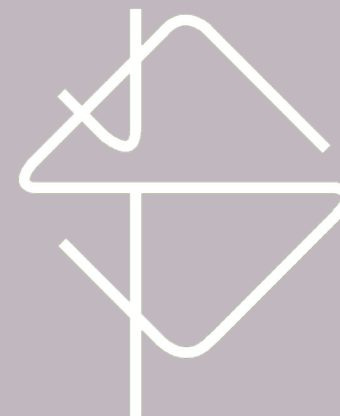


ŠPECIÁLNY PEDAGÓG



Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax

ISSN 1338-6670



9 1771338 667005



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

2
2013
Ročník 2

ŠPECIÁLNY PEDAGÓG

Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax

2. ročník, 2013, č. 2

Redakčná rada:

doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD. (*predseda*)

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., prof. PhDr. Aurélia Kerekretiová, PhD., prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD., prof. PaedDr. Božena Šupšáková, PhD., prof. PaedDr. Milan Valenta, PhD., doc. PaedDr. Miroslava Bartoňová, PhD., doc. PaedDr. Petr Franiok, PhD., doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., doc. PhDr. Ľuba Končeková, CSc., assoc. prof. Aleksandra Mach, PhD., doc. PhDr. Dagmar Marková, PhD., doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD., doc. PhDr. PaedDr. Ilona Pešatová, PhD., doc. PaedDr. Mária Podhájecká, PhD., doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD., MUDr. Ján Kovaľ, PhD., PaedDr. Lucia Hrebeňárová, PhD., PaedDr. Stanislava Lištiak Mandzákova, PhD., Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., Mgr. Pavlína Kuldanová, PhD., Mgr. Jarmila Žolnová, PhD.

Redakcia:

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD. (*vedúca redaktorka*)

doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD., PaedDr. Lucia Hrebeňárová, PhD., PaedDr. Stanislava Lištiak Mandzákova, PhD., Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., PhDr. Tatiana Čekanová, Mgr. Gabriela Felix

Jazyková úprava:

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
PaedDr. Lucia Hrebeňárová, PhD.
Mgr. Pavlína Kuldanová, PhD.

Preklad do angličtiny:

Mgr. Jana Kožárová

Obálka a logo katedry:

doc. PhDr. Michal Tokár, PhD.

Vydavateľ:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

Sídlo vydavateľa:

Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
IČO 17 070 775

Periodicita vydávania:

dvakrát ročne

Dátum vydania:

15. október 2013 (ďalšie číslo vyjde dňa 15. februára 2014)

Tlač:

Tlačiareň Juraj Kušnir, Prešov

Evid. číslo: EV 4561/12

ISSN 1338-6670

SPECIAL EDUCATION TEACHER

Journal for Theory and Practice of Special Education

Volume 2, 2013, No.2

CONTENTS

Theoretical and Scientific-Research Studies

Outcomes of Cognitive Stimulation of Communication and Reading Competence for Pupils with Special Educational Needs

(Jana Sopková, Bibiána Hlebová).....3

Differences in Communication and Social Interactions of Pupils with Severe Intellectual and Developmental Disabilities in the Educational Process at Special Elementary Schools and in Social Care Homes

(Lucia Hrebeňárová)14

Art as a Facilitator of Inclusion

(Karel Pančocha, Pavel Sochor)31

Evaluation of Drama-Therapy Process – Part One

(Lenka Czereová, Milan Valenta)41

Teacher Assistant in Selected Foreign Researches

(Zbyněk Němec)52

Special Education Practice

Vanderbilt Assessment Scale – Possibility of Diagnosing Pupil with ADHD by Teacher and Parent

(Tatiana Dubayová, Erika Chovanová) 59

Interviews and Discussions

Interview with assoc. prof. Berit Groven, Ph.D. from Norway

(Jana Kožárová) 63

Interesting Things

Did you Know...?

(Tatiana Dubayová) 67

Book Reviews

MICHALOVÁ, Z.: *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál, 2012. 168 s. ISBN 978-80-262-0182-3

(Jana Kožárová) 69

NOTBOHM, E.: *Desať vecí, ktoré by každé dieťa s autizmom chcelo, aby ste vedeli*.

Bratislava – Petržalka: Vydavateľstvo Európa, 2013. 104 s. ISBN 978-80-89111-84-8

(Alena Makšinová) 71

LUKÁČ, I. (Ed.): *Lekárske, pedagogické, sociálne a duchovné aspekty hluchoslepoty*.

Zborník z medzinárodnej konferencie pri príležitosti 20. výročia založenia školy pre

hluchoslepé deti v Červenici, Herľany, okres Košice – okolie 18. a 19. 5. 2012. Liptovský

Mikuláš: Tranoscius, 2013. 222 s. ISBN 978-80-7140-415-6

(Jarmila Žolnová)73

HUČÍK, J., LECHTA, V. (Eds.): *Aktuálne trendy v špeciálnej pedagogike*. Zborník

príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 16. mája 2012 pri

príležitosti 15. výročia vzniku Prešovskej univerzity v Prešove. Košice: SŠLV v SR, 2012.

166 s. ISBN 978-80-89535-04-4

(Jana Sopková)75

Book News

..... 78

News 80

Instructions for authors83

OBSAH

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

Východiská kognitívnej stimulácie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Jana Sopková, Bibiána Hlebová)	3
Rozdiely v komunikačných a sociálnych interakciách žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v edukačnom procese na špeciálnych základných školách a v domovoch sociálnych služieb (Lucia Hrebeňárová)	14
Umění jako facilitátor inkluze (Karel Pančocha, Pavel Sochor)	31
Evaluace dramaterapeutického procesu – 1. část (Lenka Czereová, Milan Valenta)	41
Asistent pedagoga ve vybraných zahraničních výzkumech (Zbyněk Němec)	52

Špeciálnopedagogická prax

Vanderbiltova posudzovacia škála – možnosť diagnostikovania žiaka s ADHD učiteľom a rodičom (Tatiana Dubayová, Erika Chovanová)	59
--	----

Rozhovory a diskusie

Rozhovor s docentkou Berit Groven z Nórska (Jana Kožárová)	63
---	----

Zaujímavosti

Vedeli ste, že...? (Tatiana Dubayová)	67
--	----

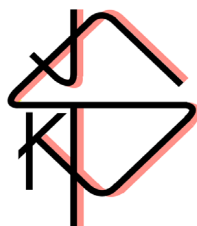
Recenzie

MICHALOVÁ, Z.: <i>Předškolák s problémovým chováním</i> . Praha: Portál, 2012. 168 s. ISBN 978-80-262-0182-3 (Jana Kožárová)	69
NOTBOHM, E.: <i>Desať vecí, ktoré by každé dieťa s autizmom chcelo, aby ste vedeli</i> . Bratislava – Petržalka: Vydavateľstvo Európa, 2013. 104 s. ISBN 978-80-89111-84-8 (Alena Makšíňová)	71
LUKÁČ, I. (Ed.): <i>Lekárske, pedagogické, sociálne a duchovné aspekty hluchoslepoty</i> . Zborník z medzinárodnej konferencie pri príležitosti 20. výročia založenia školy pre hluchoslepé deti v Červenici, Herľany, okres Košice – okolie 18. a 19. 5. 2012. Liptovský Mikuláš: Transciscus, 2013. 222 s. ISBN 978-80-7140-415-6 (Jarmila Žolnová)	73
HUČÍK, J., LECHTA, V. (Eds.): <i>Aktuálne trendy v špeciálnej pedagogike</i> . Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 16. mája 2012 pri príležitosti 15. výročia vzniku Prešovskej univerzity v Prešove. Košice: SŠLV v SR, 2012. 166 s. ISBN 978-80-89535-04-4 (Jana Sopková)	75

Knižné novinky	78
----------------------	----

Aktuality	80
-----------------	----

Pokyny pre prispievateľov	83
---------------------------------	----



Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogickej fakulty
PU v Prešove



VÝCHODISKÁ KOGNITÍVNEJ STIMULÁCIE KOMUNIKAČNEJ A ČITATELSKEJ KOMPETENCIE ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI Outcomes of Cognitive Stimulation of Communication and Reading Competence for Pupils with Special Educational Needs

Jana Sopková¹, Bibiána Hlebová²

Abstrakt: Štúdia reflektuje aktuálny problém kognitívnych stimulačných programov, ktoré podporujú myšlienkové a kognitívne procesy žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Analyzuje zistenia zahraničných a domácich výskumov v tomto kontexte, ktoré dopĺňa aj o závery z výskumov, ktoré primárne analyzujú relativitu medzi komunikačnou a čitateľskou kompetenciou so zameraním na žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. Autorky sa domnievajú, že pre adekvátny kognitívny rozvoj týchto kľúčových kompetencií žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia je potrebné poznať ich vzájomné ovplyvňovanie sa, ako aj ich závislosť od úrovne čiastkových kognitívnych funkcií. Tento výskumný problém autorky opierajú o prezentované zistenia, ktoré tvoria jedno z východísk ich výskumného bádania.

Kľúčové slová: kognitívna stimulácia, komunikačná kompetencia, čitateľská kompetencia, deficity v kognitívnych funkciách, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Abstract: The study reflects current problem of cognitive stimulation programs that support the thought and cognitive processes of pupils with special educational needs. Paper analyses the findings from foreign and domestic researches in this context, which is also complemented by the conclusions from researches, which primarily analyze the relativity between communication and reading competence with a focus on pupils with mild intellectual disabilities. Authors believe that for the adequate cognitive development of these key competences of pupils with mild intellectual disabilities is necessary to know their reciprocal influence, as well as their dependence on the level of partial cognitive functions. This research problem, authors rely on presented findings that create one of the starting points in their research.

Keywords: cognitive stimulation, communication competence, reading competence, deficits in cognitive functions, pupil with special educational needs.

V súčasnom období sa intenzívne diskutuje o problematike kognitívnych stimulačných programov, ktoré by mohli byť efektívne v procese rozvoja komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s mentálnym postihnutím v edukačnom procese, ako jedných z kľúčových kompetencií primárneho vzdelávania (ISCED 1, 2009). Aj napriek všetkým doposiaľ vysloveným a realizovaným odporúčaniam v tomto smere sa domnievame, že pre ich cieleň a systematický kognitívny rozvoj je potrebné poznať aj ich vzájomné vzťahy, ktoré sú podmienené úrovňou deficitov v čiastkových

1 Mgr. Jana Sopková, Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: jana.sopkova@unipo.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

2 Doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: bibiána.hlebova@unipo.sk. Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

kognitívnych funkciách žiakov s mentálnym postihnutím. Aj keď už existujú výskumy, ktoré sa zaoberali verifikáciou vzájomných korelácií týchto premenných (komunikačná kompetencia, čitateľská kompetencia, čiastkové kognitívne funkcie) u intaktných žiakov v mladšom školskom veku (Abadino, Turner, 2002) aj u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Catts, Kamhi, 2005; Ratz, Lenhard, 2013), v našich podmienkach absentuje výskum, ktorý by tieto vzťahy analyzoval práve u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v mladšom školskom veku a na základe toho formuloval aj odporúčania pre cieľený a systematický rozvoj nielen komunikačnej a čitateľskej kompetencie, ale aj jednotlivých čiastkových kognitívnych funkcií vo vyučovacom predmete slovenský jazyk a literatúra na špeciálnej základnej škole. V tejto súvislosti náš vedeckovýskumný zámer aktuálne orientujeme na naznačený edukačný problém.

Atribúty žiaka s mentálnym postihnutím

Pojem mentálne postihnutie je zaužívaný predovšetkým v odbore špeciálna pedagogika, kde má aj svoju legislatívnu podporu, pričom paralelne iné oblasti (psychiatria, psychológia) korešpondujú skôr s termínom mentálna retardácia. Vzhľadom na edukačný diskurz sa prikláňame k pojmu mentálne postihnutie, ktoré budeme bližšie analyzovať.

Podľa zákona č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (tzv. školský zákon) je mentálne postihnutie zaradené do skupiny žiakov so zdravotným znevýhodnením³, pričom tieto pojmy komplexne zastrešuje termín žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami⁴. Popisné definície pojmu mentálne postihnutie podáva viacero domácich odborníkov (Bajo, Vašek, 1994; Jakabčic, Požár, 1996; Vašek, 2006; Vančová, 2005, 2010; Lechta, 2010) vrátane zahraničných autorov (Müller, Valenta, 2003; Švarcová, 2006; Pipeková, 1998, 2006; Černá, 2009; Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012), u ktorých spoločným menovateľom mentálneho postihnutia je stav disponujúci podpriemerným intelektom, narušením poznávacej (kognitívnej) činnosti a adaptačnej schopnosti. Stav mentálneho postihnutia je trvalý, no nie je nemenný, pričom je zrejmé, že pozitívne zmeny môžu byť navodené prevažne vonkajšou stimuláciou žiaka s mentálnym postihnutím (Jakabčic, Požár, 1996).

Z uvedeného vyplýva, že stav žiaka s mentálnym postihnutím je síce determinovaný obmedzeniami v spomínaných oblastiach, no z edukačného hľadiska je našou úlohou chápať jeho stav ako modifikovateľný. Je teda zrejmé, že edukačný proces v súvislosti s rešpektovaním záverov a odporúčaní špeciálnopedagogickej diagnostiky⁵ sa nezameriava len na rozvoj kompetencií, vedomostí a zručností, ale jeho pozornosť

3 Žiak so zdravotným znevýhodnením je žiak so zdravotným postihnutím (žiak s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami alebo viacnásobným postihnutím, žiak chorý alebo zdravotne oslabený, žiak s vývinovými poruchami učenia alebo poruchami správania (zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní).

4 Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je žiak, „ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby“ (zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní, s. 1914).

5 Diagnostika mentálneho postihnutia je komplexný proces vychádzajúci okrem iných odborných vyšetrení aj zo psychologickej diagnostiky (určujúcej vývinovú úroveň a intelekt) a špeciálnopedagogickej diagnostiky, ktorá sa podrobnejšie zameriava na diagnostiku deficitov čiastkových kognitívnych funkcií a na diagnostiku školského výkonu (kompetencií, vedomostí, zručností a návykov) a zvažuje školský podtext sledovaného javu (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

by mala byť sústredená aj na stimuláciu zistených deficitov čiastkových kognitívnych funkcií u žiakov s mentálnym postihnutím, ktoré definuje autorka B. Sindelarová (2007) ako neprehľadné množstvo najmenších stavebných kameňov, čiastkových krokov procesu myslenia a priraduje k nim taktilno-kinestetické vnímanie, vizuálne členenie, vizuálnu diferenciaciu tvarov, vizuálnu pamäť, priestorovú orientáciu, auditívne členenie, auditívnu diferenciaciu reči, auditívnu pamäť, intermodálny vzťah, vnímanie časového sledu. Podľa B. Sindelárovej (tamtiež) ide o také dôležité kognitívne funkcie, resp. ich čiastkové výkony, ktoré sú potrebné k tomu, aby žiak uskutočnil komplexný výkon (čítať, písať a pod.). Autorka ich kladie do vzťahu k trom základným pilierom kognície, ktorými sú pozornosť, vnímanie a pamäť. Tieto psychické procesy umožňujú komplexný proces prijímania, spracovania a reprodukcie informácií, čo J. Leebler (2006) uvádza ako širšie chápanie pojmu kognícia. Hoci je tento termín zaužívaný u nás prevažne v kontexte vývinových porúch učenia (Emmerlingová, 2007; Jucovičová, Žáčková, 2005; Pokorná, 2000, 2007, 2010; Zelinková, 2003, 2007, 2008), považujeme za prospešné bližšie a podrobne špecifikovať jednotlivé čiastkové kognitívne funkcie aj vo vzťahu k mentálnemu postihnutiu, a to vzhľadom na to, že tieto čiastkové kognitívne funkcie sú jedným z determinantov, ktoré predurčujú úroveň kľúčových kompetencií žiaka s mentálnym postihnutím v primárnom vzdelávaní.

Nutnosť stimulácie kognitívnych funkcií (percepcií) zdôrazňovali už aj známi pedagógovia ako J. A. Komenský, F. Fröbel a M. Montessoriová. Pôvodne túto dimenziu zastrešovala v Učebných plánoch a učebných osnovách pre špeciálne základné školy pre žiakov s mentálnym postihnutím (2006) zmyslová výchova, ktorá bola zaradená do jazykovej výchovy v predmete slovenský jazyk a literatúra. V súčasnej dobe v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 1 (2009) nie je zmyslová výchova explicitne pomenovaná ako predmet (resp. odbor, zložka), ale je implicitne rozptýlená prevažne do výchovných predmetov. V predmete slovenský jazyk a literatúra ju môžeme nájsť v cieľovom vymedzení predmetu (rozvíjať zmyslovú, emocionálnu, rozumovú stránku osobnosti, pozornosť a pod.), ako aj v popise úloh procesu edukácie.

Domnievame sa, že je potrebné znova konkrétne rozpracovať túto oblasť a tým aj u žiakov s mentálnym postihnutím systematicky sledovať stav a cielene podporovať vývin jednotlivých čiastkových kognitívnych funkcií, ako predpokladu neskoršieho rozvoja komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiaka s mentálnym postihnutím v mladšom školskom veku.

Komunikačná a čitateľská kompetencia žiaka s mentálnym postihnutím

Komunikácia ako spôsob výmeny informácií je predmetom záujmu rôznych vedných odborov (jazykovedy, logopédie, patopsychológie, špeciálnej edukácie), čo zapríčiňuje pojmovú nejednotnosť tohto termínu, t. j. reč, jazyk, hovorenie, komunikačná zručnosť a komunikačná kompetencia (Zelinková, 2007). Pojem reč z pohľadu logopédie a patopsychológie mentálneho postihnutia možno chápať „ako biologickú vlastnosť človeka, ktorou môžeme prenášať informácie pomocou jazyka“ (Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 89). Tento pojem v kontexte mentálneho postihnutia opisne demonštrujú autori V. Lechta, O. Matuška (1995), I. Bajo, Š. Vašek (1994), I. Jakabčic, L. Požár (1996), V. Lechta (2002), O. Müller (2002), O. Müller, M. Valenta (2003), Černá a kol. (2009) napr. ako základný prostriedok spoločenského a myšlienkového života, resp. ako prostriedok socializácie osôb s mentálnym postihnutím, ktorá sa často naruša ich paralelnými obmedzeniami v reči (Bajo, Vašek, 1994). Pojem jazyk chápe A. Novák (1999) ako špecifickú vlastnosť sprostredkovania

informácie prostredníctvom zvukového, písomného alebo iného kódu, ktorý je typický pre vymedzenú skupinu ľudí, pričom pojem hovorenie opisuje ako jazykový prejav, ktorý sa odlišuje na základe toho, kto ho použije.

Pre potreby špeciálnej edukácie sa ustálil pojem komunikačná (jazyková) kompetencia, ku ktorému sa prikláňame vzhľadom na to, že je zakotvený aj v školskom kurikule v kontexte kľúčových kompetencií vytýčených v rámci európskej vzdelávacej politiky.⁶ Považujeme ho za strešný pojem, pod ktorým rozumieme spôsobilosť jednotlivých komunikačných zručností žiaka s mentálnym postihnutím, ktoré ako uvádza B. Hlebová (2012), sú ukazovateľmi úrovne komunikačnej kompetencie. Tento pojem je v dimenzii jazykovedy⁷ podrobne rozpracovaný, no dovoľme si konštatovať, že v špeciálnej pedagogike v súvislosti s mentálnym postihnutím v oblasti odborových didaktík absentuje jasné vymedzenie týchto pojmov. Tento fakt súvisí s tým, že doteraz sa realizovalo málo výskumov v tejto oblasti v našich podmienkach, tomuto problému sa venujú dominantne len autori P. Pavlis (2003, 2007) a B. Hlebová (2009) a v zahraničí aj autori J. S. Molloy, B. T. Witt, (1971), H. W. Catts, A. G. Kamhi (2005), Ch. Ratz, W. Lenhard (2013) a iní. Komunikačnú kompetenciu v kontexte vývinových porúch učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia) rozoberajú autori V. Pokorná (2000, 2007, 2010), O. Zelinková (2003), D. Jucovičová, H. Žáčková (2005), S. Emmerlingová (2007), B. Sindelarová (2007) a ďalší odborníci venujúci sa problematike intervencií žiakov s problémami učenia v našich podmienkach, ktorí zväčša nadväzujú na spomínaných zahraničných odborníkov.

Z uvedeného vyplýva, že pri vymedzení pojmu komunikačná kompetencia žiaka s mentálnym postihnutím môžeme len nadviazať na vymedzenie tohto termínu v kontexte didaktiky jazyka intaktnej populácie a modifikovať ho rešpektujúc špeciálnopedagogické princípy. Teda tento pojem môžeme vo všeobecnosti definovať ako „*schopnosť vedome vyberať pre komunikát najvhodnejší jazykový materiál z jazykového systému*“ (Palenčárová, 2004, s. 10) vrátane schopnosti žiaka funkčne používať jazyk v rozličných komunikačných situáciách, t. j. osvojiť si schopnosť verbálneho i neverbálneho využívania výrazových prostriedkov na základe súhrnu poznatkov, ktoré má žiak uložené v pamäti z určitej komunikačnej situácie (Liptáková, 2011).

Ako sme uviedli, komunikačná kompetencia je širší pojem a zastrešuje komunikačné zručnosti, ktoré J. Palenčárová (2004) rozdeľuje na receptívne (počúvanie, čítanie) a produktívne komunikačné zručnosti (hovorenie, písanie). V kontexte edukácie chápeme pod obsahom komunikačnej kompetencie práve produktívnu časť komunikačnej zručnosti, t. j. hovorenie a písanie, ktorá je označovaná ako oblasť vyjadrovania a zahŕňa činnosti, pri ktorých žiak s mentálnym postihnutím vytvára myšlienky a informácie, aby sa o ne podelil s inými.

V procese edukácie žiakov s mentálnym postihnutím neodmysliteľne súvisí s komunikačnou kompetenciou aj pojem čitateľská kompetencia. V niektorých odborných literatúrach používajú autori (In: Liptáková a kol., 2011) aj pojem literárna kompetencia, ktorý vo všeobecnosti chápu ako širší pojem, zastrešujúci aj

6 Vzhľadom na to, že v súčasnej dobe sa pojem kompetencia uvádza v rôznych kontextoch, považujeme za nevyhnutné vymedziť jeho chápanie vzhľadom na náš diskurz, a to ako istý komplexný pojem, ktorým chápeme schopnosť čiže spôsobilosť človeka vykonávať činnosť na istej úrovni na základe súboru vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré sa týkajú danej obsahovej oblasti (Průcha, 2009).

7 V našich podmienkach dominujú v oblasti jazykovedy autori (Škvareninová, 1995, 1997; Dolník, 1999; Obert, 1998, 2003, 2009; Liptáková, 2011, 2012; Palenčárová, 2003, 2004) a v zahraničí (Štembergová-Kratochvílová, 1994; Čechová, 1998; Šebesta, 1999), ako aj ďalší odborníci venujúci sa danej oblasti.

mimoliterárny priestor pre získavanie čitateľských skúseností. Z uvedeného dôvodu uprednostňujeme v našom diskurze pojem čitateľská kompetencia žiaka s mentálnym postihnutím, pod ktorou z edukačného hľadiska zaradujeme receptívnu časť komunikačnej zručnosti, t. j. čítanie a počúvanie, ako dva hlavné spôsoby, ktorými žiaci prijímajú informácie (Palenčárová, 2004).

Podobne ako pri komunikačnej kompetencii aj v tejto rovine je problematika nedostatočne definovaná vzhľadom na mentálne postihnutie, preto následne prezentujeme také vymedzenie tohto termínu, ktorý v sebe zohľadňuje aj špeciálnopedagogické hľadisko. Pojem čitateľská kompetencia J. Jarmarová (In: Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012) definuje ako postupné osvojovanie písmen, slabík, slov a viet, ktoré vedie k rozvíjaniu čitateľských zručností, vnímaniu obsahu čítaného textu, jeho reprodukcii a čítaniu s porozumením. Podľa V. Oberta (2003, s. 46) čitateľská kompetencia vyjadruje „*súbor poznatkov, návykov a hodnotových relácií jestvujúcich v pamäti jednotlivca a vekovo vymedzenej skupine (vekovej kategórii)*“, ktorá je okrem individuálnych osobitostí žiaka s mentálnym postihnutím ohraničená aj daným stupňom literárneho vzdelania, ako aj čitateľskou (literárnou) výchovou. Interpretačné a estetickovýchovné aktivity pri práci s literárnym textom sú podľa V. Oberta (2003, s. 46) „*zároveň výcvikom v komunikácii*“, túto skutočnosť potvrdzujú aj autori B. Hlebová (2012), J. Palenčárová a L. Liptáková (2004), L. Liptáková a kol. (2011).

Problematika skúmania vzájomných vzťahov komunikačnej kompetencie (hovorenie, počúvanie) a čitateľskej kompetencie (čítanie a písanie) bola a neustále aj je predmetom skúmania vedeckých pracovníkov, a to prevažne v zahraničí. Jednotlivé výskumy sú zväčša orientované na relačné výskumné problémy, najčastejšie pomocou výskumnej metódy test, pozorovanie, dotazník. Odborníci CH. Ratz, W. Lenhard (2013) realizovali rozsiahly výskum, do ktorého bolo zapojených 1 629 žiakov s mentálnym postihnutím vo veku od 6 – 21 rokov v najväčšom regióne Nemecka – v Bavorsku. Autori výskumne zisťovali korelácie čítania a písania u žiakov s mentálnym postihnutím testovou metódou, a to aj v závislosti od stupňa mentálneho postihnutia a veku, pričom využili aj dotazník pre učiteľov, ktorým škálovaním vypovedali o úrovni zručností ich žiakov. Dospeli k zisteniam, že 29,3 % žiakov s mentálnym postihnutím nečíta vôbec, 6,8 % domýšľa/háda slová, 31,9 % číta po písmenách a 32 % číta gramaticky správne. Ďalej zistili, že v písaní sú ich výsledky podstatne nižšie, a to v závislosti od úrovne čítania jednotlivých žiakov. Tento fakt rozoberajú v štúdiu aj autori H. R. Abadiano, J. Turner (2002), ktorí diskutujú a následne dopĺňajú jednotlivé výskumné štúdie o vzájomné korelačné vzťahy skúmaných premenných (čítanie, písanie) zisťovaných u žiakov v triede. Súčasne formulujú systém odporúčaní pre komplexný a integrovaný rozvoj čítania a písania.

Spomínaní odborníci H. W. Catts a A. G. Kamhi (2005) na základe výsledkov z výskumov rozpracovali atribúty prepájania narušení v čítaní a hovorení, ako aj ich neurologický a genetický základ. Jedným z ich záverov je konštatovanie, že narušenie v oblasti fonologickej schopnosti, ako kľúčového predpokladu pre učenie sa čítať, najlepšie vysvetľuje zlyhanie v čítaní. Zároveň autori diskutovali o probléme a pomenovali množstvo kombinácií, ktoré je potrebné ešte validne preskúmať.

Z uvedeného vyplýva, že význam východiskových pojmov v procese edukácie žiakov s mentálnym postihnutím je nemožné striktne oddeliť či stimulovať izolovane jeden bez druhého, ale naopak, klást dôraz na komplexný rozvoj, na vlastný potenciál žiaka s mentálnym postihnutím (Hlebová, 2012) a rešpektovať kognitívnu podmienenosť (vplyv kognitívnych funkcií) danej komunikačnej zručnosti (hovorenia, písania, čítania, počúvania).

Kognitívna stimulácia žiaka s mentálnym postihnutím

Atribúty kognitívnej modifikovanosti, rešpektovanie vlastného potenciálu žiaka vrátane jeho komplexného rozvoja, to sú predpoklady, na ktorých buduje filozofia kognitívnej edukácie, ktorá okrem získavania systému vedomostí a zručností v jednotlivých učebných oblastiach zámerne rozvíja kognitívne procesy, ktoré žiak potrebuje pre zvládanie učiva, ale aj pre každodenný život (Liptáková, 2012). Vnímame ju ako „*zámerný a systematický rozvoj plasticity fungovania a operovania s „dozretými“ i ešte nezrelými kognitívnymi štruktúrami, ako aj rozvoj budúcej modifikovanosti myslenia vplyvom priameho či sprostredkovaného vnímania a uvedomovania si podnetov okolitého prostredia*“ (Kovalčíková, 2010, s. 38). J. Leebler (2006) dopĺňa, že ide o vyučovanie, ktoré je orientované na proces, t. j. nepredstavuje len osvojovanie si vedomostí, ale upriamuje sa aj na spôsob ich získavania, čím sa odlišuje od tradičného prístupu edukácie zameraného prevažne na výsledok.

Diskurzu kognitívnej stimulácie a jeho edukačného vplyvu na žiaka sa v súčasnej dobe venuje dostatočná pozornosť, a to nielen v rovine intaktnej populácie, ale aj v špeciálnej edukácii. V realizovaných výskumoch prevažujú kauzálne výskumné problémy, v ktorých sa uplatňuje výskumná metóda experimentu, vo väčšine prípadov s použitím kontrolnej skupiny, ale objavili sa aj výstupy s použitím kvázi-experimentu; ako dopĺňajúce výskumné metódy boli použité prevažne test, pozorovanie a rozhovor.

Kognitívne prístupy sú najviac badateľné v prácach zástancov dynamického hodnotenia R. Feursteina, D. Tzurielea, R. S. Sterberga, C. S. Lidzovej, H. C. Haywooda (Kovalčíková, 2010). Predmetom záujmu mnohých odborníkov sa stali v poslednom desaťročí celosvetovo uznávané kognitívne programy R. Feursteina (Štruktúrálna kognitívna modifikovanosť a skúsenosť sprostredkovaného učenia), M. Nyborga (Model konceptuálneho vyučovania) a S. Buckley (Portsmouthský systém osvojovania si jazykových zručností v ranom veku) (pozri Leebler, 2006). Jednotlivé prístupy boli aj experimentálne overované odborníkmi po celom svete formou replikovaných výskumov alebo komparáciou jednotlivých prístupov či zisťovaním ich vplyvov na vybrané premenné. Prínosné zistenia prinášajú zahraniční odborníci N. Blagg (1991), G. Málková (2006), A. Kozulin et al. (2010), u nás J. Duchovičová (2011), Z. Babulicová (2012), ktorých výskumný zámer smeroval k experimentálnemu overovaniu Feursteinovho programového prístupu a ich výstupy sú prezentované v uvedených vedeckých štúdiách. Vo väčšine týchto prípadov bol program overovaný u žiakov vyžadujúcich špeciálny prístup prostredníctvom diagnostických testov zameraných na vyšetrovanie intelektu, percepčných zručností, školského výkonu, sebadôvery a sociálnych vzťahov, a to porovnaním ich úrovni v preteste a posteste. Na základe prevažne pozitívnych výsledkov sa tak stal vo väčšej miere celosvetovo hodnoteným a pozitívne prijatým programom uplatniteľným v širokej populácii. Filozofiu inštrumentálneho obohacovania uplatnili v kreovanom kognitívnom programe určenom pre adolescentov s poruchami v učení autori S. R. Arbitman, H. C. Haywood (1980), ktorí v rámci predbežných výsledkov získaných po krátkej intervencii vyjadrili potrebu vymedzenia podrobných kritérií, ktoré umožnia hodnotiť aj malé pokroky v kognitívnych zručnostiach, a to vzhľadom na to, že ide o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

O skutočnosti, že fenomén kognitívnej stimulácie nie je novým atribútom v celosvetovom kontexte, svedčia aj vedecké štúdie, ktoré sa zameriavajú už aj na relačné problémy, a tým komparujú publikované výsledky z už experimentálne overovaných kognitívnych programov. Ich primárnym cieľom je vyzdvihnúť pozitívne a negatívne

stránky daných kognitívnych prístupov s odporúčaniami pre prax. Takýto výskumný prístup zohľadnil D. Peat et al. (1997), ktorý porovnával efekt dvoch kognitívnych programov (The Strategies Program for Effective Learning/Thinking, Mulcahy, Marfo, Peat, Andrews, 1987, a Instrumental Enrichment, Feurstein, Rand, Hoffman, Miller, 1980). Porovnaním verifikovaných kognitívnych programov sa zaoberali aj A. K. Jitendra et al. (2011), ktorí tak komparovali štúdie, v ktorých prezentovali výsledky kognitívnej edukácie s cieľom stimulácie čítania s porozumením u žiakov s problémami v učení. Kognitívne stimulačné programy zamerané na učenie sa čítať, prevažne u žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím, sumarizujú D. M. Browder et al. (2006), ktorí tak prispeli k pohľadu, ako učiť efektívnejšie čítať žiakov, ktorí používajú prevažne nonlingvistickú formu komunikácie.

Z uvedených štúdií možno konštatovať, že kognitívna teória vyvracia zastarané hypotézy, ktoré prezentovali, že žiak s poškodením mozgu nedokáže rozvíjať zložité myšlienkové procesy a kognitívne funkcie, čo potvrdzujú aj B. Sindelarová (2007), V. Pokorná (2010). Zastávajú názor, že poškodenie mozgu, ktoré sa prejaví ako znížený intelekt, čo ešte neznamená, že aj kognitívne funkcie (pozornosť, vnímanie, pamäť) musia byť podpriemerné. Naopak, zdôrazňujú, že práve bazálne funkcie (čiastkové kognitívne funkcie) predikujú a ovplyvňujú úspech žiaka v škole viac než intelekt.

Aj v našom školskom kurikule možno nájsť kognitívne prístupy, ktoré vedú žiaka s mentálnym postihnutím k schopnosti učiť sa, t. j. orientujú sa prevažne na proces. V školskom vzdelávacom programe (ISCED 1, 2009) je táto nová kognitívna metóda zakomponovaná v kompetencii učiť sa učiť sa,⁸ pričom je potrebné chápať ju nielen ako spôsobilosť žiaka, ale predovšetkým ako úlohu učiteľa priviesť žiaka k nadobudnutiu tejto kompetencii využívaním adekvátnych učiacich štýlov (Ewing et al., 2011; Terry, 2002). V tejto súvislosti sa východiskom formulovania vzdelávacích cieľov v školskom kurikule stala nová revidovaná Bloomová taxonómia (Anderson, Eds., 2001), ktorá umožňuje učiteľovi presnejšie rozpoznať úroveň zapojenia daného kognitívneho procesu u žiaka, t. j. predpokladať istú úroveň jeho procesu učenia sa.

