia a koncepcie.

Za nosnú časť monografie je možné považovať najmä štvrtú, poslednú kapitolu predloženej publikácie, ktorá prináša praktické odporúčania a návrhy na realizáciu sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím. Autorky v nej vychádzali predovšetkým zo zahraničných skúseností, čo im pomohlo rozšíriť obzor a obohatiť

celú publikáciu o návrhy a odporúčania uvedené v závere knihy. Za užitočné a cenné považujem doplnenie textu o autentické výpovede tak odborníkov, ako i samotných klientov s mentálnym postihnutím, ako aj praktické aktivity na realizáciu sexuálnej výchovy. Na monografii je zvlášť cenné to, že svoje návrhy postupov v sexuálnej výchove veľmi starostlivo diferencujú a rozlišujú špecifiká nielen osôb s mentálnym postihnutím ako skupiny osôb, ale osoby s mentálnym postihnutím z hľadiska stupňa mentálneho postihnutia s poukázaním na ich individualitu. Daná publikácia preto prináša nielen vedecký, ale aj pre odbornú verejnosť užitočný materiál, nakoľko prezentuje niektoré prístupy v kontexte sexualít osôb s mentálnym postihnutím, ktoré predstavujú nedostatočne preskúmaný terén vo vedeckom poznávaní v tejto špecifickej oblasti.

Inakosť, vymykanie sa spoločenskému priemeru, to vždy znamenalo určitú mieru opustenia. Naviac história uvažovania o mentálnom postihnutí so sebou niesla príliš často jednoznačne regresívne prvky vrátane zlyhávania personálu (odborníkov). Je teda pravdepodobné, že otázky týkajúce sa sexualít osôb s mentálnym postihnutím bude aj v blízkej budúcnosti sprevádzať plno neistôt, nepredvídateľných omylov, založených na hlboko zakorenených predsudkoch a možnostiach ľudí s mentálnym postihnutím. Preto je recenzovaná kniha v tejto oblasti veľmi dobre odborne koncipovaná a jednoznačne potrebná.

doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

E. AADLAND, T. MATULAYOVÁ (Eds.). *Etické reflexie v pomáhajúcich profesiách*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2011. 192 s. ISBN 978-80-555-0331-8.

Vysokoškolská učebnica pod názvom *Etické reflexie v pomáhajúcich profesiách* vznikla v rámci realizovaného medzinárodného projektu NIL-II-022-d *Profesijná etika ako súčasť odbornej spôsobilosti pomáhajúcich profesií*. Ambíciou nórsko-slovenského tímu editorov bolo ponúknuť študentom odborov špeciálnej pedagogiky, sociálnej práce, mediácie a probácie, ako aj študentom zdravotníckych odborov pohľad na možnosti riešenia etických dilem z pohľadu dôstojnosti človeka, jeho autonómie a z pohľadu rovnosti príležitostí. Autor Einar Aadland zaujímavým a novým spôsobom prezentuje v úvodných kapitolách model etického reflektovania, ktorý je na ďalších stránkach učebnice podrobnejšie aplikovaný na jednotlivé pomáhajúce profesie.

