

ŠPECIÁLNY PEDAGÓG



Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax

ISSN 1338-6670



9 771338 667005



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

1

2014
Ročník 3

ŠPECIÁLNY PEDAGÓG

Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax

3. ročník, 2014, č. 1

Vedecký recenzovaný časopis vychádza pri príležitosti 65. výročia vzniku Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove

Redakčná rada:

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.; prof. PhDr. Aurélia Kerekrétiová, PhD.; prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD.; prof. PaedDr. Božena Šupšáková, PhD.; prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.; doc. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.; doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D.; doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.; doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.; doc. PhDr. Ľuba Končeková, CSc.; assoc. prof. Aleksandra Mach, Ph.D.; doc. PhDr. Dagmar Marková, PhD.; doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD.; doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.; doc. PhDr. PaedDr. Ilona Pešatová, Ph.D.; doc. PaedDr. Mária Podhájecká, PhD.; doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD.; MUDr. Ján Koval', PhD.; PaedDr. Lucia Hrebeňárová, Ph.D.; PaedDr. Stanislava Lištiak Mandzáková, PhD.; Mgr. Tatiana Dubayová, PhD.; Mgr. Pavlína Kuldanová, Ph.D.; Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D.

Redakcia:

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD. (vedúca redaktorka);
doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.; PaedDr. Lucia Hrebeňárová, Ph.D.; PaedDr. Stanislava Lištiak Mandzáková, PhD.; Mgr. Tatiana Dubayová, PhD.; PhDr. Tatiana Čekanová; Mgr. Gabriela Felix

Jazyková úprava: doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
PaedDr. Lucia Hrebeňárová, Ph.D.
Mgr. Pavlína Kuldanová, Ph.D.

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: február 2014 (ďalšie číslo vyjde v októbri 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 3, 2014, No. 1

CONTENTS

Theoretical and Scientific-Research Studies

Early Social Intervention as a Preventing Tool against the Social Exclusion of Deaf Youth (<i>Zdzisława Załona, Tomasz Załona</i>)	3
Evaluation of Drama-Therapy Process – Part Second (<i>Milan Valenta</i>)	9
Child in a Preschool Age with Problem Behaviour – Prevalence and Factors Determining its Occurrence (<i>Jana Kožárová, Mária Podhájecká</i>)	16
Changes in the Incidence of Autism Spectrum Disorder in Children and Pupils in the Czech Republic (<i>Vojtech Regec</i>)	26
Comparison of the Reading Performance in High School Students with and without Dyslexia – Findings from the „Či(S)TA“ Diagnostic Test Standardization (<i>Erik Žovinec</i>)	32
Transformation of Foster Homes – Reflection on the Changes of Work with Children from the Educator's Point of View (<i>Tatiana Dubayová, Eleonóra Schinská, Andrea Margetinyová</i>)	39

Special Education Practice

Polyaesthetic Education of Children and Youth with Intellectual Disabilities (Reflection „from the other side“) (<i>Božena Balcárová</i>)	47
---	----

Profiles and Portraits

Laudation to Anniversary of assoc. prof. Ema Kollárová, CSc. (<i>Lucia Hrebeňárová, Jarmila Žolnová</i>)	59
--	----

Interviews and Discussions

Interview with assoc. prof. Vladimír Dočkal (<i>Ľuboš Lukáč</i>)	61
--	----

Book Reviews

LIŠTIK MANDZÁKOVÁ, S.: <i>Sexuální a partnerský život osob s mentálním postižením</i> . Praha: Portál, 2013. 178 s. ISBN 978-80-262-0502-9 (<i>Jozef Liba</i>)	67
HREBEŇÁROVÁ, L.: <i>Vybrané aspekty edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2013. 220 s. ISBN 978-80-555-0956-3 (<i>Ladislav Horňák</i>)	69
PANČOCHA, K.: <i>Postižení jako axiologická kategorie sociální participace</i> . Brno: Masarykova univerzita, 2013. 208 s. ISBN 978-80-210-6344-0 (<i>Tatiana Dubayová</i>)	71
KOLEKTIV AUTORŮ: <i>Poruchy chování jako edukační a sociální fenomén</i> . Praha: Knihy nejen pro bohaté, 2013. 312 s. ISBN 978-80-86499-08-6 (<i>Anna Semanová</i>)	72

Book News	74
------------------------	----

News	77
-------------------	----

Instructions for authors	79
---------------------------------------	----

OBSAH

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

Early Social Intervention as a Preventing Tool against the Social Exclusion of Deaf Youth (<i>Zdzisława Załona, Tomasz Załona</i>)	3
Evaluace dramaterapeutického procesu – 2. část (<i>Milan Valenta</i>)	9
Dieťa v predškolskom veku s problémovým správaním – prevalencia a faktory podmieňujúce jeho vznik (<i>Jana Kožárová, Mária Podhájecká</i>)	16
Zmeny výskytu poruchy autistického spektra u detí a žiakov v českej republike (<i>Vojtech Regec</i>)	26
Komparácia výkonu v čítaní stredoškôľakov s dyslexiou a bez dyslexie – zistenia zo štandardizácie diagnostického testu Čí(S)TA (<i>Erik Žovinec</i>)	32
Transformácia detských domovov – reflexia zmien v práci s deťmi z pohľadu vychovávateľov (<i>Tatiana Dubayová, Eleonóra Schinská, Andrea Margetínyová</i>)	39

Špeciálnopedagogická prax

Polystetická výchova detí a mládeže s mentálnym postihnutím (Reflexia „z druhej strany“) (<i>Božena Balcárová</i>)	47
--	----

Profily a portréty

Laudatio doc. PhDr. Eme Kollárovej, CSc., k významnému životnému jubileu (<i>Lucia Hrebeňárová, Jarmila Žolnová</i>)	59
--	----

Rozhovory a diskusie

Rozhovor s docentom Vladimírom Dočkalom (<i>Luboš Lukáč</i>)	61
--	----

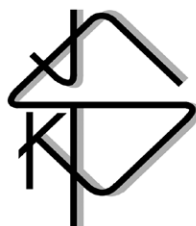
Recenzie

LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S.: <i>Sexuální a partnerský život osob s mentálním postižením</i> . Praha: Portál, 2013. 178 s. ISBN 978-80-262-0502-9 (<i>Jozef Liba</i>)	67
HREBEŇÁROVÁ, L.: <i>Vybrané aspekty edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2013. 220 s. ISBN 978-80-555-0956-3 (<i>Ladislav Horňák</i>)	69
PANČOCHA, K.: <i>Postižení jako axiologická kategorie sociální participace</i> . Brno: Masarykova univerzita, 2013. 208 s. ISBN 978-80-210-6344-0 (<i>Tatiana Dubayová</i>)	71
KOLEKTIV AUTORŮ: <i>Poruchy chování jako edukační a sociální fenomén</i> . Praha: Knihy nejen pro bohaté, 2013. 312 s. ISBN 978-80-86499-08-6 (<i>Anna Semanová</i>)	72

Knižné novinky	74
----------------------	----

Aktuality	77
-----------------	----

Pokyny pre prispievateľov	79
---------------------------------	----



Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogickej fakulty
PU v Prešove



EARLY SOCIAL INTERVENTION AS A PREVENTING TOOL AGAINST THE SOCIAL EXCLUSION OF DEAF YOUTH

Prevenia sociálnej exklúzie nepočujúcej mládeže prostredníctvom včasnej sociálnej intervencie



Zdzisława Załona¹, Tomasz Załona²

Abstract: In the world of information technology, full of various stimuli, the aurally-impaired people might remain excluded in terms of social and vocational life. It is possible, however, to prevent social exclusion of the deaf by means of available information technologies serving as a compensation for their weaknesses and limitations. Consequently, it seems to be the way to equalize the chances of the deaf. The introduction of an innovative method of making use of e-assistant services might considerably improve the situation of young deaf people on the labour market.

Key words: social exclusion, prevention, the deaf, the aurally-impaired individuals, innovation.