Keďže sa táto kompetencia stala jednou z kľúčových v primárnom vzdelávaní vo Vzdelávacom programe pre žiakov s mentálnym postihnutím ISCED 1 (2009), považujeme za relevantné kreovať taký kognitívny stimulačný program, ktorý by rešpektoval stimuláciu všetkých spomínaných atribútov (komunikačná kompetencia, čitateľská kompetencia, čiastkové kognitívne funkcie). Svoje tvrdenie opierame o odporúčania autorov J. S. Molloy, B. T. Witt (1971), ktorí konštatujú na základe svojich dlhoročných výskumov, že rozvoj kognitívnych funkcií je neoddeliteľnou súčasťou rozvoja reči (komunikačných zručností), a to hlavne u žiakov s postihnutím vrátane domácich odborníkov venujúcich sa kognitívnej stimulácii komunikačných zručností (Kovalčíková, 2010; Hlebová, 2012; Liptáková, 2012).

Odvolávajúc sa na autorov (Obert, 2003; Catts, Kamhi, 2005; Hlebová, 2009, 2012; Liptáková, 2012), ktorí poukazujú na vzájomnú podmienenosť, vplyv komunikačnej kompetencie a čitateľskej kompetencie vrátane autorov (Abadiano, Turner, 2002; Catts, Kamhi, 2005; Ratz, Lenhard, 2013), ktorí prezentujú ich relativitu vzhľadom na vzájomnú podmienenosť vznikajúcich narušení a obmedzení v týchto kľúčových kompetenciách, možno dedukovať, že jedno obmedzenie zároveň predurčuje ďalšie, prípadne spôsobuje regres inej funkcie a pod. Pilierom týchto zručností (čítania,

8 Kompetencia učiť sa učiť sa predstavuje spôsobilosť ovládať algoritmy učenia, uplatňovať získané vedomosti v rozličných situáciách a podmienkach a pod. (pozri Štátny vzdelávací program ISCED -1, 2009).

písania, komunikácie a i.), ako uvádza F. Affolterová (In: Sindelarová, 2007), sú práve špecifické modalít (percepcia vizuálna, auditívna, taktilno-kinestetická, ako aj pamäť, vnímanie, pozornosť). Preto je naším vedeckovýskumným zámerom na základe čo najcielenejšej kognitívnej stimulácie spoznať vzájomne vzťahy a súvislosti týchto zručností a kognitívnych funkcií, na ktoré poukazujú uvedení autori. Aj keď sa tejto problematike venovala a venuje dostatočná pozornosť, doposiaľ nebol realizovaný výskum, ktorý by analyzoval vzájomný vzťah kľúčových kompetencií (komunikačnej a čitateľskej kompetencie) žiaka s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia a následne aj vzťah čiastkových kognitívnych funkcií k týmto kompetenciám. V tejto súvislosti otvárame nový výskumný priestor, na ktorý sa sústreďuje aj koncepcia pripravovaného výskumu dizertačnej práce pod názvom *Kognitívna stimulácia komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia*.

LITERATÚRA

- ABADIANO, H. R., TURNER, J. 2002. Reading-Writing Connection: Old Questions, New Directions. In: *New England Reading Association Journal*. [online]. Vol. 77, 2002, no. 2. [cit. 02.03.2013]. Dostupné na internete: <<http://www.questia.com/library/1G1-247223902/cognitive-strategy-instruction-for-improving-expository>>.
- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. (Eds.). 2001. *A taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. 287 p. ISBN 0-8013-1903-X.
- ARBITMAN, S. R., HAYWOOD, H. C. 1980. Cognitive education for learning disabled adolescents. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*. [online]. Vol. 8, 1980, no. 1, p. 51 – 64. [cit. 02.03.2013]. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk:2071/record/display.url?eid=252.00018848540&origin=resultslist&sort=plfff&src=s&st1=%22Cognitive+education+for+learning+%22&sid=0FC36F8F5AC8B331BF_DC23E4CBF005DAMem16%3a10&sot=q&sdt=b&sl=55&s=TITLEABSTRACT%28%22Cognitive+education+for+learning%22%29> ISSN 00910627.
- BABULICOVÁ, Z. 2012. *Inkluzívna a kognitívna edukácia a jej implementácia v škole*. Dizertačná práca. Školiteľ: doc. PaedDr. J. Duchovičová, PhD. [online]. [cit. 02.03.2013]. Nitra: UKF, PF, 2012. Dostupné na internete: <www.pf.ukf.sk/dokumenty/studenti/docs/obhajobyDP/babulicova.pdf> & cd=2 & hl=en & ct=clnk & gl=sk>.
- BAJO, I., VAŠEK, Š. 1994. *Pedagogika mentálne postihnutých (Psychopédia)*. Bratislava: Sapientia, 1994. 251 s. ISBN 80-967180-1-0.
- BLAGG, N. 1991. Can We Teach Intelligence? A Comprehensive Evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment Program. [online]. United States of America: Hillsdale, NJ, 1991. [cit. 20.12.2012]. Dostupné na internete: <<http://www.questia.com/library/7872622/can-we-teach-intelligence-a-comprehensive-evaluation>>. ISBN 0-8058-0793-4.
- BROWDER, D. M., WAKEMAN, S. Y., SPOONER, F. et al. 2006. Research on Reading Instruction for Individuals with Significant Cognitive Disabilities. In: *Exceptional Children*. [online]. Vol. 72, 2006, no. 3. [cit. 02.03.2013]. Dostupné na internete: <<http://www.questia.com/library/1G1-148480060/research-on-reading-instruction-for-individuals-with>>.
- CATTS, H. W., KAMHI, A. G. 2005. *The connections between Language and Reading Disabilities*. [online]. London: Mahwah, NJ, 2005. [cit. 20.12.2012]. Dostupné na internete: <<http://www.questia.com/library/105251339/the-connections-between-language-and-reading-disabilities>> ISBN 0-8058-5002-3.
- ČECHOVÁ, M. 1998. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998. 226 s. ISBN 80-85866-32-3.
- ČERNÁ, M. a kol. 2009. *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.
- DOLNÍK, J. 1999. *Základy lingvistiky*. Bratislava: Stimul, 1999. 228 s. ISBN 80-85697-95-5.
- DUCHOVIČOVÁ, J. 2011. Kognitívna edukácia a sprostredkované učenie. In: *Vybrané kapitoly z didaktiky pedagogiky a sociálnej pedagogiky*. Nitra: PF UKF, 2011. ISBN 978-80-8094-857-3.

- EWING, J. C., FOSTER, D. D., WHITTINGTON, M. S. 2011. Explaining Student Cognition during Class Sessions in the Context Piaget's Theory of Cognitive Development. In: *NACTA Journal*. [online]. Vol. 55, 2011, no. 1. [cit. 02.03.2012]. Dostupné na internete: <<http://www.questia.com/read/1P3-2333245591/explaining-student-cognition-during-class-sessions>>.
- EMMERLINGOVÁ, S. 2007. *Když dětem nejde čtení. 3. Čtení slov se sluky souhlásek*. Praha: Portál, 2007. 88 s. ISBN 978-80-7367-245-4.
- HLEBOVÁ, B. 2009. *Základy špeciálnej didaktiky slovenského jazyka a literatúry*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. 175 s. ISBN 978-80-8068-958-2.
- HLEBOVÁ, B. 2012. Komplexný, komunikačný, integrovaný prístup v edukácii žiakov s mentálnym postihnutím. In: *Špeciálna pedagogika na Slovensku v kontexte rokov 1967 – 2012. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: IRIS, 2012. s. 166 – 173. ISBN 978-80-89256-94-5.
- JAKABČIC, I., POŽÁR, L. 1996. *Všeobecná patopsychológia. Patopsychológia mentálne postihnutých*. Bratislava: IRIS, 1996. 194 s. ISBN 80-88778-11-5.
- JITEDRA, A. K., BURGESS, C., GAJRIA, M. 2011. Cognitive Strategy Instruction for Improving Expository Text Comprehension of Students with Learning Disabilities: The Quality of Evidence. In: *Exceptional Children*. [online]. Vol. 77, 2011, no. 2. [cit. 02.03.2013]. Dostupné na internete: <<http://www.questia.com/library/1G1-247223902/cognitive-strategy-instruction-for-improving-expository>>.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2005. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dysgrafie*. Praha: Nakladatelství D + H, 2005. 68 s. ISBN 978-80-903579-2-X.
- KOVALČIKOVÁ, I. (Ed.). 2010. *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010. 103 s. ISBN 978-80-555-0197-0.
- KOZULIN, A., LEBEER, J., MADELLA-NOJA, A. et al. 2010. Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment—Basic program. In: *Research in Developmental Disabilities*. [online]. Vol. 31, 2010, no. 2, 2009, p. 551 – 559. [cit. 02.03.2013]. Dostupné na internete: <<http://www.pulib.sk:2071/record/display.url?eid=282.077949327120&origin=resultslst&sort=plff&src=s&st1=%22Cognitive+modifiability+of+children%22&sid=oFC36F8F5AC8B331BFDC23E4CBFo05DAMem16%3a10&sot=b&sdt=b&sl=52&s=TITLEABSKKEY%28%22Cognitive+modifiability+of+children%22%29&relpos=o&relpos=o&searchTerm=TITLEABSKKEY%28%26quot%3B%29>> ISSN 08914222.
- LEEBER, J. 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. 264 s. ISBN 80-7367-103-4.
- LECHTA, V., MATUŠKA, O. 1995. *Rozvíjanie reči mentálne retardovaných detí raného a predškolského veku*. Bratislava: Infocentrum, 1995. 149 s.
- LECHTA, V. 2002. *Symptomatické poruchy reči detí*. Praha: Portál, 2002. 192 s. ISBN 80-7178-572-5.
- LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. 580 s. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2012. 135 s. ISBN 978-80-555-0643-2.
- MÁLKOVÁ, G. 2006. Co nedokáže Instrumentální obohacování Reuvena Feursteina. In: *Československá psychologie*. Roč. 50, 2006, č. 6, s. 543 – 556. ISSN 009-067.
- MOLLOY, J. S., WITT, B. T. 1971. Development of communication skills in retarded children. In: *Mental retardation: Readings and resources*. Second edition. [online]. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971. s. 447 – 460. [cit. 20.12.2012]. Dostupné na internete: <<http://www.questia.com/library/91125011/mental-retardation-readings-and-resources>> .
- MÜLLER, O. 2002. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*. Olomouc: PF UP, 2002. 87 s. ISBN 80-244-0207-6.

- MÜLLER, O., VALENTA, M. 2003. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003. 443 s. ISBN 80-7320-039-2.
- NOVÁK, A. 1999. *Vývoj dětské řeči. Fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba*. Praha: vlastným nákladem, 1999. 178 s. ISBN 80-238-5035-0.
- OBERT, V. 1998. *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 1998. 151 s. ISBN 80-8050-158-0.
- OBERT, V. 2003. *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana, 2003. 398 s. ISBN 80-89002-81-1.
- OBERT, V. 2009. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: ASPEKT, 2009. 263 s. ISBN 80-88894-07-7.
- PALEŇČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J. 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, 2003. 222 s. ISBN 80-10-00328-X.
- PALEŇČÁROVÁ, J., LIPTÁKOVÁ, L. 2004. *O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní*. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 2004. 95 s. ISBN 80-968664-4-3.
- PAVLIS, P. 2003. Špecifiká edukácie v predmete slovenský jazyk. In: *Špecifiká edukácie mentálne postihnutých. Zborník vedeckých a odborných príspevkov Katedry pedagogiky mentálne postihnutých PdF UK v Bratislave*. Bratislava: Sapientia, 2003, s. 23 – 35. ISBN 80-88868-82-3.
- PAVLIS, P. 2007. Didaktika slovenského jazyka pre špeciálne školy. In: *Kvalita a spolupráca v špeciálnej pedagogike v súčasnom konkurenčnom prostredí. Zborník príspevkov z medzinárodnej špeciálnopedagogickej konferencie*. Bratislava: Sapientia, 2007, s. 199 – 203. ISBN 978-80-89229-06-02.
- PEAT, D., WILGOSH, L., MULCAHY, R. 1997. Efficacy of cognitive strategy-based instruction for elementary students with learning disabilities: A retrospective study. In: *Canadian Journal of School Psychology*, [online]. Vol. 12, 1997, no. 2, p. 135 – 142. [cit. 02.03.2013]. Dostupné na internete: <<http://www.pulib.sk:2071/record/display.url?eid=2s2.00005561470&origin=resultslist&sort=plff&src=s&st1=%22Efficacy+of+ Cognitive+ Strategy%22&sid=oFC36F8F5AC8B331BFDC23E4CBF005DAmem16%3a1>> ISSN o 8295735.
- PIPEKOVÁ, J. 2006. *Osoby s mentálnym postihnutím ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, 2006. 208 s. ISBN 80-86633-40-3.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. 1998. *Kapitoly zo speciálnej pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 240 s. ISBN 80-85931-65-6.
- POKORNÁ, V. 2000. *Rozvoj vnímaní a poznávání 2*. Praha: Portál, 2000. 64 s. ISBN 80-7178-470-2.
- POKORNÁ, V. 2007. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Rozvoj vnímaní a poznávání*. Praha: Portál, 2007. 153 s. ISBN 978-80-7367-350-5.
- POKORNÁ, V. 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010. 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RATZ, CH., LENHARD, W. 2013. Reading skills among students with intellectual disabilities. In: *Research in Developmental Disabilities*. [online]. Vol. 34, 2013, no. 5., p. 1740 – 1748. [cit. 20.02.2013]. Dostupné na internete: <<http://www.pulib.sk:2071/record/display.url?eid=2s2.084875034256&origin=resultslist&sort=plff&src=s&st1=%22Reading +skills+among+students%22&sid=oFC36F8F5AC8B331BFDC23E4CBF005DAmem%26quot%3B%29>> ISSN o 8914222.
- SINDELAROVÁ, B. 2007. *Deficity dílčích funkcí. Příčiny poruch a chování u dětí a jejich náprava. Teoretická část*. Bratislava – Brno: Psychodiagnostika, 2007. 100 s.
- ŠEBESTA, K. 1999. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: UK Karolinum, 1999. ISBN 80-71847-11-9.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. et al. 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠKVARENINOVÁ, O. 1995. *Rečová komunikácia*. Bratislava: SPN, 1995. 165 s. ISBN 80-08-02228-6.
- ŠKVARENINOVÁ, O. 1997. *Obrázkový slovník slovenčiny*. Bratislava: SPN, 1997. 239 s. ISBN 80-08-00913-6.
- ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Š. 1994. *Metodika mluvní výchovy dětí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii Praha, 1994. 178 s. ISBN 80-901660-1-6.
- ŠVARCOVÁ, I. 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2000. 178 s. ISBN 80-7178-506-7.

- TERRY, M. 2002. Translating Learning Style Theory into Developmental Education Practice: An Article Based on Gregory's Cognitive Learning Styles. In: *Journal of College Reading and Learning*. [online]. Vol. 32, 2002, no. 2. [cit. 02.03.2013]. Dostupné na internete: <<http://www.questia.com/read/1G1-87146226/translating-learning-style-theory-into-developmental>>.
- Učebné plány a učebné osnovy pre špeciálnu základnú školu pre žiakov s mentálnym postihnutím*. 2006. [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008. [cit. 13.09.2011] Dostupné na internete: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogicke_dokumenty/specialne_skoly_a_triedy/ucebne_osnovy/UP_UO_SZS_ziaci_s_ment_post.pdf>.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol. 2012. *Mentální postihnutí v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. 352 s. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, M., PETRÁŠ, P. a kol., 2012. *Metodika práce s dítětem a žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. 176 s.
- VANČOVÁ, A. 2005. *Základy pedagogiky mentálně postihnutých*. Bratislava: Sapientia, 2005. 332 s. ISBN 80-968797-6-6.
- VANČOVÁ, A. a kol. 2010. *Edukácia mentálne postihnutých. Špeciálne metodiky predmetov špeciálnej základnej školy*. Bratislava: IRIS, 2010. 499 s. ISBN 978-80-89256-53-2.
- Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím ISCED 1 – primárne vzdelávanie*. 2009. [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2009. [cit. 26.07.2011]. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/VP-pre-deti-a-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim/VP-pre-deti-a-ziakov-s-mentálnym-postihnutim.alej>> .
- Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. 2008. [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008. [cit. 26.07.2011] Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf> .
- ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O. 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-367-326-0.
- ZELINKOVÁ, O. 2008. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

Štúdia bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0851-12 *Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie*.



ROZDIELY V KOMUNIKAČNÝCH A SOCIÁLNYCH INTERAKCIÁCH ŽIAKOV S ŤAŽKÝM MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V EDUKAČNOM PROCESE NA ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH A V DOMOVOCH SOCIÁLNYCH SLUŽIAB

Differences in Communication and Social Interactions of Pupils with Severe Intellectual and Developmental Disabilities in the Educational Process at Special Elementary Schools and in Social Care Homes

Lucia Hrebeňárová¹

Abstrakt: *Výchova ako proces vzájomného pôsobenia jej aktérov vytvára priestor pre vzájomnú interakciu a komunikáciu. V príspevku autorka analyzuje rozdiely v komunikačných a sociálnych interakciách a v stave správania sa žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaných na špeciálnych základných školách a žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaných v domovoch sociálnych služieb na Slovensku. V kvantitatívne orientovanom výskume bola použitá behaviorálna metóda a štruktúrované nepriame pozorovanie ako výskumná technika na výberovom súbore 36 žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaných podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách a v triedach pri domovoch sociálnych služieb. Sledované premenné boli systematicky zaznamenávané a kódované. Na základe komparácie sledovaných premenných sa medzi pozorovanými skupinami žiakov zistili viaceré štatisticky významné rozdiely v komunikačných a sociálnych interakciách. V stave správania sa štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi na špeciálnych základných školách a v domovoch sociálnych služieb nepreukázali.*

Kľúčové slová: *žiak s ťažkým mentálnym postihnutím, špeciálna edukácia, komunikácia, sociálna interakcia, špeciálna základná škola, domov sociálnych služieb.*

Abstract: *Education as a process of partners influence creates a place for interaction and communication. Author of the paper presents results of an analysis of communication and social interaction and behaviour state of pupils with severe intellectual and developmental disabilities educated at special elementary schools and pupils with severe intellectual and developmental disabilities educated in social care homes in Slovakia. In the research the behavioral method and an indirect structured observation as a research tool of a group of 36 pupils with severe intellectual and developmental disabilities was used. Observed variables were systematically recorded and coded. Based on the comparison of observed variables, several significant differences in the communication and social interactions have been observed between groups of students. In the behavior state, significant differences between group of pupils with severe intellectual and developmental disabilities at special elementary schools and pupils with severe intellectual and developmental disabilities in social care homes have not been observed.*

Keywords: *pupil with severe intellectual and developmental disabilities, special education, communication, social interaction, special elementary school, social care homes.*

¹ PaedDr. Lucia Hrebeňárová, Ph.D., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: lucia.hrebenarova@unipo.sk. Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

V spoločnosti prechádza človek procesom humanizácie, socializácie a personalizácie. Aj u človeka s postihnutím je tento proces ovplyvnený spoločenským postavením, ktoré zastáva a ako je spoločnosťou prijímaný (Jankovský, 2006). Za ťažké postihnutie sa považuje obzvlášť ťažká forma nejakého druhu postihnutia ako obmedzenia vo všetkých sférach a výrazových možnostiach, ktorým sú výrazne obmedzené a zmenené nielen emocionálne, kognitívne a telesné, ale aj sociálne a komunikačné schopnosti osoby s postihnutím (Vítková, 2004). K žiakom s ťažkým postihnutím zaraďujeme aj žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím, ktorých závažnosť mentálneho postihnutia výrazne ovplyvňuje predovšetkým kognitívne funkcionovanie a komunikačné zručnosti, ale aj motoriku a správanie a tým aj charakter edukácie a sociálne postavenie v spoločnosti (Pipeková, 2006). U väčšiny z nich je častý výskyt pridružených postihnutí a porúch. Spomedzi všetkých žiakov s mentálnym postihnutím majú žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím najnižšiu úroveň sebaurčenia, kvality života a sociálnych zručností (Nota, Ferrari, Oresi, Wehmeyer, 2007) a častú prítomnosť afektívnych porúch správania (Matson, Minshawi, Gonzales, Mayville, 2006), ktoré výrazne ovplyvňujú ich sociálne zručnosti. Pričom práve sociálna integrácia smeruje k perspektívnym cieľom podporeným aj pedagogicky, a to vyrovnávaniu sa jedinca so svojim postihnutím (Vítková, 2012). Ide o žiakov, ktorí boli pred rokom 2000 na Slovensku často oslobodzovaní od povinnej školskej dochádzky (Chudý, 2001).

Edukácia žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím

Primárne vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím zabezpečuje špeciálna základná škola, špeciálna trieda pri základnej škole alebo trieda základnej školy. Špeciálna základná škola a štátny vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím sa vnútorne členia podľa stupňa mentálneho postihnutia. Pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím je v primárnom vzdelávaní podľa vyhlášky č. 322/2008 Z. z., určený vzdelávací variant C Vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím (2009). Podľa dostupných štatistických údajov Ústavu informácií a prognóz školstva v Slovenskej republike počet žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím narastá nielen na špeciálnych základných školách, ale dokonca aj na základných školách. Prevažne však ide o skupinu žiakov vzdelávanú na špeciálnych základných školách (Hrebeňárová, 2010). Trieda špeciálnej základnej školy sa môže zriadiť aj pri domove sociálnych služieb pre jeho klientov v školskom veku. Najvyšší počet žiakov v triede variantu C v prípravnom až piatom ročníku je päť žiakov, v šiestom až desiatom ročníku je šesť žiakov. Tento počet sa znižuje na štyroch žiakov v tom prípade, ak sú so žiakmi variantu C vzdelávaní imobilní žiaci s telesným postihnutím.

Žiak s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím sa prijíma do školy na základe zdokumentovaného zdravotného znevýhodnenia zariadením výchovného poradenstva a prevencie (vyhláška č. 322/2008 Z. z.). Podľa § 24 zákona č. 245/2008 Z. z., je možné žiaka oslobodiť od povinnosti dochádzať do školy, ak mu jeho zdravotný stav po vyjadrení lekára neumožňuje sa vzdelávať v škole. Škola je v tomto prípade povinná zabezpečiť žiakovi individuálne vzdelávanie, a to najmenej v rozsahu dvoch hodín týždenne.

Cieľom edukácie tejto skupiny žiakov je podľa platnej legislatívy (zákon č. 245/2008 Z. z., vyhláška č. 322/2008 Z. z.) spoznávať svoje možnosti, postupovať podľa vlastných schopností a individuálnym tempom na základe individuálnych

vzdelávacích programov. Vzdelávanie musí rešpektovať psychické a motorické osobitosti žiakov, ktorými sa líšia aj od žiakov v pásme strednej mentálnej retardácie. Ide napríklad o neschopnosť vykonávať pohyby koordinovaným spôsobom, častú neschopnosť sedenia bez opory a udržania hlavy, uchopenia predmetu, neschopnosť žuvania, hryzenia, prehĺtania, nesamostatnosť v osobnej hygiene, umývaní, stravovaní, neschopnosti verbálnej komunikácie atď. (Švarcová, 2000). P. Zvolský a kol. (1996) zdôrazňuje využívanie takých momentov, ktoré žiaka najviac priblížia do obdobia vnútromaternicového vývinu a poskytnú mu návrat k vývinovému štádiu zodpovedajúcemu jeho postihnutiu. Ďalšou požiadavkou, ktorú je potrebné rešpektovať, je realizácia vyučovania, v ktorom je stredobodom pozornosti žiak a jeho životná situácia, tj. usporiadať proces vyučovania ako otvorený, variabilný proces a zaistiť atmosféru istoty a bezpečnosti ako základu pre vytvorenie vzťahov a orientácie k osobám a veciam (Vítková, 2004). Pritom je potrebné si uvedomiť, že žiaci s ťažkým mentálnym postihnutím dosiahnu v dospelosti schopnosť rozumieť len základným súvislostiam a vzťahom (Vágnerová, 2008).

Cieľ výskumu

Cieľ edukácie žiakov s ťažkým, prípadne hlbokým mentálnym postihnutím na špeciálnej základnej škole a v triede špeciálnej základnej školy pri domove sociálnych služieb sa neodlišuje. Môžu sa však odlišovať materiálne, priestorové, personálne podmienky a zloženie triedy. V domove sociálnych služieb sa z hľadiska závažnosti mentálneho a viacnásobného postihnutia predpokladá náročnejšie zloženie triedy pre prácu učiteľa a asistenta učiteľa. Vo výskume nás preto zaujímali rozdiely v komunikačných a sociálnych interakciách u žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaných na špeciálnych základných školách (ŠZŠ) a v triedach špeciálnych základných škôl pri domovoch sociálnych služieb (DSS). Cieľom výskumu bolo analyzovať a porovnať rozdiely v komunikačných a sociálnych interakciách a úroveň správania žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách a v triedach špeciálnych základných škôl pri domovoch sociálnych služieb.

Hypotézy výskumu

H₁ Medzi žiakmi s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaných na špeciálnych základných školách a v triedach pri domovoch sociálnych služieb bude existovať štatisticky významný rozdiel v úrovni správania.

H₂ Medzi žiakmi s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaných na špeciálnych základných školách a v triedach pri domovoch sociálnych služieb bude existovať štatisticky významný rozdiel v komunikačných interakciách.

H₃ Medzi žiakmi s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaných na špeciálnych základných školách a v triedach pri domovoch sociálnych služieb bude existovať štatisticky významný rozdiel v sociálnych interakciách.

Metodológia výskumu

Vo výskume bola použitá kvantitatívna stratégia a štrukturované nepriame pozorovanie ako výskumná technika. Objektom pozorovania bol žiak s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaný v triedach vzdelávacieho variantu C, a to na špeciálnych základných školách a v triedach pri domove sociálnych služieb. Do výskumu sme nezahrnuli žiakov s hlbokým mentálnym postihnutím, nakoľko na špeciálnych základných školách zapojených do výskumu boli oslobodzovaní od povinnosti dochádzať do školy a boli vzdelávaní v domácich podmienkach.

V domovoch sociálnych služieb išlo o žiakov, ktorým sa špeciálni pedagógovia venovali individuálne mimo triedu variantu C. Predmetom pozorovania boli sociálne a komunikačné interakcie žiaka s prítomnými osobami v triede a stav správania žiaka.

Tab. 1 Prehľad kategórií stavu správania, komunikačných a sociálnych interakcií (Arthur-Kelly, 2011)

Kategória	Subkategória	Kód	Stručná definícia
Stav správania žiaka	Spánok neaktívny	AI	Zatvorené oči, ustálené dýchanie, svalový tonus uvoľnený.
	Spánok aktívny	AA	Zatvorené oči, neustálené dýchanie so sporadickými pohybmi.
	Ospalý	DR	Oči sú otvorené alebo sa pravidelne otvárajú a zatvárajú, s ťažkými viečkami.
	Omámený	DA	Nezameranosť na podnety. Pravidelné dýchanie.
	Bdelý, neaktívny	AWI	Osoba bdela, ale nezapojená a bez interakcie s osobou/objektom.
	Bdelý, aktívny	AWA	Osoba zapojená/interakcia s osobou alebo objektom.
	Bdelý, aktívna sebastimulácia	ASS	Autostimulačné/stereotypné správanie (kývanie, pohyby hlavou).
	Bdelý, aktívne sebapoškodzovanie	ASI	Zraňujúce správanie na tele.
	Plač	CR	Intenzívna vokalizácia, plač, nárek.
	Záchvaty	Z	Záchvatové správanie.
Komunikačná interakcia	Komunikačná interakcia	CI	Výmena významu medzi partnermi so zvedavým a reagujúcim správaním.
	Študentov komunikačný podnet	SC	Preukázaný podnet ku komunikácii bez reakcie partnera.
	Partnerov komunikačný podnet	PC	Preukázaný partnerov podnet bez reakcie žiaka.
	Bez komunikácie	NC	Bez komunikačného správania so sledovaným žiakom.
Komunikační partneri	Bez partnera	NP	Žiaden komunikačný partner.
	Učiteľ	T	Učiteľ alebo špeciálny pedagóg.
	Asistent	A	Asistent učiteľa.
	Rovesník	P	Žiak.
	Iný	O	Dobrovoľník, rodič alebo iná osoba participujúca na triednych aktivitách.

Sociálna oblasť	Osamelý	SO	Žiadna osoba nie je od žiaka na 1,5 metra.
	Užšia blízkosť	CP	Nejaká osoba je na 1,5 metra od sledovaného žiaka.
	Malá skupina	SG	Žiak je v skupine 3 až 4 osôb na 1,5 metra od seba.
	Veľká skupina	LG	Žiak je s viac ako 5 osobami na 1,5 metra od seba.
Interakcia medzi partnermi	Komunikačné stratégie so sledovaným žiakom	TC	Partner používa komunikačné stratégie so sledovaným žiakom.
	Iné programy so sledovaným žiakom	TP	Partner pracuje so sledovaným žiakom na základe iných programov.
	Komunikačné stratégie s iným žiakom	OC	Partner používa komunikačné stratégie s iným žiakom, nie so sledovaným žiakom.
	Iné programy si iným žiakom	OP	Partner pracuje s iným žiakom na základe iných programov, nie so sledovaným žiakom.
	Komunikačné stratégie so všetkými žiakmi v triede súčasne	CG	Partner používa komunikačné stratégie hromadne s celou triedou.
	Bez práce so žiakmi	NS	Príprava na vyučovanie, robenie poznámok a pod.
	Absencia	A	Partner je mimo triedy.

Základom štrukturovaného pozorovania boli kategórie a subkategórie stavu správania, komunikačných a sociálnych interakcií zostavené P. Foremanom a M. Arthurom-Kellym a kol., *Codes and Definitions for Behaviour state, Communication, Social, and Partner Interaction for use with the Observation Sheet 2008* (Arthur-Kelly, 2011), na použitie ktorých v našom výskume sme dostali písomný súhlas od spomínaných autorov. Ich súčasťou boli aj rozsiahle definície. V tab. 1 uvádzame len stručnú charakteristiku kategórií s kódmi. Pre potreby výskumu sme po predvýskume upravili poslednú kategóriu – *Interakcia medzi partnermi* pridaním subkategórie CG, ktorá je v tab. 1 zvýraznená tučným písmom.

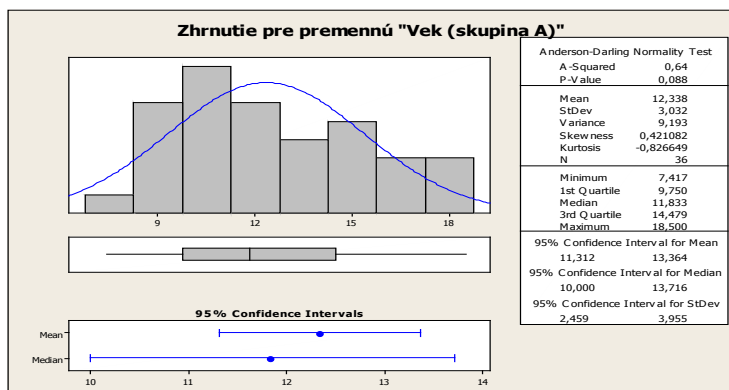
Učitelia boli oboznámení len s nevyhnutnými požiadavkami na realizáciu výskumu a procesom tvorby videozáznamu. Boli upozornení, aby nemeni zostavenie žiakov v triede, metódy a stratégie, ktoré zvyčajne používajú. Kamera bola v triede nainštalovaná pred vyučovaním a príchodom žiakov do triedy tak, aby zachytila celý priebeh vyučovania a prestávky. Výskum sme realizovali po získaní informovaného súhlasu zákonných zástupcov žiakov, ktorí boli vopred informovaní o priebehu a ďalšom využití získaných dát. Zákonní zástupcovia žiakov mohli dobrovoľne túto účasť odmietnuť aj počas realizácie a po podpísaní informovaného súhlasu.

Vzhľadom na to, že na viacerých školách nám umožnili uskutočniť pozorovanie len na jednej vyučovacej hodine, záznam sme vyhodnocovali od prvej vyučovacej hodiny v trvaní 50 minút. Sledované kategórie sme u žiakov kódovali z videonahrávky

vyučovacieho procesu. Cieľom štrukturovaného pozorovania bolo zistiť frekvenciu sledovaných kategórií. Záznam frekvencie mal intervalový charakter. Dĺžka časového intervalu predstavovala 10 sekúnd. Pri zisťovaní reliability kódovania sme postupovali podľa štúdie P. Foremana, M. Arthura-Kellyho, S. Pascoe, B. S. Kinga (2004). Percentuálnu zhodu dosiahnutého skóre v kategóriách medzi hlavným a kontrolným výskumníkom sme zisťovali kódovaním jednej videonahrávky. Kritériom spoľahlivosti v spomínanej štúdií bola hodnota 80% zhody dvoch výskumníkov. Pri kódovaní jedného videozáznamu hlavným a kontrolným výskumníkom sme v jednotlivých oblastiach zaznamenali od 100% do 93,05% zhody (Hrebeňárová, 2012; Hrebeňárová, Pipeková, Palková, 2012).

Výberový súbor

Analytickou jednotkou výskumu bol žiak s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaný podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia (2009) pre primárne vzdelávanie, tzv. vzdelávacieho variantu C.