Profesionálov z oblasti špeciálnej pedagogiky môže viac zaujať piata kapitola učebnice pod názvom *Etické dilemy v špeciálnej pedagogike*,¹ v ktorej autorky T. Dubayová a L. Hrebeňárová uvádzajú čitateľa do problematiky etického správania práce s ľuďmi s postihnutím alebo narušením. V úvode najprv ponúkajú prehľad rôznych etických problémov, ktorým je potrebné v špeciálnej pedagogike čeliť a venovať pozornosť (s. 82). Zdôrazňujú potrebu učiteľskej etiky, ktorá má na základe svojej normatívности napomôcť pri riešení konkrétnych morálnych problémov, s ktorými sa špeciálny pedagóg/pedagogička v praxi každodenne stretáva. Od všeobecnejšieho úvodu autorky plynule prechádzajú ku konkrétnym hodnotám ľudskej dôstojnosti (s. 84), autonómii a nezávislosti (s. 89), pričom postupujú od ich zákonného vymedzenia k aplikácii na konkrétne morálne problémy každodennej praxe. Môžeme konštatovať, že uvedený text spája právnu rovinu s rovinou morálnou, a tým poskytuje vhodnú základňu na praktické využitie týchto kategórií (hodnôt) v reálnom živote. V rámci podkapitoly o autonómii a nezávislosti sa autorky venujú problémom, s ktorými sa špeciálny pedagóg často v praxi stretáva, konkrétne rozhodovaniu osoby s postihnutím či narušením o sebe samom, dôležitosti získania informovaného súhlasu a tiež konceptu najmenej obmedzujúceho prostredia, ktorému sa v praxi nevenuje zatiaľ toľko pozornosti, ktorú si zaslúži. Jednotlivé dilemy nerozoberajú len z teoretického hľadiska, ale ilustrujú ich pomocou krátkych kazuistík. Zvlášť pozitívne hodnotíme cvičenia, ktoré sa v kapitole nachádzajú, a do textu vsunuté otázky nútia čitateľa, aby uvažoval, premýšľal a pokúšal sa sám hľadať na nich odpovede.

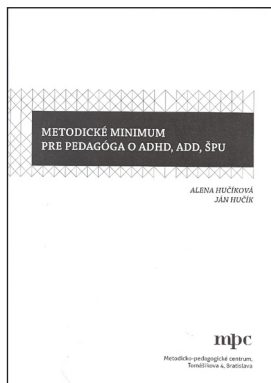
Na základe spomenutých skutočností môžeme konštatovať, že nielen bližšie hodnotená kapitola *Etické dilemy v špeciálnej pedagogike*, týkajúca sa etických aspektov špeciálnej pedagogiky, ale rovnako aj celá vysokoškolská učebnica *Etické reflexie v pomáhajúcich profesiách* predstavuje užitočné odborné dielo, ktoré v sebe spája teoretické a praktické pohľady a prostredníctvom morálnej dimenzie sa snaží hľadať odpovede na rôzne etické dilemy vyvstávajúce v praxi (nielen) špeciálneho pedagóga.

Mgr. Júlia Klembárová

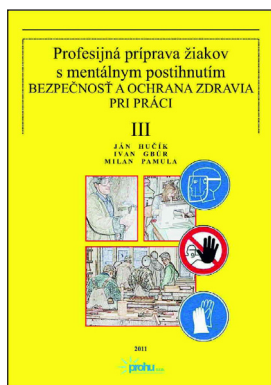
Inštitút filozofie a etiky

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

¹ Dubayová, T., Hrebeňárová, L. 2011. *Etické dilemy v špeciálnej pedagogike*. In: AADLAND, E., MATULAYOVÁ, T. (Eds.). *Etické reflexie v pomáhajúcich profesiách*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2011, s. 81-103. ISBN 978-80-555-0331-8.

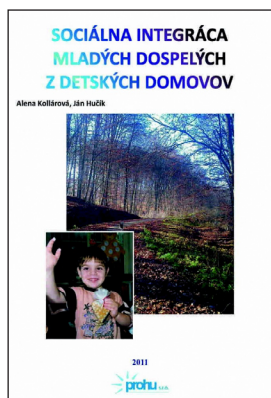


HUČÍKOVÁ, A., HUČÍK, J. 2010. *Metodické minimum pre pedagóga o ADHD, ADD, ŠPU*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, 2010. 44 s. ISBN 978-80-8052-351-0. Knižný titul podáva stručné informácie a odporúčania učiteľom základných škôl pre prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí si vyžadujú individuálny prístup, špecifickú podporu v edukácii, toleranciu v hodnotení a klasifikácii, aby si úspešne osvojovali učivo a aby sa predchádzalo možným negatívnym dopadom na osobnosť žiakov.