Abstrakt: Vo svete informačných technológií plnom rôznych podnetov, hrozí ľuďom so sluchovým postihnutím vylúčenie, pokiaľ ide o ich sociálny a profesijný život. Je však možné zabrániť sociálnemu vylúčeniu ľudí so sluchovým postihnutím prostredníctvom dostupných informačných technológií, slúžiacich ako kompenzácia ich nedostatočných schopností a ďalších obmedzení. V dôsledku toho sa uvedená myšlienka zdá byť spôsobom ako zrovnoprávniť príležitosti pre nepočujúcich. Zavedenie inovatívneho spôsobu využitia elektronických asistenčných služieb môže značne zlepšiť situáciu na trhu práce pre mladých nepočujúcich ľudí.

Kľúčové slová: sociálne vylúčenie, prevencia, nepočujúci (ďalej len sluchovo postihnuté osoby), inovácia.

In a globalized world, in a knowledge-based economy and in the information society, new media and information technologies are of crucial significance for continued functioning in this modern reality. Rapid development of IT technologies and technology in general, of digitization and computerization are having an increasingly stronger impact on human life.

A world oversaturated with a diversity of information is in stark contrast with the world experienced by deaf people. One huge obstacle that deaf people face in receiving stimuli from the modern world, in understanding them and reacting to them, is the significant amount of limitations or the complete shutdown of the auditory channel of reception, in turn leading to an imperfection in cognitive functions. As a result, deaf people are at risk of remaining on the margin of social life. Therefore, it is incredibly important to undertake concrete actions, using the available information technologies that would compensate for the deficiencies and limitations, thus providing equal opportunities to deaf people and at the same time preventing their social exclusion.

¹ Dr. hab., prof. nadzw. Zdzisława Załona, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, Instytut Pedagogiczny, 33-300 Nowy Sącz, Staszica 1, Polska republika. E-mail: zaclonazdzislawa@interia.pl. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

² Mgr. Tomasz Załona, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, Instytut Ekonomiczny, 33-300 Nowy Sącz, ul. Jagiellońska 61, Polska republika. E-mail: za.to@interia.pl. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

The overall crisis on the job market reminds that it is not a trivial problem as the employers have increasingly higher requirements towards future employees in terms of professional knowledge and skills and also one's attitude. In this context, the position of disabled people on the job market is unsatisfactory, further worsened by the fact that employers seem to have unjustified mental barriers regarding disabled people. Unfortunately, this disadvantageous situation is compounded by the fact that discriminated people have poor orientation on the job market and are characterized by low self-esteem and a lack of faith in their own capabilities. It is also worth mentioning that employers who decide to hire a disabled person, must deal with additional costs related to adapting the workplace and sometimes also with a generally lower productivity of people with dysfunctions (Najmiec, 2007, p. 5).

All of these factors contribute on the exclusion of deaf people from the open job market and from many important areas of everyday life. It also turns out that the commonly known, traditional instruments of the job market, i.e. career advisory, counseling, training or mediation for deaf people, bring very low results. Increase in job activity and gaining entrepreneurship traits are very limited in the case of deaf people. Although counseling is ascribed as a key role in the occupational rehabilitation of disabled people (Szczepanowski, 1999, p. 244), there exists a necessity of building a modern, multi-aspect support for these people, e.g. through a trainer, assistant (coach) or a job guide. This allows deaf people to systematically gain and solidify working habits because a deaf person is in need of specific and understandable actions in order not to lose interest and motivation to act (Dunaj, 2011, p. 60).

Although, it is thought that deaf people can, in theory, choose from many numerous jobs, (since few jobs require direct and constant listening, though even this inconvenience could be compensated for), the basic barrier and fundamental difficulty in interpersonal contacts continues to remain language, i.e. the inability of communicating freely, therefore the problems of deaf people place them lowest on the job market, among the most disadvantaged group.

In Poland, there are around 50 thousand people with significant or deep hearing impairment, and people of poor hearing is a group of around 800-900 thousand (Szczepanowski, 2004, p. 69).

In 2009, a study was conducted as part of the project called "Ogólnopolskie badania sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych" (National Study of the Situation, Needs and Opportunities of Disabled People). The analysis of the study results shows that 73.7 % of deaf people in working age in Poland are unemployed (Brzezińska, 2010, p. 66).

These factual data show the particular significance of those activities that are related to the support on the job market, with professional career counseling for deaf youth, both those studying at schools and those entering the job market. It appears that the most beneficial solution for deaf people is to afford them an individual approach and also to search for innovative solutions of a holistic character, providing an opportunity to limit or nullifying their life and job problems.

1. Goals of the innovation

In the project PI "Zrozumieć ciszę" (Innovative Project "To Understand Silence"), co-financed from the European Union funds as part of the European Social Fund as part of the Human Capital of the National Cohesion Strategy, the subject of innovation consisted of the search for a method of early social integration and to prevent social exclusion of children and young people. The project aimed to realize the following

main goal: job activation of deaf youth above 15 years of age, living on the territory of Łódź Voivodeship, through implementing the method of using e-assistants' services.

Specific problems concerned, first and foremost, improving the situation of deaf people on the job market, which includes the ability to become employed and to maintain one's position on the job market, as a result of overcoming mental and communication barriers. After the innovation is implemented, the desired target state will be the use all of the proven innovative solutions in special schools which, as part of extracurricular activities, can make ongoing use of an e-translator's services as a tool of active support for deaf youth on the job market.

2. Description of the innovation

The basic assumption behind this innovative search was the thesis that new technologies are supporting the lives of deaf people to an increasingly larger extent. The standard solutions used in the world and occasionally in Poland include direct translation services from sign language to phonic languages and vice versa – however, this requires the presence of a translator in specific situations, every single time. In terms of the job market, the care of a trainer or assistant (guide, coach) with proficient knowledge of sign language is recommended. Such a solution certainly has many advantages, but is also cost-intensive and logistically difficult (there are few professional translators on the market and this service needs to be provided throughout the whole country).

The developed innovation consists of a solution that is independent from the geographical location that lowers costs. Moreover, its implementation will support Deaf people in various life situations, not just job-related ones. The innovation compensates for the communicative dysfunction of deaf people by using professional sign language translators and modern technological solutions. This is supposed to ensure effective interpersonal communication; furthermore, a deaf person will receive many additional forms of support and activation opportunities, e.g. in terms of training, participation in workshops and internships, which will certainly make it easier for them to function socially.

The proposed innovative idea can be also successfully utilized in state offices, which are obligated by the relevant Polish act to provide deaf people with service in sign language.

The solution prepared, as part of the project, will make it possible to connect a deaf person with an on-line translation center with the use of IT technology. In this case, web access or 3D cellular network access must be ensured. The innovation also ensures multifaceted translation services for deaf people throughout the entire day, providing them with a specific service and support in various job- and life-related situations. The professionalism and proper qualifications of employees proficient at sign language who will provide services on-line (they will be people certified by the The Polish Federation of the Deaf) guarantee that the level of communication will be appropriate and satisfactory on both parties.

The crucial element to this innovation is the use of an on-line translator in the context of job market instruments. These actions are, first and foremost, intended for deaf people and not, as it are the case now, for state offices. This solution – its meaning and necessity – finds confirmation in the interviews that were conducted in 2011 by the Project's Patron among the representatives of *Small and medium enterprises* (SMEs) in the Łódź Voivodeship. Based on the analysis of these interviews, it turns out that entrepreneurs are interested in employing people with hearing impairment, but their

inability to communicate with deaf people makes this undertaking not very realistic in practice. Employers also emphasized that if they do hire a deaf person, it is necessary to provide a translator's support and help, e.g. during periodic examinations, visits to state offices, to doctors and in all other situations that are related with professional work and with fulfilling professional duties. Attention was also paid to the positive sides of solutions based on online translations, e.g. they can be used at any time of day and in any place that has an active Internet connection. This provides a deaf person with unlimited opportunities to take advantage of many forms of support, career counselors, or trainers.