Obr. 1 Charakteristika sledovaných žiakov z hľadiska veku

Výberový súbor tvorilo 36 žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím, z toho 50% dievčat a 50% chlapcov. Vo väčšine prípadov (66,67%, $n = 24$) sa žiaci vzdelávali spolu so žiakmi so stredne ťažkým mentálnym postihnutím. Až 72,22% žiakov neverbalizovalo a v 52,78% prípadoch mali žiaci diagnostikované ťažké poškodenie hrubej motoriky. V úrovni sebaobsluhy boli žiaci vo väčšine prípadov celkovo závislí alebo veľmi závislí od podpory. Vek bol uvedený u všetkých 36 žiakov. Najmladší mal 7 rokov a 5 mesiacov, najstarší 18 rokov a 5 mesiacov. Vzhľadom na to, že podľa Anderson-Darling testu normality údaje vykazovali normálne rozdelenie (vypočítaná p hodnota bola vyššia ako stanovená hladina významnosti $\alpha=0,05$), za strednú hodnotu sme považovali priemer s hodnotou 12,338 rokov. Vek približne 2/3 pozorovaných bol v intervale od 9,306 po 15,37 r. (obr. 1). Do tried na SZŠ bolo zaradených 80,56% žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím ($n = 29$) a 19,44% žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím bolo zaradených do tried pri DSS ($n = 7$). Do tried pri DSS boli zaradovaní predovšetkým žiaci s nariadenou ústavnou starostlivosťou. Učitelia a asistenti učiteľa boli zamestnancami špeciálnej základnej školy.

Výsledky výskumu

V prvej hypotéze nás zaujímalo, či budú existovať štatisticky významné rozdiely v stave správania medzi žiakmi s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaných na špeciálnych základných školách a v triedach pri domovoch sociálnych služieb.

Tab. 2 Porovnanie kategórie stav správania žiakov v triedach špeciálnych základných škôl a domovov sociálnych služieb

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika	Signifikancia
AI	DSS	0,00	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	ŠZŠ	0,00	0	0	0	0	0	-	-		
AA	DSS	0,00	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	ŠZŠ	0,103	0,557	0,31	0	0	3	<0,005	nie		
DR	DSS	2,29	6,05	36,57	0	0	16	<0,005	nie	113	0,4328 ns
	ŠZŠ	1,759	4,642	21,547	0	0	24	<0,005	nie		
DA	DSS	5,00	11,93	142,33	0	0	32	<0,005	nie	153,5	0,1968 ns
	ŠZŠ	2,21	7,05	49,67	0	0	35	<0,005	nie		
AWI	DSS	31,3	37,60	1416,2	1	15	90	0,013	nie	121	0,7490 ns
	ŠZŠ	27,76	27,21	740,62	0	20	114	<0,005	nie		
AWA	DSS	165,9	98,30	9659,8	15	170	284	0,886	áno	87,5	0,0971 ns
	ŠZŠ	234,2	66,30	4392,9	25	260	299	<0,005	nie		
ASS	DSS	72,9	87,20	7603,8	1	11	191	0,019	nie	156	0,2962 ns
	ŠZŠ	27,03	50,46	2545,75	0	3	203	<0,005	nie		
ASI	DSS	19,3	33,10	1094,9	0	0	73	<0,005	nie	138,5	0,6668 ns
	ŠZŠ	2,52	7,30	53,33	0	0	34	<0,005	nie		
CR	DSS	0,00	0,00	0	0	0	0	-	-	-	ns
	ŠZŠ	2,14	5,65	31,91	0	0	24	<0,005	nie		
Z	DSS	4,43	11,72	137,29	0	0	31	<0,005	nie	138	0,7491 ns
	ŠZŠ	0,241	0,988	0,975	0	0	5	<0,005	nie		

Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely – aktívna sebastimulácia, ASI – bdely – aktívne sebaopoškodzovanie, CR – plač, Z – záchvaty, DSS – žiaci v domovoch sociálnych služieb (n = 7), ŠZŠ – žiaci na špeciálnych základných školách (n = 29), ns – bez signifikantného rozdielu.

Rozdiely v kategórii **stav správania** boli bez štatisticky významného rozdielu na hladine významnosti 0,05, preto nemôžeme tvrdiť, že medzi sledovanými skupinami žiakov v úrovni správania existoval signifikantný rozdiel (tab. 2). Pri porovnaní priemerných hodnôt medzi sledovanými skupinami žiakov v ŠZŠ a DSS v jednotlivých subkategóriách si môžeme všimnúť isté rozdiely. Žiaci v triedach pri DSS dosahovali priemerne vyššie hodnoty v subkategórii *ospalý* (DR), *omámený* (DA), *bdelý neaktívny* (AWI), *aktívna sebastimulácia* (ASS), *aktívne sebaopoškodzovanie* (ASI) a *záchvaty* (Z). Kým žiaci na ŠZŠ sa v priemere častejšie vyskytovali v bdelom a aktívnom stave (AWA).

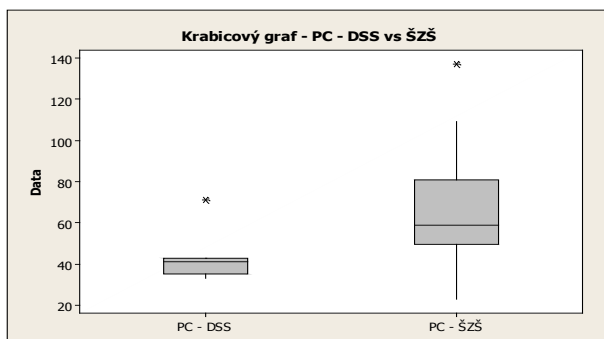
V druhej hypotéze sme predpokladali, že medzi sledovanými žiakmi s ťažkým mentálnym postihnutím na ŠZŠ a v triedach pri DSS bude existovať štatisticky významný rozdiel v **komunikačných interakciách**.

Vyhodnotením kategórie komunikačné indikátory a komunikační partneri sme zistili v obidvoch kategóriách na hladine významnosti 0,05 štatisticky významné rozdiely. Žiaci v DSS boli štatisticky významne častejšie *bez komunikačnej interakcie* než žiaci na ŠZŠ, a naopak, u žiakov na ŠZŠ sme zaznamenali okrem priemerne vyššieho počtu *komunikačných interakcií* aj štatisticky významne viac podnetov zo strany komunikačných partnerov ako u žiakov v DSS (tab. 3). Taktiež štatisticky významne častejšie učitelia komunikovali so žiakmi s ťažkým mentálnym postihnutím na ŠZŠ než so žiakmi v DSS (tab. 4). Na základe toho môžeme tvrdiť, že u sledovaných žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v DSS dochádzalo ku komunikačnej interakcii s komunikačnými partnermi signifikantne menej často ako u sledovaných žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaných na ŠZŠ.

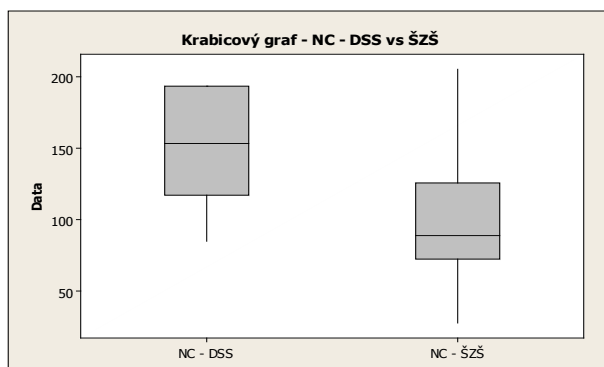
Tab. 3 Porovnanie kategórie komunikačné indikátory u žiakov v triedach špeciálnych základných škôl a domovoch sociálnych služieb

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
CI	DSS	78,30	38,00	1442,60	33	73	139	0,811	áno	-1,482	0,0837 ns
	ŠZŠ	105,45	35,80	1281,76	43	111	202	0,366	áno		
SC	DSS	29,57	9,71	94,29	15	33	40	0,477	áno	0,4666	0,6438 ns
	ŠZŠ	26,45	16,93	286,61	5	23	63	0,060	áno		
PC	DSS	43,00	12,86	165,33	33	41	71	0,008	nie	77	0,0376*
	ŠZŠ	64,69	27,15	737,01	23	59	137	0,598	áno		
NC	DSS	145,70	40,10	1609,60	85	153	193	0,605	áno	189,5	0,0174*
	ŠZŠ	100,93	41,26	1702,00	28	89	205	0,029	nie		

Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – žiakov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede žiaka), NC – bez komunikačného správania, DSS – žiaci v domovoch sociálnych služieb (n = 7), ŠZŠ – žiaci na špeciálnych základných školách (n = 29), ns – bez signifikantného rozdielu, * – štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.



Graf 1 Komparácia rozdielov v subkategórii partnerov komunikačný podnet



Graf 2 Komparácia rozdielov v subkategórii bez komunikačného správania žiaka

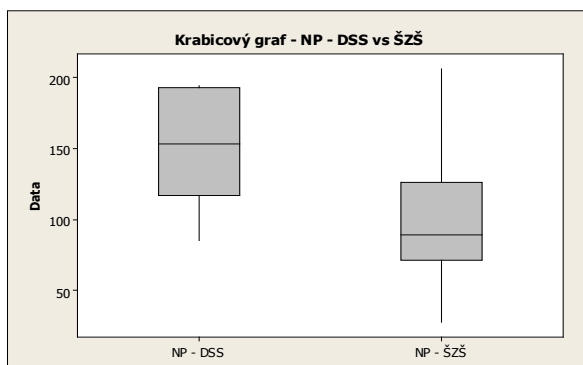
Vyhodnotením kategórie **komunikačné indikátory** (tab. 3) sme zistili štatisticky významné rozdiely pri subkategóriách PC a NC. Žiaci v DSS boli štatisticky významne častejšie *bez komunikačnej interakcie* (NC = 145,70) než žiaci na ŠZŠ (NC = 100,93). Naopak, žiaci na ŠZŠ mali zaznamenaných v priemere viac *komunikačných interakcií* (CI = 105,45) a štatisticky významných podnetov zo strany komunikačných partnerov (PC = 64,69) ako žiaci v DSS (CI = 78,30, PC = 43,00). Rozloženosť dát pri štatisticky významných rozdieloch uvádzame v grafoch 1 a 2.

V kategórii **komunikační partneri** (tab. 4) sme zistili štatisticky významný rozdiel v subkategórii *bez komunikačného partnera* (NP) a subkategórii *učiteľ* (T). Štatisticky významne častejšie komunikoval so sledovaným žiakom *učiteľ* na ŠZŠ (T = 135,5). V priemere vyššie hodnoty mal u žiakov na ŠZŠ zaznamenané aj *asistent učiteľa* (A). Žiaci v DSS mali zase v priemere vyššie hodnoty v subkategórii *rovesník* (P) a štatisticky významne častejšie boli *bez komunikačného partnera* (NP = 146,1).

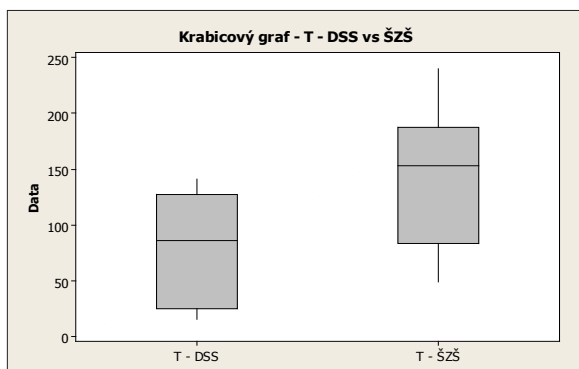
Tab. 4 Porovnanie kategórie komunikační partneri medzi skupinami žiakov v triedach na špeciálnych základných školách a v domovoch sociálnych služieb

Premenné		Priemer	Smernodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
NP	DSS	146,1	40,1	1610,8	85	153	194	0,666	áno	189,5	0,0174*
	ŠZŠ	100,97	41,3	1705,68	28	89	206	0,022	nie		
T	DSS	80,3	51,9	2689,2	15	86	141	0,344	áno	-2,533	0,0161*
	ŠZŠ	138,5	55,1	3039	49	153	240	0,059	áno		
A	DSS	30,7	37,3	1392,6	0	13	87	0,073	áno	115	0,5748 ns
	ŠZŠ	37,41	39,3	1544,61	0	21	142	<0,005	nie		
P	DSS	45,4	40,4	1632,3	6	25	103	0,139	áno	129,5	1,0000 ns
	ŠZŠ	36,52	24,12	581,62	5	30	102	0,006	nie		
O	DSS	1,857	2,116	4,476	0	1	6	0,164	áno	139,5	0,6876 ns
	ŠZŠ	9,38	26,65	710,17	0	0	117	<0,005	nie		

Legenda: NP – bez partnera, T – učiteľ, A – asistent učiteľa, P – rovesník, O – iný, n – komunikační partneri celkovo, DSS – žiaci v domovoch sociálnych služieb (n = 7), ŠZŠ – žiaci na špeciálnych základných školách (n = 29), ns – bez signifikantného rozdielu, * – štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.



Graf 3 Komparácia rozdielov v subkategórii bez komunikačného partnera



Graf 4 Komparácia rozdielov v subkategórii učiteľ ako komunikačný partner

V tretej hypotéze sme predpokladali, že medzi žiakmi s ťažkým mentálnym postihnutím na ŠZŠ a žiakmi s ťažkým mentálnym postihnutím v triedach pri DSS bude existovať štatisticky významný rozdiel v **sociálnych interakciách**. Vyhodnotením kategórií sociálna oblasť, interakcia učiteľa a interakcia asistenta učiteľa sme zistili viaceré štatisticky významné rozdiely v sledovaných subkategóriách, ale rozdiely oproti komunikačnej interakcii neboli také výrazné. Žiaci oboch sledovaných skupín boli prevažnú časť pozorovaného času súčasťou skupiny s tromi, prípadne štyrmi ďalšími osobami v triede. Žiaci v DSS boli oproti žiakom na ŠZŠ v priemere častejšie aj súčasťou väčších skupín, a to nad päť osôb v triede.

Tab. 5 Porovnanie kategórie sociálna oblasť medzi skupinami žiakov v triedach na špeciálnych základných školách a v domovoch sociálnych služieb

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
SO	DSS	0	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	ŠZŠ	1,52	6,43	41,33	0	0	34	<0,005	nie		
CP	DSS	0,857	1,574	2,476	0	0	4	<0,005	nie	111	0,4028 ns
	ŠZŠ	32,8	69,5	4828,9	0	0	259	<0,005	nie		
SG	DSS	181	149,4	22310,7	9	299	301	<0,005	nie	139,5	0,7000 ns
	ŠZŠ	182	121,9	14854,5	0	212	301	<0,005	nie		
LG	DSS	114,4	143,3	20524,6	0	0	292	<0,005	nie	138	0,7158 ns
	ŠZŠ	81,6	115,7	13378,2	0	0	301	<0,005	nie		

Legenda: SO – osamelosť, CP – užíšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina, DSS – žiaci v domovoch sociálnych služieb (n = 7), ŠZŠ – žiaci na špeciálnych základných školách (n = 29), ns – bez signifikantného rozdielu.

V kategórii **sociálna oblasť** (tab. 5) sa nezistili štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi v ŠZŠ a DSS. Žiaci v DSS boli však v priemere častejšie súčasťou malých skupín nad tri až štyri osoby (LG = 114,4). Títo žiaci boli často súčasťou triedy, v ktorej boli umiestnení viacerí žiaci s nariadenou ústavnou starostlivosťou v DSS. Často to boli triedy aj so žiakmi s ľahším postihnutím, najčastejšie so stredne ťažkým mentálnym postihnutím.

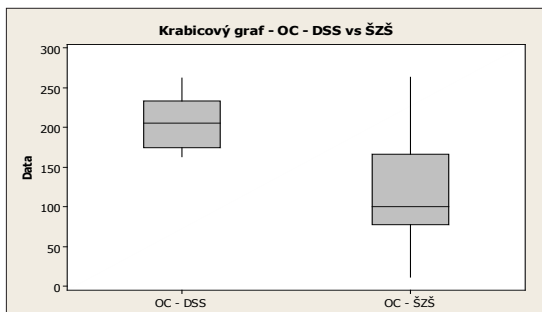
Tab. 6 Porovnanie kategórie druh interakcií učiteľa medzi skupinami žiakov v triedach na špeciálnych základných školách a v domovoch sociálnych služieb

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
TC	DSS	64,6	42,6	1813	11	75	120	0,504	áno	125	0,8729 ns
	ŠZŠ	68,69	43,52	1893,58	16	49	186	<0,005	nie		
TP	DSS	8,71	11,28	127,24	0	2	25	0,007	nie	107,5	0,3880 ns
	ŠZŠ	13,86	19,81	392,62	0	5	82	<0,005	nie		
OC	DSS	210,1	34,6	1195,5	163	206	263	0,892	áno	208	0,0018*
	ŠZŠ	118,8	58,4	3412	12	100	264	0,018	nie		
OP	DSS	17,71	6,97	48,57	7	18	28	0,953	áno	157,5	0,2713 ns
	ŠZŠ	20,28	27,15	737,14	0	12	122	<0,005	nie		
CG	DSS	2,86	4,98	24,81	0	1	14	<0,005	nie	37	0,0002*
	ŠZŠ	60,07	48,98	2399,14	0	38	142	<0,005	nie		
NS	DSS	10,57	6,58	43,29	5	8	25	<0,005	nie	76	0,0339*
	ŠZŠ	25,93	16,71	279,14	3	23	72	0,088	áno		
A	DSS	2,14	4,02	16,14	0	0	11	<0,005	nie	141	0,5893 ns
	ŠZŠ	2,172	4,036	16,291	0	0	15	<0,005	nie		

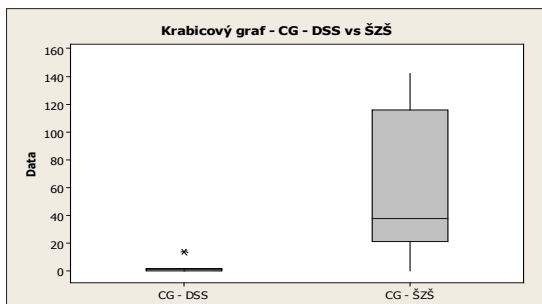
Legenda: TC – komunikačné stratégie so žiakom, TP – iné programy so žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, DSS – žiaci v domovoch sociálnych služieb (n = 7), ŠZŠ – žiaci na špeciálnych základných školách (n = 29), ns – bez signifikantného rozdielu, * – štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Pri sledovaní **druhu interakcie učiteľa** (tab. 6) so žiakmi sme zistili štatisticky významné rozdiely v subkategóriách *komunikačné stratégie s iným žiakom* (OC), *komunikačné stratégie so všetkými žiakmi súčasne* (CG) a v subkategórii *bez práce so žiakmi* (NS). Učítelia mali v priemere podobné hodnoty v subkategórii *komunikačné interakcie so sledovaným žiakom* (TC, DSS = 64,6; ŠZŠ = 68,69). Štatisticky významne učítelia individuálne komunikovali s inými žiakmi v triede pri DSS (OC = 210,1) než

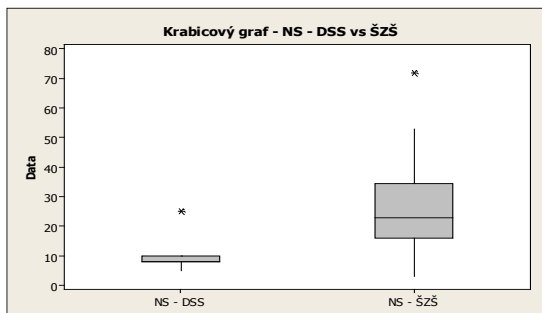
v triedach pri ŠZŠ (OC = 118,8) (graf 5). V triedach pri ŠZŠ učitelia štatisticky častejšie využívali hromadné komunikačné stratégie so všetkými žiakmi súčasne (CG = 60,07) než učitelia v triedach pri DSS (CG = 2,86). Tento fakt môže súvisieť s pozorovanou skutočnosťou, že v DSS bolo viac sledovaných žiakov s ťažším poškodením motoriky, nízkou úrovňou sebaobsluhy a bez verbálnych schopností. V sledovanej kategórii sa zistil štatisticky významný rozdiel aj v subkategórii NS. Učitelia v ŠZŠ boli štatisticky častejšie bez práce so žiakmi (NS = 25,93) než ich kolegovia v DSS (NS = 10,57).



Graf 5 Rozdiely medzi žiakmi v subkategórii komunikačné stratégie s iným žiakom



Graf 6 Rozdiely medzi žiakmi v subkategórii hromadné komunikačné stratégie



Graf 7 Rozdiely medzi žiakmi v subkategórii bez učiteľovej práce so žiakmi

Z hľadiska **druhu interakcií asistenta učiteľa** (tab. 7) so žiakmi sa štatisticky významný rozdiel preukázal len v subkategórii NS. Asistenti učiteľa na ŠZŠ boli *bez práce so žiakmi* štatisticky častejšie (NS = 97,50) než asistenti učiteľa v DSS (NS = 13,57). Pravdepodobne tento stav súvisel s tým, že asistenti učiteľa v DSS v priemere viac absentovali (A = 129) než to bolo v triedach ŠZŠ (A = 47,5). V triedach ŠZŠ asistenti učiteľa v priemere častejšie individuálne komunikovali so žiakmi (TC = 28,1) a v priemere častejšie komunikovali so všetkými žiakmi súčasne (CG = 7,03) než asistenti učiteľa v DSS (CG = 0,429).

Tab. 7 Porovnanie kategórie druh interakcií asistenta učiteľa v skupinách žiakov v triedach na špeciálnych základných školách a v domovoch sociálnych služieb

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
TC	DSS	23,9	30,2	909,1	0	7	77	0,088	áno	114	0,5478 ns
	ŠZŠ	28,1	32,79	1075,31	0	13	116	<0,005	nie		
TP	DSS	6,71	8,18	66,9	0	2	18	0,035	nie	104	0,3148 ns
	ŠZŠ	18,76	34,94	1220,83	0	5	179	<0,005	nie		
OC	DSS	96,7	90,9	8264,6	0	150	189	0,020	nie	146,5	0,5084 ns
	ŠZŠ	62,4	64	4093	0	33	208	<0,005	nie		
OP	DSS	33,3	32,6	1060,6	0	42	80	0,149	áno	52,5	1,0000 ns
	ŠZŠ	40,69	38,9	1513,01	0	29	154	0,005	nie		
CG	DSS	0,429	0,787	0,619	0	0	2	<0,005	nie	109	0,3525 ns
	ŠZŠ	7,03	12,1	146,32	0	0	48	<0,005	nie		
NS	DSS	13,57	12,74	162,29	0	22	25	0,008	nie	56,5	0,0037*
	ŠZŠ	97,50	91,9	8446,3	0	64	239	<0,005	nie		
A	DSS	129	159	25292	0	6	299	<0,005	nie	141,5	0,6300 ns
	ŠZŠ	47,5	91,3	8343,8	0	5	301	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so sledovaným žiakom, TP – iné programy so sledovaným žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi v skupine, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, DSS – žiaci v domovoch sociálnych služieb (n = 7), ŠZŠ – žiaci na špeciálnych základných školách (n = 29), ns – bez signifikantného rozdielu, * – štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Záver z výskumu a diskusia

Cieľom výskumu bolo analyzovať a komparovať rozdiely v komunikačných a sociálnych interakciách a úrovne správania žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v prostredí, v ktorom sa táto skupina žiakov najčastejšie vzdeláva, a to na špeciálnych základných školách a v triedach špeciálnych základných škôl pri DSS. Vo väčšine prípadov je v triedach ŠZŠ pri DSS prítomný aj asistent učiteľa. Častejšie než v triedach ŠZŠ sú v nich umiestnení aj žiaci s hlbokým mentálnym postihnutím, na základe čoho musí učiteľ a asistent odlišovať svoj prístup k žiakom.

V úrovni správania sme medzi sledovanými skupinami žiakov nezistili štatisticky významné rozdiely. Žiaci v triedach pri DSS boli v priemere častejšie ospalí, omámení a neaktívni. Častejšie sa u nich vyskytovala sebastimulácia, sebaopoškodzovanie a záchvaty. Pri sledovaní komunikačnej interakcie sme zistili viaceré štatisticky významné rozdiely. Žiaci v DSS boli štatisticky významne častejšie bez komunikačnej interakcie na rozdiel od žiakov na ŠZŠ, ktorí zaznamenali v priemere viac komunikačných interakcií a štatisticky významne viac podnetov zo strany komunikačných partnerov. So sledovanými žiakmi na ŠZŠ štatisticky významne častejšie komunikoval učiteľ a v priemere častejšie aj asistent učiteľa. Žiaci v DSS komunikovali zase v priemere častejšie s rovesníkom. Štatisticky významne častejšie však boli bez komunikačného partnera. Učiteľia v triedach pri ŠZŠ aj štatisticky častejšie komunikovali so všetkými žiakmi súčasne ako učiteľia v triedach pri DSS. Tento fakt môže súvisieť s pozorovanou skutočnosťou, že v sledovaných triedach pri DSS bolo umiestnených viac žiakov bez verbálnych schopností a s ťažkým viacnásobným postihnutím, ktorí si vyžadovali individuálny prístup zo strany učiteľa a asistenta učiteľa vo väčšej miere ako žiaci s ťažkým mentálnym postihnutím na ŠZŠ, ktorí boli do tried variantu C zaradzovaní často aj so žiakmi so stredne ťažkým stupňom mentálneho postihnutia. V oblasti sociálnej interakcie žiakov s prítomnými osobami v triedach neboli rozdiely také výrazné. Učiteľia a asistenti učiteľa na ŠZŠ boli štatisticky významne častejšie bez práce so žiakmi než ich kolegovia v DSS.

Vzhľadom na často odlišné zloženie triedy variantu C pri domove sociálnych služieb z hľadiska závažnosti postihnutia a prítomnosti viacnásobného postihnutia u žiakov sa edukačný proces tak, ako sme predpokladali, odlišuje od edukácie žiakov v triedach špeciálnych základných škôl. V sociálnych zariadeniach sú umiestňovaní prevažne žiaci s ťažším alebo hlbokým mentálnym a viacnásobným postihnutím, u ktorých je preto nutnosť komplexnej špeciálnopedagogickej podpory najmä v oblasti rozvoja ich komunikačných interakcií nepochybný, čo zdôrazňujú viacerí autori, ako napríklad P. Kopečný, J. Klenková (2012), čo sa nám potvrdilo aj v prezentovanom výskume. Pri vzdelávaní tejto skupiny žiakov je potrebné zabezpečiť dostatočný priestor na rozvoj ich komunikačných a sociálnych interakcií, ktorý je možný len v dostatočne podnetnom prostredí s komunikačnými partnermi, ktorí sú schopní najmä z hľadiska verbálnych schopností podnecovať ich interakciu. Preto je podľa nášho názoru aj u tejto skupiny žiakov aktuálna otázka riešenia inkluzívneho prostredia, minimálne v oblasti záujmovej činnosti s rovesníkmi a zvýšenia sociálnych a komunikačných interakcií s rovesníkmi s menej závažným mentálnym a viacnásobným postihnutím v rámci vyučovania a taktiež už spomínaného zabezpečenia komplexnej podpory v oblasti rozvoja komunikačných a sociálnych interakcií.

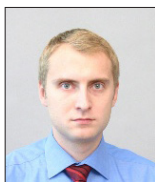
P. Mühlpachr (2004) upozorňuje aj na skutočnosť, akou spoločnosť osobe s postihnutím umožňuje mieru sebarealizácie a plnenie sociálnych rolí v prostredí sociálnej izolácie. Podľa P. Franioka (2007) je sociálny status žiakov s mentálnym

postihnutím horší než u ostatných skupín osôb s postihnutím. U žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím sa dokonca predpokladá ochrana pred diskrimináciou a sociálnym vylúčením, nakoľko ťažké postihnutie predstavuje pre zúčastnených interakčných partnerov v sociálnej komunikácii obmedzenie a sťažuje základný kontakt medzi ľuďmi (Vítková, 2004).

LITERATÚRA

- ARTHUR-KELLY, M. 2008. *Codes and Definitions for Behaviour state, Communication, Social, and Partner Interaction for use with the Observation Sheet 2008: Observation Codes for Observation Sheet 2008*. The University of New Castle, Austrália. Február 2011. Písomná komunikácia.
- FOREMAN, P., ARTHUR-KELLY, M., PASCOE, S., KING, B. S. 2004. Evaluating the Educational Experiences of Students with Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom Settings. An Australian Perspective. In: *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. Vol. 29, 2004, No.3, p. 183 – 193.
- FRANIOK, P. 2007. Komparatívny pohľad na vzdelávanie mentálne postihnutých žiakov – niektoré zručnosti ze spolkovej republiky Nemecko a z Českej republiky. In: VÍTKOVÁ, M. a kol. 2007. *Vzdelávanie žiakov se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, 2007, s. 175 – 181. ISBN 978-80-7315-163-8.
- HREBEŇÁROVÁ, L. 2010. Vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na Slovensku. Inkluzívne verzus segregatívne vzdelávanie. In: PANČOCHA, K. (Ed.). 2010. *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 52 – 58. ISBN 978-80-210-5340-3.
- HREBEŇÁROVÁ, L. 2012. *Analýza edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. Dizertačná práca*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.
- HREBEŇÁROVÁ, L., PIPEKOVÁ, J., PALKOVÁ, V. 2012. Dĺžka praxe učiteľa ako faktor determinujúci komunikačné a sociálne interakcie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím. In: *Efeta*. Roč. 22, 2012, č. 4, s. 4 – 11. ISSN 1335-1397.
- CHUDÝ, M. 2001. Vzdelávanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím. In: *Vychovávateľ*. Roč. 46, 2001, č. 1, s. 29 – 31 a roč. 46, č. 2, s. 28 – 29. ISSN 0139-6919.
- JANKOVSKÝ, J. 2006. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: Triton, 2001. ISBN 80-7254-730-5.
- KOPEČNÝ, P., KLENKOVÁ, J. 2012. Logopedická intervence jako součást individuálního plánování uživatelů domovů pro osoby se zdravotním postižením. In: Pančocha, K. a kol. 2012. *Celoživotní inkluzivní vzdělávání, možnosti a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 213 – 221. ISBN 978-80-210-6101-9.
- MATSON, J. L., MINSHAWI, N. F., GONZALES, M. L., MAYVILLE, S. B. 2006. The Relationship of Comorbid Problem Behaviors to Social Skills in Persons With Profound Mental Retardation. In: *Behavior Modification*. Vol. 30, July 2006, No. 4, p. 496 – 506.
- MÜHLPACHR, P. 2004. Axiologická a normatívna dimenze integrace. In: VÍTKOVÁ, M. (Ed.). 2004. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004, s. 12 – 18. ISBN 80-8633-22-5.
- NOTA, L., FERRARI, L., ORESI, S., WEHMEYER, M. 2007. Self-determination, Social Abilities and the Quality of Life of People with Intellectual Disability. In: *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 51, November 2007, Part II, p 850 – 86.
- PIPEKOVÁ, J. 2006. *Osoby s mentálnym postihnutím ve svetle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.
- ŠVARCOVÁ, I. 2000. Vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. In: *Speciální pedagogika*. Roč. 10, 2000, č. 3, s. 157-161. ISSN 1211-2720.
- VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÍTKOVÁ, M. 2004. Edukace žiakov s ťažkým postihnutím a s více vadami. In: VÍTKOVÁ, M. (Ed.). 2004. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2004, s. 152 – 174. ISBN 80-8633-22-5.

- VÍTKOVÁ, M. 2012. Stratégie prístupu ke vzdelávaniu žiakov s ťažkým postihnutím v základnej škole hlavného vzdelávacieho proudu. In: *Faktory úspechu ve vzťahu k inkluzívnému vzdelávaniu u žiakov se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 43 – 54. ISBN 978-80-210-5995-5.
- Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím. ISCED 1. Primárne vzdelávanie. Vzdelávací program pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia. 2009. [online]. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ, 2009. [cit. 10.08.2013] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/vp_pre_zz/vp_mentalne_postihnutie/vp_pre_deti_s_mentalnym_postihnutim-isced_1.pdf
- ZVOLSKÝ, P. a kol. 1996. *Speciální psychiatrie*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-7184-203-6.



UMĚNÍ JAKO FACILITÁTOR INKLUZE Art as a Facilitator of Inclusion

Karel Pančocha¹, Pavel Sochor²



Abstrakt: Článek se zabývá mezioborovou problematikou vnímání umění ve formě výtvarné tvorby ve vztahu k lidem se zdravotním postižením. Poukazuje na nutnost odlišení expresivní terapie od konceptu umělecké tvorby. Jsou analyzovány facilitátory a bariéry svobodné a autentické umělecké tvorby člověka, jak z pohledu historie dějin umění, tak současného umění. Dynamika současného umění je založena na originalitě, individualitě a subjektivitě vnímání autora. Normativnost v umění se stává nežádoucím protipólem. Uplatňování inkluze ve škole i ve společnosti je tak základním požadavkem samotné podstaty umění.

Klíčová slova: inkluze, umění, arteterapie, kultura, osoby se zdravotním postižením, výtvarná tvorba, artefakt, umělecká moderna.

Abstract: Article deals with interdisciplinary issue of art perception in people with disabilities. We point out the need for differentiation of expressive art therapy from the concept of artistic creation. Further, we analyze facilitators and barriers of independent and authentic art work creation of a man, as from the point of view of art history as from contemporary art. The dynamics of contemporary art is based on originality, individuality and subjectivity of author's perception. Norms are becoming undesirable counterpart. Implication of inclusive principles at schools and in the society are basic prerequisites and fundamentals of art itself.

Keywords: inclusion, art, art-therapy, culture, people with disabilities, art creation, artifact, modern art.