HUČÍK, J., GBÚR, I., PAMULA, M. 2011. *Profesijná príprava žiakov s MP III. Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci*. Liptovský Ján : Prohu, 2011. 129 s. ISBN 978-80-89535-04-4.

Publikácia je abecedou bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci, je vhodná predovšetkým pre riadiacich pracovníkov, majstrov odborného výcviku, ale i bezpečnostných technikov pracujúcich v školstve, najmä však v odborných učilištiach. Knižná príručka jasne a prakticky rieši problematiku bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci v edukácii osôb s mentálnym postihnutím a je doplnená 25 praktickými prílohami.



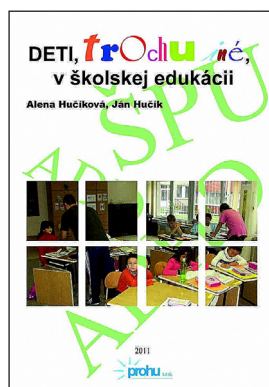
KOLLÁROVÁ, A., HUČÍK, J. 2011. *Sociálna integrácia mladých dospelých z detských domovov*. Liptovský Ján : Prohu, 2011. 90 s. ISBN 978-80-89535-02-6.

Knižná publikácia nastoľuje históriu a súčasný stav problému socializácie detí z detských domovov a snaží sa ponúknuť riešenie mimoriadne aktuálnej otázky socializácie týchto detí po ich odchode z detských domovov.



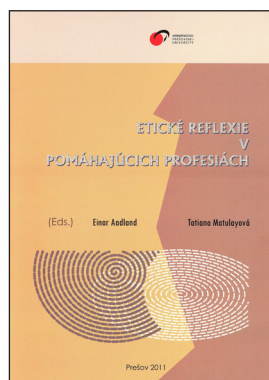
HUČÍK, J. 2011. *Edukácia osôb s mentálnym postihnutím v inklúzii*. Liptovský Ján : Prohu, 2011. 88 s. ISBN 978-80-89535-00-2.

Knižný titul je určený pedagógom, ktorí sa vo svojej edukačnej práci môžu stretnúť so žiakmi vzdelávanými formou školského začlenenia v bežných triedach základných škôl a nemajú vzdelaním nadobudnuté odborné kompetencie pre výchovu a vzdelávania najmä žiakov s mentálnym postihnutím. Preto im ponúka základné informácie o špecifikách pedagogickej práce so žiakmi s mentálnym postihnutím.



HUČÍKOVÁ, A., HUČÍK, J. 2011. *Deti, trochu iné, v školskej edukácii*. Liptovský Ján : Prohu, 2011. 71 s. ISBN 978-80-89535-01-9.

Útly knižný titul, ktorý je určený učiteľom i rodičom žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, podáva stručné a podstatné informácie o poruchách, ktoré sú pre žiakov príčinou ich školského neúspechu. Súčasne ponúka nejaké osvedčené rady, odporúčania, námety, prostredníctvom ktorých učelia i rodičia môžu deťom, žiakom poskytnúť potrebnú mieru podpory, tak nevyhnutnej na uspokojovanie ich špeciálnych potrieb. Svojou formou je trochu netradičná, ale užitočná.



AADLAND, E., MATULAYOVÁ, T. (Eds.). *Etické reflexie v pomáhajúcich profesiách*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2011. 192 s. ISBN 978-80-555-0331-8.