The novelty of this solution lies in the fact that both a deaf person, as well as the employer is aware that, if it is necessary, they have a way to quickly communicate with each other. Because of this, both entities gain a sense of security; this is especially important when hiring a deaf person and when introducing them into work duties. It is assumed that during the initial, critical period, the on-line translator will offer support to both parties, i.e. the employer and the employee, because an employer must take to the person with hearing impairment. It is highly probable that contact between both parties with the help of an online translator will, over time, cause the employer to learn the basics of sign language and subsequently result in a relatively free communication with the employee in question. Such a solution is justified because emotional bonds will form between the employer and the deaf person; moreover, difficulties and barriers will also vanish because continued professional contact with the help of an online translator will result in mutual understanding and acceptance between both parties.

Aside from the innovation's substantive aspect, its technical dimension is also important. There are three possible methods of implementing the innovation. The first method uses a standard computer and an Internet communicator, such as Skype. The second method utilizes a videophone. Whereas the third solution requires the deaf person to be trained in using a special device for videoconferences that uses modified software. The concept's authors assumed that two professional solutions will be tested, i.e. the specialist device for videoconferences that uses software corresponding to the needs of beneficiaries, and also the use of a videophone.

It needs to be noted that many restrictions were placed on the use of these devices, i.e. there are many important requirements that result from the specificity of communication of a deaf person with a translator. These include: a good screen, a high resolution camera, a microphone with good reception, and also speakers of appropriate quality. These requirements are met in full by devices that are used when organizing videoconferences. In addition, it is important that the devices come with a manual in sign language and with an easy GUI. It is also worth testing out the videophone because while it may have technical limitations, it does have one significant advantage – i.e., its large mobility.

Remote communication with a professional translator will make it possible to provide a deaf person with thorough support. In the case of e-translators, it is also important that career counselors and trainers do not have to learn sign language in order to have contact and feedback directly during classes from a person with a hearing disorder. It is worth adding that e-communication devices are very simple to use and their users require no specialist training to that end. However, in order for deaf people to experience as little stress as possible in this new situation, an additional manual was prepared for them – it is a short guide in sign language.

3. Who can benefit from this innovative solution?

The proposed innovation is a model solution, addressed to people who have a hearing impairment and are in search of employment on the work market. It can be used in the wide dimension of career counseling, when organizing internships and training, when conducting internships or having meetings with employers, also during job interviews. The recipients will be deaf students and graduates of schools for deaf and partially deaf people aged 15 – 24 who live in the Łódź Voivodeship. Currently, the group of such people in total numbers around 1200 people (nearly equal amount of women and men, i.e. 50 %), and the activities that promote the innovation are oriented towards 75 % of people from this group. It is also assumed that 331.4 thousands employers from the Łódź Voivodeship may be interested in this solution because around 17 % of them have a positive attitude towards employing people with a hearing disorder. In the future, the initiated solution will also be used by state offices and work agencies, any and all associations, organizations dealing with searching for and creating workplaces, but also worker unions, medical facility, including work medicine, advertising offices, as well as the many hundreds of training institutions. Moreover, four special high schools for deaf youth are operating in this region.

Promulgating activities are supposed to cover 75 % of target beneficiaries. As for test actions, these include four employers where deaf youth conducts job internships, two institutions working in the employment sector and one special school.

4. Expected effects of using innovation

This innovative solution will allow people with hearing impairment to use the help of professional e-translators. This will offer them the opportunity to become included in the classic instruments of the job market. Thanks to this innovation, it will not be necessary to organize additional training for deaf youth because they will be able to participate in various forms of help, together with non-deaf people. This solution will allow career counselors to diagnose career preferences, to select the appropriate path of job education that is congruent with one's personal predispositions, to prepare application documents and to teach self-presentation and Individual Action Plan.

In the long-term perspective, this innovation may contribute to a fall in the level of unemployment among the group of deaf people. It is also likely to better integrate these people with non-deaf people, it will make it easier to activate them professionally and it will limit or nullify the social exclusion factor. It will also provide deaf people with the opportunity to use the latest IT technologies. Undoubtedly, its strength is the stimulation of activating behaviors and enterprising attitudes among people with disorders, which will likely result in them becoming self-reliant and independent. Therefore, implementation of this innovation will afford deaf people with more opportunities for personal development.

Final thoughts

The final product of this innovation will be the development of a support method for deaf people with the use of IT technology and of a functioning translation e-center, thus ensuring the practical realization of the main tasks of this project.

Of particular value for the implementation of innovative solutions will be the experiences and conclusions from the implementation and testing stage as they will provide the basis for perfecting and improving the method. The developed innovation is of a complex character. It is an IT technology; it removes communication barriers, but also mental ones in communication between non-deaf and deaf people. It is

characterized by cost-effectiveness and the opportunity for quick promulgation and optimization in terms of involving human and financial resources. Another important fact is that its influence concerns all of the entities on the work market.

According to the strategy's provisions, the implementation of this innovative project, which tests the method of early social intervention aimed at people with a hearing dysfunction, and the search for novel solutions is, in effect, a way of preventing social exclusion of this group of young people.

BIBLIOGRAPHY

- DUNAJ, M. 2011. *Zatrudnienie wspomagane głuchych-marzenia a rzeczywistość*. In: BOGUSZEWSKA, K., DUNAJ, M., DZIURLA, R., FIEDOROWICZ, M., MAJEWSKI, T., OLEKSIK, E., RYMSZA, A., WOŹNIAK-SZYMAŃSKA, A., ZAKRZEWSKA, M.: *Zatrudnienie wspomagane, Materiały konferencyjne*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2011. ISBN 978-83-933228-0-0.
- NAJMIEC, A. 2007. *Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy w państwach Unii Europejskiej*. Warszawa: Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy, 2007.
- SZCZEPANKOWSKI, B. 2004. *Osoby z uszkodzonym słuchem*. In: SZCZEPANKOWSKA, B., OSTROWSKA, A. (Eds.). *Problemy niepełnosprawnych w poradnictwie zawodowym. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego*. Warszawa: Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, 2004. ISBN 83-86313-62-5.
- SZCZEPANKOWSKI, B. 1999. *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi, wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP, 1999. ISBN 83-02-07396-2.
- Wyniki i wnioski z ogólnopolskiego badania sondażowego przeprowadzonego w ramach projektu pt.: *Ogólnopolskie badanie sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych*, research board under the direction of A. I. Brzezińska. Warszawa: SWPS, 2010.



EVALUACE DRAMATERAPEUTICKÉHO PROCESU – 2. ČÁST

Evaluation of Drama-Therapy Process – Part Second

Milan Valenta¹

Abstrakt: Článek orientačně seznamuje s historií zkoumání procesu psychoterapie a jeho efektivitu u klientů v bývalé psychiatrické léčebně (dnes nemocnici) v Kroměříži v České republice. Návazně podává výsledky původního šetření zaměřeného na validitu evaluačního ratingu využívaného na tomto pracovišti během dramaterapeutických lekcí. Nástroj byl aplikován dále na pedopsychiatrii ve Šternberku (v psychiatrické léčebně) a v Kuřimské věznici, kde byla taktéž realizována dramaterapie s evaluovaným ratingem.

Klíčová slova: evaluace, dramaterapie, proces, produkt, neurotici, psychiatrická nemocnice, diagnostika, výzkum, korelace, rating.

Abstract: Article brings a history grasp of psychotherapy process examination and its efficiency in clients in a former psychiatric sanatorium (now hospital) in Kroměříž, Czech Republic. Subsequently, we present data from previous research focused on validity of the evaluation rating used on this workplace during the drama-therapy sessions. The rating tool was further used in child psychiatry in Šternberk (in psychiatric sanatorium), and in penitentiary in Kuřim, where there was also realized the drama-therapy with evaluated rating.

Keywords: evaluation, drama-therapy, process, product, neurotic persons, psychiatric hospital, diagnostics, research, correlation, rating.

Příspěvek podává informace o průběhu a závěrech šetření zaměřeného na verifikaci ratingového nástroje hodnocení dramaterapeutické intervence (z větší části procesu, ale parciálně i efektu dramaterapeutické intervence). Jednalo se především o metodologický výzkum (t. j. verifikaci měrného nástroje), ale vzhledem k povaze nasbíraných dat bylo možno na šetření nazírat i jako na výzkum věcného problému (tzn. procesu a efektu terapeuticko-formativní intervence).