Epochy duchovní i hmotné kreativity člověka – tvůrce jsou charakterizovány fenomény promítajícími se do kultury zahrnující především umění a vzdělávání. Na pozadí významných společenských změn nalézáme v umění konkrétní příběhy postupného zrodu „člověka tvůrce“. Tyto historické sociokulturní změny máme hmatatelně spojeny především s životními příběhy osobností, které obohatily náš svět architekturou, malbou, hudbou, dramatem nebo literaturou. Patří sem též celá řada osobností s postižením, jako například Jaroslav Ježek (1906–1942), skladatel, dirigent a dramaturg, který na jedno oko oslepl, na druhé viděl jen velmi slabě a v průběhu života trpěl silnou nedoslýchavostí; americká hluchoslepá básnířka a spisovatelka Helena Kellerová (1880–1968), jež patří bezesporu k světovým osobnostem 20. století; jeden z největších představitelů světového výtvarného umění Vincent van Gogh (1853–1890), který trpěl psychickou poruchou; práce zdravotně postižených umělců Martina Ramireze (1895–1963) a švýcarského výtvarníka Adola Wölflího (1864–1930) se staly sběratelsky významnými pro světové galerie současného umění. Jedním z odkazů těchto obdivuhodných životních příběhů je fenomén tvořivosti, autentického myšlení a postojů k sobě samému i k vnějšímu světu bez ohledu na osobní a společenské bariéry.

1 PhDr. Karel Pančocha, B.A., Ph.D., Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Poříčí 7/9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: pancocha@ped.muni.cz. Fotografie zveřejněná so súhlasom autora.

2 Mgr. Pavel Sochor, Ph.D., Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Poříčí 7/9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: sochorart@seznam.cz. Fotografie zveřejněná so súhlasom autora.

Postižení, ať už jej vnímáme jako dlouhodobé zdravotní omezení nebo sociálně podmíněný proces interakce mezi jedincem a prostředím, provází lidské pokolení od samého počátku. Tato obecná realita prostupovala a prostupuje každou společností. Je základním akčním konceptem, v němž se řeší složitý vztah k nemocným či postiženým, kteří jsou v minoritním společenském postavení. Psychická i fyzická jinakost, projevu jící se v bariérách v komunikaci i chování, měla zpravidla dopad i na omezené životní možnosti, které byly v daném sociokulturním prostředí a v dané době považovány za normu. I když společnost na jakémkoliv stupni a v kterékoliv době tyto jedince v různé míře izolovala a segregovala, nikdy nepřestali být její součástí (srov. Opatřilová, 2011; Vítková, 2011). Existence zdravotního postižení představuje určité riziko znevýhodnění ve vztahu k ostatním členům společnosti, což může ve svém důsledku způsobit sociální vyloučení. Nejvíce ohroženi jsou lidé s těžkým zdravotním postižením, u kterých v celé řadě oblastí života stále přetrvávají mnohé formy přímé i nepřímé diskriminace (Pančocha, 2008). Vzhledem k překonanému medicínskému modelu postižení je dnes i ve speciální pedagogice kladen důraz na sociální model, kde již není možné jedince s postižením vnímat jako někoho, kdo musí být vyléčen, vzdělán a převychován, aby mohl v omezených případech znovu vstoupit do společnosti. Reakcí na tuto paradigmatickou změnu je mimo jiné důraz na inkluzivní vzdělávání.

V galerijním prostředí současného umění v České republice můžeme již také spatřit výstavní projekty prezentující artefakty výtvarníků s postižením (především tělesným a smyslovým). Méně často lze navštívit vernisáže autorů s poruchou autistického spektra, avšak i ti se již začínají na naší scéně prosazovat. Naopak velkému zájmu se v posledních letech těší obor arteterapie a jeho aplikace do edukativního prostředí českých škol. Umění se svou povahou může podobat sociokulturním studiím pohybu jícím se v různých sociálních prostředích, které chce zmapovat.

V České republice zatím nedošlo k systematickému zakotvení kultury a umění jako nástroje pro sociální inkluzi. Tato situaci dokazuje obsah národního konceptu pojetí Evropského roku boje proti chudobě a sociálnímu vyloučení, který vypracovalo Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky. Národní program má pět priorit – prevence sociálního vyloučení v důsledku předluženosti, zlepšení přístupu na trh práce osobám vzdáleným tomuto trhu, aktivizace územní veřejné správy při tvorbě a hodnocení akčních plánů boje proti chudobě a sociálnímu vyloučení, zvýšení úrovně vzdělanosti a konkurenceschopnosti chudých a vyloučených lidí na trhu práce a podpora přiměřeného bydlení sociálně vyloučených skupin a řešení problému bezdomovectví. Ani jedna z priorit nepočítá s kulturou nebo uměním jako s relevantním nástrojem sociálního začleňování. Dokonce ani projekt NAPSÍ (Národní akční plán sociální inkluze v ČR) nehovoří o kreativních ani uměleckých přístupech k sociálnímu vyloučení a potřebě jejich ukotvení v programech Ministerstva kultury ČR nebo Ministerstva práce a sociálních věcí ČR. Důležité však je, že se odborníci i sami sociálně vyloučení shodnou na tom, že role umění a kultury pro sociální inkluzi je přínosná a velice vhodná (Umělci pro společnost, 2013).

Je umění indikátor sociokulturních změn?

Systém kultury je tvořen kategoriemi, ke kterým lze kromě umění zařadit i jazyk, morálku, náboženství a vzdělávání. Dle B. Hodaně (2006) v dnešní době existují stovky definic kultury, což vypovídá o tom, že se jedná o velmi obtížně racionálně uchopitelný jev. Např. Blanchard (In: Hodaň, 2006) definuje kulturu jako naučené

členené symbolické chování, které působí jako adaptační mechanismus i jako průvodce pro kolektivní i individuální činnost. Kultura je tedy integrovaný celek vytvořený z množství vzájemně ovlivňovaných komponent.

Na nastartování přelomových revolučních změn v západní kultuře na přelomu 19. a 20. století měly především vliv sociální skupiny, jež v umění nazýváme modernisty. Vztah společnosti k jedinci nabyl nových rozměrů. Modernistická proměna společenského diskurzu přinesla výraznou emancipaci a nárůst práv a svobod člověka. Čeho dosáhli umělci moderny? Důrazně prosadili nárok na osobní svobodu, svobodu vyjádření nejen pro svět umění, ale i v reálném životě pro každého občana společnosti. Jedinec může bez překážek volit ze spektra sociálních rolí, včetně role umělecké. Všeobecně je vyhlášováno jeho právo na tvořivý život v kontextu národním i mezinárodním.

Dynamické změny ve společnosti, jejichž základ byl položen modernistickými umělci a intelektuály, se však ještě nepromítly do kvality života u všech jejích členů, zvláště pak osob ze zdravotním postižením. Významný umělec a teoretik umění Marcel Duchamp objasnil důraz na autonomii a individualizovaný zdroj tvorby revolučním názorem na interpretaci artefaktu (díla). J. Vančát (2008, s. 16) tento názor rozvádí: „Není klíčové a nezbytné odhalit něco ostatním (sdělovací funkce obrazu, sochy, objektu atd.), ale najít znaky pro svoji jedinečnost (originalitu, jinakost) a neopakovatelnou zkušenost (autenticitu). Hovoříme o niterné tvorbě zahrnující intimní obsah. Zde je právě jádro tvorby, závisící na poctivosti umělce ptát se sama sebe na sporné či zastřené podněty ze své interakce s environmentálním a sociokulturním prostředím.“

Manifestovaný obsah díla vycházející z tvorby pomocí komunikace ve vztahu k divákovi je složkou uměleckého procesu, následující až po niterné tvorbě. Marcel Duchamp i Pablo Picasso tak poukázali na fakt, že identita obsahu, který umělec chápe ve svém vyjádření, není pro diváka z důvodu principiálních odlišností umělcovy individuální zkušenosti nikterak zaručena. K porozumění více interpretací osobních zkušeností mezi umělcem a divákem dochází až v procesu komunikace, tedy v procesu ověření osobních interpretací zainteresovaných jedinců. Faktem zůstává, že struktura zážitků a zkušeností umělce nemůže být v principu nikdy totožná se vztahovou strukturou zážitků a zkušeností diváka, ale konstatování podobnosti či úzké blízkosti interpretovatelných zkušeností a zážitků stimuluje rozvoj a úspěšnost komunikačního procesu v pořadí umělec, dílo a divák (srov. Mikš, 2010; Vančát, 2008).

Od arteterapie k umělecké tvorbě

Snaha pomoci lidem zlepšit jejich zdravotní stav či „patologické“ (nebo nežádoucí) myšlení, emoce a chování doprovázela lidské společenství odpradáвна. Tyto snahy vycházejí z tzv. medicínského modelu, který je úzce spojen s „rolí nemocného“ a jež ve své práci popsal Talcott Parsons (1951). Jedinci v určitém stavu nebo s určitými vlastnostmi jsou považováni za nezpůsobilé a jsou osvobozeni od plnění určitých společenských povinností, protože jsou „nemocní“ a mohou být „vyléčeni“ pouze v případě, že se podrobí postupům předepsaným lékaři. Vzhledem k původu těchto myšlenek v lékařství je model silně zaměřen na oblast terapie, léčby a prevence. Postižení je tak kategorizováno zejména podle individuální příčiny (např. mozková obrna, roztroušená skleróza atp.) a daleko méně se zaměřuje na stupeň postižení nebo společenské bariéry. To však vede k přesvědčení, že je třeba změnit jedince, nikoli externí faktory prostředí. Medicínský model implicitně předpokládá, že postižení je negativní deviací od normy, je pouze individuální charakteristikou jedince a vytváří

se na fyziologickém základě v důsledku poškození nebo onemocnění. Tento model je též typický pro období, kdy se někteří lékaři začali vážně zabývat uměleckými projevy svých klientů (a kdy neurolog Sigmund Freud se svými spolupracovníky formovali psychoanalýzu). Vědecký zájem o „léčivou“ sílu umění byl doménou medicínskou. Posléze, když psychoterapie přestala trvat pouze na psychoanalytické interpretaci klientova díla (a uznala význam samotného procesu umělecké tvorby), došlo k výraznému rozvoji expresivní výtvarné terapie (později označované jako arteterapie) využívající široké škály výtvarného jazyka jako uměleckého prostředku komunikace.

Průkopnice arteterapie v USA Margaret Naumburgová si roku 1947 zvolila za základní východisko předpoklad, že kreativní proces arteterapeutického působení je založen na poznání. Soudila, že nejzákladnější myšlenky a pocity člověka derivované z nevědomí dosáhnou výrazu lépe v obrazech než ve slovech. Základní filozofie arteterapie musí být založena na přesvědčení, že každé individuum, ať už bude či nebude vzdělané v umění, má latentní kapacitu přenést svůj vnitřní konflikt do vizuálních tvarů. Ty pak mohou být použity jako tzv. „iniciační body“ pro další verbální komunikaci (srov. Šicková-Fabrice, 2002).

V rozvoji aktivizace lidských dispozic u osob se zdravotním postižením sehrává stále se rozvíjející obor arteterapie klíčovou roli, zahrnuje však více interpretačních proudů. Současný český ekvivalent arteterapie je odvozen od termínu „Art Therapy“, který poprvé v literatuře v 30. letech 20. století použila výše zmíněná americká terapeutka Margaret Naumburgová. V Evropě se tento pojem začal používat až od roku 1940. Východisko terapeutického zaměření M. Naumburgové bylo psychoanalytické. Psychoanalýzu či obecně psychodynamické směry je možné nalézt ve většině původních arteterapeutických přístupů; lze je rozdělit do dvou myšlenkových proudů, které se liší v pohledu na pozici umění v léčebném procesu. Těmto směrům je možné přiřadit anglické termíny Art as Therapy a Art-Psychotherapy, tedy výtvarné umění jako léčba a výtvarná psychoterapie. Tyto dva termíny v zásadě předznamenávají hlavní proudy současné arteterapie. Podle psychoterapeutických východisek, ve vztahu ke způsobu využívání výtvarné aktivity, je možné uvést klasifikaci arteterapie. Veškeré přístupy jsou v zásadě děleny na receptivní a produktivní (srov. Slavík, 1997, Šicková-Fabrice, 2002).

Významný současný proud v širším pojetí arteterapie se označuje pojmem artefiletika. Jedná se o specifické pojetí výtvarné výchovy, které se spolu s několika dalšími prosadilo v České republice brzy po tzv. sametové revoluci roku 1989. Spojením předpony „arte-“ s pojmem „filetika“ v rámci pojetí výchovy vznikl termín „artefiletika“, který byl v České republice představen významným pedagogem Janem Slavíkem. Artefiletika se opírá dle svého teoretického rámce o přesvědčení, že každý umělecký projev je „sociálním pojídlem“ (pojítkem mezi jedincem a obecnou kulturou lidského společenství). Z artefiletické praxe byla zformulována řada zásad nebo principů, které jsou užitečné při přípravě, vedení nebo posuzování artefiletických činností (důraz na autentičnost, důraz na individualitu výrazového projevu, důraz na vzájemné obohacování, posílená citlivost pro objevování rozdílností i vzájemných souvislostí, zobecňování individuální zkušenosti – postup od individuální zkušenosti k poznávání kultury, důraz na prožitek, soustředění na souvislosti různých forem výrazu). Artefiletika se koncentruje zejména na otázky paralelního rozvíjení i propojování intelektuálního a emočního potenciálu u žáků (srov. Slavík, 1997).

Autonomní schopnost reflexe světa člověka skrze umění je primární zkušenost, vnímání světa jako sociálního konstruktů je od této primární zkušenosti pouze

odvozené. Obě zmíněné polohy lidské existence – vnímání intimity svého Já a vztah k vnějšímu světu jako sociálnímu konstrukt – jsou pro člověka významné a hrají klíčovou roli v jeho životě. V momentě, kdy psychika v procesu socializace jedince „selže“, může se jedinec uzavřít do sebe a vědomě odmítat plnit sociální role ve vztahu ke společnosti. Naskýtá se tu specifická možnost podpořit jedince skrze sebevýjádření prostřednictvím uměleckého jazyka. Člověk tak může zpět dosáhnout svého sociálního statusu a plnit své role ve společnosti. Umění zde nabývá léčebného a psychoterapeutického charakteru (Babyrádová, 2010). V kontextu výše uvedeného lze vznik uměleckého i mimouměleckého díla chápat v jednotě tvorby a percepce (příjmu). Dílo je také prostředek komunikace (dorozumívání mezi lidmi). Komunikační prostředky, mezi něž patří i umění, jsou tvořeny prostřednictvím znaků. V esteticko-uměleckém projevu mají být tedy přítomny vždy dvě funkce. Mluvíme o funkci esteticko-osvojovací, tzv. „principu zobrazení a estetického uspořádání“, a funkci komunikativní, tzv. „principu vyjádření a sdělování“ (Kulka, 1991).

V kontextu jedinců s mentálním postižením není vždy naplněn předpoklad kvalitativní existence estetické response a reflexe (uvažování o výtvarné tvorbě a díle) vzhledem k různé míře a hloubce postižení emocionálně kognitivních funkcí. Přesto lze usuzovat, že výtvarná tvorba u této cílové skupiny reprezentuje prvky vyjádření, sdělování a princip zobrazení vlastní zkušenosti. Tuto zkušenost je vhodné získat prostřednictvím výtvarného jazyka (kresby a malby) jako uměleckého prostředku komunikace. Obecně pro techniku malby a kreslení je charakteristický pohyb (celého tělesného schématu člověka). Ten podněcuje u jedinců se zdravotním postižením smysly a vyvolává audio-vizuální, emocionální i duchovní prožitky. Při spontánní tvorbě je samotný začátek, průběh i její výsledek velkou neznámou. Například čmáranice nevýraznými barvami se mohou rozvinout v emotivní barevnou kompozici (Sochor, 2009).

Doposud jsme hovořili o výtvarné tvorbě v kontextu potencionálu pro osoby se zdravotním postižením. Arteterapie zde nabývá charakteru expresivní terapie či „Art Therapy“. Souhrnně lze všechny výše popsané arteterapeutické styly charakterizovat jako léčebný a speciálněpedagogický postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů u osob se zdravotním postižením.

Alternativní pohled na problematiku umělecké tvorby osob s postižením přináší tzv. sociální model, který je přímou reakcí na útlak, neuspokojivý život a marginalizovanou sociální pozici lidí s postižením. Tento přístup, který se rozvinul v 60. letech 20. století, se zaměřuje na systémové bariéry, negativní postoje majority a sociální exkluzi lidí s postižením. Zastánci tohoto modelu upozorňují zvláště na neexistenci přímé souvislosti mezi onemocněním, vadou nebo poruchou a vznikem postižení. Hlavní příčinu vzniku postižení vidí ve společnosti samé, která (vědomě či nevědomě) opomíjí potřeby některých jedinců a odmítá jejich začlenění a sociální participaci. Pozornost se tak z kategorizace a míry individuálního orgánového nebo funkčního poškození přesouvá na bariéry, se kterými se lidé při interakci s okolím potýkají. Prostředí je definováno široce a obsahuje sociální, fyzickou, ekonomickou a politickou dimenzi: fyzické prostředí je vytvořené člověkem, jako např. veřejné budovy, obytné stavby, systém veřejné dopravy; ekonomická dimenze v sobě zahrnuje nerovné příležitosti ve vzdělávání a na trhu práce; politická dimenze se zaměřuje např. na problematiku spojenou s tzv. „místem kontroly“ (locus of control), tedy faktory, které ovlivňují události v životě člověka.

Schopnosť účastniť sa spoločenských aktivít a zastávať sociálne role, vrátane role umeleckej, tak závisí predovšetkým na prístupnosti rôznych prostredí. Omešenie aktívnej participácie není spôsobeno onemocnením, vadou alebo poruchou, ale je dôsledkom organizácie sociálneho prostredia – preto názov *sociálny model*. V rámci tohoto pojetia se začíná postupne meniť pohľad na výtvarnú tvorbu osôb se zdravotným postihnutím ako svedčujúcou umeleckou činnosťou, demonštrovanou výstavami predovšetkým v galériách súčasného umenia. Neprehľadnuteľnou skupinou umelcov se zdravotním postihnutím jsou z tohoto pohľadu umelci z Guggingu, ktorým se budeme venovať v závere nášeho textu.

Dôležitým momentom pro začátek změny pohľadu na umeleckou kvalitu výtvarných artefaktů osob se zdravotním postihnutím nejen v evropském kontextu byla výzkumná činnost německého psychoterapeuta, filozofa a historika umění Hanse Prinzhorna (1886–1933) a jeho kniha „Umění duševně nemocných: příspěvek k psychologii a psychopatologii znázorňování“ z roku 1922, která se dle dobových ohlasů stala mezi umělci i milovníky umění velmi populární. Tato kniha bezesporu ovlivnila budoucí charakter tvorby jednoho z nejvýznamnějších francouzských umelců 20. století Jeana Dubuffeta. Jeho díla lze řadit k vrcholům tzv. „stylu primitivismu“ v umění dvacátého století. J. Dubuffet se o tvorbu duševně nemocných umelců začal zajímat ve 40. letech 20. století a podobně jako Prinzhorn s přáteli po léta shromažďoval sbírku prací vzniklých v psychiatrických léčebnách. Pro umění duševně nemocných, dětí a tzv. „neškolených primitivů“, které se stalo inspiračním zdrojem jeho vlastní tvorby, zavedl po druhé světové válce termín „Art Brut“, tzv. „Syrové umění“, a následně v roce 1948 stál u zrodu „Compagne de l'Art Brut“. Jednalo se o neformální sdružení umelců působících na okraji oficiální kultury.

Koncem 50. let minulého století uložil psychiatr Leo Navrátil svým pacientům na rakouské nervové klinice Maria Gugging, aby vyhotovili výtvarné artefakty. Jeho záměr měl přitom čistě testovací účel. Navrátil na svém oddělení ovšem následně objevil umelecké talenty a začal se intenzivně věnovat vztahu mezi psychickými nemocemi a uměním. Pokoušel se svým pacientům poskytnout prostřednictvím umění ventil a možnost pro sebevyjádření. Jeho kniha „Schizophrenie a umění“ z roku 1965 přilákala do „Guggingu“ řadu vídeňských umelců a v roce 1970 se ve Vídni konala první výstava „umelců z Guggingu“. Navrátil pro výtvarně nadané pacienty trpící psychickými chorobami založil začátkem 80. let Centrum umění a psychoterapie (dnes Dům umelců pod vedením Johanna Feilachera), které umelcům slouží jako bydliště, ateliér, galerie i místo pro vzájemnou komunikaci. Díla dřívějších i současných autorů z Guggingu byla dodnes prezentována už na více než 200 výstavách na celém světě. V roce 1990 byli umelci z Guggingu vyznamenáni cenou Oskara Kokoschky za přínos pro současné umění. Logem Guggingu je modrá hvězda bratislavského rodáka Johanna Hausera projevující se expresivním, spontánním barevným výtvarným gestem. Avšak skutečným symbolem je právě nevelký Dům umelců, jehož přední fasáda byla vyzdobena místními tvůrci už v roce 1983. Mezinárodně uznávaní umelci se zdravotním postižením, jako Johann Fischer a jiní, si vybrali jako téma figuru archetypální Evy. Umelec Oswald Tschirtner svým minimalistickým způsobem zobrazil ptáky. Franz Kamlander přispěl dynamickým zviditelněním různých zvířat, August Walla interpretoval zase svým subjektivním způsobem podoby božských postav a Johann Garber zaplnil zbývající část prázdné plochy oblohou s letadlem, mraky a hvězdami. Příznačné je, že se na provozu muzea vedle profesionálních pracovníků podílejí rovněž samotní „výtvarníci-pacienti“. Hovoříme zde o výjimečně úspěšné sociální inkluzi. Skutečné otevírání se světu, cílené narušování a odstraňování pomyslných

i skutočných hraníc medzi duševně nemocnými a tzv. normálními lidmi zde dostalo nový humanistický rozměr. Tato symbióza tvůrčího nadšení podporovaného vysokou odborností a empatií lékařů a dynamického propojení muzea přináší kreativním osobnostem (i pacientům kliniky) zvýšené sebevědomí a znovunalezený smysl a kvalitu života. Platí hierarchie kvalitních hodnot, kde se daří spojit ekonomické imperativy dnešní doby s autentickou tvůrčí činností a vřelou lidskou solidaritou. Výstava nazvaná „Blug – čtyři dekády umění z Guggingu“ byla zahájena 28. června 2006 v rámci sympozia „Gugging’s Art in International Context“. Pro velký zájem byla prodloužena a trvala až do 8. dubna 2007. Představovala 650 obrazů, kreseb a objektů nejdůležitějších uměleckých osobností z Guggingu, jako byli Johann Hauser, August Walla a Oswald Tschirner; ve výběru ředitelky galerie Gugging Niny Katschnigové se objevila i další známá jména – Johann Fischer, Johann Garber, Franz Kernbeis, Johann Korec, i tvorba autorů aktuálně působících v této zvláštní „umělecké kolonii“, podporované jak soukromou nadací Gugging Artists, tak městem Klosterneuburg, a sponzorované dalšími kulturními organizacemi i privátními sběrateli. Filozofie přístupu k tvořícím autorům z Guggingu je inspirativní a představuje stále se vyvíjející přístupy pro práci s lidmi se zdravotním postižením (Gugging, 2012).

Dnešní výtvarná scéna neprofesionálních výtvarníků patřících do stylu Art Brut má více označení. Projevy uměleckého stylu Art Brut nejsou, podobně jako u symbolismu či surrealismu, podřízeny stylové jednotě, která by byla založena na jednotě výtvarné řeči. Nejednotná definice spontánního umění, též označovaná jako Outsider Art, se postupem času etablovala z Art Brut. Vychází z jednoduchého předpokladu, že stále existuje takový druh umění, který vzniká z popudu vyjádřit niterně ukrytá poselství či z prosté radosti neprofesionálních autorů (srov. *Raw Vision Magazine*, 2013). Souhrnně lze toto umění nazvat intuitivní, samovolné, bez primárního účelu prezentace. V postmoderních tendencích sice převládá názor, že umělecký artefakt bez komentáře (diskurzu) vlastně ani neexistuje, avšak „to neznamená, že je mrtvá myšlenka, že dílo, má-li vůbec být uměleckým artefaktem, musí existovat i samo o sobě“ (Babyrádová, 2010, s. 10).

Jak stručně charakterizovat klíčové rozdíly mezi Art Brut a Outsider Art? Lze shrnout, že pro označení tvorby Art Brut je typické čerpání z nejniternějších a nevědomých hlubin lidské psychiky, a to jak ve smyslu individuálních, tak kolektivních obsahů. Jako první toto označení použil francouzský malíř Jean Dubuffet. Výsledné artefakty nejsou primárně tvořeny k následnému racionálnímu zhodnocení prizmatem teoretiků umění a kunsthistorie. Autoři Art Brut jsou často zařazováni do kategorií mediálních tvůrců, psychotiků a solitérů. U takto označovaných tvůrců je stále charakteristická schopnost svébytné transformace kulturních vlivů a jejich vyplnění novými významy, srozumitelnými pouze v kontextu intimního světa konkrétního autora. Původní kritéria pro umístění do sbírky „Art Brut“ byla velká míra expresivity, osvobození od kulturních vlivů, práce v izolaci a touha tvořit z ryze osobního vnitřního popudu (srov. Nádvořníková, 2008).

Angličan Roger Cardinal vytvořil v roce 1972 anglické synonymum k pojmu Art Brut a umění tvořené mimo hranice oficiálního mainstreamu pojmenoval „Outsider Art“. Často je označováno přívlastky jako intuitivní, vizionářské, lidové, naivní atd. Termín Outsider Art v současnosti označuje širší pojmenování umělecké tvorby profesně neškolených autorů, kteří žijí stranou hlavních proudů společenského dění a tvoří nikoliv pro společenský status současného umělce, ale z naléhavé vnitřní potřeby realizovat se prostřednictvím výtvarné tvorby. Hovoříme o způsobu originálního

uměleckého vyjádření, které preferuje autorovu nezávislost a autenticitu, vyhýbání se veřejné společenské konfrontaci a trhu s uměním. Původní a poněkud specifické označení Art Brut je dnes často užíváno pro výtvarnou tvorbu pacientů psychiatrických léčeben a lidí s duševním postižením. V kontextu současného uměleckého diskurzu se pojmy Art Brut a Outsider Art často zaměňují, na což poukazuje M. Valenta (2005), když uvádí, že v širším pojetí může pojem Art Brut zastřešovat i již zmiňovaný naivismus, původně spojovaný zejména s pojmen Outsider Art. Pokud bychom chtěli být terminologicky důslední, pak je možné za Art Brut považovat pouze Dubuffetovu sbírku v Lausanne. Ostatní sbírky v mnohých kulturních centrech a galeriích včetně další produkce osob s duševní poruchou i mentálním postižením by měly být řazeny k současnému označení Outsider Art.

Současné umění lze charakterizovat jako estetické sdělování obsahů jinak nesdělitelných, které je obsaženo v artefaktu, jehož forma je součástí sdělení. Umělecká tvorba je živým dokladem dialogu mezi člověkem a jeho vnitřním i vnějším prostředím, které má schopnost uchovat poznané a prožité. Podle J. Zeleiové (2007) je umění základním projevem lidské aktivity, myšlení, entuziasmu a reflexivnosti, intuice a logiky. Vznik a vývoj jednotlivých druhů umění pak odpovídá manifestaci lidských vlastností. Umění je tedy optimálním prostorem pro aktualizaci lidských dispozic a seberealizaci.

Silná výtvarná zkušenost tak může podnítit u člověka se zdravotním postižením chuť k dalšímu výtvarnému experimentování vedoucí k dlouhodobé koncepčně založené výtvarné tvorbě. Realizace výstavního projektu autora s postižením v galeriích současného umění lze označit za klíčový faktor pro získání označení „mladý výtvarný umělec“ od odborné veřejnosti.

Umění reprezentuje zprostředkujícího činitele mezi latentním a manifestním v psychice člověka. V rámci ontogeneze lidské psychiky lze uměním vyjádřit myšlenky, pocity, postoje a vztah ke světu. Umění v sobě latentně obsahuje prvky inovace, manipulace, exprese i konceptualizace. Kompetence člověka i jeho postižení je třeba definovat v současné společnosti v rámci sociálních kontextů, tedy i kulturních. Umění je nejvýznamnějším atributem kultury. Skrze současné umění lze u osob s postižením hovořit o sebeprezentaci umělecké nebo mimoumělecké. Elementární předpoklady pro kulturní proměnu prostředí spočívají ve schopnostech spolupracovat v koordinaci s druhými lidmi. Tato spolupráce mezi lidmi předpokládá oboustranné zvládnutí komunikace prostřednictvím symbolů (vizuálních, akustických, jazykových). Výtvarná tvorba a prožívání s ní spjaté se někdy zdá být prchavým a pomíjivým okamžikem. Avšak hloubka a intenzita prožitku, vhled a uvědomění, které tvořivý proces poskytují, zpětná vazba druhých, to vše posiluje možnost transformace prožitku a jeho začlenění do širšího kontextu jedincova života. Expresivní výtvarná terapie (tzv. arteterapie) plní u žáků a dospělých se zdravotním postižením funkci terapeutickou (autoexpresivní, autoreflexivní). U osob s duševními poruchami, ke kterým patří pacienti psychiatrických léčeben, lidé s různou mírou mentálního postižení, osoby s poruchou autistického spektra či s kombinovanými přidruženými vadami, je klíčový dlouhodobý koncept role umění jako služby a terapie. V uvedených, mnohdy protichůdných a relativistických konceptech filozofie, teorie umění a sociokulturních studiích lze vysledovat společné průsečíky myšlenek. Tyto koncepty popisují klíčové rysy umělecké tvorby. Nenalezneme zde nic o principiálním tvrzení, že osobnost se zdravotním postižením je faktorem vylučujícím aktivní

uměleckou tvorbu, ba naopak. Z popsaných mezioborových teoretických východisek lze odvodit, že klíčovým kritériem uměleckých či mimouměleckých kvalit je sám výtvarný subjekt, člověk s postižením, který si uvědomuje vlastní výtvarně-tvůrčí potenciál. Prvek sebeuvědomění si vlastní výtvarné tvorby podmiňuje následný krok mezilidské komunikace a v ní obsažený prvek symbolického vyjádření vlastní individuální zkušenosti. Vědomá a konceptuálně pojatá komunikace prostředky výtvarného jazyka je předpokladem autentické, spontánní a kreativní umělecké tvorby u osob se zdravotním postižením. Diskurs současného umění poukazuje na to, že jednotlivci mají více než jednu identitu a jejich identity se neustále nově vytvářejí a reprodukuji prostřednictvím transformace a odlišnosti v sociokulturním prostředí. Umění lze tak v nadsázce označit za jeden z neoficiálních indikátorů inkluze, a to nejen v České republice.

LITERATURA

- ARZENBACHER, A. 2004. Úvod do filosofie. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-804-X.
- BABYRÁDOVÁ, H. 2010. Umění bez záměru "dělat umění." In: BABYRÁDOVÁ, H., KŘEPELA, P. (Eds.). 2010. *Spontánní umění*. Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5400-4.
- BABYRÁDOVÁ, H. 2006. *Výtvarná dílna*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-705-4.
- BABYRÁDOVÁ, H. 2010. Výtvarný projev mentálně postižených. In: BABYRÁDOVÁ, H., KŘEPELA, P. (Eds.). 2010. *Spontánní umění*. Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5400-4.
- FREUD, S. 1994. *Výklad snů*. Pelhřimov: Nová tiskárna, 1994. ISBN 80-901916-0-6.
- GOMBRICH, E. 1997. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997. ISBN 80-86022-17-X.
- HODAN, B. 2006. *Sociokulturní kinantropologie I. Úvod do problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4064-5.
- KRHUTOVÁ, L. 2008. *Diskriminace z důvodu zdravotního postižení v kontextu vzdělávání v sociální práci*. Disertační práce. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008.
- KRHUTOVÁ, L. 2011. Úvod do disability studies. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. CDR-1287.834.
- KŘEPELA, P. 2010. O pojmu, který hodně natropil. In: BABYRÁDOVÁ, H., KŘEPELA, P. (Eds.). 2010. *Spontánní umění*. Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5400-4.
- KULKA, J. 1991. *Psychologie umění*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-23694-4.
- MIKŠ, F. 2008. *Tajemství obrazu a jazyk umění. Pozvání k dějinám a teorii umění*. Brno: Barrister & Principal, 2008. ISBN 978-80-7364-045-3.
- MONATOVÁ, L. 1998. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-60-5.
- MÜLER, O., VALENTA, M. 2007. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.
- MURPHY, F. R. 2011. *Umlčené tělo*. Praha: Slon, 2011. ISBN 80-85850-98-2.
- OSBORNE, R., STURGIS, D. 2008. *Teorie umění*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-370-3.
- NÁDVORNÍKOVÁ, A. 2008. *Art brut v českých zemích*. Olomouc: Arbor vitae, 2008. ISBN 978-80-86300-95-5.
- PANČOCHA, K. 2008. Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání. Vymezení pojmů a návrh výzkumných strategií. In: BARTONOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-170-6.
- PIJOÁN, J. 2000. *Dějiny umění*. 9. Praha: Euromedia Group - Knižní klub, 2000. ISBN 80-242-0217-4.
- READ, H. 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. ISBN 01-521-67.
- SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SOCHOR, P. 2009. Vliv výtvarné tvorby na osobnost jedince s mentálním postižením v domově sociální péče. In: SLAVÍK, J., KOMZAKOVÁ, M. (Eds.). 2009. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii*. Praha: UK, 2009. ISBN 978-80-7290-415-0.
- SOCHOR, P. 2012. Art as support for persons with disabilities. In: PROCHÁZKOVÁ, L., PANČOCHA, K. et al. 2012. *Towards Inclusive Society through Education and Support*. Durch

- Bildung und Förderung zu einer inklusiven Gesellschaft*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6107-1.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-736-748-3.
- VALENTA, M. 2005. Outsider Art a umělci s mentálním postižením. In: *Speciální pedagogika*. Roč. 15, 2005, č. 4, s. 285 – 293. ISSN 1211-2720.
- VANČÁT, J. 2008. Komunikační strategie výtvarného umění z pohledu výtvarné výchovy. In: HORÁČEK, R. (Ed.). 2008. *Veřejnost a kouzlo vizuality*. Brno: MU, 2008. ISBN 978-80-210-4722-8.
- VÍTKOVÁ, M. 2011. Teoretická východiska speciální pedagogiky. In: OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. 2011. *Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami mimo školu*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-210-5693-0.
- ZELEIOVÁ, J. 2007. *Muzikoterapie. Východiska, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-7367-237-6.