Študijný text je výsledkom trojročného medzinárodného projektu NIL-II-022-d *Professional ethics as a part of professional competences of supporting professions*. Je určený najmä študentom pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, sociálnej práce, študentom zdravotníckych odborov a študentom bohosloveckých fakúlt v rámci predmetov, v ktorých sú zakomponované témy týkajúce sa etického správania sa pri práci s dieťaťom, žiakom, klientom, resp. pacientom. Medzinárodný tím odborníkov sa v samostatných kapitolách venuje špecifickým aspektom etických dilem v pomáhajúcich profesiách, akými sú sociálna práca, špeciálna

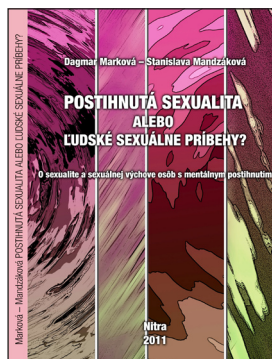
pedagogika, ošetrovatelstvo a v činnostiach, ako sú probácia a mediácia. Ústrednými témami sú ľudská dôstojnosť, autonómia a nezávislosť. Učebný text je vydaný aj v anglickej verzii s názvom *Ethical reflexion in the helping professions* a využíva sa pri výučbe zahraničných študentov.



MANDŽÁKOVÁ, S. 2011. *Zvyšovanie kvality sexuálneho a partnerského života osôb s ťažším mentálnym postihnutím*. Prešov : PF PU v Prešove, 2011. 292 s. ISBN 978-80-555-0455-1.

Predkladaná vedecká monografia analyzuje vybrané aspekty kvality života osôb s ťažším mentálnym postihnutím a identifikuje niektoré z faktorov, ktoré ich determinujú. Zámerom autorky je poukázať na skutočnosť, že sexualita, v prípade, že nie je potláčaná, je týmto ľuďom vlastná, že je súčasťou ich života, že aj medzi osobami s ťažším mentálnym postihnutím môže vzniknúť skutočné priateľstvo, ak majú možnosť vzájomne sa stretávať. Výstup práce, ktorým je návrh komplexného systému odporúčaní pre zvýšenie kvality sexuálneho života klientov, netvorí ucelenú koncepciu

riešenia nastolenej problematiky, posúva však v každom prípade bližšie naše poznanie v stále tabuizovanej téme sexualitu.



MARKOVÁ, D., MANDŽÁKOVÁ, S. 2011. *Postihnutá sexualita alebo ľudské sexuálne príbehy? O sexualite a sexuálnej výchove osôb s mentálnym postihnutím*. Nitra : Garmond, 2011. 200 s. ISBN 978-80-89148-72-1.

V prezentovanej odbornej monografii autorky hneď v úvode naznačujú, že napriek postupným zmenám v chápaní a nazeraní na osoby s mentálnym postihnutím nie sú otázky ich sexuálneho života ani v súčasnosti u verejnosti na Slovensku dostatočne reflektované. Stereotypy a tradičné mýty, ktoré vo vzťahu k osobám s mentálnym postihnutím fungujú v mnohých oblastiach spoločenskej praxe, sa vo zvýšenej miere presadzujú práve v kontexte problematiky sexualitu osôb s mentálnym postihnutím. Autorky vo vzťahu

k sexualite týchto osôb pritom zaujímajú jednoznačne nediskriminujúce stanovisko a konštatujú, že neexistuje „postihnutá špecifická sexualita“, a že na sexualitu mužov a žien s mentálnym postihnutím je potrebné nahliadať v kontexte ich sexuálnych príbehov ako časti ľudských príbehov života. Pritom zdôrazňujú právo každého človeka na intimitu a ľudskú dôstojnosť – teda na základné potreby vyplývajúce z ľudskosti, z toho, čo je spoločné všetkým ľuďom.



RAZ VIDIEŤ NEŽ STOKRÁT POČUŤ... ALEBO KOMU PATRÍ NAŠE ĎAKUJEM...