Uvedené šetření je součástí plnění grantového schématu Univerzity Palackého v Olomouci (IGA 2013 – *Aktuální výzvy a alternativní strategie ve speciálněpedagogické diagnostice*, přičemž výzkum nadále pokračuje v obdobném schématu IGA 2014 – *Evaluace a verifikace aktuálně konstruovaných nástrojů speciálněpedagogické diagnostiky*; oba projekty jsou řešeny týmem speciálních pedagogů – dramaterapeutů Ústavu speciálněpedagogických studií olomoucké alma mater pod vedením autora příspěvku)².

Článek navazuje na titul *Evaluace dramatického procesu – 1. část*, který byl publikován v čísle 2/2013 tohoto periodika. Tato první část obsahovala náčrt potenciálních možností členění evaluace v sociálních vědách, krátký historický exkurz do využití drama-média v evaluaci terapeutické intervence, hodnocení

¹ 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 zveřejněná se souhlasem autora.

² Členové terapeuticko-výzkumného týmu: prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.; Mgr. Jiří Pospíšil, Ph.D.; Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.; Mgr. Ivana Lištiaková, Ph.D.; Mgr. Jan Veselý, Ph.D.; Mgr. Lenka Czereová; Mgr. Martina Semerádová; Mgr. Jana Šilarová; Mgr. Lenka Šilarová; Bc. Jan Mazák; Arnošt Štěpán.

ratingu jako nástroje evaluace efektivity terapeuticko-formativních postupů, přičemž k demonstraci byly zvoleny některé v praxi užívané manuály (např. Jonesova škála angažovanosti klienta). Aplikované škály a jejich referenční rámec společně s dramaterapeutickou zkušeností členů výzkumného týmu tvořily teoreticko-empirická východiska pro konstrukci vlastního evaluačního ratingu, viz dále v textu. Na informace uvedené v první části evaluace dramaterapeutického procesu navážeme informační „swotkou“ z historie výzkumu realizovaného v posledních dekádách v Psychiatrické léčebně (dnes Psychiatrické nemocnici) v Kroměříži v České republice na „legendární“ osmnáctce (t. j. psychoterapeutickém oddělení 18 vedeném nestorem československé psychoterapie prof. Kratochvílem), která je chápána jako relevantní introdukce k popisu a závěrům vlastního, níže publikovaného šetření. Důvodem je skutečnost, že většina expresivně-terapeutické intervence a sběru dat byla realizována právě na tomto pracovišti.

Výzkumy psychoterapeutického efektu a procesu

Počátky systematických psychoterapeutických výzkumů lze orientačně datovat do poloviny minulého století. V padesátých a šedesátých letech vznikly první evaluační škály zaměřené na terapeutický proces, současně se objevily i první kontroverze a kritické hlasy, např. nejznámější vystoupení autority oboru H. Eysencka (Timulák, 2005), který ve svém výzkumu efektu psychoterapie uvedl, že psychoterapie není účinnější než spontánní remise.

Tradičně se výzkum v psychoterapii orientuje na zkoumání efektu (zda „to“ funguje), na výzkum procesu (jak „to“ funguje), případně na mapování vztahu procesu a výsledku psychoterapie (proces – outcome research), ve kterém je rozhodujícím činitelem čas a důležitým nástrojem katamnéza. Na rozdíl od finančně náročných výzkumů zaměřených na zjišťování efektu a efektivity psychoterapie je zkoumání procesu metodologicky i ekonomicky méně náročné. Věcně obsahový a formální rámec procesních šetření v psychoterapeutické intervenci je velmi široký – výzkum lze strukturovat podle toho, zda se využívají informace od klientů, terapeutů či nezávislých pozorovatelů, zda jde o participovaný či neparticipovaný přístup, také podle způsobu zaznamenávání dat (kvantifikační škály, stupnice, kvalitativní deskripce aj.) nebo podle forem interakčních vazeb a terapeutických vztahů (ve skupinové psychoterapii nejde jen o vazbu klient – terapeut, ale také klient – klient, klient – skupina, terapeut – skupina, terapeut – koterapeut). Předmětem zkoumání bývá často interakce klienta, jeho expresivita, afirmace, odpor či strategie, verbalita a nonverbalita, obsah výpovědí, skrytý projev, koheze vs. tenze etc. (Timulák, 2005).

V kroměřížské psychiatrické nemocnici má skupinová terapie dlouholetou tradici stejně jako její výzkum, a to především díky pionýrské osobnosti Stanislava Kratochvíla. Následující krátký vhled do těchto výzkumů je selekce z Kratochvilovy publikace *Skupinová psychoterapie v praxi* (2009), ve které autor demonstuje teoretické konstrukty na klinické praxi uvedené instituce.

V šetření procesního charakteru se autoři Škandár a Kratochvíl (Kratochvíl, 2009) zaměřovali na hodnocení klientů (šestibodovou škálou administrovanou každý týden v průběhu šestitýdenní léčby) ve smyslu určení stupně neurotických potíží, kvantifikování závažnosti jejich problémů, na aktivitu ve skupinové terapii, postavení ve skupině, sebepoznání. Obdobnou strategii (t. j. využití škálových položek při pravidelném týdenním hodnocení klienta v průběhu celé šestitýdenní léčby) využili také autoři původního šetření publikovaného v tomto příspěvku.

Na katamnestická šetření se opakovaně soustředila (metodou analýzy neformálních záznamů) ve svých výzkumech Vaňková-Tenglerová (Kratochvíl, 2009), již se podařilo kategorizovat následující účinné faktory udávané klienty: členství ve skupině, přátelství s ostatními klienty, emoční podpora, sebeexplorace, sebeprojevení, sebepoznání, získání sebedůvěry, náhled, nácvik nového chování. K významným technikám a přístupům vedoucím ke změně byla řazena psychogymnastika, psychodrama, rodinná terapie, relaxace, psaní deníků a další.

Na základě analýzy epikriz vyčlenil výzkumný tým ve složení Jedličková, Kratochvíl a Študlík (Kratochvíl, 2009) pětici průběhových typů terapeutické skupiny:

- typ s dobrou aktivitou od začátku až do konce terapie (modusová kategorie),
- typ s překonanou krizí,
- typ s pasivním začátkem a postupným nárůstem aktivity,
- typ s postupným úpadkem počáteční dobré aktivity,
- typ špatné skupiny, ve které se vůbec nepodařilo vybudovat potřebnou terapeutickou atmosféru.

V těchto skupinách se výzkumníci Plháková a Kratochvíl (Kratochvíl, 2009) pokusili analyzovat negativní a pozitivní proměnné, které by mohly ovlivňovat uvedenou typologii. Z pozitivních je třeba vyzdvihnout kladnou motivaci většiny členů skupiny, z negativních naopak nízkou motivaci, nízkou či vysokou (vedoucí k obraně proti terapii) inteligenci, gender nevyváženou skupinu, vyšší věkový průměr, převahu klientů s poruchou osobnosti.

Další kroměřížské výzkumy se orientovaly na zjišťování vlivu velikosti skupiny na kohezi a tenzi, na vliv úvodního psychogymnastického „rozcvičení“ na atmosféru sezení apod.

Metodologické poznámky k původnímu šetření evaluačního ratingu

Výběrový soubor šestnácti probandů (140 evaluovaných dramaterapeutických intervencí) byl získán ze základního souboru formou záměrného institucionálního výběru v Psychiatrické nemocnici Kroměříž (psychoterapeutické oddělení 18b, dvě terapeutické skupiny, klienti převážně ženy v produktivním věku s neurotickými poruchami, s akutní reakcí na stres, závislostí) – celkem 10 klientů (80 evaluovaných dramaterapeutických intervencí), v Psychiatrické léčebně, Šternberk (dětské oddělení, děti a dospívající s poruchami chování) – 3 klienti (30 evaluovaných intervencí) a ve Věznici Kuřim (muži v produktivním věku odsouzení za trestnou činnost spojenou s užíváním drog, nejčastěji za majetkovou trestnou činnost a výrobu i distribuci omamných látek) – 3 klienti (30 evaluovaných intervencí).