Internetové zdroje:

- Gugging* [online]. [cit. 19.10.2012]. Dostupné na internete: <[http:// www.gugging.org/index.php/en/news](http://www.gugging.org/index.php/en/news)>
- Umělci pro společnost* [online]. [cit. 20.1.2013]. Dostupné na internete: <[http:// www.culturenet.cz/res/data/013/001494.pdf](http://www.culturenet.cz/res/data/013/001494.pdf)>
- Raw Vision Magazine* [online]. [cit. 19.1.2013]. Dostupné na internete: <[http:// www.rawvision.com/what-outsider-art](http://www.rawvision.com/what-outsider-art)>

Tato práce byla podpořena z projektu „Zaměstnáním čerstvých absolventů doktorského studia k vědecké excelenci“ (CZ. 1. 07/2. 3. 00/30. 0009), který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.



EVALUACE DRAMATERAPEUTICKÉHO PROCESU – 1. ČÁST

Evaluation of Drama-Therapy Process – Part One

Lenka Czereová,¹ Milan Valenta²



Abstrakt: V tomto příspěvku se zabýváme procesem evaluace ve speciální pedagogice. S rozvojem terapeuticko-formativních disciplín ve speciální pedagogice nastává problém evaluace těchto disciplín. Proto příspěvek pojednává o teoretickém vymezení evaluace. Zabývá se možným členěním evaluace, krátkým historickým exkurzem do využití drama-média v evaluaci terapeutické intervence a neopomíjí ani rating jako nástroj evaluace efektivity terapeuticko-formativních postupů. V textu narazíme i na konkrétní příklady manuálů – expresivní inventář a Jonesovy škály angažovanosti klienta. K tomuto článku se připravuje ještě druhá část, která přinese konkrétní výzkumná data.

Klíčová slova: evaluace, autoevaluace, rating, drama-médium, dramaterapie.

Abstract: Article deals with the evaluation process in special education. With the progress of therapeutic-formative disciplines in special education, the problem with the evaluation of these disciplines is rising. Therefore, the paper roots for theoretical specification of evaluation. It discusses possible structure of evaluation by the short historical excursion to use of drama-medium in evaluation of therapeutic intervention and rating as an evaluation instrument in effectiveness of therapeutic-formative methods. Specific examples of manual – expressive inventory and Jones' scales of client's engagement are also included in this study. Next part of the article will bring particular data of research.

Key words: evaluation, self-evaluation, rating, drama-medium, drama therapy.

Speciálněpedagogická diagnostika disponuje množstvím klinických a standardizovaných diagnostických prostředků a manuálů (nejnověji viz *Katalogy stanovení míry speciálních vzdělávacích potřeb* pro jednotlivé segmenty speciální pedagogiky), které jsou součástí jak vlastního diagnostického procesu v oblasti poradenské, tak i procesu vzdělávacího (především na „speciálních“ školách a institucích sociální péče). Jedná se o dnes již klasické a běžně užívané diagnostické prostředky. Ovšem s rozvojem nově koncipovaných speciálněpedagogických disciplín a postupů (speciálněpedagogická andragogika, terapeuticko-formativní přístupy k osobám s diagnostikou patřící do oboru speciální pedagogiky atd.) vzniká poptávka po takových diagnostických a především evaluačních postupech, které mají interdisciplinárnější povahu a jsou jak kvantitativně, tak i kvalitativně a dynamicky orientovány, přičemž jsou schopny saturovat diagnostické a evaluační potřeby v uvedených oblastech.

Na tuto výzvu zareagoval projekt specifického výzkumu realizovaného na Univerzitě Palackého v Olomouci (Interní grantová agentura – PdF 2013 010,

1 Mgr. Lenka Czereová, Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika. E-mail: czereova.lenka@seznam.cz. Fotografie zveřejněna so súhlasom autorky.

2 Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika. E-mail: valenta22@klikni.cz. Fotografie zveřejněna so súhlasom autora.

řešitelský tým pod vedením prof. PaedDr. M. Valenty, Ph.D.) a zaměřený – kromě jiného – na evaluaci efektivity terapeuticko-formativních postupů s důrazem na dramaterapii u klientů s psychiatrickým onemocněním. Výzkumným cílem bylo navržení diagnostického nástroje pro výše stanovenou evaluační aktivitu a jeho ověření v terénu. První část článku je zaměřena na kontext a teoretické ukotvení předmětu šetření a druhá část na vlastní strukturu a evaluaci měrného nástroje – ratingu na pracovištích klinické praxe, a to v Psychiatrické léčebně v Kroměříži a ve Šternberku, na Psychiatrické klinice FN Olomouc a na Detoxu (ve Středisku sekundární prevence a léčby závislostí) Vojenské nemocnice Olomouc.

I. Nástin možného členění evaluace

Evaluace (z fr. évaluer, vyhodnotit) je prostředek k získání zpětné vazby ohledně terapeuticko-formativní intervence (především dramaterapie). Světová zdravotnická organizace (WHO, 2000) popisuje evaluaci jako systematické shromažďování, analyzování a interpretování informací o průběhu intervence, programu a jeho možných účincích.

Klíčů k diferencování evaluace je celá řada. Podle **aplikace** můžeme hovořit o evaluaci teoretické (zaměřené na hodnocení účinnosti metod a prostředků v obecné rovině) či praktické (týkající se konkrétních procesů, institucí, prostředků...).

Z hlediska **subjektu a cíle** můžeme členit hodnocení na manažerskou evaluaci, supervizní evaluaci, ale také na autoevaluaci, která je velmi důležitá v expresivně-terapeutických procesech (jak u klientely, tak i u pomáhajících profesí při sebezkušenostní přípravě).

Pod pojmem **autoevaluace** (sebe-evaluace) rozumíme systematicky připravené a plánované hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům (Roupec, 1997). Autoevaluace je proces systematického sběru a analýzy informací za účelem vytvoření soudů o hodnotách založených na spolehlivých důkazech (Rogers a Badham, 1994). Tyto soudy se zaměřují na zjištění stavu dosažených konkrétních cílů. Měly by tedy vést k rozhodování v oblasti rozvoje. Autoevaluace je často stavěna do kontextu cyklu monitorování, analýzy a revizí (Tipple, 1989):

- Monitorování je proces sběru a prezentování informací ve vztahu ke konkrétním cílům na systematickém základě. Vždy by mělo být vedeno s konkrétním úmyslem, toto úsilí by mělo být něčím zdůvodněno.
- Autoevaluace přivádí tento proces o krok dále tím, že jsou informace analyzovány a vytvořeny soudy o hodnotách.
- Revizí se rozumí reflexe postupu prostřednictvím dat z autoevaluace za účelem vytvoření rozhodnutí pro strategické plánování.

Z hlediska **procesních fází** lze strukturovat evaluaci na ex-ante (plánovací), průběžnou a ex-post (sumační, po ukončení aktivity).

Podle **charakteru informací** se evaluace člení na hodnocení cílů, procesů a kvantitativních/kvalitativních změn.

V praxi se využívá celá řada **evaluačních metod a technik** jak z kvantitativního instrumentáře se statistickými výstupy (např. hojně aplikovaná sekvenční a frekvenční analýza, strukturované pozorování, dotazník a rating), tak i z instrumentáře kvalitativního (velmi časté participované pozorování, případové studie, ohniskové skupiny).

Pro naplnění cílů výše zmíněného specifického výzkumu Univerzity Palackého v Olomouci (UP) se tým řešitelů zaměřil především na ověření nástrojů pro praktickou evaluaci a autoevaluaci v průběhu dramaterapeutických sezení u klientů s psychiatrickým onemocněním a před jejich vstupem do této intervence, a to se zaměřením na cíle lekci a změny u klientely v průběhu procesu, jakož i na evaluaci procesu samotného.

II. Krátký historický exkurz do využití drama-média v evaluaci terapeutické intervence.

Tento krátký exkurz můžeme zahájit v Americe v první polovině minulého století autoritou pro dramaterapii naprosto klíčovou – Morenem. J. L. Moreno (1959), jenž je zakladatelem psycho- (a socio-) dramatu, využíval pro hodnocení průběhu spontaneity svých klientů *Test spontaneity* (klient dostane malý scénář, který přehraje) a *Test role* (klient hraje řadu rozličných rolí). Během druhé světové války byl využíván ve Státech *Test improvizace* zaměřený na schopnosti vojáků improvizovat v různém prostředí během potencionální vojenské mise a na jejich interpersonální sociální dovednosti, který obsahoval krátké improvizace na dané situace (např. řešení problému mezi manažerem a zaměstnancem firmy testující intra- a interpersonální dovednosti). Později byl vyvinut test měřící úroveň „sociální agresivity“ u testovaného, test obsahující improvizace ve třech rozličných situacích mezi dvěma lidmi, rating hodnotící úroveň odpovědnosti k druhým a bezpečí v jednání k druhým projektující se v hraní rolí, *Situační test* (Rehm a Marston, 1968) měřící sociální dovednosti atd. (Jones, 1996).

Ve stejném období (druhá světová válka a poválečná léta) se v diagnostice a terapii – především dětí – začínají ve větší míře prosazovat klasické loutky a nonverbální projektivní aktivity (Woltmann, 1940) a později různé typy loutek či loutky vytvořené dětmi (pro potřeby analýzy spontánní explorace); analyzovalo se téma příběhu i způsob ztvárnění s tím, že se interpretovala projekce dítěte do postavy hlavního hrdiny (Irwin a Shapiro, 1973; Jones, 1996).

J. Piaget (1932) vyvinul sérii herních a kognitivních kategorií, zatímco K. H. Rubin a C. C. Seibel (1979) kombinovali sociálně-kognitivní přístup, S. Smilansky (1968) zase využívala sociodramatický inventář, G. Murphy (1944) vyvinul interview s miniaturními hračkami pro volnou hru s hodnocením kognice, motoriky a emocí. N. Buhler (1951) a především M. Lowenfeld (1970) vyvinuli evaluační metodiku založenou na hře objektů na piskovém stole – *Test světa* (Jones, 1996).

V Evropě je známější obdobou tohoto testu *Scénotest*, který nabízí bohaté interpretační možnosti a rodinami je velmi dobře přijímán. Rodina je požádána, aby z předloženého materiálu (standardní soubor G. von Staabs, 1991; ev. jeho varianty, např. Borecký, 1977) sestavila libovolnou scénku ze života jejich rodiny. Hodnocení je průběh konstrukce a komunikace mezi členy rodiny v době stavby i výsledná sestava. Ta je interpretována jak po stránce formální, tak i po stránce obsahové. Významná je především volba figur pro jednotlivé členy rodiny: zajímá nás, jaké figury jsou voleny (odpovídá jejich věk skutečnému věku dětí i dospělých, jsou oblečeny v pracovních nebo naopak svátečních oděvech?), kdo o volbě figur rozhoduje (např. rodiče společně vyberou dětskou figurku pro jedno z přítomných dětí, ono samo pro sebe však volí a do sestavy přidává figurku dítěte mladšího nebo naopak staršího, či dokonce figurku symbolickou – šaška, anděla apod.). Dále je možné posuzovat prostorovou vzdálenost mezi jednotlivými figurkami, to, zda jsou od sebe odděleny překážkami, nebo zda jsou

v přímé interakci a jakou má znázorněná interakce povahu (kooperace, soutěžení, agrese – pro ně mohou svědčit různé symbolické figury nebo zvířata). Neméně významné jsou však i další použité prvky – ať již další lidé mimo okruh nukleární rodiny (babičky a dědečkové, další příbuzní), domácí i divoká zvířata, předměty (někdy i předměty, které nejsou součástí testového materiálu, ale rodina je jako významné přidá) či symbolické figury. Interpretace obsahu tak může být zdrojem nových hypotéz o povaze rodinného fungování a o aktuálních problémech rodiny, které pak mohou být spolu s rodinou zpracovávány. Na obdobně herních principech je postaven také *Ostrov rodiny* (Rieger a Vyhnálková, 1996) a další psychodiagnostické soubory.

Když se v sedmdesátých letech minulého století konsolidovala ve Státech dramaterapie jako samostatná disciplína, objevilo se několik vyloženě dramaterapeutických evaluačních postupů, jako je např. *Test diagnostikování rolové hry* D. R. Johnsona či *Škála dramatického zapojení* P. Jonese (viz dále).

Marginálie: Johnsonův „test“ rolové hry

Test D. R. Johnsona (autora vývojových proměn v dramaterapii) je zaměřen na diagnostikování osobnostní struktury klienta. Jedinec je vyzván přehrát krátkou sérii rolí, přičemž improvizuje sám, jen s poskytnutou podporou jedenácti rekvizit (tabule, odpadkový koš, židle, hůl, plátno, papírový šálek, kniha, klobouk, telefon, mužské a ženské oblečení). Je dáno pět rolí, které je třeba realizovat v krátkých minutových scénách – prarodič, „flákač“, politik, učitel, milenec.

Následující test je již bez rekvizit a jedinec je v něm požádán improvizovat trojici scén, které obsahují jednání tří „bytostí“. Aktér popíše tyto tři bytosti a poté improvizuje jejich interakci s tím, že facilitátorovi sdělí, když je improvizace ukončena.

Záměrem je odhalit rolové vzorce chování klienta, získat náhled na jeho osobnostní strukturu společně s informací o jeho zaujetí, s nímž do terapie vchází, a také o jeho pojetí dramatu a „hraní rolí“. Získaný materiál je interpretován ve shodě se škálou kategorií, jež poskytnou rámec hodnocení a obsahují:

- rolový repertoár
- typ – charakter (model) při tematickém zadání
- styl hraní rolí
- způsob, jakým klient strukturuje scénu, úkoly, role
- interakce mezi charaktery z hlediska jejich komplexnosti
- stupeň a forma afektovanosti.

Uvedené kategorie jsou dále strukturovány do jednotlivých kritérií hodnocení – například způsob organizování scény je popsán v následující škále:

1. *Pokročilý* – charaktery a jejich jednání jsou v kontextu s příběhem a dějem.
2. *Adekvátní* – charaktery a jejich jednání jsou přehledně prezentovány.
3. *Nekompletní* – charaktery či děj jsou neúplné nebo vágně podané.
4. *Nekoherentní* – neexistuje děj, charaktery či jejich jednání.

Všechny výše uvedené testy postavené na přehrávání rolí vycházejí z předpokladu, že osobnost člověka lze hodnotit projektivně přes dramatizaci scén (relevantních terapií), a zaměřují se na specifickou oblast chování jedince, který se tak v omezené míře účastní sám na svém vlastním hodnocení (Johnson, 1982).

Pokud je autorům článku známo, existuje u nás z posledního období pouze dvojice šetření orientujících se na evaluační aktivity ve vztahu k dramaterapii. V prvním případě se jedná o stať *Evaluační efektivnosti postupů blízkých dramaterapii, dramice*

a osobnostně-sociálnímu výcviku v pregraduální přípravě speciálních pedagogů, případně *Pojetí expresivně terapeutických přístupů u českých, slovenských, finských a španělských vysokoškoláků – komparativní studie* (Valenta, 2009). V druhém případě je to výzkumná zpráva ze standardního projektu GAČR publikovaná ve formě několika článků v zahraničních i domácích časopisech věnovaných evaluaci efektivity arteterapeuticko-artefiletických aktivit určených pro rodiče s dětmi s těžkým zdravotním postižením (autorského týmu Michalík, J., Valenta, M., Slavík, J., Petrová, A., Lečbych, M.) a informujících o výsledcích pedagogicko-psychologického experimentu zaměřeného na zjišťování efektivity arteterapeutických (konkrétně arte-, drama-, muzikoterapeutických) technik u rodičů s dětmi s těžkým zdravotním postižením, např. *Efficiency of utilization of artefiletic concept in counselling practice of people caring for children with disabilities (Efektivita použití artefiletického konceptu v poradenské praxi lidí starajících se o děti s postižením)* (Michalík, 2011).

Vzhledem k faktu, že literatura domácí proveniencie zaměřená na evaluaci dramaterapeutického procesu, cílů, prostředků a změn tomu relevantních je nedostatečně saturována, orientujeme se při teoretickém zakotvení předmětu šetření (potažmo této stati) na zahraniční odkazy a literaturu, především pak na anglosaský odborný okruh. Dojde tím k jisté simplifikaci problému na základě interpretace pojmu *evaluate* v českém pojetí a dvojice (z našeho pohledu synonym) mírně diferentních pojmů *evaluation* vs. *assessment* v anglicky mluvících zemích.

P. Jones (1996) rozumí hodnocením shromažďování informací, jež je spojeno s formulováním cílů. Cíle jsou pak evaluovány jak terapeutem, tak klientem. **Hodnocení a evaluaci** chápe jako kontinuum:

- doporučení (doporučení experta, samostatné rozhodnutí klienta vstoupit do terapie – jsou již jakousi formou hodnocení),
- vstupní – výchozí hodnocení (definování problému a způsoby zaměření sezení),
- formulování cílů (jak individuálních, tak skupinových),
- průběžná evaluace,
- redefinování cílů (na reálnou úroveň na základě empirie),
- souhrnná evaluace (zaměřená na konečné popsání změn).

S. Ciornai (1983) doporučuje do evaluace kromě diagnózy a vlastního hodnocení zahrnout i kulturní a sociálně-ekonomický profil klienta (symptomy dysfunkce v jedné kultuře mohou být chápány jako norma v kultuře jiné). Současně je třeba mít na zřeteli terapeutickou orientaci hodnotitele – analyticky orientovaný terapeut se nechá ovlivnit jinou fenomenologií než jeho behaviorálně zaměřený kolega. Dále je třeba mít na paměti, že některé terapeutické školy zcela odmítají koncept hodnocení s tím, že to, co se děje v umělecké struktuře a formě, je příliš komplexní, než aby to bylo možno redukovat do nějakých hodnotících kritérií a škál. Dalším problémem je otázka validity a reliability evaluačních aktivit. V tomto ohledu je třeba rozlišit reflexe klientů po sezení či technikách od evaluace (např. škola vývojových proměn Johnsona odmítá reflexe, ale využívá evaluačního ratingu).

III. Rating jako nástroj evaluace efektivity terapeuticko-formativních postupů

Předmětem většiny evaluačních aktivit v dramaterapii je klient. Hodnocení vlastního dramaterapeutického procesu či dramaterapeuta je z pragmatického hlediska víceméně marginální záležitostí a slouží „pouze“ jako zpětnovazební a korigující nástroj terapeutického týmu. J. Valenta (1995) odlišuje při evaluaci

dramatických aktivít reflexí od hodnotení. Reflexi chápe ako zrcadení a klientovu interpretáciu toho, čo sa v lekcii deje, čo prežil a pochopil, zatiaľ čo hodnotením rozumie proces určovania a definovania kvalít ako vlastných akcií, tak i jejich aktérov, pri ktorých je využito určitých posudzovacích kritérií. Ve snaží sa štrukturovať evaluáciu dramatických aktivít prichádza Valenta (tamtiež) s nasledujúcimi hľadiskami:

- Hľadisko základných funkcií evaluácie (napr. hľadisko osobného pokroku klienta, toho, čo sa ve hre deje, hľadisko kvality informatívnych a formatívnych procesov, úroveň transferu apod.).
- Hľadisko sekvenciálneho začlenenia evaluácie do celku akcie (hodnotenie prúbežné, pohybu, medzi jednotlivými sekvenciami hry, hodnotenie realizované ako súčasť hry).
- Hľadisko času (evaluácie zameraná na dobu hrania, na dobu reflexie, smerujúca do budúcnosti či v obecnějšom smysle i do minulosti – napr. na to, kedy klient podobnou situáciou už zažil).
- Hľadisko obsahu evaluácie (sebereflexie, reflexie druhých, reflexie herných aktivít).
- Hľadisko šíre a obecnosti tématu evaluácie (hodnotenie vzťahujúce sa k konkrétnemu dňu ve hre, k analogickým dejom a javom, smerujúce k zobecneniu).
- Hľadisko zapojenia činiteľov do evaluácie (hodnotenie metakognitívnych procesov klientov popr. terapeutov, trénerov, učiteľov atd.).

Pro evaluáciu dramatických aktivít stanovuje E. Machková (2004) nasledujúce kritéria hodnotenia vyplývajúce z cieľov týchto aktivít:

Kritéria hodnotenia jednotlivcov:

- sústredenie, pozornosť, záujem, aktivita;
- komunikácia: schopnosť a ochota naslouchať, porozumieť sdeleniu, úroveň reagovania, technika reči, slovná zásoba, fluencia slovného prejavu, úroveň neverbálnej komunikácie;
- pohyb: výraz pohybom, uvoľnenosť, drženie tela, chôdza, pantomima, tanec;
- rytmus, temporytmus, gradácia, vyvrcholenie;
- kooperácia, kontakt ve skupine, vzťahy k druhým, podiel na aktivitách;
- tvorivosť: schopnosť rozoznať nevyriešené otázky, obrazotvornosť, originalita, plynulosť, flexibilita, reštrukturalizácia, vypracovanie;
- myšlienka: rozpoznávanie vzťahov medzi objektami a idejmi, plánovanie, organizovanie, porozumenie;
- postoj k práci a k skupine, vytrvalosť, nezávislosť.

Kritéria hodnotenia skupiny:

- sociálny klíma a vzájemné vzťahy členov skupiny;
- vzťah k spoločným aktivitám;
- úroveň riešenia problémov ve skupine;
- úroveň kooperácie;
- distribúcia rolí ve skupine (existencia outsidera, manipulácia dominantným vůdcem apod.);
- úroveň sociometrických vzťahov (vyváženosť a reciproca);
- sebakázeň, tolerance, rešpektovanie členov medzi sebou.

Z hľadiska evaluácie je vhodné výše uvedená kritéria spracovať do prehľadnej tabuľky s tým, že každá položka bude podľa kvality hodnotená stupnicí 1 – 2 – 3 (dobrá kvalita – primeraná – potreba zvýšenej pozornosti či nutnosť pomoci). Takto lze poměrně snadno a přehledně sledovat vývoj klienta či skupiny v časové kontinuitě (t. j. sledovat pokrok, stagnaci či regresi vývoje v jednotlivých položkách).

Základní metodou reflexe a hodnocení dramatických aktivit je především **interview a skupinová diskuse** (popř. skupinové interview a ohnisková skupina), kterou J. Valenta (1995) doporučuje kombinovat s dalšími (většinou projektivními) technikami, jako jsou kresba, koláže, obrázky, psané texty, schémata vztahů či situací, myšlenkové mapy, živé obrazy či další dramatické aktivity.

Nejfrekventovanější technikou evaluace klientů (a velmi frekventovanou technikou evaluace dramaterapeutických sezení) je nesporně **pozorování** (čím longitudinálnější, tím kvalitnější) a následné **škálování** – využití hodnotících stupnic (konkrétněji viz další text). Kromě uvedených metod lze v dramaterapeutické evaluaci využít **dotazníky či testy** (především vědomostní a osobnostní) – s těmito nástroji pracuje například v evaluaci hojně využívaný **Kirkpatrickův model** (Komárková, 2001) hodnotící úroveň následujících parametrů:

- Reakce – posouzení spokojenosti klienta s aktivitami (nejčastěji formou dotazníkového šetření s položkami strukturovanými do hodnotících škál).
- Učení – postižení změn v oblasti vědomostí, dovedností a postojů klienta (např. formou vědomostních a výkonových testů).
- Chování – pozitivní změny v chování klienta (katamnesticky formou interview, dotazníků a posuzovacích škál, hodnocením třetí osobou).
- Výsledky – konečné výsledky toho, že se klient účastnil (výcvikových, terapeutických) aktivit – příznivé změny v oblasti vedení lidí, komunikace, motivace, změny sociálního klimatu apod.

Evaluaci zaměřenou na klienta rozumíme především vstupní a výstupní diagnostickou činností, jejichž komparací (tedy srovnáním vstupní a výstupní diagnózy) zjišťujeme míru efektivity dramaterapeutických sezení a přínos terapeuticko-formativních aktivit pro klienta.

Tyto techniky lze v dramaterapii dělit dle nejrůznějších klíčů a kritérií, P. Jones (1996) užívá jejich strukturaci do dvou velkých skupin hodnotících:

- ty oblasti či problémy, které může klient do terapie vnést a s nimiž může dramaterapeut pracovat,
- jakým způsobem může klient nejlépe pochopit a uchopit smysl a význam dramatického média (dramatických expresivních prostředků) v dramaterapii.

První oblast je zaměřená na pochopení toho, **proč klient přichází do terapie**. Druhá se zaměřuje na **výběr co nejefektivnějších dramaterapeutických prostředků**, kterými lze zkoumat a zpracovávat obsahy, jež si klient do terapie přináší.

Následující dva manuály jsou zaměřeny na hodnocení toho, jakým způsobem začne klient používat expresivní dramaterapeutické postupy (techniky využívající drama jako média). První manuál je zaměřen na to, jakým způsobem klient chápe významy v dramaterapii, druhý pomáhá dramaterapeutovi pochopit, nakolik se klient bude schopen zapojit do dramaterapeutických aktivit. Manuály vycházejí z hodnocení spontánních reakcí klienta či reakcí v aktivitách iniciovaných dramaterapeutem.

Významy v dramaterapii: expresivní inventář (první manuál)

I. Jakých expresivních prostředků může klient využít?

Pozn.: hodnotíme A – nevyužívá, B – využívá občas, C – využívá běžně

- | | A | B | C |
|---|---|---|---|
| 1. Pohybové hry | | | |
| 2. Konkrétní hra s předměty | | | |
| 3. Symbolická hra s předměty | | | |
| 4. Hra v imaginárních situacích (úroveň simulace) | | | |
| 5. Hra s pravidly | | | |
| 6. Krátkodobý vstup do postavy či role (bez interakce) | | | |
| 7. Krátkodobý vstup do postavy či role v interakci s ostatními | | | |
| 8. Udržení hry v roli (postavě) po delší dobu (bez interakce) | | | |
| 9. Udržení hry v roli (postavě) po delší dobu v interakci | | | |
| 10. Role ze scénáře | | | |
| 11. Napodobení pohybu | | | |
| 12. Reprodukování pohybu ve shodě s tématem | | | |
| 13. Užití hlasu k napodobení zvuku | | | |
| 14. Užití hlasu k napodobení předstíraného materiálu (např. moře, exploze...) | | | |
| 15. Další expresivní prostředky | | | |

II. Jakým způsobem pracuje klient s obsahy aktivit?

Pozn.: hodnotíme A – ne, B – ano

- | | A | B |
|--|---|---|
| 1. Témata vynořující se bez intervence terapeuta | | |
| 2. Témata vynořující se s jistou mírou terapeutovy intervence | | |
| 3. Témata vynořující se s vysokou mírou terapeutovy intervence | | |
| 4. Témata, která se neobjeví, dokud nejsou nabídnuta terapeutem | | |
| 5. Klientem neuvědomovaná témata | | |
| 6. Témata vyvíjející se jedno z druhého během práce | | |
| 7. Témata vyvíjející se v kontextu | | |
| 8. Témata vyvíjející se bez kontextu (bez vzájemných souvislostí) ve skupině | | |
| 9. Témata většinou běžná pro celou skupinu | | |
| 10. Témata naprosto odlišná od běžných skupinových témat | | |

III. Co je pro klienta přirozené z hlediska vztahů?

Pozn.: hodnotíme A – v žádném případě, B – s obtížemi, C – zcela přirozeně

- | | A | B | C |
|---|---|---|---|
| 1. Participace na aktivitách ve velké skupině | | | |
| 2. Individuální práce před celou skupinou | | | |
| 3. Participace na aktivitách v páru | | | |
| 4. Participace na aktivitách v malé skupině | | | |
| 5. Práce (<i>one-to-one</i>) s terapeutem | | | |

IV. Jaká je dramatické exprese klienta?

Pozn.: hodnotíme A – v žádné z aktivit, B – v některé z aktivit, C – ve všech aktivitách

- | | A | B | C |
|--|---|---|---|
| 1. Klient dává najevo: ...koncentrování se na práci | | | |
| 2. ...radost z práce | | | |
| 3. ...motivaci | | | |
| 4. ...angažovanost | | | |
| 5. ...spontaneitu | | | |
| 6. ...sebereflexi | | | |
| 7. ...reflexi druhých | | | |
| 8. ...přiznání vztahů – osobních, materiálních, dramatických (bez povzbuzení terapeuta či členů skupiny) | | | |
| 9. ...totéž (s povzbuzením terapeuta či někoho ze skupiny) | | | |

Výše uvedené hodnocení – využívající elementů vývojové hry, divadelního modelu, semiotického modelu J. Kotta (1969) a hodnocení spontaneity J. L. Morena (1959) – poskytuje všeobecný pohled na to, jak bude klient schopen pracovat s dramatickým médiem. Následující škála je adaptací škály B. Sutton-Smith (1981) pro hodnocení klientovy angažovanosti v dramatických aktivitách – *Lazier Scale of Dramatic Involvement* (Jones, 1996).

Jonesova škála angažovanosti klienta (druhý manuál)

- I. Soustředění
 - V průběhu celé dramatické činnosti:
 - soustředěný
 - částečně soustředěný
 - více roztržitý
 - zcela roztržitý
 - V zapojení do „jako by“ jednání:
 - soustředěný
 - částečně soustředěný
 - více roztržitý
 - zcela roztržitý
- II. Splnění úkolu:
 - klient splní všechna zadání
 - klient splní jen některé úkoly
 - klient nesplní žádný z úkolů
- III. Úroveň imaginace
(schopnost vytvořit imaginární objekt a manipulovat s ním):
 - dokáže si vytvořit imaginární objekt
 - dokáže se odpoutat od imaginárního objektu na konci aktivity
 - dokáže se zapojit do aktivit s jinými imaginárními objekty, a to:
 - až do konce činnosti
 - v části činnosti

- pouze chvilkově
- vůbec se nezapojí

- IV. Rozvíjení idejí
(schopnost iniciovat a rozvinout nápad, myšlenku v průběhu improvizace či hry):
- neschopen iniciovat a rozvíjet myšlenku
 - přiměřeně rozvíjí vlastní nápady
 - elaboruje až příliš s vlastními nápady a tím odvádí pozornost od hraní rolí
 - aktivně se zapojuje či rozvíjí nápady a myšlenky spoluhráčů
 - nerozvíjí nápady a myšlenky ostatních
- V. Užití hracího prostoru – při improvizacích, při hře v roli apod.:
- využívá bez problémů dostupný prostor
 - využívá dostupný prostor
 - uzavře se do malého prostoru
- VI. Užití mimiky pro expresi emocí, nálad, v improvizaci a „jako by“ situaci:
- kontinuálně využívá mimiku odpovídající situaci
 - pokouší se o adekvátní mimiku
 - nevyužívá mimiku
- VII. Pohyb těla v dramatických situacích a „řeč těla“:
- pro konkrétní situaci vhodné a afektivní užití těla
 - pokus o vhodné využití tělesného pohybu
 - bez pokusu o vhodné využití tělesného pohybu v konkrétní situaci
 - kontinuální využití „řeči těla“
 - sporadická komunikace pomocí „řeči těla“
 - nevyužívá „řeč těla“
- VIII. Hlasová exprese emočních obsahů:
- využívá kontinuálně hlasu při vyjádření emocí
 - občas využívá hlasu k vyjádření emocí
 - nevyužívá hlasu k vyjádření emocí
- IX. Sociální vztahy – reagování na sociální interakci partnerů:
- adekvátní ve všech činnostech; je zařazen do Interní grantové agentury Univerzity Palackého v Olomouci pro rok 2013.

První část našeho výstupu se zabývá teoretickým podkladem a zároveň historickým exkurzem do evaluace expresivních terapií, konkrétně dramaterapie. V České republice není tento typ výzkumu příliš častý, proto čerpáme výhradně ze studií ze zahraničí, kde mají s evaluací terapeutického přístupu více zkušeností. Na tento článek bude navazovat druhá část, která bude zaměřena na praktickou realizaci evaluačního ratingu a dodá konkrétní čísla.

LITERATURA

- BORECKÝ, V. 1977. Rodinný scénotest. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 1, 1977.
- CIORNAL, S. 1983. Art Therapy with Working Class Women. In: *The Arts In Psychotherapy*. Vol. 10, 1983, p. 63 – 79.
- IRWIN, E. C., SHAPIRO, M. I. 1973. Pupperty as A Diagnostic and Therapeutic Technique. In: JAKAB, I. 1973. *Transcultural Aspects of Psychiatric Art*. Boston: Karger, 1973. ISBN 978-3-8055-2138-3.
- JOHNSON, D. R. 1982. Developmental approaches to drama therapy. In: *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 9, 1982, p. 183 – 189.
- JONES, P. 1996. *Drama as Therapy*. London: Routledge, 1996. ISBN 978-0415-0996-9-1.
- KOMÁRKOVÁ, R. a kol. 2001. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4.
- KOTT, J. 1969. The Icon and the Absurd. In: *The Drama Review*. Vol. 14, p. 17 – 24. New York: NY University, 1969.
- LOWENFELD, M. 1970. *The Lowenfeld world technique*. Studies in personality. Oxford: Pergamon, 1970. ISBN 978-00-8013-028-6.
- MACHKOVÁ, E. 2004. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, 2004. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MICHALÍK, J., VALENTA, M., SLAVÍK, J., PETROVÁ, A., LEČBYCH, M. 2011. Efficiency of utilization of artefiletic concept in counseling of people caring for children with disabilities. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 29, 2011, p. 539 – 543, ISSN 1877-0428.
- MORENO, J. L., MORENO, Z. T. 1959. *Psychodrama*. New York: Beacon House, 1959.
- MURPHY, G. 1944. *Human Potentialities*. New York: Basic Books, 1944.
- PIAGET, J. 1962. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton, 1962.
- REHM, L. P., MARSTON, A. R. 1968. Reduction of Social Anxiety Through Modification of Self-reinforcement. An Instigation Therapy Technique. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1968, p. 565 – 574.
- RIEGER, Z., VYHNÁLKOVÁ, H. 1996. *Ostrov rodiny. Integrovaný přístup pro práci s rodinou. Příručka pro odborníky*. Hradec Králové: Konfrontace, 1996. ISBN 978-80-9017-738-3.
- ROGERS, G., BADHAM, I. 1994. Evaluation in the management cycle. In: Bennett, N. (Ed.). 1994. *Improving educational management through research and consultancy*. London: Brunner, 1994. ISBN 0-398-05928-4.
- ROUPEC, P. 1997. *Vedení školy. Autoevaluace*. Praha: Raabe, 1997. ISBN 978-80-7368-915-5.
- RUBIN, K. H., SEIBEL, C. C. 1979. *The Effects of Ecological Setting on the Cognitive and Social Play Behaviors of Preschoolers. Paper to American Educational Research Association*. San Francisco, 1979.
- SUTTON-SMITH, B. 1981. Sutton Smith-Lazier Scale of Dramatic Involvement. In: SCHATTNER, G., COURTNEY, R. 1981. *Drama in Therapy*. Vol. 1. New York: Drama Specialists, 1981.
- TIPPLE. Measuring achievement. In: *Education*. Vol. 29, 1989.
- The World Health Organization. 2000.
- VALENTA, J. 1995. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: Strom, 1995. ISBN 80-901954-1-5.
- VALENTA, M. 2009. *Rukověť dramaterapie II*. Olomouc: VUP, 2009. ISBN 978-80-244-2274-9.
- Von STAABS, G. 1991. *Sceno Test Manual. A Practical Technique for Understanding Unconscious Problems and Personality Structure*. Virginia: Hogrefe & Huber Publishers GmbH, 1991. ISBN 978-34-5681-824-5.
- WOLTMANN, G. 1940. The Use of Puppets. In: *Understanding Children. Mental Hygiene*. Vol. 24, 1940, p. 445.