Tatiana Čekanová¹

V ostatnom čase sme na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove zaznamenali zvýšený záujem študentov o štúdium špeciálnej pedagogiky, a to najmä v študijnom programe pedagogika mentálne postihnutých (psychopédia), pedagogika psychosociálne narušených (etopédia) v dennej i externej forme štúdia. Úspešné zvládnutie prijímacích pohovorov však býva pre študentov len akousi „vstupnou bránou“ k zvládnutiu náročného štúdia vo zvolenom odbore špeciálnej pedagogiky. Domnievame sa totiž, že ak je študent akokoľvek teoreticky dobre erudovaný, nemusí byť ešte dobre pripravený na to, že sa vie aj dobre vcítiť do pocitov jedincov s postihnutím, že je dobre pripravený na komunikáciu s nimi. Preto Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU zaviedla pre svojich študentov vstupnú týždennú exkurziu do špeciálnych škôl a špeciálnopedagogických zariadení v rámci Prešovského a Košického kraja, ktorú organizuje v zimnom semestri (v októbri) pre študentov prvých ročníkov v dennej a externej forme štúdia.

Cieľom a poslaním exkurzie je nielen získanie prehľadu o rôznych typoch špeciálnych škôl a špeciálnopedagogických zariadení, ale aj oboznámenie sa s jedincami s mentálnym postihnutím či s poruchami správania. Preto býva organizovaná tak, aby študenti navštívili špeciálnu materskú školu, špeciálnu základnú školu, špeciálnu školu pre žiakov so zdravotným postihnutím, odborné učilište, reedukačné centrum, domov sociálnych služieb, detský domov, chránenú dielňu pre osoby s postihnutím a krízové centrum. Neodmysliteľnou súčasťou exkurzie býva aj návšteva Múzea špeciálneho školstva v Levoči, kde sa študenti oboznamujú nielen s históriou špeciálnej pedagogiky, ale aj s inými príbuznými vednými odbormi v rámci jej formovania sa. Môžeme teda konštatovať, že exkurzia vo vzťahu k študentom plní predovšetkým poznávaciu a afektívnu funkciu, lebo sprostredkúva nielen poznatky z histórie a súčasnosti špeciálnej pedagogiky či konkrétneho špeciálnopedagogického zariadenia, informácie o jeho organizačnej štruktúre, personálnom a nevyhnutnom materiálo-technickom zabezpečení, ale aj empatiu k ľuďom s postihnutím. Až počas exkurzie sa totiž mnohí študenti po prvýkrát dostávajú do blízkeho kontaktu s osobami s ľahkým, stredným, ťažkým i hlbokým mentálnym postihnutím, so zmyslovým, príp. s viacnásobným postihnutím, dostávajú sa do prostredia, kde majú možnosť otestovať si svoj vlastný postoj k týmto ľuďom. V takýchto situáciách sa veľmi často stáva, že niektorí študenti majú spočiatku akési zábrany skontaktovať sa s osobami s postihnutím, napr. nedokážu suverénne vstúpiť do priestorov zariadenia, hneď s nimi nadviazať očný kontakt, nesnažia sa o komunikáciu s nimi alebo aspoň o priateľský fyzický kontakt (napr. pohladenie, podanie ruky). Takéto prejavy neistého správania sa sú pre študentov celkom prirodzené, lebo pre nich je stretnutie s osobami s postihnutím nová životná situácia, v ktorej sa doteraz nemuseli ocitnúť a v ktorej nevedia, ako sa rýchlo a správne zachovať, ako sa správať, čo je vhodné a čo nie, čo sa patrí a čo nie. Na to však študenti potrebujú svoj čas, musia získať teoretické

¹ PhDr. Tatiana Čekanová, Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, o8o o1 Prešov, Ul. 17. novembra 15, e-mail: tatiana.cekanova@pf.unipo.sk. Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

vedomosti o tom, čo na exkurzii videli a zažili, informácie o tom, čo sa od nich ako od špeciálnych pedagógov očakáva a na čo sa v rámci svojho budúceho profesionálneho pôsobenia musia pripraviť.