Sběr dat byl realizován v průběhu tříměsíční dramaterapeutické intervence (pravidelná sezení jednou týdně po 1,5 hod.) dvojicí terapeut – koterapeut bez vzájemné konzultace a komparace výsledných škál, výzkum byl anonymizován kódem probanda. Takto byl na každého z probandů administrován evaluační rating po celou dobu pobytu v instituci, tzn. v případě většinového sběru dat v PN Kroměříž se jednalo o 6 (šestitýdenní hospitalizace na oddělení) krát 2 (terapeut a koterapeut) záznamy k osobě.

Metoda sběru dat – participované pozorování s ratingovým záznamem – byla totožná u všech skupin probandů:

Evaluační rating

Klient:

Terapeut:

Koterapeut – sběrač dat:

Místo:

Den:

Stručná osnova intervence:

1. Postavení klienta ve skupině I.

I.	II.	III.	IV.	V.
černá ovce	neoblíbený, ignorovaný	středová pozice	oblíbený	hvězda

2. Postavení klienta ve skupině II.

I.	II.	III.	IV.	V.
nespolupracuje s ostatními	spolupracuje s ostatními zřídka	spolupracuje s ostatními občas	spolupracuje s ostatními často	spolupracuje s ostatními vždy

3. Aktivita klienta

I.	II.	III.	IV.	V.
indiference (lhostejnost)	převážná pasivita	střed, ambivalence	vysoká aktivita	vůdčí aktivita

4. Spontaneita

I.	II.	III.	IV.	V.
rigidita	nízká spontaneita	střed, ambivalence	vysoká míra spontaneity	maximální spontaneita

5. Soustředění

I.	II.	III.	IV.	V.
stálá roztržitost	častá roztržitost	střed	stabilní po velkou část intervence	stabilní po celou intervenci

6. Emocionální exprese

I.	II.	III.	IV.	V.
žádná	nízká	adekvátní situaci	přehnaná	ohrožující

7. Emocionalita klienta

I.	II.	III.	IV.	V.
neprojevuje se aktivně a odmítá	velmi povrchní odkrytí	odkrytí na osobní úrovni	odkrytí na emocionální úrovni s příslušným kontextem	odkrytí emocionální a afektivní přirozenosti, její vyjádření navenek

8. Nonverbalita

I.	II.	III.	IV.	V.
bez exprese či neadekvátní situaci	nízká úroveň	střed	adekvátní v některých aktivitách	adekvátní situaci po celou intervenci

9. Interakce

I.	II.	III.	IV.	V.
netečnost	nízká úroveň reagování	ambivalence	převažující uvědomělé reakce na členy skupiny	uvědomělá reakce na členy skupiny po celou intervenci

10. Imaginace

I.	II.	III.	IV.	V.
bez imaginace	ostrůvky imaginace	střed (rozvíjení aspoň poloviny cizích objektů a schopnost vnést několik svých objektů)	schopnost udržet cizí objekt a opakovaně vnášet své objekty	trvale vnáší nové objekty a rozvíjí cizí objekty

11. Distance

I.	II.	III.	IV.	V.
minimální	krátká	estetická	prodloužená	velká

12. Dramaterapeutická exprese na úrovni

I.	II.	III.	IV.	V.
pohyb	zvuk	obraz	postava	verbalizace

13. Vstup do role a její úroveň

I.	II.	III.	IV.	V.
neschopnost vstupu do role	simulace, bez interakce	střed, občasné vypadnutí z role	udržení role s interakcí	interaktivní charakterizace

14. Využití prostoru

I.	II.	III.	IV.	V.
prostor nevyužívá	prostor využívá poměrně málo	prostor využívá občas	prostor využívá poměrně hodně	prostor využívá v plné míře

Jak již bylo poznamenáno výše, konstrukce ratingu disponuje jistým teoreticko-empirickým ukotvením, tzn. některé položky vychází z obecně uznávaných teoretických konstruktů, jako např. z typologie skupinových rolí dle Schindlera (alfa, beta, gama, omega a P-typ) v případě první položky, z distanční teorie profesora dramaterapie z New York University R. Landyho v bodu č. 11 (Landy, 1994), aplikace teorie kognitivního vývoje J. Piageta (Piaget, 1962) ve smyslu vývojových proměn v dramaterapii D. R. Johnsona (Johnson, 1992) se odráží u desáté položky a v bodu č. 13 zase strukturace úrovně vstupu do role dle výchovného dramatika

a scénologa J. Valenty (Valenta, 1997). Další údaje vycházejí z profesních zkušeností dramaterapeutů, kteří se na evaluaci podíleli, a aplikují „všeobecné“ položky Jonesovy škály *angažovanosti klienta* (Jones, 1996) publikované v první části zprávy.

Cílem šetření bylo zjistit korelace jednotlivých položek u hodnocení konkrétního klienta tandemem terapeut/koterapeut. Stanovený cíl vychází z premisy, že validita údajů je úměrná shodě, s jakou se na pětibodové stupnici setkají hodnocení obou participujících terapeutů. Předmětem šetření se tak stala korelace hodnocení u jednotlivých položek ratingu.

Komplementárním cílem bylo zjistit, zda během léčby (pobyty v instituci) došlo u jednotlivých položek v hodnocení konkrétního klienta k posunu (vstup – výstup), tzn. jaký byl efekt terapie (pobyty).

Nejslabším místem navrženého nástroje je nemožnost prokázání vztahu (statistické závislosti) mezi nezávisle a závisle proměnnými, t. j. skutečnost, že nelze mít pod kontrolou všechny nezávisle proměnné (a víceskupinový experiment s double-kontrolní skupinou – vzhledem k povaze šetření – nepřipadal v úvahu). Jedná o takové faktory, jako je medikace a další kurativní psychoterapeuticky zaměřená agens, spontánní tendence k úzdavě, aktuální stav a nálada probandů etc. Vzhledem k absenci kontrolní skupiny jsme také rezignovali na zjišťování statistické významnosti nasbíraných dat a verifikaci hypotéz (pouze u komplementárního cíle jsme marginálně stanovili statistický rozdíl mezi položkami v schématu vstup – výstup).

Naopak výhoda uvedeného ratingu spočívá v jeho konstrukční jednoduchosti, přenositelnosti a možnosti kvantifikace kvalitativních markerů. Dalším pozitivem je jeho komparabilita v čase u konkrétního klienta, možnost sledovat vývoj a také možnost zaznamenání ústřední tendence u sledovaných markerů v čase (t. j. setrvalost, pokles či vzrůst).

Výsledky šetření

Hodnocení klientů v jednotlivých položkách ratingu terapeuta a koterapeuta po každé dramaterapeutické intervenci bylo po kódování statisticky zpracováno jednofaktorovou analýzou rozptylu s korelačním transferem s následujícím výsledkem ve škálových položkách:

1. postavení klienta ve skupině I.	0,782
2. postavení klienta ve skupině II.	0,938
3. aktivita klienta	0,404
4. spontaneita	0,513
5. soustředění	0,546
6. emocionální exprese	0,264
7. emocionalita klienta	0,773
8. nonverbalita	0,867
9. interakce	0,494
10. imaginace	0,146
11. distance	0,644
12. dramaterapeutická exprese	0,821
13. vstup do role a její úroveň	0,383
14. využití prostoru	0,150.

Jednofaktorová analýza rozptylu (cond. First/Last) byla využita také při stanovení statistické významnosti rozdílů posunu ve škálách směrem k vyšším číslům u jednotlivých položek. Statisticky významný posun se prokázal pouze u těchto položek:

1. postavení klienta ve skupině I.	.032 sign.
11. dramaterapeutická exprese	.012 sign.
12. vstup do role a její úroveň	.027 sign.
13. využití prostoru	.036 sign.