ASISTENT PEDAGOGA VE VYBRANÝCH ZAHRA NIČNÍCH VÝZKUMECH Teacher Assistant in Selected Foreign Researches

Zbyněk Němec¹

Abstrakt: Asistenti pedagoga jsou jednou z nejdůležitějších komponent inkluzivního vzdělávání. Článek prezentuje výsledky vybraných zahraničních studií zabývajících se problematikou práce asistentů pedagoga, pozornost je věnována zejména výsledkům dlouhodobého britského výzkumu DISS. Popisované výzkumy definují nejdůležitější oblasti výzkumu i rozvoje pedagogické asistence, kterými jsou: vzdělávání a příprava asistentů pedagoga, spolupráce mezi asistenty a učiteli, asistence učiteli (nikoli jen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami).

KLíčové slová: asistent pedagoga, pedagogický výzkum, inkluzivní vzdělávání.

Abstract: Teacher assistants are one of the most important components in inclusive education. Paper presents results of selected foreign studies on teacher assistants' deployment and their role in education, particular attention is devoted to the findings of long-term British DISS project. Presented researches attract attention to the most important aspects of teacher assistance: education and training of teacher assistants, cooperation between assistant and teacher, assistance to the teacher (not only to pupils with special educational needs).

Keywords: teacher assistant, educational research, inclusive education.

Asistenti pedagoga v současné době představují jednu z klíčových komponent inkluzivního vzdělávání, jejich místo je v posledních letech stále více považováno za nezastupitelné v mnoha vzdělávacích systémech euroatlantického kulturního okruhu. V České republice evidujeme četné důkazy důležitosti role asistentů pedagoga v procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí tzv. běžných škol. Na legislativní úrovni je práce pedagogických asistentů pevně ukotvena (v ČR zejména vyhláškami 73/2005 Sb. a 147/2011 Sb.), v praxi prokázalo důležité postavení asistentů pedagoga např. *Rychlé šetření 1/2010* Ústavu pro informace ve vzdělávání. Ani český pedagogický výzkum téma asistentů zcela neopomíjí, od počátku devadesátých let zde vzniklo několik dílčích studií, rozsáhlejší a více komplexní výzkumy srovnatelné například s výzkumným šetřením DISS z Velké Británie ale dosud nebyly v ČR uskutečněny.

Následující příspěvek má za cíl na několika vybraných zahraničních studiích poukázat na již prokázané fenomény z oblasti činnosti pedagogických asistentů. Z mnoha dostupných studií jsou v dalším textu reflektovány: 1. Komplexní srovnávací studie M. F. Giangreca a M. B. Doyle (2007), která zmapovala dosavadní stav poznání v oblasti práce asistentů ve školství a zobecnila výsledky výzkumů z USA, Velké Británie, Austrálie, Itálie a Švédska. 2. Jeden z nejrozsáhlejších výzkumů práce asistentů pedagoga – projekt DISS (the Deployment and Impact of Support Staff), který byl realizován ve Velké Británii v letech 2003 až 2008 (Webster et al., 2010, Fletcher-Cambell, 2010, Balshaw, 2010). 3. Studie M. F. Giangreca (2010), která srovnává

¹ Mgr. Zbyněk Němec, Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika. E-mail: zbynek.nemec@pedf.cuni.cz. Foto: Z. Němec. Fotografie zveřejněná so súhlasom autora.

výstupy projektu DISS s dostupnými výzkumy z USA a definuje jevy charakteristické pro uplatnění asistentů jak ve Velké Británii, tak i ve Spojených státech amerických.

1. Mezinárodní srovnávací studie práce asistentů pedagoga (USA, Velká Británie, Austrálie, Itálie a Švédsko)

M. F. Giangreco a M. B. Doyle (2007) jsou autory jednoho z dosud nejkomplexnějších pohledů na práci pedagogických asistentů: ve své práci vycházel ze dvou desítek výzkumných studií a souvisejících odborných prací zaměřených na činnost asistentů pedagoga; analyzované práce byly datovány od poloviny 90. let 20. století do roku 2004 a pocházely z USA, Velké Británie, Austrálie, Itálie a Švédska. Autoři uvádějí tyto souhrnné výstupy z analyzovaných výzkumů:

- Většina asistentů pedagoga jsou ženy, které pochází z komunity navštěvující školu.
- Kvalifikace asistentů pedagoga je velmi různorodá; většina z nich nemá vysokoškolské vzdělání a na pozici nastupuje bez předchozích zkušeností z oblasti vzdělávání nebo speciálního vzdělávání.
- Asistenti pedagoga patří mezi nejhůře placené pracovníky ve školství a mají velmi omezené možnosti kariérního růstu.
- Počty asistentů pedagoga využívaných k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami během posledních dvaceti let značně vzrostly.
- Asistenti pedagoga jsou vnímáni především jako podpůrný prvek participace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivních třídách.
- Asistenti pedagoga jsou činní v širokém spektru rolí (zejména jde o administrativní úkoly, dohled nad studenty, péči o sebeobsahu a mobilitu žáků, podporu v oblasti chování, vyučování).
- Přetrvávají rozpory a nejasnosti ohledně otázky, co utváří vhodné role asistentů pedagoga, nakolik jsou role asistentů konstituovány v souladu s potřebami učitelů, potřebami žáků, podmínkami školy a dalšími možnými vlivy.
- Dochází k proměnám role asistentů pedagoga – od původně nevýukových ke stále více výukovým funkcím.
- Asistentům pedagoga se obvykle nedostává adekvátního proškolení, výcviku a kontroly.
- Reakce učitelů na využití asistentů pedagoga jsou různorodé: někteří je vnímají jako cennou podporu, jiní se obávají přijmout druhého dospělého do třídy.
- Jsou zdokumentována i taková využití asistentů pedagoga, která vyvolávají nebo umocňují negativní jevy ve vzdělávání žáků (například vyvolávající nebo podporující závislost, izolaci, stigmatizaci, narušení vrstevnických interakcí, narušení vztahu mezi žákem a učitelem) (Giangreco, Doyle 2007).

2. Asistenti pedagoga ve Velké Británii – výsledky projektu DISS

Jedním z dosud nejrozsáhlejších výzkumných projektů reflektujících práci asistentů pedagoga byl projekt DISS (the Deployment and Impact of Support Staff Project) realizovaný v letech 2003 – 2008 britským Ministerstvem školství ve spolupráci s velšskou samosprávou. Základem výzkumu byly tři vlny celonárodních dotazníkových šetření mezi pedagogickými pracovníky škol, souběžně ale výzkumná strategie zahrnovala i detailní longitudinální studie efektu nadstandardních forem podpory poskytované asistenty ve vztahu k akademickému pokroku žáků; součástí výzkumu byla i systematická pozorování bezprostřední praxe asistentů pedagoga.

Výzkum přinesl velmi důležité poznatky v otázkách efektivity práce pedagogických asistentů, rozložení práce asistentů mezi dílčí úkoly, spolupráce asistentů s pedagogy i v oblasti charakteru interakcí mezi asistentem a žáky (ve srovnání s interakcemi mezi pedagogem a žáky).

2.1 DISS: efektivita práce pedagogických asistentů

Jedním z předpokládatelných výsledků výzkumu bylo pozitivní hodnocení práce asistentů z pohledu pedagogů: učitelé dávali v dotaznících zřetelně najevo, že v činnosti asistentů dlouhodobě vidí pozitivní dopady jak na kvalitu celkové pedagogické práce s třídou, tak i na míru vlastního stresu a vlastních pracovních povinností – především díky převedení části administrativních povinností právě na asistenty (Webster et al., 2010).

V protikladu k pozitivnímu hodnocení práce asistentů pedagogy je patrně nejvýznamnější zjištění celého výzkumu týkající se reálného dopadu práce asistentů na akademické pokroky žáků: výzkumníci sledovali pokroky žáků v angličtině, matematice a přírodovědných předmětech a zjistili, že

1. nejenže v žádné ze sledovaných kategorií nebyl pokrok žáků více podporovaných asistentem větší než pokroky jejich spolužáků, kterým byla podpora asistenta poskytována jen v malé míře nebo nebyla poskytována vůbec,
2. ale dokonce že u žáků dlouhodobě podporovaných asistentem byly ve více než $\frac{3}{4}$ zkoumaných případů zdokumentovány efekty záporné hodnoty.

Jinak řečeno „*ti žáci, kteří byli podporováni asistentem pedagoga, dosahovali menších pokroků než podobní žáci, kterým byla podpora asistenta poskytována jen málo nebo vůbec*“ (Webster et al., 2010, s. 323)².

K uvedenému zjištění se váže několik možných výkladů: patrně nejjednodušší zdůvodnění je založeno na charakteristikách samotných žáků podporovaných asistenty – nejčastěji se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, u kterých je to míra jejich postižení/znevýhodnění, která způsobuje menší pokroky ve srovnání s intaktními vrstevníky – toto vysvětlení je ovšem považováno autory výzkumu za málo pravděpodobné, neboť znevýhodňující charakteristiky žáků podporovaných asistentem byly ve statistických analýzách předem zohledňovány (Webster et al., 2010). Jiní autoři v této souvislosti upozorňují rovněž na slabiny použité metodologie výzkumu – např. technika, při které byli učitelé ve výzkumu na konci školního roku vyzváni k vlastnímu popisu pokroku žáků, tedy technika založená na subjektivním retrospektivním hodnocení, nemusí být považována za zcela spolehlivý zdroj dat (Fletcher-Cambell, 2010).

Jiné vysvětlení negativního dopadu asistentské podpory na výsledky žáků pracuje s relativně nižším vzděláním a nižší kvalifikací asistentů pedagoga – podle výzkumu DISS má ve Velké Británii pouhých 15 % pedagogických asistentů dokončené vysokoškolské vzdělání, kvalifikace asistentů pro přímou pedagogickou práci s žáky je tedy ve srovnání s učiteli znatelně menší (Webster et al., 2010). V praxi pak nezřídka dochází k tomu, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou ve větší míře podporováni (méně kvalifikovaným) asistentem pedagoga mimo jiné i proto, aby se (více kvalifikovaný) učitel mohl intenzivně věnovat ostatním žákům ve třídě – jinak řečeno „*žáci, kteří nejvíce potřebují efektivní profesionální a vysoce kvalifikovanou*

2 „...those pupils receiving most TA support made less progress than similar pupils who received little or no TA support“ (Webster et al., 2010, s. 323).

pozornost, majú najmenší pravdepodobnosť, že se jim takové pozornosti dostane“ (Balshaw, 2010, s. 337)³.

Negatívni dopady na efekt práce asistentů s žáky jistě má i nedostatečný prostor pro společné přípravy a společnou komunikaci mezi učiteli a asistenty, dle výsledků výzkumu „mnozí asistenti přicházejí do výuky ‘naslepo’, bez vědomí toho, co po nich bude učitel požadovat a jakou formu podpory budou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytovat“ (Webster et al., 2010, s. 332)⁴.

2.2 DISS: rozložení práce asistentů mezi dílčí úkoly

Rozložení práce asistentů pedagoga sledované ve výzkumu DISS korespondovalo s tradičním dělením pedagogické práce na přímou a nepřímou – u pedagogických asistentů byla pod přímou práci zahrnuta veškerá práce uskuťečňovaná s žáky (podpora při zpracování vzdělávacích úkolů, individuální a skupinová výuka ad.), nepřímá práce obsahovala především administrativní úkoly. Z výzkumu vyplynulo, že většina pracovního dne asistentů je věnována práci přímé – sledování asistenti vykonávali především různorodé pedagogicko-podpůrné úkoly v interakci s žáky (průměrně necelé 4 hodiny denně), doplněné aktivitami na podporu učitele a vzdělávacích plánů (necelých 1,5 hodiny) a dalšími úkoly (necelá 1 hod.). Zajímavé poznatky přineslo pozorování odlišností v přímé práci mezi pedagogy a jejich asistenty: zatímco učitelé v přímé pedagogické činnosti pracovali hlavně s celým kolektivem žáků (90% na prvním a 80% na druhém stupni), asistenti pracovali s žáky především individuálně (hlavně na 2. stupni) nebo ve skupinách do pěti žáků (Webster et al., 2010).

Za pozornost jistě stojí i zjištění, že míra podpory, které se žákovi dostává od asistenta a učitele, se mění s úrovní žákových speciálních vzdělávacích potřeb. „Míra spolupráce s asistentem stoupá – a míra spolupráce s učitelem klesá – tak, jak stoupá úroveň speciálních vzdělávacích potřeb žáka“ (Webster et al., 2010, s. 327).⁵

2.3 DISS: spolupráce asistentů s pedagogy

Zásadní nedostatky odhalil výzkum DISS v oblasti spolupráce pedagogických asistentů s učiteli. Navzdory dlouhodobě vzrůstajícímu počtu asistentů ve školství celé dvě třetiny učitelů, kteří s asistentem pracují (včetně učitelů se statutem „koordinátora pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“⁶), uvedly, že nikdy v minulosti neprošli žádnou přípravou pro spolupráci s asistentem. Menší počet učitelů absolvoval školení pro práci s pedagogickým asistentem, obvykle formou jednodenního nebo ještě kratšího kurzu – pouhá polovina z těchto respondentů označila absolvovaný kurz za užitečný (Webster et al., 2010).

Rovněž prostor pro přípravu společné kooperace učitelů a asistentů se ve sledované praxi ukázal jako minimální: dle výsledků výzkumu celé tři čtvrtiny učitelů nemají žádný vymezený čas pro přípravu spolupráce s asistentem a pro poskytování zpětné vazby asistentovi, se kterým spolupracují. Nejhorší se v tomto ohledu ukázala situace na druhém stupni základních škol, kde žádný čas pro společnou přípravu nemělo

3 „...the pupils most in need of effective high quality professional attention are least likely to get it“ (Balshaw, 2010, s. 337).

4 „...many TAs go into lesson ‘blind’, unaware of what teachers will ask them to do in order to support the learning and engagement of pupils with special needs“ (Webster et al., 2010, s. 332).

5 „TA interaction with pupils increased – and teacher interaction decreased – as pupil level of SEN increased“ (Webster et al., 2010, s. 327).

6 SEN-coordinators

vyhrazeno celých 95 % pedagogů. Zdaleka ne ve všech případech to ovšem znamená, že ke společným přípravám učitele s asistentem a k související komunikaci nedochází – dle výzkumu k této komunikaci v mnoha případech dochází *ad hoc*, podle potřeby, a odehrává se obvykle během přestávek, před vyučováním a po vyučování, během přestávek na oběd. Současně ale výzkum ukázal, že tato komunikace je do značné míry závislá na dobré vůli asistenta. Podle výsledků realizovaných šetření 71 % pedagogických asistentů pracovalo i nad rámec placených hodin, obvykle dobrovolně, bez nároku na mzdu; nezářídka se pak společně přípravy pedagogů a asistentů odehrávaly právě v tomto neplaceném čase navíc (Webster et al., 2010).

2.4 DISS: charakter interakcí mezi asistentem a žáky

Zajímavá zjištění přinesl výzkum DISS i v oblasti odlišné povahy interakcí učitel – žák a interakcí asistent – žák. Podle výsledků výzkumu byly interakce mezi učitelem a žáky zaměřeny především na vysvětlování nových pojmů, zprostředkování zpětné vazby, spojování nové látky s předchozími poznatky; učitelé se v komunikaci s žáky více zaměřovali na podporu samostatného myšlení žáků a aktivní zapojení žáků v řešení úloh. Naproti tomu asistenti žákům častěji napovídali, častěji za žáky odpovídali, častěji poskytovali žákům nesprávné nebo matoucí výklady. Z výzkumu vyplynuly dva specifické rysy interakcí mezi asistenty a žáky – tyto interakce

- 1) byly často zaměřeny na samotné splnění úkolů, namísto aby ověřovaly, že žák látku pochopil a že se látku naučil;
- 2) byly častěji reaktivní povahy, reagovaly na momentální potřeby žáků – oproti učitelům, jejichž interakce s žáky byly více plánovány tak, aby naplňovaly vzdělávací cíle (Webster et al., 2010).

3. Srovnání práce asistentů pedagoga ve Velké Británii a v USA

Obecnou platnost některých výsledků výzkumu DISS následně potvrzuje M. F. Giangerco (2010), který ve své studii srovnává výstupy DISS s daty získanými ve více než pěti desítkách výzkumných šetření zaměřených na oblast vzdělávání v USA. V tomto srovnání dochází M. F. Gaingreco (2010) k následujícím zjištěním, prokázaným jak ve výzkumu ve Velké Británii, tak i ve srovnatelných šetřeních v USA:

- Objem využití pedagogických asistentů ve školství stoupá; asistenti pedagoga jsou obecně považováni za jeden z klíčových mechanismů pro podporu inkluzivního vzdělávání.
- Vzdělání a příprava asistentů pedagoga jsou často na nedostatečné úrovni; asistenti dostávají v praxi úkoly, pro jejichž realizaci nejsou adekvátně vzděláni.
- Nedostatečná pozornost je často věnována společné přípravě asistenta a učitele, pro společné plánování výukových aktivit nemají asistenti a učitelé vyhrazený potřebný čas a prostor.
- Nežádoucí je relativně častá praxe, kdy se asistenti pedagoga stávají primárními vzdělavateli žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Učitelé nejsou dostatečně připravováni ani v oblasti spolupráce s pedagogickým asistentem, ani v oblasti zajišťování dohledu nad činností asistenta.
- Při nevhodném nastavení podpory poskytované asistentem, při neadekvátním dosaženém vzdělání asistenta a/nebo při nedostatečně vymezeném prostoru pro společnou komunikaci mezi asistentem a učitelem může (byť neúmyslně) práce asistenta pedagoga vyústit v negativní dopady na výuku žáků.

Shrnutí

Uvedené studie prinášajú jak jednoznačne prokázaná fakta a doporučení pro efektívni zapojení pedagogických asistentů do vzdělávání žáků, tak i konkrétní podněty pro další směřování pedagogického a speciálněpedagogického výzkumu.

Mezi praktická doporučení vycházející z prezentovaných zahraničních výzkumu patří zejména následující:

- 1) Práce asistentů pedagoga by především měla umožnit učitelé, aby on sám věnoval více pozornosti a času vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) – tento požadavek je v protikladu s často realizovanou praxí, ve které učitelé delegují výuku žáků s SVP na asistenty domnívajíce se, že asistent je ve třídě právě proto, aby se oni sami již nemuseli žáky s SVP tolik zabývat.
- 2) Má-li mít práce pedagogických asistentů požadovaný efekt na akademické pokroky žáků, je třeba vyhradit asistentům i učitelům dostatek času na společnou přípravu nadcházející výuky i na společnou reflexi výuky již realizované.
- 3) Má-li mít práce pedagogických asistentů požadovaný efekt (nejen) na akademické pokroky žáků, je třeba zajistit asistentům odbornou přípravu odpovídající úkolům, jejichž plnění je v praxi od asistenta očekáváno. Současně je třeba zajistit jak asistentům, tak i učitelům dostatečnou přípravu v oblasti jejich vzájemné kooperace.

Vedle jasných faktů a z nich vyplývajících doporučení prinášají výstupy zahraničních výzkumů některá témata pro další výzkumné aktivity (a jiná témata ponechávají neřešená). Mezi související oblasti, v současnosti zpracovávané i naším domácím výzkumem, patří například vliv osobnostních dispozic pedagogických asistentů na výkon jejich profese nebo dílčí oblasti praxe s prostorem pro zefektivnění asistenčních služeb v základním vzdělávání (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková [v přípravě]). Mezi oblasti, které by si jistě v budoucnu zasloužily více pozornosti výzkumníků, pak patří např. kompetence pedagogických asistentů a jejich zahrnutí do kvalifikační přípravy, efektivní rozložení pedagogické práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mezi učitele a asistenta, možnosti a limity zapojení asistenta pedagoga do práce s celým třídním kolektivem a další, dosud neprozkoumané aspekty této relativně nové pedagogické profese.

LITERATÚRA

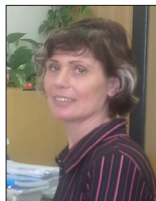
- BALSHAW, M. 2010. Looking for some different answers about teaching assistants. In: *European Journal of Special Needs Education*. 2010, No. 4, p. 337 – 338. ISSN 0885-6257.
- FLETCHER-CAMPBELL, F. 2010. Double standards and first principle. Framing teaching assistant support for pupils with special education needs: a response. In: *European Journal of Special Needs Education*. 2010, No. 4, p. 339 – 340. ISSN 0885-6257.
- GIANGRECO, M. F. 2010. Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind of help that helping is all about? In: *European Journal of Special Needs Education*. 2010, No. 4, p. 341 – 345. ISSN 0885-6257.
- GIANGRECO, M. F., DOYLE, M. B. 2007. Teacher assistants in inclusive schools. In: FLORIAN, L. (Ed.). 2007. *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE, 2007, p. 429 – 440. ISBN 13-978-1-4129-0728-6.
- NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. 2013. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy [v tlači].

- ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ, 2010. *Rychlá šetření 1/2010 – závěrečná zpráva*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- WEBSTER, R., BLATCHFORD, P., BASSET, P., BROWN, P., MARTIN, C., RUSSELL, A. 2010. Double standards and first principles. Framing teaching assistant support for pupils with special education needs. In: *European Journal of Special Needs Education*. 2010, No. 4, p. 319 – 336. ISSN 0885-6257.

Studie vznikla v rámci přípravných prací ve výzkumném projektu *Kvalita mezilidského vztahu jako determinant efektivity pedagogické asistence* (číslo projektu 663512) plně financovaného z prostředků *Grantové agentury Univerzity Karlovy*.



VANDERBILTOVA POSUDZOVACIA ŠKÁLA – MOŽNOSŤ DIAGNOSTIKOVANIA ŽIAKA S ADHD UČITEĽOM A RODIČOM Vanderbilt Assessment Scale – Possibility of Diagnosing Pupil with ADHD by Teacher and Parent



Tatiana Dubayová¹, Erika Chovanová²

Abstrakt: Žiak s ADHD je svojím správaním iný už na prvý pohľad, avšak jednotných diagnostických metód, ktoré môže učiteľ alebo rodič použiť na verifikáciu svojho pozorovania, je v súčasnosti nedostatok. Učiteľ pri rozpoznávaní žiaka s ADHD vychádza predovšetkým z vlastných skúseností a diagnostikuje ho na základe parciálnych skúšok jeho jednotlivých schopností. Cieľom tohto príspevku je predstaviť Vanderbiltovu posudzovaciu škálu vhodnú pre posúdenie správania žiaka učiteľom a rodičom, ktorá je používaná v zahraničí. Jej adaptáciou na podmienky slovenského školstva môže vzniknúť nový diagnostický nástroj na objektivizáciu pozorovaní učiteľa, čím sa môžu otvoriť nové možnosti pre efektívnejšiu diskusiu s rodičom o špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách pre žiaka s ADHD a pre vytvorenie intervencie vychádzajúcej z jeho individuálnych potrieb.

KLúčové slová: ADHD, učiteľ, diagnostika, Vanderbiltova posudzovacia škála.

Abstract: Behavior of the pupil with ADHD is different from other children at the first sight. However, there is no uniform method which teachers or parent can use to verify their observation currently. In identification of the pupil with ADHD, teachers prefer their own experiences mostly or they are using exams of his/her partial skills and abilities. The main objective of the paper is to present the Vanderbilt assessment scale, which is used by teachers and parents in foreign countries. The adaptation of the scale for using in Slovak conditions will open possibilities for teachers for effective discussion with parents about special educational needs of the pupil with ADHD and for the creation of the most effective educational strategy.

Keywords: ADHD, teacher, diagnostic process, Vanderbilt assessment scale.

V súčasnosti sa odhaduje, že syndróm poruchy pozornosti spojenej s hyperaktivitou (ADHD) sa vyskytuje u 5 – 9% detí vo veku 5 – 14 rokov, a to 2 – 3-krát častejšie u chlapcov ako u dievčat (Buitelaar a kol., 2003). K jeho základným symptómom patrí hyperaktivita, nepozornosť a impulzivita. Napriek viditeľným prejavom v správaní dieťaťa je diagnostika detí s ADHD komplikovaná a podieľajú sa na nej odborníci z viacerých oblastí, avšak samotnú diagnózu stanovuje detský neurológ alebo pedopsychiater (Hučíková, Hučík, 2011).

Diagnostický proces dieťaťa so syndrómom ADHD zahŕňa zisťovanie prejavov dieťaťa pomocou objasnenia nasledujúcich typov anamnéz (Munden, Arcelus, 2002): história symptómov, zdravotná anamnéza, psychiatrická anamnéza, školská

1 Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: tatiana.dubayova@pf.unipo.sk. Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

2 Doc. PaedDr. Erika Chovanová, PhD., Katedra športovej edukológie a humanistiky, Fakulta športu, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 13, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: erika.chovanova@unipo.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

anamnéza, rodinná anamnéza, sociálna anamnéza. Tieto zistenia pochádzajú z rozhovorov s jeho rodičmi, učiteľmi, príp. z nálezov a správ pediatra, detského neurológa, detského psychiatra a tiež v neposlednej miere detského psychológa a špeciálneho pedagóga. Výsledkom tímovej spolupráce, vytvorením na základe použitia laboratórnych metód a štandardizovaných testov, je profil dieťaťa, ktorý zahŕňa hodnotenie jednotlivých kognitívnych schopností (s dôrazom na pamäť a pozornosť), intelektu, motorického vývinu, emocionálnej a sociálnej stability. Diagnostika dieťaťa môže byť skomplikovaná aj inými symptómami, ktoré môžu dominovať nad symptómami ADHD. Klinické štúdie ukazujú, že 50% detí s ADHD má pridružené iné poruchy, napr. poruchu správania, poruchu opozičného vzťahu, depresiu, poruchu učenia alebo bipolárnu poruchu (Buitelaar a kol., 2003). Pri diagnostike môže tiež dôjsť k nesprávnej interpretácii výsledkov vyšetrení napr. v prípadoch detí zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo detí s osobnou anamnézou, v ktorej sa vyskytuje prežitie traumy. Vtedy je možné symptómy vyskytujúce sa u dieťaťa nesprávne priradiť k vplyvu externých faktorov namiesto ich priradenia k organickému poškodeniu mozgu, ktorým je ADHD typické.

Pri diagnostike ADHD sa musí postupovať v súlade s Medzinárodnou klasifikáciou chorôb (MKCH-10), resp. DSM-IV, ktoré podrobne popisujú diagnostické kritériá ochorení. DSM-IV je manuál vytvorený Americkou psychiatrickou asociáciou a skratka ADHD pochádza práve z tohto manuálu. MKCH-10 je vytvorený Svetovou zdravotníckou organizáciou (WHO) a označenie používané v tejto klasifikácii je Hyperkinetický syndróm. Používa sa hlavne v Európskych krajinách, aj keď sa už aj u nás uprednostňuje označenie ADHD. Medzi oboma manuálmi existujú rozdiely, ktoré môžu pri určovaní syndrómu ADHD odborníkovi znejasniť situáciu. Ako uvádzajú Munden a Arcelus (2002), kritériá MKCH-10 sú nastavené tak, že podľa nich niektoré deti, ktoré spĺňajú kritériá DSM-IV nie sú nakoniec diagnostikované ako deti s ADHD. Tak isto aj vo vedeckých štúdiách sa preferuje výber respondentov do výskumnej vzorky práve podľa kritérií DSM-IV. Tento manuál sa preto stal základom pre vznik viacerých posudzovacích škál používaných pre vedecké účely, ale aj v praxi.

Učitelia sa nezriedka dostávajú do situácie, kedy na základe svojich skúseností z praxe tušia, že žiak sa správa odlišne od väčšiny žiakov, avšak chýba im nástroj, ktorý by im pomohol verifikovať ich pozorovania a potvrdiť ich podozrenia. Cieľom nášho príspevku je preto predstaviť Vanderbiltovu posudzovaciu škálu,³ ktorá je vhodná pre posúdenie správania žiaka učiteľom, ktorá je dosiaľ používaná prevažne v zahraničí.

Vanderbiltova škála hodnotenia dieťaťa (*The Vanderbilt assessment scale*)

Táto škála je, ako uvádzajú viaceré zdroje, najčastejšie používaným nástrojom v zahraničí pri hodnotení žiakov s ADHD vo veku od 4 do 18 rokov. Jej autorom je Mark Wolreich, ktorý ju v roku 1998 prvýkrát zverejnil spolu so svojimi kolegynami Irene D. Feurerovou, Jane N. Hannahovou, Anna Baumgaertelovou a Theodorou Y.

3 V našich podmienkach prebieha v rámci projektu VEGA 1/0769/13 *Účinnosť špecifických pohybových reedukačných postupov na korekciu hyperkinetických porúch detí mladšieho školského veku* adaptácia Vanderbiltovej hodnotiacej škály a jej overovanie v našich podmienkach nielen pre potreby výskumov, ale aj pre jej možnosti využitia v praxi. V súčasnosti škála prešla jazykovou adaptáciou a od októbra 2013 začne prebiehať zber dát pre zistenie jej reliability. Po ukončení projektu bude škála pripravená na použitie pre výskumné účely, avšak komplikovaný proces štandardizácie škály je úlohou vyžadujúcou dlhšie časové obdobie. Nový diagnostický nástroj bude publikovaný aj na stránkach vedeckého časopisu Špeciálny pedagóg.

Pinnockovou. Má dve základné verzie: verzia pre hodnotenie žiaka rodičom a verzia pre hodnotenie žiaka učiteľom. Získané informácie môžu slúžiť pre účely skríningu, tvorby odporúčaní, monitorovaní progresu žiaka a účinnosti požitých metód v edukácii. V kombinácii s inými metódami slúži aj pri stanovovaní diagnózy. Škála vychádza z diagnostických kritérií DSM-IV a jej prednosťou je, že hodnotí okrem základných symptómov aj iné kategórie správania, ktoré sa vzťahujú k takým problémovým oblastiam ako je porucha správania, porucha opozičného vzťahu, úzkosť a depresia. Používanie škály podporuje Americká akadémia pediatriov (American Academy of Pediatrics)⁴ a autori škály dovolili jej voľné šírenie pre účely diagnostiky aj výskumu, čo zvyšuje obľúbenosť a používanie škály odborníkmi aj laickou verejnosťou.

Škála pre rodiča pozostáva z 55 položiek a je rozdelená dvoch častí. *Prvá časť* obsahuje 47 položiek, pomocou ktorých má rodič hodnotiť správanie žiaka počas posledných šiestich mesiacov pomocou štyroch stupňov: 0 – nikdy, 1 – príležitostne, 2 – často, 3 – vždy. *V druhej časti* rodič pomocou ôsmich položiek hodnotí školskú úspešnosť žiaka na škále 1 – 5, kde 1 – výborná, 2 – nadpriemerná, 3 – priemerná, 4 – čiastočne problematická, 5 – problematická. Položky sú koncipované tak, aby rodič hodnotil jeho správanie nielen doma, ale aj v rôznych iných sociálnych situáciách.

Škála pre učiteľa pozostáva zo 43 položiek a troch častí. *V prvej časti* je 35 podobne formulovaných položiek ako v škále pre rodiča, avšak s použitím odbornej terminológie a pre kontext školského prostredia; po obsahovej stránke sú orientované na popis symptomatológie ADHD. *Druhá časť* obsahuje tri položky na hodnotenie školského výkonu žiaka v oblasti písania, čítania a matematiky (na 5-bodovej škále: 1 = výborný, 2 = nadpriemerný, 3 = priemerný, 4 = dostatočný, 5 = nedostatočný). *V tretej časti* piatimi výrokmi učiteľ hodnotí sociálne správanie žiaka v rámci školskej triedy v piatich oblastiach: vzťah s rovesníkmi, sledovanie inštrukcií, vyrušovanie spolužiakov, dokončovanie úlohy a organizačné schopnosti. Psychometrické vlastnosti škály sú veľmi dobré, reliabilita škály sa pohybuje od $\alpha = 0,79$ (v škále depresie a anxiety) po $\alpha = 0,91$ (v časti hodnotení symptómov) (Wolreich a kol., 2003).