Exkurzia je dobrá životná skúsenosť i poznanie pre každého študenta, ktorý sa rozhodol seriózne študovať špeciálnu pedagogiku a od 1. ročníka rozmýšľa o svojom budúcom uplatnení v živote. Získané poznanie i zážitky z exkurzie zanechávajú v ňom svoju „stopu“ počas celého vysokoškolského štúdia, ktorú rozvíja neskôr v rámci vlastnej špeciálnopedagogickej praxe. A tu je to správne miesto, kde môžeme pripomenúť platnosť známej ľudovej múdrosti, že *„raz vidieť je viac než stokrát počuť.“* Avšak spomínané exkurzie by nebolo možné uskutočniť, ak by sme sa zo strany rôznych špeciálnych škôl a špeciálnopedagogických zariadení nestretli s ich ústretovosťou a otvorenosťou. Každoročne nám totiž ochotne umožnia vstúpiť do svojich priestorov a prežiť chvíle s ľuďmi, ktorí boli v živote nejako ináč „obdarovaní“ ako my ostatní. Pri tejto príležitosti by sme sa chceli v mene Katedry špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, ako aj v mene našich študentov špeciálnej pedagogiky úprimne poďakovať všetkým špeciálnym školám a špeciálnopedagogickým zariadeniam (uvádzame ich nižšie v prehľade), ktorých pohostinnosť využívame každý rok s veľkou úctou a pokorou, a zároveň ich ubezpečiť v tom, že skúsenosť, ktorú naši študenti v nich získavajú, je skutočne školou života na nezaplatenie.

V Prešovskom kraji – v okrese Bardejov (Integračné zariadenie KOR – GYM, Hertník), **v okrese Humenné** (Špeciálna základná škola s materskou školou pre telesne postihnutých, Humenné), **v okrese Levoča** (Spojená škola Jána Vojtaššáka internátna, Levoča; Spojená škola internátna pre žiakov so zrakovým postihnutím, Levoča; Múzeum špeciálneho školstva, Levoča; Odborné učilište internátne, Spišský Štiavnik; Reedukačné centrum, Spišský Hrhov), **v okrese Medzilaborce** (Detský domov sv. Nikolaja, Medzilaborce), **v okrese Poprad** (Špeciálna základná škola, Partizánska 2, Poprad), **v okrese Prešov** (Spojená škola, Matice slovenskej 11, Prešov; Spojená škola internátna, Masarykova 20, Prešov; Odborné učilište internátne, Masarykova 20/D, Prešov; Súkromná základná škola s materskou školou pre žiakov s autizmom, Vodárenská 3, Prešov; Evanjelická spojená škola internátna, Červenica; Spojená škola, Chminianske Jakubovany; Základná škola s materskou školou, Svinia), **v okrese Snina** (Odborné učilište internátne, Palárikova 1, Snina; Domov sociálnych služieb, Osadné), **v okrese Spišská Nová Ves** (Reedukačné centrum, Mlynky – Biele vody), **v okrese Svidník** (Domov sociálnych služieb, Giraltovece).

V Košickom kraji – v okrese Košice (Spojená škola, Vojenská 13, Košice; Spojená škola, Opatovská cesta 97, Košice; Odborné učilište, Alejová 6, Košice; Špeciálna materská škola, Ľudová, Košice; Liečebno-výchovné sanatórium, Barca; Reedukačné centrum, Horný Bankov; Domov sociálnych služieb, Prakovce; Odborné učilište internátne, Prakovce), **v okrese Rožňava** (Domov sociálnych služieb Amália, Rožňava), **v okrese Trebišov** (Odborné učilište internátne, Poľná 1, Trebišov).

PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE
Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky



pri príležitosti 15. výročia vzniku Prešovskej univerzity v Prešove

Vás srdečne pozýva

**na Prvú študentskú vedeckú konferenciu
v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika**

pod názvom

ŠTUDENT NA CESTE K PRAXI

15. máj 2012

Vedecký výbor:

prof. PhDr. Marta Horňáková, PhD.
doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
PhDr. Helena Oriechíková, PhD.
PhDr. Peter Pavlis, CSc.
Mgr. Jarmila Žolnová, PhD.

Organizačný výbor:

doc. Mgr. Ján Hučík, PhD.
Mgr. Tatiana Dubayová, PhD.
PhDr. Tatiana Čekanová
PaedDr. Lucia Hrebeňárová
Mgr. Jana Štvrtáková

Cieľom študentskej vedeckej konferencie je vytvoriť pre domácich i zahraničných študentov v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika akademický priestor na prezentáciu výskumných problémov a doterajších výsledkov z ich odbornej, vedeckovýskumnej a pedagogickej činnosti v rámci bakalárskeho, magisterského, rigorózneho a doktorandského štúdia. Jej úlohou je poskytnúť príležitosť na prvé vedecké vystúpenia študentov a umožniť odbornú i tvorivú komunikáciu medzi účastníkmi konferencie, čo môže byť základom podnetných inšpirácií a ďalších spoločných stretnutí.

Miesto konania: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Začiatok konferencie: 15. 05. 2012 o 9,00 (registrácia o 8,00) v miestnosti
č. e203

Konferenčný jazyk: slovenčina, čeština

Rokovanie v sekciami: 10.00 – 15.00

Sekcie: A. Sekcia pre študentov rigorózneho a doktorandského štúdia
 B. Sekcia pre študentov magisterského štúdia
 C. Sekcia pre študentov bakalárskeho štúdia

Termíny: zaslanie záväzných prihlášok na konferenciu **do 30. marca 2012**
 zaslanie abstraktov príspevkov (max. 250 slov) **do 30. marca 2012**
 zaslanie príspevkov (mailom) do zborníka **do 15. mája 2012**

Prezentácia príspevku: časový priestor na prednesenie príspevku je 10 minút,
 organizátor zabezpečí dataprojektor s PC

Predbežný program rokovania:

09.00 – 09.45 Otvorenie Prvej študentskej vedeckej konferencie na KŠP PF PU
 v Prešove
 09.45 – 10.00 Občerstvenie
 10.00 – 12.00 Rokovanie v sekciách A, B, C
 12.00 – 13.00 Prestávka na obed
 13.00 – 15.00 Rokovanie v sekciách A, B, C
 15.00 – 15.30 Záverečné zhrnutie a výsledky z Prvej študentskej vedeckej konferencie
 na KŠP PF PU v Prešove

Registračný poplatok: 5.- € pre prezentujúcich sa účastníkov (pri registrácii)
 2.- € pre neprezentujúcich sa účastníkov
 15.- € pre študentov, ktorí majú záujem zúčastniť sa aj
 na medzinárodnej vedeckej konferencii pod názvom
Aktuálne trendy v špeciálnej pedagogike, ktorá sa bude
 konať dňa 16. mája 2012 v priestoroch Pedagogickej
 fakulty Prešovskej univerzity

Kontaktná osoba: PhDr. Tatiana Čekanová,
 Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
 e-mail: konferencia@pf.unipo.sk,
 tel. č. 00421 51 74 70 573

Spoločnosť pre špeciálnu a liečebnú výchovu v Slovenskej republike
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky
Krajský školský úrad v Prešove

Vás srdečne pozývajú na

valné zhromaždenie Spoločnosti pre špeciálnu a liečebnú výchovu v SR

a

medzinárodnú vedeckú konferenciu

AKTUÁLNE TRENDY V ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKE

**organizovanú pri príležitosti 15. výročia vzniku Prešovskej univerzity
v Prešove**

PREŠOV 16. MÁJ 2012

Tematické oblasti:

Včasná diagnostika a intervencia u detí s postihnutím
Stimulačné aktivity pri rozvíjaní komunikačných zručností detí s postihnutím
Problematika integrácie a inklúzie v slovenskom školstve