Interpretace výsledků

Mezi korelacemi jednotlivých ratingových hodnot existuje značný rozdíl. Jako vysoce korelující se ukázaly položky hodnotící postavení klienta v terapeutické skupině či komunitě (č. 1 a 2), údaje kvantifikující emocionalitu a nonverbalitu klienta (č. 7, 8) a schopnost dramaterapeutické exprese (č. 12).

Naopak nízkou korelaci prokázaly položky zaměřené na hodnocení schopnosti imaginace a schopnosti využití prostoru v dramaterapeutické intervenci (č. 10, 14), poměrně nízká korelace se projevila také u hodnocení emocionální exprese a úrovně vstupu do role (č. 6, 13).

V úvahách o validitě verifikovaného evaluačního nástroje pro expresivně terapeutickou intervenci s důrazem na dramaterapii (t. j. předmětně metodologicky zaměřené šetření) jsme vycházeli z předpokladu, že čím větší je validita položek (jež je závislá na shodě obou participujících terapeutů při hodnocení konkrétní položky na pětibodové stupnici), tím vyšší je validita měrného nástroje. Z tohoto důvodu bude pro další sběr dat využit ratingový nástroj, který integruje pouze položky s vysokou či vyšší korelací.

V případě, že přistoupíme k výzkumu jako k šetření věcného problému, verifikovaný nástroj ukázal statisticky významný posun u klientů („zlepšení“ klienta) evaluovaných na počátku a na konci intervence (v případě většinového sběru dat v Psychiatrické nemocnici Kroměříž se jednalo o komparaci hodnocení klienta na počátku a na konci šestitýdenního léčebného cyklu, u ostatních probandů šlo o měření na počátku a konci tříměsíční intervence) u položek zaměřených na evaluaci postavení klienta ve skupině (č. 1), dramaterapeutickou expresi (č. 12), úroveň vstupu do role (č. 13) a využití prostoru při lekci (č. 14). Jak již bylo ovšem řečeno výše, je třeba zdůraznit, že vzhledem k velkému množství nezávisle proměnných ovlivňujících „zlepšení“ klienta ve jmenovaných položkách v čase a vzhledem k absenci kontrolní skupiny přiznáváme uvedenému zjištění jen malou výpovědní hodnotu s minimální možností generalizace.

LITERATURA

- JOHNSON, D. R. 1992. The dramaterapists „in role.“ In: JENNINGS, S. (Ed.). *Drama therapy: theory and practice*. London: Routledge, 1992.
- JONES, P. 1996. *Drama as Therapy*. London: Routledge, 1996. ISBN 0-87630-730-6.
- KRATOCHVÍL, S. 2009. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 2009. ISBN 80-85824-20-5.
- LANDY, R. 1994. *Drama therapy. Concepts and practices*. Springfield, IL: C. C. Thomas, 1994. ISBN 0-398-05928-4.
- PIAGET, J. 1962. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton, 1962.
- TIMULÁK, L. 2005. *Současný výzkum psychoterapie*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-707-0.
- VALENTA, M. 2012. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3851-2.
- VALENTA, J. 1997. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

Studie je součástí řešení grantového schématu Univerzity Palackého v Olomouci IGA 2013 *Aktuální výzvy a alternativní strategie ve speciálněpedagogické diagnostice* a grantového schématu IGA 2014 *Evaluace a verifikace aktuálně konstruovaných nástrojů speciálněpedagogické diagnostiky*.



DIEŤA V PREDŠKOLSKOM VEKU S PROBLÉMOVÝM SPRÁVANÍM – PREVALENCIA A FAKTORY PODMIEŇUJÚCE JEHO VZNIK

Child in a Preschool Age with Problem Behaviour – Prevalence and Factors Determining its Occurrence



Jana Kožárová¹, Mária Podhájecká²

Abstrakt: Predkladaná štúdiá analyzuje prejavy problémového správania u detí v predškolskom veku. Vychádzajúc z prierezových a longitudinálnych štúdií od roku 1980 až po súčasnosť analyzuje prevalenciu prejavov problémového správania medzi deťmi v predškolskom veku. Zameriava sa tiež na faktory, ktoré determinujú vznik problémového správania a potenciálne participujú na jeho pretrvávaní. Výhodiská teoretickej analýzy slúžia pre ďalšie výskumné bádanie, ktorého cieľom bude dizajn stratégie pre elimináciu prejavov problémového správania u detí v predškolskom veku.

Kľúčové slová: dieťa v predškolskom veku, problémové správanie, prevalencia problémového správania, faktory determinujúce vznik problémového správania.

Abstract: In the paper we analyse problem behaviour in preschool children. We focus on problem behaviour symptoms prevalence, which we built on cross-sectional and longitudinal studies since 1980 up to date. Furthermore, we discuss factors that determine the cause of problem behaviour and potentially contribute on its persistence. Outcomes of our analysis are used for further research, which aim is a strategy design for elimination of problem behaviour in preschool children.

Keywords: preschool child, problem behaviour, prevalence of problem behaviour, factors determining problem behaviour.

Problémové správanie u detí v predškolskom veku je témou, ktorej je venovaný priestor približne od 70-tych rokov minulého storočia vo vedách o človeku a spoločnosti. Dostupné plnotextové databázy (Scopus, Springer, Science Direct, Ebsco, ProQuest, Knowel, apod.) odborných článkov a štúdií nám k príslušnému kľúčovému pojmu ponúkli viac ako desať tisíc odkazov. Štúdie v tejto oblasti sa zameriavajú najčastejšie na odhalenie príčin vzniku problémového správania u detí v predškolskom veku a súvislosti s ďalšími oblasťami (najčastejšie so štruktúrou osobnosti dieťaťa). Oveľa menej výskumníkov sa snaží preniesť výsledky svojho skúmania do praxe v podobe odporúčení pre prácu s deťmi v predškolskom veku za účelom eliminácie prejavov problémového správania.

Skúmaná problematika je reflektovaná tak odbornou komunitou, ako aj médiami, politikmi či najrôznejšími záujmovými skupinami. Takto vzniká k problémovému správaniu detí v predškolskom veku množstvo viac či menej syntetizovaných

poznatkov vyplývajúcich skôr z angažovaných postojov než zo snahy o nestranné poznanie (Michalová, 2012).

Dieťa v predškolskom veku s problémovým správaním

Označenie *problémové dieťa* môže obsahovať variabilitu správania, ktoré je odlišné od bežného správania sa iných detí v populácii a často tiež nespĺňa očakávania učiteľa. Ide o odchýlky v oblasti správania, emocionálnych reakcií, uvažovania, ale tiež vo fyzickom vzhľade. Pokiaľ sa správanie vyskytuje dlhší čas, býva dieťa označené za problémové a pre učiteľa je práca oveľa náročnejšia, tiež prináša menej uspokojenia.

Štúdie skúmajúce problémové správanie nám neumožňujú objektívne definovať normalitu a abnormalitu, avšak stavajú problémové správanie do vhodného vývinového kontextu. Poznanie, že nejaký trojročný chlapec je veľmi agresívny na materskej škole a to, že agresivita je na materskej škole medzi trojročnými chlapcami pomerne častá, nás môže viesť k záveru, že správanie tohto chlapca je v norme a ani rodičia ani učiteľka nemajú dôvod na obavy. Avšak takéto vyhodnotenie situácie bude závisieť od faktorov v rodine a v rovesníckej skupine tohto dieťaťa, na jeho všeobecnom vzorci správania a jeho intenzite v rôznych situáciách a na zmenách v správaní chlapca v istom časovom období. Izolovaný prejav problémového správania je málokedy dôvodom na obavy. Odôvodnené obavy sú vtedy, ak sa konkrétny prejav objaví spolu s maladaptívnym správaním alebo na pozadí nevhodného rodinného prostredia. Podobne, aj keď vieme, že separačná úzkosť je pomerne vzácna u štvorročných detí, jej prítomnosť nám nedovoľuje vytvárať závery, že ide o seriózný problém s dlhodobými dôsledkami na vývin dieťaťa, až kým nebudú preskúmané potrebné faktory.