Skórovanie je v oboch verziách – pre rodiča i učiteľa jednoduché. Hodnotí sa na základe súčtu hrubého skóre v jednotlivých oblastiach. Po súčte skóre položiek v rôznych kombináciách dosiahne posudzovateľ profil žiaka s ADHD a získá prehľad o tom, či u konkrétneho žiaka ide o ADHD s prevahou nepozornosti, o ADHD s prevahou hyperaktivity alebo o kombinovaný typ. Zistí tiež prítomnosť poruchy opozičného vzťahu, poruchy správania alebo prítomnosť kritickej úrovne depresie alebo anxiety. Pri každej oblasti hodnotenia autori zdôrazňujú, že musí byť naplnená podmienka skórovania žiaka v oblasti školského výkonu a správania sa v triede stupňom 4 alebo 5. Tieto stupne sa považujú za mieru funkčnosti, resp. nefunkčnosti správania. Znamená to, že pokiaľ symptómy ADHD nespôsobujú znížený školský výkon alebo nenarušujú sociálne vzťahy žiaka, nemal by byť žiak hodnotený ako žiak s ADHD.

Použitie Vanderbiltovej posudzovacej škály hodnotenia žiaka s ADHD má viacero predností. V prvom rade je jej súčasťou aj vyššie spomenuté hodnotenie správania ako napr. porucha správania (napr. položky 24. *je iniciátorom bitiek; 27. kradne cenné veci*), porucha opozičného vzťahu (napr. položky 20. *aktívne vzdoruje alebo odmieta prijať požiadavky alebo pravidlá dospelého; 22. je zlomyseľný a pomstychtivý*), úzkosť (napr. položky 30. *je nesmelý alebo je ľahké ho zahanbiť; 31. bojí sa skúšať nové veci z obavy, aby neurobil chybu*) a depresia (napr. položky 32. *cíti sa bezcenný alebo menejcenný*;

4 Dostupné na internete: <http://www.ghc.org/all-sites/guidelines/adhd.pdf>.

cíti sa osamelo, nechcený alebo nemilovaný, prípadne sa sťažuje, že ho „nikto nemá rád“). Hodnotením žiaka dvoma pozorovateľmi (rodičom aj učiteľom) je možné dosiahnuť validnejšie výsledky a tiež je možné zistiť pohľad rodiča na správanie svojho dieťa. Prípadné rozdiely medzi posudzovateľmi môžu byť pre učiteľa tiež dôležitým informačným zdrojom pri diagnostike žiaka s ADHD.

Adaptáciou Vanderbiltovej škály pre jej použitie v podmienkach slovenského školstva a pomocou jeho budúcej štandardizácie vznikne nástroj, ktorý pomôže učiteľovi aj rodičovi objektivizovať svoje pozorovania. Zohľadnenie pohľadu rodiča s jeho komparáciou hodnotenia učiteľa vzniká pre učiteľa priestor na diskusiu s rodičom a hľadanie optimálneho naplnenia špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiaka. Hľadanie efektívnych intervencií pri práci s týmito žiakmi je dlhodobým procesom, ktorý je nutné neustále inovovať a prispôbovať aktuálnym vedeckým poznatkom.

LITERATÚRA

- BUITELAAR, J. K., MONTGOMERY, S. A., VAN ZWIETEN-BOOT, B. J. 2003. Attention deficit hyperactivity disorder: guidelines for investigating efficacy of pharmacological intervention. In: *European Neuropsychopharmacology*. Vol. 13, 2003, p. 297–304.
- HUČÍKOVÁ, A., HUČÍK, J. 2011. *Deti, trochu iné, v školskej edukácii*. Liptovský Ján: PROHU, 2011. ISBN 978-89535-01-9.
- MUNDEN, A., ARCELUS, J. 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2002.
- WOLREICH, M. L., LAMBERT, W., DOFFING, M. A., BICKMAN, L., SIMMONS, T., WORLEY, K. 2003. Psychometric properties of the Vanderbilt ADHD diagnostic parent rating scale in a referred population. In: *Journal of pediatric psychology*. Vol. 28, 2003, No. 8, p. 559 – 568.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0769/13 *Účinnosť špecifických pohybových reedukačných postupov na korekciu hyperkinetických porúch detí mladšieho školského veku*.



ROZHOVOR S DOCENTKOU BERIT GROVEN Z NÓRSKA

Interview with assoc. prof. Berit Groven, Ph.D.
from Norway

Jana Kožárová¹

Assoc. prof. Berit Groven, Ph.D., je funkčná docentka v odbore špeciálna pedagogika na Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning v Trondheime v Nórsku. Vo svojej odbornej práci sa zameriava na kvalitatívny výskum osobnosti špeciálneho pedagóga, ako aj na včasnú intervenciu pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Niekoľkokrát navštívila Slovensko a mesto Prešov v rámci riešenia medzinárodného výskumného projektu *NIL-II-022-d Professional ethics as a part of professional competence of supporting professions*, na ktorom v rokoch 2009 – 2011 participovala aj Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Pani profesorka Berit Groven s ústretovosťou prijala pozvanie na rozhovor počas môjho polročného výskumného pobytu v Nórsku v akademickom roku 2012/2013, ktorý s jej súhlasom ponúkam aj čitateľom časopisu Špeciálny pedagóg.

- 1. Ste funkčnou docentkou v špeciálnej pedagogike, máte za sebou dlhoročnú prax v tomto odbore, ste autorkou mnohých vedeckých štúdií a monografií. Mohli by ste nám povedať niečo viac o sebe? O Vašej ceste k špeciálnej pedagogike, o Vašej pedagogickej praxi?**

Tento rok budem oslavovať 65 rokov a dalo by sa povedať, že som už zrelou ženou... Vychovávateľstvo som vyštudovala v roku 1970, rok som učila, potom som strávila rok kurzom angličtiny v britskom Newcastle. Rok na to som začala navštevovať kurz špeciálnej pedagogiky. Dva roky som potom učila v špeciálnej triede pre deti so sluchovým postihnutím. Ďalší rok som strávila kurzom dramaterapie a potom som polroka pracovala s deťmi s mentálnym postihnutím. Medzitým som sa vydala a s manželom sme sa presťahovali do mesta, kde mal prácu. Ďalších osem rokov som učila na základnej škole, kde som bola triednou učiteľkou aj školským špeciálnym pedagógom. S manželom sme mali dve deti – obidve sme adoptovali. Neskôr sme sa však rozviedli a ja som už nevidela dôvod ostávať v meste, kde sme dovtedy žili.

Vrátila som sa do Trondheimu, opäť som začala učiť na predošlej škole a dokončila som si aj kurz špeciálnej pedagogiky. Keďže som sa presťahovala do menšej obce neďaleko mesta, každodenné cestovanie bolo dosť vyčerpávajúce, tak som dostala náhradnú prácu v centre pedagogicko-psychologického poradenstva. Pre predĺženie zmluvy som však potrebovala mať magisterské vzdelanie, preto som po roku v centre nastúpila na magisterské štúdium a následne som úspešne urobila aj rigorózne skúšky. Štúdium som ukončila síce v roku 1989, ale už v roku 1988 mi ponúkli miesto na Pedagogickej fakulte na univerzite v Levangeri, kde som ostala pôsobiť takmer dvadsať rokov.

A opäť prišla chvíľa, kedy som premýšľala nad tým, čo ma na danom mieste ešte drží. Mala som pocit, že buď musím začať robiť niečo iné vo svojej práci alebo si nájsť prácu inde. Rozhodla som sa spraviť si doktorát – a to som už mala po päťdesiatke! Po

¹ Mgr. Jana Kožárová, Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: jana.kozarova@unipo.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

obhájení dizertačnej práce prišla ponuka z Dronning Mauds Minne Høgskole, a tak som sa presťahovala späť do Trondheimu a začala pracovať na pozícii funkčnej docentky v špeciálnej pedagogike. Nuž, aby som sa dostala k podstate mojej akademickej kariéry, čo bolo asi základom Tvojej otázky – myslím si, že išlo o zlomové udalosti v mojom živote, ktoré ma viedli k rozhodnutiam v mojej práci i k ďalšiemu štúdiu. Nikdy som neplánovala byť „akademikom.“ Jednoducho sa to stalo, taká „náhodosť“.

2. Vaša posledná kniha má názov Špeciálni pedagógovia v meniacich sa časoch. Je to skutočne zaujímavý a nadčasový názov. Čo sa v zmenilo v špeciálnej pedagogike počas niekoľkých rokov Vašej praxe? Považujete tieto zmeny za dobré alebo, naopak, za zlé?

Zväčša dobré, zjednodušene povedané. V dnešnej dobe je u pedagógov dôraz kladený na uvedomenie si faktu, že dieťa je predovšetkým dieťa s potrebou uznania, ocenenia, potrebou rozvoja kompetencií a nevyhnutnosťou priateľov okolo seba... Naša (a nielen naša) vláda zdôrazňuje princípy rovnosti, inklúzie a prispôsobenia. V praxi je však situácia rôzna. V Nórsku existuje celý rad rôznych postupov. Národné kurikulum v Nórsku kladie veľký dôraz na dosiahnutie čo najlepších výsledkov v medzinárodných meraniach (napr. PISA alebo TIMMS). V dôsledku toho deti, ktoré sú „pozadu,“ majú tendenciu vytvárať v školách segregované skupiny v oveľa väčšej miere ako to bolo v minulosti – asi tak pred desiatimi rokmi. Čo sa týka detí v predškolskom veku, stále viac narastá počet žiadostí o špeciálnopedagogickú asistenciu, a týmto deťom je poskytovaný asistent, avšak zväčša bez relevantného vzdelania. Za zmienku tiež stojí naša posledná národná štatistika, ktorá zisťovala počty detí, ktorým bola poskytnutá špeciálnopedagogická asistencia. V predškolskom veku je to 1,5 – 2 %. V školskom veku je v priemere 8 % detí poskytovaná špeciálnopedagogická podpora, avšak počet detí sa postupne zvyšuje. Vo veku 6 – 10 rokov hovoríme o 4 % detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale vo veku 13 – 15 rokov je už špeciálnopedagogická podpora poskytovaná 13 – 15 % detí. Aj tieto čísla hovoria o potrebe včasnej intervencie. A vzniká tu dilema – prístup: „Počkajme a uvidíme“ vs. „zásah už v ranom štádiu.“

3. V poslednej kapitole spomínanej monografickej knihy rozoberáte rolu špeciálneho pedagóga. Píšete o jeho kompetenciách, morálnom konaní, odvahe a odhodlaní. Myslíte si, že existuje univerzálny model dobrého špeciálneho pedagóga?

Pravdu povediac, nemyslím si, že existuje univerzálny model učiteľa. Skôr je potrebný model spoločnosti, ktorý umožní pedagógovi dobre vykonávať prácu. Podľa našich skúseností vieme, že existuje úzka súvislosť medzi rozvojom prosperity v štáte a rozvojom starostlivosti o osoby so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Myslím si, že je povinnosťou štátu stanoviť štandardy, pokiaľ existuje nejaké znepokojenie medzi obyvateľmi týkajúce sa rovnosti, inklúzie a prispôsobenia. Som presvedčená, že postoj vlády, zákony, predpisy (a výskum) posilňujú úlohu špeciálneho pedagóga. Navyše, k žiadnej zmene nedôjde bez odhodlania a odvahy samotných špeciálnych pedagógov. K zmene môže dôjsť vplyvom našej obozretnosti, múdrosti vychádzajúcej z praxe... Ide o otázku paradigiem.

4. Mesto Prešov na Slovensku ste už navštívili niekoľkokrát. Aký bol Váš celkový dojem zo Slovenska? Čo sa Vám najviac páčilo?

Slovensko je nádherná krajina. Príroda mi pripomínala tú našu, avšak bola menej drsná. Krásne hory, výnimočná krása renesančných miest, architektúra zanechávajúca hlboký dojem. Ešte teraz mám v ústach chuť bryndzových halušiek so slaninou. Ľudia sú tam veľmi milí a pohostinní. Prešov je miesto, ktoré by som odporúčala svojim známym.

- 5. Počas svojho pobytu ste tiež navštívili niekoľko špeciálnych škôl, materských škôl a aj rómskych komunít. V čom bola pre Vás táto skúsenosť zaujímavá alebo prínosná? Mohli by ste na základe svojich postrehov vytýčiť nejaké podobnosti, prípadne rozdiely v slovenskom a nórskom edukačnom systéme?**

Začala by som jednou skúsenosťou. S dvomi kolegami sme boli na exkurzii na špeciálnej základnej škole, ktorá na mňa veľmi zapôsobila. Nevieť však jednoznačne povedať, o aký dojem išlo. Školu navštevovali len deti z rómskej komunity. Škola bola na vidieku a všetci žiaci bývali neďaleko. Všetci žiaci mali diagnostikované mentálne postihnutie. Ja aj moji kolegovia sme sa potom medzi sebou rozprávali, kto a akým spôsobom robil diagnostiku? Podľa riaditeľky školy žiaci mali záujem o školu po piaty ročník, aj keď im škola poskytovala deväťročné vzdelanie. O ďalšie vzdelanie už mali títo žiaci záujem len veľmi zriedkavo. Samozrejme sme sa s kolegami medzi sebou diskutovali a pýtali sa, ako potom môžu dosiahnuť požadované kompetencie pre ďalšiu kvalifikáciu a uplatnenie na trhu práce?! Do istej miery chápem slovenských rodičov, ktorí vyjadrujú nevôľu voči „rómskemu dedičstvu“ v školách ich detí. Avšak toto je obrovská výzva pre slovenské špeciálne školstvo!

Čo sa týka slovenského a nórskeho edukačného systému, Nórsko má pomerne dlhú tradíciu demokracie, pochádzajúcej už z druhej polovice 19. storočia. Už v roku 1881 sme mali prvý zákon, ktorý sa dotýkal detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a hovoril o povinnom školskom vzdelávaní. V priebehu 20. storočia bolo prijatých niekoľko ďalších zákonov, vyhlášok a usmernení, ktoré riešili deti so špeciálnymi potrebami, ich začlenenie, podporu až po posledný školský zákon z roku 2006, ktorý hovorí o adaptívnom vzdelávaní. Demokracia na Slovensku je pomerne nová. Myslím, že to ešte istý čas potrvá, kým sa zabezpečia práva pre ľudí so špeciálnymi potrebami a kým sa tieto práva budú reálne aj dodržiavať.

- 6. Vychádzajúc z nášho rozhovoru a spoločnej práce, dovoľím si konštatovať, že ste špeciálnou pedagogičkou s bohatými skúsenosťami. Čo považujete za najväčšie výzvy v súčasnej špeciálnej pedagogike?**

Výziev je mnoho. Čím dlhšia je moja prax, tým viac výziev nachádzam a nejakú si nechcem pripustiť, že už je čas pomýšľať na dôchodok... No to je môj uhol pohľadu. Všeobecne, medzi odborníkmi zavládol konsenzus, že jednou z najväčších výziev súčasnej špeciálnej pedagogiky je problematika včasnej intervencie. Ako som vravela už pri druhej otázke, počty detí, ktoré potrebujú špeciálnopedagogickú podporu rastú úmerne s ich vekom. Je teda namieste otázka, či nezlyháva súčasný model včasnej intervencie, čo v konečnom dôsledku stojí štát aj viac peňazí. Pretože predchádzať problému je lacnejšie, ako ho naprávať.

Ďalšou výzvou je otázka adaptívneho vzdelávania. Naša krajina od roku 1975, kedy bol prijatý prvý zákon o začleňovaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, prešla značnou premenou. Od individuálneho začleňovania cez inkluzívne vzdelávanie až po súčasný model adaptívneho vzdelávania. Súhlasím so šlachetnou ideou tohto prístupu, no možno to vyznie kontraindikatívne, za najväčší problém v tomto smere považujem redukciu špeciálnych tried a skupín. Mám na mysli nedostatočnú kvalifikáciu a pregraduálnu prípravu učiteľov v oblasti špeciálnej pedagogiky. Ak je učiteľ dostatočne pripravený na prácu s dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, dokáže výučbu prispôbiť tak, aby špeciálna trieda, príp. skupina potrebná nebola. Avšak, ak je vzdelanie a príprava pedagóga nedostatočná, dieťa nenapreduje a trápí sa aj ono, aj jeho okolie.

Výziev je mnoho, no dovoľím si povedať, že všetky vychádzajú z hodnôt pedagógov a morálky profesie, a samozrejme z nastavenia konkrétnej spoločnosti.

7. *Ste funkčnou docentkou na Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning v Trondheime, ktorá je v Nórsku známa svojou dlhou tradíciou prípravy budúcich predškolských, elementárnych a špeciálnych pedagógov. Naše univerzity podpísali bilaterálnu dohodu týkajúcu sa spolupráce a študentských mobilit. V závere nášho rozhovoru by som sa preto rada opýtala, čo by ste odkázali našim študentom, aby sa rozhodli pre štúdium na Dronning Mauds Minne Høgskole v Trondheime?*

Ty si tu už druhýkrát, takže to je samo o sebe dobrou reklamou pre nás, naše mesto a našu univerzitu! Je dôležité podotknúť, že Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning je dcérskou školou univerzity NTNU (Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet), ktorá patrí k najlepším v Európe, samozrejme s ambíciou stále sa zlepšovať. Naša vysoká škola má unikátne postavenie v krajine, podobne ako Vaša, v zmysle zamerania študijných odborov. Patríme medzi najlepšie vysoké školy v Nórsku pripravujúce budúcich pedagógov do praxe a ponúkame študijné odbory zameriavajúce sa výhradne na predprimárnu, elementárnu a špeciálnu pedagogiku. Výučba prebieha pod vedením odborníkov, ktorí majú za sebou bohatú vedeckovýskumnú, pedagogickú a publikačnú činnosť. Najväčší dôraz sa však kladie na pedagogickú prax študentov. Semester trvá 14 týždňov, z toho 7 týždňov je samotná prax. Keď po rokoch stretnem svojich bývalých študentov, chvália si najmä prax, ktorá ich pripravila na reálnu prácu.

Čo sa týka Trondheimu, je to mesto, ktoré človeka očarí kultúrou, históriou, fjordom a nádhernou prírodou okolo. Určite by tu mali študenti, čo vidieť a zažívať. Samozrejme, ak nevyhľadávajú tropické teploty, pretože toho sa tu nedočkajú (podotknuté s úsmevom).

**Vážená pani docentka Berit Groven,²
ďakujem Vám veľmi pekne za rozhovor.**



2 Fotografia zverejnená so súhlasom assoc. prof. Berit Groven, Ph.D. z Nórska.



VEDELI STE, ŽE...?

Did you Know...?

Pripravila Tatiana Dubayová¹

❖ Jedna tretina mladistvých delikventov v USA bola v čase svojho prvého zatknutia pod dohľadom sociálnych pracovníkov z dôvodu násilia alebo zanedbávania mladistvého rodičmi. To, či mladistvý sa aj v budúcnosti bude dopúšťať kriminálnych trestných činov závisí podľa výskumu autorov J. P. Ryana, A. B. Williamsovej a M. E. Courtneyho (2013) od rodinného prostredia mladistvého. Závbery ich výskumu jasne poukazujú na to, že možnosť recidívy prudko narastá, ak v rodine dochádza k slovným útokom a fyzickému násiliu voči mladistvému. Ak nenastanú zmeny v rodinnom prostredí, výchova mladistvého delikventa v reedukačnom centre má podľa spomínaných autorov len obmedzený podiel na zmene v jeho správaní.

(Zdroj: RYAN, J. P., WILLIAMS, A. B., COURTNEY, M. E. 2013. Adolescent neglect, juvenile delinquency and the risk of recidivism. In: *Journal of youth and adolescence*. Vol. 42, p. 454 – 465).

- ❖ Reziliencia je často definovaná ako schopnosť jedinca pozitívne sa adaptovať a dosahovať úspech aj napriek nepriaznivej situácii, ktorou môže byť napr. život v chudobe, život so závislým rodičom, zneužívanie, zanedbávanie a pod. Takéto životné podmienky sú často spojené so vznikom delikventného správania mládeže. S. R. Hawkinsová a kol. (2009) skúmali vybrané faktory, ktoré by mohli zohrávať ochrannú funkciu a zvyšovať rezilienciu u ohrozených skupín dievčat. Autori predpokladali, že takýmito faktormi budú prítomnosť starostlivého dospelého v živote dieťaťa, pozitívny vzťah k škole, školská úspešnosť a viera. Na výskume, ktorý prebiehal vo viacerých vlnách, sa zúčastnilo vyše 5 000 respondentiek. Prítomnosť starostlivého dospelého a školská úspešnosť redukovali možnosť delikventného správania respondentiek, avšak, ak dievča bývalo v rizikovom prostredí, ochranné účinky týchto faktorov sa prudko znižovali. Viera sa ukázala ako dôležitý ochranný prvok dievčat pri vstupe do nebezpečných rovesníckych skupín – gangov.

(Zdroj: HAWKINS, S. R., GRAHAM, P. W., WILLIAMS, J., ZAHN, M. A. 2009. Resilient girls – factors that protect against delinquency. U. S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Dostupné na internete: www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/220124.pdf).

- ❖ Pripravuje sa jedenásta revízia Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH), ktorej schválenie sa predpokladá v roku 2015.

(Jej beta verzia, ku ktorej sa môžu odborníci vyjadrovať, je dostupná na internetovej stránke: <http://www.who.int/classifications/icd/revision/en/>).

¹ Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: tatiana.dubayova@unipo.sk. Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

- ❖ Nielen u nás, ale aj v zahraničí sa venuje iba málo výskumov tomu, ako vnímajú svoje potreby a bariéry ľudia s mentálnym postihnutím sami. Pomocou metódy kvalitatívnej analýzy diskusie vo fokusových skupinách S. Abbottová a R. Mcconkey skúmali názory 68 dospelých ľudí s mentálnym postihnutím žijúcich v zariadeniach celodennej starostlivosti na to, čo potrebujú, aby sa v spoločnosti ostatných ľudí cítili dobre. Z odpovedí respondentov identifikovali štyri hlavné oblasti potrieb, ktorými boli možnosť rozprávať sa s inými ľuďmi, byť akceptovaný, prispôbenie prostredia tak, aby dokázali používať verejné prostriedky (napr. prístupy do budov a orientácia v nich, dopravné prostriedky a pod.) a príležitosť na sebauplatnenie. Výpovede respondentov môžu byť použité ako podnety pre konanie zástupcov miest a obcí, aby podporili sociálnu inklúziu osôb s mentálnym postihnutím.

(Zdroj: ABBOTT, S., MCCONKEY, R. 2006. The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. In: *Journal of intellectual disabilities*. Vol. 10, No. 3, p. 275 – 287).

MICHALOVÁ, Z.: *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál, 2012. 168 s. ISBN 978-80-262-0182-3.

Sociokultúrne normy v každej dobe charakterizujú určité prejavy správania alebo prežívania dieťaťa, mladistvých i dospelých, ktoré sú všeobecne akceptované. Pokiaľ sa prejavy konkrétneho jednotlivca líšia od prijímanej normy, stáva sa ich nositeľ v očiach druhých tzv. problémovým. S označením „problémové dieťa“, prípadne „dieťa s problémovým správaním“ sa stretávame čoraz častejšie. Rodičia detí v predškolskom veku, ale aj učiteľky v materských školách sa pomerne často zmieňujú o zvyšovaní sa prejavov v správaní detí, ktoré nemôžu akceptovať, resp. ktoré identifikujú ako problémové správanie. V odbornej literatúre sa však stretávame s viacerými pojmami, ktoré označujú fenomén takého správania sa detí, ktoré rodičia alebo učitelia považujú za správanie presahujúce všeobecne uznávané spoločenské a mravné normy alebo vnútorné pravidlá.

PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D., ktorá pôsobí ako odborná asistentka na Pedagogickej fakulte Technickej univerzity v Liberci v Českej republike, sa ako jedna z mála autoriek v slovenskom a českom priestore venuje problémovému správaniu u detí už v predškolskom veku. Recenzovaná publikácia *Předškolák s problémovým chováním* (2012) vyšla minulú jeseň v pražskom vydavateľstve Portál a môžeme ju považovať za jeden z prvých komplexných materiálov zaoberajúcich sa prejavmi, prevenciou a možnosťami ovplyvnenia problémového správania.

V ostatných mesiacoch, keď *Diagnostický a štatistický manuál duševných porúch* predchádza kompletnou transformáciou a kritériá stanovenia rôznych diagnóz sa menia, čitateľ určite ocení úvodné dve kapitoly, v ktorých autorka diferencuje problémové správanie a poruchu správania, a následne sa venuje deskripcii psychického vývinu dieťaťa a niektorým príčinám jeho ohrozenia. V tejto časti je vhodné vyzdvihnúť najmä podkapitoly o súčasnej rodine a týraní či zanedbávaní, nakoľko v poslednom čase sa rodina, ako faktor determinujúci vznik problémového správania u detí v predškolskom veku, spomína čoraz častejšie.

Materská škola, ako ďalší činiteľ podieľajúci sa tak na vzniku, ako aj na eliminácii prejavov problémového správania je rozobratá v tretej kapitole recenzovanej knihy. Autorka tu analyzuje jednotlivé problémové oblasti v správaní sa detí v predškolskom veku, no najväčšiu pozornosť venuje agresívnemu správaniu a jeho prevencii v materskej škole. Tento zámer autorky je pochopiteľný, nakoľko množstvo štúdií a výskumov určuje agresívne správanie ako najväčší a najčastejší problém detí v materských školách.

Prevenciu problémového správania rozobrala autorka v poslednej, štvrtej kapitole, ktorú môžeme považovať za nosnú vzhľadom k aktuálnosti riešenia danej problematiky. Navrhovaný multimodálny prístup a apel autorky na hlbšiu medziodborovú spoluprácu a spoluprácu s rodičmi je opodstatnený teóriou v predchádzajúcich kapitolách. Tipy, rady a odporúčania autorky posmeľujú čitateľa a neodrádzajú ho od práce s problémovým dieťaťom. Podkapitolu o predchádzaní vyhoreniu u pedagóga v materskej škole by si možno žiadalo rozpracovať detailnejšie, nakoľko syndróm vyhorenia môže postihnúť učiteľa dieťaťa s problémovým správaním skôr, pretože práca s takýmto dieťaťom často prináša viac frustrácie ako uspokojenia a výsledok práce učiteľa často nezodpovedá vynaloženému úsiliu.

Celá kniha je popretkávaná ilustračnými príkladmi z bohatej praxe autorky, čo ocení tak skúsený, ako aj začínajúci pedagóg či rodič pri oboznamovaní sa s problematikou.

Predkladaná publikácia Zdeňky Michalovej je vysoko prínosnou tak pre študentov pripravujúcich sa na učiteľské povolanie, pre učiteľov v materských školách, ale aj pre rodičov, ktorí potrebujú pomôcť pri orientácii v správaní sa ich dieťaťa, čiže v tom, kde a ako hľadať odbornú pomoc.

Mgr. Jana Kožárová
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Prešov
Slovenská republika

NOTBOHM, E.: *Desať vecí, ktoré by každé dieťa s autizmom chcelo, aby ste vedeli*. Bratislava – Petržalka: Vydavateľstvo Európa, 2013. 104 s. ISBN 978-80-89111-84-8.

Autorka knihy je publicistka a matka dvoch synov: Bryce, ktorý má diagnostikovaný autizmus, a Connora so syndrómom ADHD. Vo svojej publicistike sa venuje nielen autizmu, ale aj baseballu a genealógii. Prispieva do časopisu *Autism Asperger's Digest* a je spoluautorka oceneného diela *1001 Great Ideas for Teaching and Raising Children with Autism Spectrum Disorders* (1001 dobrých nápadov, ako učiť a vychovávať deti s poruchami autistického spektra).

Mottom jej novej knihy pod názvom *Desať vecí, ktoré by každé dieťa s autizmom chcelo, aby ste vedeli* (2013) je výrok: „Cesta na vrchol vedie krok za krokom.“ V tom duchu v recenzovanej knižnej publikácii veľmi reálne a skutočne krok za krokom líči svet ľudí trpiacich autizmom a ťažkosti intaktnej populácie v komunikácii s týmto svetom. Tomu, kto nepočul o autizme alebo ešte nestretol človeka s autizmom, táto kniha poskytne veľa praktických i teoretických pohľadov na ich svet, niekedy až s humorným nádychom. Čitateľ po prečítaní knihy nadobúda pocit, že ak takého človeka stretne a pozrie sa naňho, bude schopný s ním komunikovať, smiať sa, tancovať, spievať, maľovať. Autorka vkladá do svojho výkladu veľkú dávku optimizmu, z jej slov, z opisania práce s autizmom cítiť neobyčajnú osobnostnú silu, schopnosť zvládať aj tie najťažšie situácie. Ukazuje, že stále možno hľadať cesty, ako to môže ísť, že sa treba vyhybať cestám, ktoré by navádzali k rezignácii. Jej výpoveď o ľuďoch s autizmom a o ich osobitnom svete je cenná aj tým, že v čitateľovi jej výklad vyvoláva vnútorný pokoj a presvedčenie, že títo ľudia sú vlastne pozoruhodné osobnosti.

Aj po kompozičnej stránke je kniha prehľadná a logicky koncipovaná. V predhovore sa autorka predstaví spôsobom, ktorý čitateľa presvedčí o tom, že táto žena – autorka určite približí ľudí s autizmom veľmi autenticky. V kapitole *Na začiatok* pokračuje v predstavovaní seba a autistických detí; pritom autizmus prezentuje nie ako chorobu, ale ako niečo, čo tu jednoducho je a s čím treba počítať ako so súčasťou normálneho života.

V ďalšej časti využila štylizáciu: čitateľovi sa prihovára v krátkych výpovediach akoby dieťa s autizmom. Nachádza sa tu desať rád, ktoré je nevyhnutné vedieť, ak chceme úspešne komunikovať s takýmto dieťaťom. Jednoducho, zrozumiteľne a vierohodne vyjadrujú svet autistov, to, ako žijú, ako vidia okolie i seba, ako sa cítia. Bolo by ideálne, ak by takéto „desatoro“ poznala a rešpektovala každá škola, každý úrad, obchod, domácnosť, jednoducho celá spoločnosť.

Nasledujúce kapitoly knihy už názvami korešpondujú s desiatimi vecami, predstavujúcimi hodnoty, ktoré by mali autisti žiadať od svojho sociálneho prostredia (keby to vedeli verbalizovať – pre seba a pre okolie). Autorkine osobné skúsenosti ako rodiča, ktorý problém nielen pozoruje, ale priamo zažíva, obohacujú odbornosť týchto kapitol o hlboký a úprimný ľudský rozmer. Samotný pojem autizmus a autista má rôzne pomenovania; autorka však za spoločensky korektné uznáva len termín „dieťa s autizmom“ a takto pomenúva aj svojho syna. Tieto deti sú vždy odrazom ľudí, s ktorými žijú, a prostredia, v ktorom vyrastajú. Preto autorka poskytla v knihe aj malý návod, ako s týmito ľuďmi komunikovať, čomu sa treba vyhybať, ako sa im treba prispôbiť, aby sme sa vyhli problémom.

A nakoniec ÚVOD? Áno, takto nezvyčajne sa končí celá kniha. Ellen Notbohmová v ňom píše: „*V skutočnosti sme bližšie začiatku než koncu nášho dobrodružstva a väčšmi sa hodí hľadiť pred seba a dopredu i po prečítaní poslednej stránky*” (s. 96).

Kniha E. Notbohmovej je novinkou z tohtoročnej odbornej literatúry. Keďže je písaná veľmi ľahko, pútavo a výstižne, čo podporil aj vynikajúci preklad Tatiany Komanovej do slovenčiny, zaiste si nájde vďačných čitateľov nielen medzi odborníkmi (psychológmi, pedagógmi, špeciálnymi pedagógmi), ale vďaka popularizujúcemu prístupu k problematike aj v laickej verejnosti. Celkový veľmi dobrý dojem z knihy podporuje aj jej primeraný grafický dizajn.

Mgr. Alena Makšinová
Spojená škola internátna
Prešov
Slovenská republika

LUKÁČ, I. (Ed.): *Lekárske, pedagogické, sociálne a duchovné aspekty hluchoslepoty. Zborník z medzinárodnej konferencie pri príležitosti 20. výročia založenia školy pre hluchoslepé deti v Červenci, Herlany, okres Košice – okolie 18. a 19. 5. 2012*. Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 2013, 222 s. ISBN 978-80-7140-415-6.

Pod záštitou ministra školstva Slovenskej republiky Dušana Čaploviča usporiadal Východný dištrikt Evanjelickej cirkvi a. v., na Slovensku, Evanjelická diakonia Evanjelickej cirkvi a. v., na Slovensku, Lekárska fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Stredisko Eanjelickej diakonie SVETLO, Evanjelická spojená škola internátna v Červenci s finančnou podporou Ivety Radičovej, bývalej predsedníčky vlády Slovenskej republiky v dňoch 18. a 19. mája 2012 medzinárodnú vedeckú konferenciu pri príležitosti 20. výročia založenia školy pre hluchoslepé deti v Červenci.

Výstupom z konferencie je zborník recenzovaných príspevkov s rovnomeným názvom *Lekárske, pedagogické, sociálne a duchovné aspekty hluchoslepoty*, ktorý prináša odbornej verejnosti empirické poznatky i praktické skúsenosti odborníkov z medicíny, špeciálnej pedagogiky, sociálnej práce, duchovenstva na Slovensku, v Česku, Maďarsku a v Nemecku.