Cieľ medzinárodnej vedeckej konferencie:

Kvalifikovane a konštruktívne vyjadriť smerovanie a aktuálne trendy v slovenskej špeciálnej pedagogike, a to najmä v oblasti diagnostiky a intervencie u detí s postihnutím so zameraním na stimulačné programy a rozvíjanie ich komunikačných zručností. Súčasne konfrontovať úroveň integrácie a inklúzie osôb s postihnutím a poskytovanú mieru pedagogickej podpory na Slovensku s inými krajinami, ako aj prezentovať vlastné skúsenosti o tejto problematike.

Miesto konania: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Vedecký výbor:

prof. PhDr. M. Horňáková, PhD., SR
prof. PhDr. V. Lechta, CSc., SR
prof. A. Leonhardt, D
doc. PaedDr. Mgr. J. Michalík, Ph.D., ČR
doc. PaedDr. D. Tarciová, PhD., SR

Organizačný výbor:

doc. PaedDr. B. Hlebová, PhD., SR
doc. Mgr. J. Hučík, PhD., SR
PaedDr. L. Hrebeňárová, SR
PaedDr. M. Tekelová, SR
Mgr. V. Kaliňák, SR

Konferenčný jazyk: slovenský, český, nemecký, anglický

Termíny:Závazná účastnícka prihláška: **do 30. 4. 2012**Prihláška na aktívnu účasť s abstraktom: **do 9. 3. 2012**

Vedecký výbor si vymedzuje právo zaradiť len tie príspevky, ktoré korešpondujú so zameraním konferencie a spĺňajú požadované kritériá.

Sekretariát konferencie:

Sekretariát SŠLV v SR

Kúpeľná 105

032 03 Liptovský Ján

Registračný poplatok:

Účastník 15.- €

Člen SŠLV v SR 10.- €

Pozvaní prednášajúci bez poplatku

Poplatok pri registrácii 20.- €

Platba zloženkou na sekretariáte konferencie alebo na účet:

VÚB Lučenec 10030-19139352/0200, v správe pre prijímateľa je potrebné napísať meno účastníka.

Kontaktná osoba:

doc. Mgr. Ján Hučík, PhD.

*jan.hucik@pf.unipo.sk***Sprievodné aktivity:**

Predajná výstava výrobkov osôb s mentálnym postihnutím z odborných učilíšť z Prešovského a Košického samosprávneho kraja.

Prezentácia a predaj odbornej literatúry z vydavateľstva Portál, s. r. o., Prohu, s. r. o.

Výstava didaktických pomôcok firiem KVANT, LOGICO-PRIMO, SUGARBOOKS, STIEFEL, EMITplus.

Doprava:Z autobusovej stanice Prešov smer centrum – na Pedagogickú fakultu, Ul. 17. novembra 15, **trolejbus č. 38** – zastávka **Vysokoškolský areál**.**Ubytovanie:**

Účastník konferencie si zabezpečuje ubytovanie sám.

Hotel Dukla	<i>www.hotelduklapresov.sk</i>
Hotel Lineas	<i>www.lineas.sk</i>
Hotel Šariš	<i>www.penzionsaris.sk</i>
Penzión Antonio	<i>www.antoniopension.sk</i>
Penzión Adam	<i>www.penzionadam.sk</i>
Penzión Átrium	<i>www.penzionatrium.sk</i>
Penzión Bela Sicília	<i>www.bellasicilia.sk</i>
Penzión Brahama	<i>www.brahama.sk</i>
Penzión Eldorado	<i>www.penzioneldorado.sk</i>
Penzión Hradby	<i>www.penzionhradby.sk</i>
Penzión Ludwig	<i>www.penzionludwig.sk</i>
Súkromný domov mládeže	<i>www.dm-ad-po.sk</i>