Definícia problémového správania u detí v predškolskom veku sa u odborníkov rôzni. Kým Michalová (2012) vymedzuje problémové správanie ako akékoľvek správanie v prostredí materskej školy, ktoré je pre učiteľa neprijateľné, Sheedyová-Kurcinková (1998) na druhej strane za problémové deti považuje tiež deti zo štandardnej populácie, ktoré označíme za mimoriadne emocionálne, mimoriadne vytrvalé, mimoriadne citlivé, vnímavé a často mimoriadne neochotné k akejkoľvek zmene. V porovnaní s ostatnými deťmi ich odlišuje len slovo „mimoriadne“. Tým sa stávajú problémovými. Už zmienené vlastnosti majú všetky deti, ale u detí s problémovým správaním sa vyskytujú v omnoho väčšej intenzite.

Smith et Fox (2003) považujú za problémové správanie akýkoľvek vzorec opakujúceho sa správania alebo percepciu správania, ktorá interferuje alebo je v riziku interferencie s optimálnym sociálnym učením alebo zapojením sa do prosociálnych interakcií s rovesníkmi a dospelými.

Málokto z učiteľ si však uvedomuje, že určenie roly problémového dieťaťa je výsledkom vzájomného pôsobenia učiteľa a dieťaťa. Zvyčajne má učiteľ k dieťaťu nejaký postoj, ktorý si zafixuje a len ťažko ho mení. Preto často od takéhoto dieťaťa očakáva väčšinou len ďalšie problémy, úspechy považuje skôr za náhodu, zlý výsledok je niečím samozrejším.

Prevalencia problémového správania u detí v predškolskom veku

Ostatný medzinárodný porovnávaci výskum, zameraný na prejavy problémového správania u detí v predškolskom veku, uvádza prevalenciu v rôznych častiach sveta od 8 do 22 % detí vo veku 3 – 7 rokov manifestujúcich správanie, ktoré je odborníkmi považované za stredne až veľmi závažné. Niektorí výskumníci uvádzajú, že prevalencia problémového správania dosahuje úroveň až 38 %, a to najmä u detí pochádzajúcich

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@pfunipo.sk. Foto: M. Dzurilla. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

² Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc., Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: maria.podhajecka@unipo.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

a vyrastajúcich v sociálne znevýhodnenom a menej podnetnom prostredí (Bulotsky-Shearer et al., 2010). V roku 2011 bola ukončená medzinárodná porovnávacia štúdia, do ktorej bolo zapojených 24 krajín a výsledky uvádzajú 14 – 26 % predškolských detí manifestujúcich prejavy problémového správania (Rescorla et al., 2011).

Pri analýze dostupnej literatúry riešajúcej skúmanú problematiku sme zistili, že v období posledných troch dekád sa epidemiologické štúdie a rozsiahle prieskumy zameriavali najmä na frekvenciu výskytu potenciálne problematického správania u detí. Výskumníci pracovali prevažne s rodičmi a učiteľmi materských škôl so zámerom kvantifikovať rušivé a/alebo znepokojujúce správanie vykazované deťmi v predškolskom veku. Výsledky štúdií ukázali, že prejavy správania, ktoré sú považované za symptómy poruchy v istom zmysle (napr. neposlušnosť, zvýšená aktivita, bitky s ostatnými deťmi, úzkostlivosť, hanblivosť), sú u predškolských detí časté. Výskumníci dospeli ku konsenzu, že väčšina detí v predškolskom veku prejavuje takéto správanie občas, v určitých špecifických situáciách alebo v istom vývinovom období, avšak oveľa menšie množstvo detí prejaví typy správania vo zvýšenej intenzite a/alebo frekvencii. Iné symptomatické prejavy v správaní sú pomerne zriedkavé, zaznamenané len u zopár detí a s nízkou frekvenciou (napr. krádeže, bizarné maniere, sebapoškodzovanie) a v prípade, že sú pozorované dlhšiu dobu, sú príznakom poruchy správania (Gardner, 1987; Jenkins, 1980; Pelham et al., 1998; Bjorklund, 2000; Ogden, 2012). Väčšina analyzovaných štúdií (napr. Achenbach et al., 2002; Campbell, 2002; Crowther et al., 1981; LeCuyer-Maus et Houck, 2002; Rescorla et al., 2011; Sameroff et Seifer, 2004) sa zameriavala na deti v predškolskom alebo mladšom školskom veku, veľmi malé množstvo rozoberalo aj rané detstvo. Môžeme konštatovať, že obavy rodičov sa týkali najmä očakávaných vývinových zmien a ich dosahovania. Jenkins et al. (1980) skúmali obavy rodičov v reprezentatívnej vzorke rodičov detí od 6 týždňov do 4 a pol roka. V dojčenskom veku dominovali u rodičov obavy týkajúce sa spánku, kŕmenia a plaču. Medzi prvým a druhým rokom života počet rodičov, ktorí uvádzajú nejaké problémy, príp. obavy, narástol, no stále prevládali problémy so spánkom a kŕmením. Ťažkosti s kontrolou močového mechúra a hrubého čreva uvádzali rodičia detí vo veku 2 rokov. Počet a intenzita obáv rodičov vrcholí vo veku 3 rokov dieťaťa, keď uvádzajú problémy týkajúce sa zvládania výchovy a disciplíny.

Iné štúdie (napr. Beauregard et Levesque, 2001; Calkins et Fox, 2002; Campbell et Breaux, 1983; Carter et al., 2004; Koot, 2003; Powell et al., 2006 a i.) rovnako uvádzajú, že rodičia detí v predškolskom veku vyjadrujú svoje obavy najmä v spojitosti so stravovacími a hygienickými návykmi a s problémami so spánkom. Relatívne vysoký počet rodičov 3-ročných detí uvádza všeobecnejšie problémy súvisiace s neprispôsobivosťou, limitovanou sebakontrolou a obmedzenými súrodeneckými a rovesníckymi interakciami (Koot, 2003). Epidemiologická štúdia 705 trojročných detí v Londýne zistila, že 12,9 % matiek opisuje svoje deti ako príliš aktívne a nepokojné, 10,7 % detí bolo označených ako nekontrolovateľné a 9,2 % detí podľa matiek príliš často vyhľadávalo a zámerne pútało pozornosť ostatných v okolí (Richman et al., 2001). Rozsiahla skríningová štúdia detí, navštevujúcich materskú školu vo Vermonte, zistila ešte vyššiu mieru zvýšenej aktivity, nízkej frustračnej tolerancie, častých fyzických stretov s rovesníkmi a nepozornosti u trojročných chlapcov ako Richmanova štúdia (Achenbach et al., 2002). Koot (2003) za zameriaval na 2 – 3-ročné deti v Holandsku, kde zistil, že takmer 25 % rodičov hodnotí svoje deti ako vzdorovité, netrpezlivé a neposedné. Zdá sa nepravdepodobné, že by až také množstvo detí v predškolskom veku vykazovalo klinicky významné symptómy problémového správania. Môžeme

skôr povedať, že tieto štúdie naznačujú, že správanie, ktoré indikuje problémy, je veľmi časté v bežnej populácii.

Prierezové aj longituduálne štúdie (Carter et al., 2004; Gilliam, 2005; Powel et al., 2006; Lavigne et al., 2001; Campbell et Breaux, 1983; Koot, 2003; Rescorla, 2001 a i.) ukazujú, že povaha problémového správania u detí sa mení s ich vekom. Ako sme uviedli vyššie, problémy so zvládaním sebaobsluhy dosahujú vrchol v troch rokoch a postupne sa zmiernujú a vytrácajú. Podľa rodičovských a učiteľských záznamov iné špecifické prejavy problémového správania, ako napr. strach, úzkostlivosť, obavy, záchvaty zúrivosti, zvýšená aktivita, problémy s pozornosťou, fyzické strety s rovesníkmi a pod., akoby vekom strácali na intenzite a závažnosti (Carter et al., 2004; Gilliam, 2005). Tieto výsledky naznačujú, že niektoré prejavy správania sú viazané na vek dieťaťa a vekom sa vytratia, prípadne, že dieťa z problémov „vyrastie“. Na druhej strane sa stretávame s tvrdením, že len včasná intervencia, identifikácia a následná rehabilitácia problémov môže mať za následok elimináciu prejavov problémového správania v staršom veku. Títo odborníci prístup „počkajme a uvidíme“ razantne odmietajú (Powel et al., 2006; Lavigne et al., 2001).