V zborníku je prvá časť, pozostávajúca z ôsmich príspevkov, venovaná medicínskym problémom. Ich autormi sú I. Lukáč, M. Moščovič, D. Lukáčová, G. Švehliková, M. Daňová, J. Kovaľ, S. Krempaská, M. Vavricová, M. Močáryová, J. Mihaľková, M. Biša, D. Čurilová, L. Slovinská, M. Nagyová, I. Gruľová, D. Čížková. Pre kooperujúcich odborníkov môže byť zaujímavé poznanie, že v medicínskej literatúre je popísaných vyše 40 syndrómov súvisiacich s hluchoslepotou rôzneho stupňa. Lekárske vyšetrenia detí z Evanjelickej spojenej školy internátnej v Červenci v príspevku od autorov D. Lukáčovej, I. Lukáča a G. Švehlovej sú toho dôkazom. Na výhody a úskalia v lekárskej diagnostike magnetickou rezonanciou poukazuje vo svojom príspevku M. Daňová. Magnetická rezonancia je moderná zobrazovacia neinvazívna vyšetrovacia metóda, ktorou sa dajú pozorovať orgány a orgánové systémy ľudského tela. Medzi špecifiká vyšetrovania touto metódou u detí s hluchoslepotou patrí imobilizácia dieťaťa v priemere na 15 minút, spolupráca so skúsenými anesteziológmi a sestrami, kompatibilné prístrojové vybavenie na monitorovanie vitálnych funkcií, zabezpečenie komfortu pre dieťa. V ďalších troch príspevkoch sú rozpísané načúvacie aparáty, t. j. kochleárny implantát, kostný vibrátor BAHA, CLEAR™, osobný komunikačný systém DOMINO PRO. Druhú tematickú oblasť o špeciálnopedagogických aspektoch hluchoslepoty v edukačnom prostredí tvorí sedem príspevkov od autorov a spoluautorov: D. Tarciová, L. Hrebeňárová, J. Žolnová, I. Krajčirovičová, J. Hučík, J. Harvanová, A. Kollárová, M. Kollár, P. Baslerová, M. Jozefčák. Na potrebu transdisciplinárnej spolupráce a prípravy odborníkov – špeciálnych andragógov poukazuje vo svojom príspevku D. Tarciová. V závere vyzýva na riešenie problematiky osôb s duálnym zmyslovým postihnutím, napríklad ide o potrebu vytvorenia služieb pre rozličné skupiny hluchoslepých osôb, vytvorenie tímov na transdisciplinárnu spoluprácu, rozpracovanie teórie špeciálnej andragogiky pre osoby s hluchoslepotou. O špeciálnopedagogickej edukácii sú príspevky ostatných autorov. V nich dominuje spracovanie oblasti edukačnej komunikácie so žiakom s duálnym postihnutím. K jej rozvoju špeciálny pedagóg využíva rôzne formy alternatívnej a augmentatívnej komunikácie. Spolu s mobilitou a orientáciou je významnou kategóriou pre medziľudskú interakciu. Vytváraníu podmienok pre kvalitný život jedinca s duálnym

postihnutím je zo sociálneho pohľadu venovaná tretia časť zborníka. Medzi dôležité faktory sociálneho prispôsobovania sa životným podmienkam Z. Katreniaková zaraďuje to, kedy sa hluchoslepota rozvinula, ktoré poškodenie bolo primárne, aká je miera poškodenia vnímania a aký je progres respektíve regres poškodenia. Súčasné legislatívne podmienky sociálnej pomoci na Slovensku približuje príspevok J. Vargovej. Tretia časť je ukončená príspevkom, v ktorom autori P. Beňo, M. Šramka, Z. Katreniaková, J. Vargová, H. Hajdeckerová, I. Nagyová podávajú charakteristiku praktizujúceho chráneného pracoviska Maják pre ôsmich klientov s hluchoslepotou. Duchovný svet jedincov s hluchoslepotou prezentujú na základe svojich praktických skúseností autori piatich príspevkov štvrtej časti zborníka, a to M. Müller, S. Szigethy E., M. Klátik, S. Sabol, R. Grega. V nich autori vyzdvihujú nielen náročnosť práce zamestnancov v Evanjelickej spojenej škole internátnej v Červenci, ale poukazujú aj na potrebu spojenia práce lekára, špeciálneho pedagóga, psychológa, sociálneho pedagóga a kňaza. Títo odborníci sú nádejou pre dieťa s duálnym postihnutím a jeho rodičov na ceste ku kvalitnému životu.

Hluchoslepota je závažné duálne postihnutie, ktoré postihuje jednotlivca v každom veku. Predstavuje nové životné nastavenie sa v osobnostnom rozvoji, v sociálnom prostredí. To sa môže diať len s podporou sociálneho prostredia opierajúceho sa o legislatívne systémy, nové podporné technológie. Rešpektujúce názory a postoje spoločnosti k jedincom s duálnym zmyslovým postihnutím je dôležitým atribútom kvalitného aktívneho životného nastavenia sa. Aj tento atribút je spracovaný viacerými autormi vo všetkých tematických oblastiach.

Obsahová rôznorodosť príspevkov je ukážkou náročnosti a jedinečnosti poskytovania komplexnej rehabilitácie jedincom s duálnym zmyslovým postihnutím. Zborník je prínosným vedeckým výstupom všetkých autorov, ktorí vo svojich príspevkoch vyplnili prázdne miesto o tejto problematike či nastolili nové a aktuálne témy do diskusie i ďalšieho výskumu. Zborník z konferencie pod názvom ***Lekárske, pedagogické, sociálne a duchovné aspekty hluchoslepoty*** (2013) považujeme zároveň za istú výzvu na pokračovanie vedeckého bádania o zvyšovaní kvality života ľudí s hluchoslepotou.

Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Prešov
Slovenská republika

HUČÍK, J., LECHTA, V. (Eds.): *Aktuálne trendy v špeciálnej pedagogike. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 16. mája 2012 pri príležitosti 15. výročia vzniku Prešovskej univerzity v Prešove*. Košice: SŠLV v SR, 2012. 166 s. ISBN 978-80-89535-04-4.

Zborník príspevkov pod názvom *Aktuálne trendy v špeciálnej pedagogike* (2012) vznikol ako výstup z medzinárodnej vedeckej konferencie pod názvom Aktuálne trendy v špeciálnej pedagogike, ktorá sa konala dňa 16. mája 2012 na akademickej pôde Prešovskej univerzity v Prešove pri príležitosti 15. výročia jej vzniku. Cieľ tejto konferencie bolo aj napriek tejto významnej udalosti omnoho hlbší, čo sa naplnilo vďaka kooperácii významných inštitúcií ako napr. Spoločnosti pre špeciálnu a liečebnú výchovu v Slovenskej republike, Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, Katedry špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove a Krajského školského úradu v Prešove. Pozitívum tohto zborníka možno hodnotiť hneď z niekoľkých hľadísk; ako prvé pozitívne hodnotíme vzájomnú participáciu inštitúcií pri prehľbení primárneho posolania Spoločnosti pre špeciálnu a liečebnú výchovu na Slovensku v rámci neustáleho sprostredkovania nových informácií o edukácii a začleňovaní detí, mládeže a dospelých s postihnutím do spoločnosti. Ďalším pozitívum je, že zborník z konferencie prezentuje komplexné výstupy o najnovších poznatkoch vyplývajúcich z výsledkov vedeckých výskumov, ktoré reprezentujú aktuálne trendy a smerovanie špeciálnej pedagogiky u nás i v zahraničí. Na neposlednom mieste je potrebné vyzdvihnúť prehľadné spracovanie týchto vedeckých výstupov do troch sekcií, ktoré tak uľahčujú v ňom orientáciu nielen odborníkom v tejto oblasti, ale aj čitateľom z laickej verejnosti.

Prvá sekcia pod názvom *Včasná diagnostika a intervencia detí s postihnutím* prezentuje šesť príspevkov, v ktorých autori predkladajú najnovšie výsledky výskumov a naznačujú línie vedeckého smerovania v tejto oblasti. Prvou z nich je autorka M. Horňáková (*Trendy vývinu vo včasnej intervencii a požiadavky na vzdelávanie odborníkov*), ktorá poukazuje na vzájomnú podmienenosť včasnej intervencie kvalitnou prípravou a vzdelávaním odborníkov na báze tímovej spolupráce. Do centra pozornosti stavia inšpiratívne trendy zo zahraničia a ich implementáciu na naše podmienky v oblasti rozvíjania odborov a príprave vzdelávacích programov v rámci problematiky včasnej diagnostiky. Trendy v oblasti skvalitnenie života detí so sluchovým postihnutím reprezentujú autorky D. Tarciová, L. Kročanová a M. Schmidtová. D. Tarciová (*Učenie sa cudzieho jazyka a žiaci so sluchovým postihnutím*) popisuje niektoré aktuálne výsledky výskumu o stave a problémoch výučby cudzieho jazyka u osôb so sluchovým postihnutím vrátane naznačených oblastí, ktoré sú v neustálom centre odborných a vedeckých diskusií aj v medzinárodnom kontexte. Na nevyhnutnosť včasnej, cielenej a interdisciplinárnej poradenskej starostlivosti o rodinu s dieťaťom so sluchovým postihnutím poukazuje autorka L. Kročanová (*Aktuálne problémy včasnej starostlivosti o rodinu so sluchovo postihnutým dieťaťom*), ktorá popisuje aktuálne možnosti riešenia nedostatkov pri poskytovaní psychologických služieb týmto rodinám. Táto oblasť úzko súvisí aj s problematikou hľadania objektívneho diagnostického nástroja na odhalenie špecifik emocionálneho a sociálneho vývinu u detí so sluchovým postihnutím, v rámci ktorej M. Schmidtová (*Špecifiká emocionálnych a sociálnych determinantov vývinu u detí so sluchovým postihnutím*) na základe prezentovaných kvalít odporúča využívať sociálno-emocionálny dotazník Broesterhuizena (1993a) aj v našich podmienkach. Autorka P.

Baslerová (*Inovace činnosti speciálně-pedagogických center v oblasti diagnostiky žáků*) prezentuje zámer a ciele projektu realizovaného na území Českej republiky, ktorý má za cieľ vybudovaním konkrétnych požiadaviek na špeciálnopedagogické centrá zjednotiť posudzovanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb pre jedincov so zdravotným postihnutím, čoho výsledkom bude aj skvalitnenie práce novej generácie poradenských pracovníkov. Túto sekciu uzatvára autorka I. Šebeňová (*Diagnostické situácie v edukačnom procese pre posudzovanie jemnej motoriky u detí s mentálnym postihnutím*) špecifikáciou diagnostických situácií pre posudzovanie jemnej motoriky žiaka s mentálnym postihnutím, a to práve v edukačnom prostredí, ktoré je zároveň aj prostredím pre jeho stimuláciu a rozvoj.

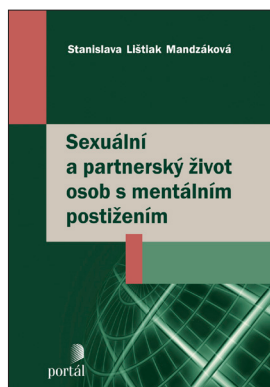
Druhú sekciu pod názvom *Stimulačné aktivity pri rozvíjaní komunikačných zručností detí s postihnutím* prezentujú štyri príspevky. V tejto tematickej oblasti autorka B. Hlebová (*Komunikačná a čitateľská kompetencia ako stratégia edukácie žiakov s mentálnym postihnutím*) prezentuje význam a špecifiká rozvíjania komunikačnej a čitateľskej kompetencie ako východiska optimálnej socializácie žiakov s mentálnym postihnutím, pričom sa spolu s M. Horňákovou zhodujú v potrebe prítomnosti pripraveného špeciálneho pedagóga disponujúceho kompetenciami pre riešenie problémov týchto žiakov. Autorka A. Leonhard (*Ako sa učia hovoriť deti nepočujúcich rodičov po kochleárnej implantácii?*) prezentuje výsledky z výskumu realizovaného v Nemecku zameraného na rozvíjanie komunikačných zručností u detí so sluchovým postihnutím po zavedení kochleárneho implantátu, pričom popisuje jeho vplyv na komunikáciu s počujúcimi, ale aj s nepočujúcimi ľuďmi, ale aj odzrkadľuje ďalšie otázky, ktorými sa výskum v súčasnosti zaoberá. Rozvojom komunikačných schopností sa zaoberajú aj autorky B. Gruberová a J. Klugerová (*Rozvoj komunikačných schopností u detí vyrastajúcich od detstvá v inštitucionálnej péči*), ktoré túto oblasť rozoberajú z pohľadu vplyvu inštitucionálnej starostlivosti práve na komunikačnú oblasť ako predpokladu úspešnej socializácie detí vyrastajúcich v inštitucionálnej starostlivosti. Jednou z možností rozvoja komunikačných zručností, ktoré popisuje K. Košalová (*Terapeutická intervencia prostredníctvom hlasu a spevu v špeciálnopedagogickej praxi*), je aj samotný spev, ktorý pri vzájomnej súčinnosti s hudobnou terapiou dosahuje pozitívne účinky.

Tretiu sekciu pod názvom *Problematika integrácie a inklúzie v slovenskom školstve* prezentuje šesť príspevkov, ktoré odкрývajú najnovšie otázky pri riešení problematiky integrácie a inklúzie. Autor F. Klein (*Profesionálne konanie v inkluzívnom školskom prostredí*) hneď v úvode tejto sekcie naznačuje smerovanie a vývoj profesionality pedagóga v budúcej inkluzívnej škole, ktorý má pred sebou neľahký cieľ, a to vyhovieť potrebám každého dieťaťa. V. Lechta (*Logopédia v procese inkluzívnej edukácie*) vrátane opisu dôležitého postavenia logopédie v inkluzívnej edukácii naznačuje aj ďalšie línie, ktorými sa má tento vedný odbor uberať. Jednou z nich je pripraviť a zapojiť profesionálneho pedagóga do transdisciplinárneho modelu inklúzie, aby sa tak stal tento proces pre dieťa s narušenou komunikačnou schopnosťou skutočne prospešný. Práve touto rovinou sa ubera aj autorka K. Vladová (*Osobnostné a profesijné kompetencie „inkluzívneho pedagóga“ z aspektu inkluzívnej edukácie*), ktorá túto myšlienku rozvíja o konkrétne kompetencie, ktorými by mal pedagóg v inkluzívnej edukácii disponovať, čím naznačuje novú kvalitu tzv. inkluzívneho pedagóga. Práve túto nevyhnutnosť vidí aj M. Kmeť (*Učiteľ bežnej základnej školy a jeho problémy s integráciou*), ktorý vo svojom príspevku popisuje problémy, s ktorými sa stretávajú pedagógovia v praxi, a tým znižujú kvalitný proces edukácie žiakov so špeciálnymi

výchovno-vzdelávacími potrebami. Na samotné problémy, ale aj výzvy upozorňuje autor P. Janoško (*Proces realizácie inkluzívnej edukácie na základnej škole v Slovenskej republike – problémy a výzvy*) vo svojom príspevku na základe realizovaného výskumu, pričom navrhuje aj dynamickú schému podmienenosti funkčnej úspešnej inkluzívnej edukácie. Procesom samotnej inklúzie sa zaoberá aj autorka K. Zborteková (*Interaktívny rovesnícky program na podporu sociálnej inklúzie sluchovo postihnutých žiakov v bežných školách*), ktorá zámer príspevku špecifikuje na oblasť sociálnych vzťahov sluchovo postihnutých žiakov v bežných školách, ktorú rozoberá na základe výsledkov z terénnych dát v rámci realizovaného programu na podporu sociálnej inklúzie v praxi.

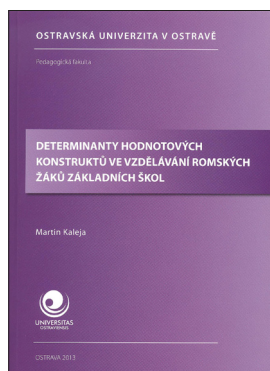
Z uvedeného vyplýva, že spomínaných autorov a vedeckých pracovníkov spája jeden hlavný cieľ, a to zabezpečiť pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami optimálne podmienky pre jeho čo najúspešnejšiu socializáciu a s tým spojenú úspešnú inkluzívnu edukáciu. Na záver môžeme len dodať, že zborník ***Aktuálne trendy v špeciálnej pedagogike*** (2012) naplnil svoje očakávanie a ponúka tak širokej odbornej aj laickej verejnosti najnovšie informácie o dynamickom napredovaní špeciálnej pedagogiky v prospech zlepšenia podmienok v praxi.

Mgr. Jana Sopková
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Prešov
Slovenská republika



LIŠTIAK MANDŽÁKOVÁ, S.: *Sexuální a partnerský život osob s mentálním postižením*. Praha: Portál, 2013. 184 s. ISBN 978-80-262-0502-9.

Tabuizovanou témou je sexualita osôb s mentálnym postihnutím. „Na poradie dňa“ sa dostala iba pred niekoľkými rokmi v súvislosti s integráciou osôb s postihnutím do spoločnosti a so snahou plne realizovať všetky ich práva a potreby. Táto publikácia preto zhrňuje materiál prezentujúci jednotlivé pohľady odborníkov na témy spojené so sexualitou, výsledky zahraničných výskumov i autorkin výskum zo slovenských domovov sociálnych služieb. Prináša zároveň prístup odborných zamestnancov týchto domovov, ich výpovede i výpovede klientov, praktické odporúčania a skúsenosti z praxe. Autorka sa zaoberá otázkami masturbácie, homosexuality, tehotenstva, antikoncepcie, sexuálne prenosných chorôb, sexuálneho zneužívania i dodržiavania práv týchto osôb v kontexte pedagogickom, psychologickom, právnom atď. Kniha je určená špeciálnym pedagógom, sociálnym pracovníkom, psychológom a členom interdisciplinárneho tímu zameraných na riešenie otázok sexuality osôb s mentálnym postihnutím. Ako doplnková literatúra je vhodná pre študentov odpovedajúcich odborov i pre rodičov detí s mentálnym postihnutím.



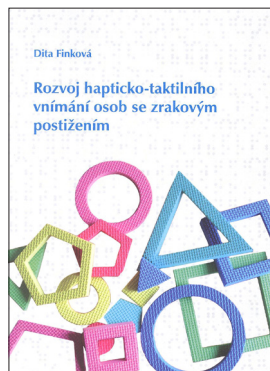
KALEJA, M.: *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. 124 s. ISBN 978-80-7464-233-3.

Autor v prezentovanej vedeckej monografii rozoberá otázky vzdelávania ako hodnoty pre rómskych žiakov základných škôl v Českej republike, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, a ktorých autor označuje ako sociálne vylúčenú skupinu žiakov. Kniha obsahuje rozsiahle teoretické východiská venované pedagogickým, psychologickým a spoločenským otázkam súvisiacim s fenoménom vzdelávania a kľúčovým determinantom hodnôt rómskych žiakov. Výskumná časť vedeckej monografie rieši otázku vzdelávania ako hodnoty pre rómskych žiakov 2. stupňa základných škôl, ktorú analyzuje v kontexte motivácie k vzdelávaniu, stavu a podpory pri vzdelávaní, vzorov a cieľov vzdelávania. Výskum mal charakter kvantitatívne orientovaného výskumu. Jeho výsledky podľa autora rozvíjajú doposiaľ neucelené zistenia a prinášajú nové pohľady na skúmaný pedagogický problém.



PANČOCHA, K. a kol.: *Celoživotní inkluzivní vzdělávání. Možnosti a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 278 s. ISBN 978-80-210-6101-9.

Publikácia K. Pančochu a kolektívu autorov predstavuje prehľad výskumov z oblasti špeciálnej pedagogiky so zameraním na inkluzívne vzdelávanie v priebehu celého života jedinca a upozorňuje na širší rámec sociálnej inklúzie. Autori v jednotlivých kapitolách predstavujú rôzne prístupy ku skúmaniu inkluzívneho prostredia v školskej i mimoškolskej oblasti. Nakoľko, ako zdôrazňuje K. Pančocha, koncept inklúzie alebo plnej participácie sa netýka len obdobia školskej dochádzky, ale prekračuje hranice detstva a adolescencie a pokrýva obdobie dospelosti i staroby. V súlade so zmenou paradigmy smerom k tzv. sociálnemu modelu postihnutia zameriava špeciálna pedagogika svoju činnosť stále viac do oblasti mikro-, mezo-, exo- a makro- úrovně prostredia osôb so špeciálnymi potrebami, čo sa prejavuje aj v tematicky rozmanitom zameraní kapitol tejto odbornej publikácie.



FINKOVÁ, D.: *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 119 s. ISBN 978-80-244-2742-3.

Hmat a predovšetkým jeho systematický výcvik má pre osobu so zrakovým postihnutím veľký význam. Osobe so zrakovým postihnutím nahrádza zrakové vnímanie. Autorka sa v monografii venuje predovšetkým oblasti hapticko-taktilného vnímania osoby so zrakovým postihnutím, ktorú prepája s oblasťami života tak, aby čitateľ získal predstavu o podmienkach pre plnohodnotný život osoby so zrakovým postihnutím. V monografii je množstvo príkladov, ktoré súvisia s rozvojom hapticko-taktilného vnímania. Je doplnená fotografiami, obrázkami, ale i odkazmi, ktoré dopĺňajú ucelenú predstavu o problematike, a preto je výborným materiálom nielen pre študentov a profesionálov v oblasti špeciálnej pedagogiky, ale aj ďalších odborníkov v pomáhajúcich profesiách pracujúcich s osobami so zrakovým postihnutím.



POZVÁNKA

Katedra špeciálnej pedagogiky Vás pozýva na medzinárodnú vedeckú e-konferenciu k projektu VEGA 1/0942/11:

„Zvyšovanie kvality sexuálneho a partnerského života klientov s ťažším mentálnym postihnutím v domovoch sociálnych služieb“

pri príležitosti:

„Týždňa vedy a techniky na Slovensku v roku 2013“

SEXUALITA a POSTIHNUTIE

Dňa: **08.11.2013** (v piatok)

VEDECKÍ/É GARANTI/GARANTKY KONFERENCIE

Doc. PaedDr. Ladislav HORNÁK, PhD. – PF PU v Prešove

Doc. PaedDr. Bibiána HLEBOVÁ, PhD. – PF PU v Prešove

Doc. PhDr. Dagmar MARKOVÁ, PhD. – FF UKF v Nitre

PaedDr. Stanislava LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, PhD. – PF PU v Prešove

ORGANIZAČNÝ VÝBOR

Doc. PhDr. Dagmar MARKOVÁ, PhD., PaedDr. Lucia HREBEŇÁROVÁ, PhD., PaedDr. Stanislava LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, PhD., Mgr. Tatiana DUBAYOVÁ, PhD., Mgr. Jarmila ŽOLNOVÁ, PhD., PhDr. Tatiana ČEKANOVÁ, PaedDr. Ján ŠRENKEL, Mgr. Jana KOŽÁROVÁ, Mgr. Anna SEMANOVÁ, Mgr. Jana SOPKOVÁ

Sexualita a Postihnutie

CIEĽ KONFERENCIE:

Cieľom e-konferencie je podporiť vedecký diskurz o aktuálnych otázkach sexuality, partnerských vzťahov a sexuálnej výchovy osôb s postihnutím v kontexte kvality ich života a v prepojení so širšími výskumnými otázkami rozmanitých vedných disciplín, vrátane sociológie, psychológie, etiky, antropológie, rodových štúdií, histórie, biológie, medicíny, práva, pedagogiky a i.



SEXUALITA a POSTIHNUTIE

Oblasti konferencie

Konferencia je zameraná na tieto tematické okruhy:

1. Partnerstvo, manželstvo a rodičovstvo osôb s postihnutím.
2. Inštitucionálna sexuálna výchova osôb s postihnutím.
3. Interdisciplinarita a jej miesto v sexuálnej výchove osôb s postihnutím.
4. Sexuálna orientácia, normovanie, postoje k sexualite osôb s postihnutím.
5. Sexuálne zneužívanie osôb s postihnutím.
6. Metodické otázky sexuálnej výchovy osôb s postihnutím.
7. Štandardy sexuálnej výchovy osôb s postihnutím.

KONTAKTNÁ ADRESA

PaedDr. Stanislava LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, PhD.
PF PU v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
Email: stanislava.mandzakova@unipo.sk

Sexualita
a
Postihnutie

VÝSTUP KONFERENCIE:

Publikačným výstupom konferencie bude **monografia.**

Vítané sú texty teoretické, výskumné a praktické, i príspevky začínajúcich vedcov.

ČASOVÝ PLÁN A TERMÍNY:

- Prihlášky spolu s príspevkami zaslať do **18.10.2013** na kontaktnú adresu (bez poplatku).
- Monografia bude vydaná po skončení konferencie v printovej podobe.

Pozvánka

na mezinárodní konferenci expresivních terapií a psychoterapie zaměřené
na tělo a psychosomatický přístup

SPOLEČNÝ PROSTOR – COMMON SPACE – OBSHCHEYE PROSTRANSTVO 2014

Téma konference: Výzkum – Edukace – Praxe

20. – 22. 3. 2014

**Univerzita Palackého v Olomouci
Česká republika**

Cílem konference je vytvořit prostor pro setkání odborníků z oblasti arteterapie, dramaterapie, muzikoterapie, tanečně pohybové terapie a psychoterapie zaměřené na tělo a psychosomatický přístup.

Pozvání na konferenci přijali mj. Koert Dekker, Dr. Merith Streicher, prof. Igor Vačkov, Dr. Maria Hodermarska, MUDr. et PhDr. J. Poněšický, Ph.D., doc. PhDr. J. Růžička, Ph.D., MUDr. Radkin Honzák a mnozí další odborníci.

Konference se koná pod záštitou Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, primátora statutárního města Olomouce a hejtmana Olomouckého kraje.

Více informací a přihlášky naleznete na webové stránce konference www.spolecnyprostor.cz, případné dotazy prosím adresujte na info@spolecnyprostor.cz.

Těšíme se na setkání ve SPOLEČNÉM PROSTORU.

Tým projektu TERA
www.spolecnyprostor.cz
<http://tera.expresivniterapie.cz/>



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ŠPECIÁLNY PEDAGÓG. Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax je recenzovaný vedecký časopis Katedry špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, ktorý vychádza dvakrát do roka (február – október) vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove. Publikujeme v ňom len originálne vedecké práce, ktoré doteraz neboli predmetom zverejnenia a ani v čase ich evidovania v našej redakcii nie sú akceptované a recenzované v iných vydavateľstvách.

Uzávierka prijímania rukopisov príspevkov na publikovanie v časopise, a to štúdií vedeckého, odborného alebo metodického charakteru (v rozsahu 6 – 12 strán), rozhovorov (max. 3 strany), aktualít, recenzii, knižných noviniek či iných zaujímavostí z oblasti výskumu špeciálnej pedagogiky a zo špeciálnopedagogickej praxe, je dva mesiace pred vydaním nového čísla (tzn. 30. november a 30. júl). Každá vedecká či odborná štúdia je recenzovaná dvomi oponentmi, ktorých určí redakčná rada časopisu a ktorá si tiež vyhradzuje právo rozhodnúť o výbere aktuálnych príspevkov do konkrétneho čísla časopisu. Rukopis katedrového časopisu je schvaľovaný Edičnou radou Vydavateľstva Prešovskej univerzity v Prešove.

Autorov príspevkov prosíme, aby rešpektovali nasledujúce pokyny na formálnu úpravu príspevkov do časopisu a svoje príspevky aj s fotografiou (a súhlasom na jej zverejnenie) odosielali na adresu redakcie:

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

e-mail: [bibiana.hlebova@unipo.sk](mailto:bibiانا.hlebova@unipo.sk)

Formálna úprava príspevkov:

NÁZOV PRÍSPEVKU (Times New Roman, 12 pt, všetky veľké písmená, písmo normal, tučné, riadkovanie 1,15)

Názov príspevku v anglickom jazyku (Times New Roman, 12 pt, písmo normal, tučné, riadkovanie 1,15)

voľný riadok

*Meno a priezvisko*¹ (Times New Roman, 12 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,15, citačný odkaz – pod čiarou uviesť meno a priezvisko, tituly, pracovisko, adresu, e-mail a fotografiu autora s formulkou: *Fotografia je zverejnená so súhlasom autora/autorky.*)

voľný riadok

Abstrakt: (v slovenskom jazyku, max. 10 riadkov, Times New Roman, 10 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,0)

Kľúčové slová: (v slovenskom jazyku, Times New Roman, 10 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,0)

voľný riadok

Abstract: (v anglickom jazyku, max. 10 riadkov, Times New Roman, 10 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,0)

Keywords: (v anglickom jazyku, Times New Roman, 10 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,0)

¹ Doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: [bibiana.hlebova@pf.unipo.sk](mailto:bibiانا.hlebova@pf.unipo.sk). Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

voľný riadok
voľný riadok

Úvod

Text príspevku (Times New Roman, 12 pt, písmo normal, riadkovanie 1,5)

Medzi odsekmi nevynechávať riadok, obrázky a tabuľky označiť a očíslovať, nepodčiarkovať slová, tučné písmo používať iba vo výnimočných prípadoch.

Záver

voľný riadok
voľný riadok

LITERATÚRA (Times New Roman, 10 pt, písmo normal, všetky veľké písmená, zoznam literatúry v abecednom poradí podľa normy, autorov veľkými písmenami, písmo názvu publikácie kurzíva, riadkovanie 1,0)

V prípade, že štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu, na záver je potrebné pripojiť formulu:

Štúdia je súčasťou riešenia projektu (názov agentúry, číslo zmluvy, *Názov projektu*).

Príklady na formátovanie zdrojov:

Knihy/monografie:

PRŮCHA, J. 1997. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

TIMKO, J., SIEKEL, P., TURŇA, J. 2004. *Geneticky modifikované organizmy*. Bratislava: Veda, 2004. 104 s. ISBN 80-224-0834-4.

Príspevky z časopisov:

CHUDÝ, M. 2001. Vzdelávanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím. In: *Vychovávateľ*. Roč. 46, 2001, č. 1, s. 29 – 31. ISSN 0139-6919.

ALUJA, A., BLANCH, A. 2004. Depressive mood and social maladjustment. Differential effects on academic achievement. In: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 19, 2004, No. 2, p. 121 – 125. ISSN 0256-2928.

Príspevky zo zborníkov:

BOĐOVÁ, M. a kol. 1990. An introduction to algorithmic and cognitive approaches for information retrieval. In: *18. Informatické dni. Sborník referátů z mezinárodní vědecké konference o současných poznatcích informačních a komunikačních technologiích a jejich využití*. Praha: Univerzita Karlova, 1990, s. 17 – 28. ISBN 80-01-02079-7.

Elektronické dokumenty:

SPEIGHT, J. G. 2005. *Lange's Handbook of Chemistry*. [online]. London: McGraw-Hill, 2005. 1572 p. [cit. 24.03.2012] Dostupné na internete: <http://www.knovel.com/web/portal/basic_search/display?_EXT_KNOVEL_DISPLAY_bookid=1347&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_fromSearch=true&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_searchType=basic> ISBN 978-1-60119-261-5.

About the Journal

SPECIAL EDUCATION TEACHER. Journal for theory and practice of special education is peer-reviewed scientific journal of Department of Special Education, Faculty of Education, University of Presov in Presov (Slovak Republic). The periodicity of publishing is published twice a year (February and September) at University of Presov Publishing.

Deadline for submission of manuscripts is two months before publishing of next issue – 30th November and 30th June. *Special Education Teacher* welcomes a variety of manuscript types: scientific, scholarly and methodical studies (6 – 12 pages), interviews (max. 3 pages), reports and book reviews. The aim of the journal is to inform the professional public about the research activities, trends and news related to teaching and education of children with special educational needs.

All submitted manuscripts are reviewed by two peer reviewers who are familiar with the specific subject matter. When necessary, articles may receive additional review to ensure accuracy and usefulness. The Editorial Board is deciding on articles selected for concrete issue. Manuscript of the journal *Special Education Teacher* is approved by Editorial Board of University of Presov Publishing.

Special Education Teacher publishes only original papers. Manuscripts can not be published previously and can not be under consideration by another publication. The journal retains all rights to works published in print and online.

Please, send your manuscript with the photo of author(s) (with the approval for its release) to the address or via e-mail:

Assoc. prof. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Department of Special Education
Faculty of Education, University of Presov in Presov
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
Slovak Republic
e-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk

Guidelines for authors

Authors are asked to respect the following guidelines for the format of manuscripts.

Formatting:

TITLE (Times New Roman, 12pt, all uppercase letters, Bold, line spacing 1.15)

Free line

*Name of author (s)*¹ (Times New Roman, 12 pt, italics, line spacing 1.15, in the footnote presente full name and surname, academic degrees, workplace, corresponiding address, e-mail, author of the photo and sentence: The photo is published after author approval.)

Free line

¹ Doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Department of Special Education, Faculty of Education, University of Presov in Presov, Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovak Republic. e-mail: bibiana.hlebova@pf.unipo.sk. Photo: M. Dzurilla. The photo is published after author approval.

Instructions for authors

Abstract: (max. 10 lines, Times New Roman, 10 pt, italics, line spacing 1.0)

Key words: (Times New Roman, 10 pt, italics, line spacing 1.0)

Free line

Free line

Introduction

Text (Times New Roman, 12 pt, line spacing 1,5)

Don't skip lines between paragraphs; figures and tables should be named and numbered, don't use underlined words, Bold use only in exceptional cases.

Conclusion

Free line

Free line

In the event that the study was supported by the grant, this sentence should be attached:

Acknowledgement: This study was supported by *Name of Grant Agency* under contract (number of contract) from the project *Full name of project*.

References (Times New Roman, 10 pt, names of authors all uppercase letters, titles in italics, line spacing 1.0. References should be in alphabetical order.)

Books/Monographs:

PRUCHA, J. 1997. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

TIMKO, J., SIEKEL, P., TURŇA, J. 2004. *Geneticky modifikované organizmy*. Bratislava: Veda, 2004. 104 s. ISBN 80-224-0834-4.

Journals:

ALUJA, A., BLANCH, A. 2004. Depressive mood and social maladjustment: Differential effects on academic achievement. In: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 19, 2004, No. 2, p. 121 – 125. ISSN 0256-2928.

Conference proceedings:

BOŘDOVÁ, M. et al. 1990. An introduction to algorithmic and cognitive approaches for information retrieval. In: *18. Informatické dni. Sborník referátů z mezinárodní vědecké konference o současných poznatcích informačních a komunikačních technologiích a jejich využití*. Praha: Univerzita Karlova, 1990, s. 17 – 28. ISBN 80-01-02079-7.

Electronic documents:

SPEIGHT, J. G. 2005. *Lange's Handbook of Chemistry*. [online]. London: McGraw-Hill, 2005. 1572 p. [cit. 24.03.2012] on-line: <http://www.knovel.com/web/portal/basic_search/display?_EXT_KNOVEL_DISPLAY_bookid=1347&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_fromSearch=true&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_searchType=basic>. ISBN 978-1-60119-261-5.