Výskumy sa tiež zameriavali na vplyv pohlavia vo vzťahu ku frekvencii a intenzite prejavov problémového správania. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že chlapci sú opisovaní ako agresívni, viac aktívni, nepozorní a neposlušní častejšie ako dievčatá, hoci zistenia sú nekonzistentné, čo sa týka veku, kedy sa táto rozdielnosť pohlaví prejaví (Campbell et Breaux, 1983; Koot, 2003; Rescorla, 2001). Na druhej strane Crowther et al. (1981) uvádza, že rozdiely v pohlaví vo vzťahu k prejavom problémového správania začínajú byť viditeľné okolo tretieho roku života. Učiteľia na materských školách tu zaznamenávali deštruktívne správanie, neprispôsobilosť, problémy s rovesníkmi a nízku mieru frustračnej tolerancie u chlapcov častejšie ako u dievčat. Výsledky tejto štúdie sú konzistentné so štúdiami zameranými na problémové správanie u detí v mladšom školskom veku, ktoré indikujú vyššiu mieru agresívneho a nekontrolovaného správania u chlapcov (Offord et al., 1989; Achenbach, 2001).

Faktory podmieňujúce vznik a pretrvávajúce problémového správania u detí v predškolskom veku

Mnoho detí s problémami v správaní, najmä tie deti, ktoré nenavštevujú materskú školu, nemajú možnosť dostať sa ku klinickému odborníkovi (Rescorla, 2011). Naopak, ktokoľvek, kto pracoval s deťmi v predškolskom veku a ich rodinami, mal možnosť pozorovať žiadosti rodičov o vyšetrenie ich dieťaťa kvôli veku primeraným problémom a oneskoreniam. Faktory ovplyvňujúce vznik a vývin problémového správania sú komplexné a ešte stále nie dostatočne preskúmané. Vychádzajúc z analýzy dostupnej literatúry konštatujeme, že je evidentné, že kombinácia rodinných, osobnostných, sociálnych a kultúrnych faktorov v niektorých prípadoch vedie k vzniku a vývinu problémového správania.

Príznaky problémového správania u detí v predškolskom veku podľa klinických odborníkov vychádzajú z ťažkostí pri procese regulácie negatívnych emócií a správania samotného (Cole et al., 1996; Kochanska et al., 2001). Regulácia emócií sa vzťahuje na procesy (kognitívne, behaviorálne, fyziologické) a vlastnosti zahrnuté v modulácii a kontrolovaní skúseností a vyjadrení pozitívnych a negatívnych emócií. To, ako dieťa reguluje svoje emócie, ovplyvňuje ďalšie procesy ako pozornosť a správanie (Eisenberg et Spinrad, 2004; Gross, 2002).

Neurologické, fyziologické, afektívne a senzomotorické funkcie sa spolupodieľajú na rozvoji regulácie správania. Zrenie nervového systému v ranom detstve prispieva k schopnosti inhibovať neusporiadané reakcie na záťažové situácie (LeCuyer-Maus et Houck, 2002). Ako nervový systém dozrieva, deti sa vo všeobecnosti naučia lepšie regulovať svoje emócie a správanie, dôsledkom čoho normatívne prejavy rušivého správania majú tendenciu sa znižovať až úplne sa vytratiť v predškolskom období. Avšak, v niektorých prípadoch existujú deficity v schopnosti regulovať emócie a správanie, čo vedie k pretrvávaniu klinicky významných prejavov rušivého správania (Calkins et Fox, 2002; Campbell, 2002; Cole et al., 1994).

Tažkosti pri regulácii emócií možno vyjadriť ako sebaďestruktívne alebo násilné činy (napr. údery, kopanie, hryzenie), neprispôsobilosť, podráždenosť a neschopnosť kontrolovať hnev, často sa prejavujúce ako výbuchy zúrivosti spojené s krikom, plačom, hádzaním objektov a vzdorovitosťou. Prítomnosť problémového správania potenciálne odráža jednu z dvoch možností:

- a) absencia dostatočnej schopnosti regulovať emócie,
- b) pokusy regulovať správanie, situáciu alebo emócie maladaptívnym spôsobom.

To zdôrazňuje význam práce s deťmi s problémovým správaním – najprv musíme pochopiť ako sa ťažkosti dieťaťa pri zvládaní a regulovaní jeho frustrácií spolupodieľajú na prejavoch už výsledného problémového správania na to, aby sme dokázali formulovať špecifickú intervenciu a riešiť problémy v jeho správaní (Beauregard et Levesque, 2001; Eisenberg et al., 1997; Kochanska et al., 1998).

Hoci špecifické osobnostné faktory zohrávajú dôležitú rolu pri vzniku problémového správania, rodinné faktory a faktory prostredia taktiež kontribuujú na schopnosti dieťaťa regulovať svoje emócie a správanie. Množstvo rodinných faktorov a faktorov prostredia bolo vo výskumoch spájaných so vznikom a rozvojom problémového správania a problémoch v regulácii emócií u detí v predškolskom veku (napr. duševná choroba rodiča, užívanie návykových látok, nízky socioekonomický status, prísna výchova, vystavenie rodinnému násiliu a i.) (Gorman-Smith, 2003; Kim-Cohen et al., 2006; Loeber et Farrington, 2000; Youngstrom et al., 2003). Aj napriek tomu, že žiaden z uvedených faktorov sám o sebe nie je „červenou vlajkou“ (tzn. prítomnosť jedného z faktorov zvýšené riziko vzniku a rozvoja problémového správania), akumulácia, hromadenie viacerých rizikových faktorov je spájané s väčšou pravdepodobnosťou vzniku a rozvoja klinicky významných problémov v správaní detí (Gorman-Smith, 2003; Sameroff et al., 2004; Youngstrom et al., 2003).

Následne prezentujeme prehľad faktorov podieľajúcich sa na vzniku a vývine problémového správania u detí v predškolskom veku (tab. 1, obr. 1).

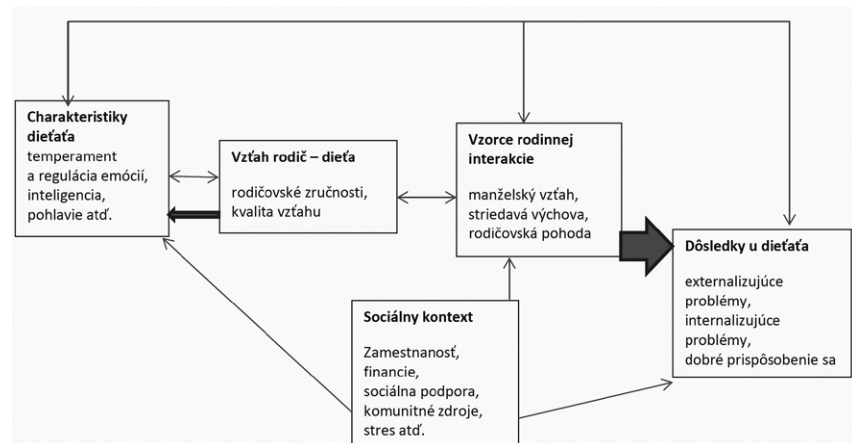
Tab. 1 Faktory ovplyvňujúce vznik a vývin problémového správania u detí v predškolskom veku (spracované podľa Campbell, 2006)

Charakteristiky dieťaťa biologické vulnerability „problémový“ temperament - vysoká reaktivita - limitovaná schopnosť regulovať vzrušivé a negatívne náklady neistá citová väzba oneskorený kognitívny vývin deficit v sociálnej oblasti	Zloženie rodiny a jej interakcie slobodná matka s dieťaťom manželské spory duševná porucha u niektorého z rodičov nehody rodičov kvôli výchove dieťaťa
Správanie sa rodičov necitlivosť zo strany rodiča neprístupnosť rodiča nedostatok vrúcnosti zo strany rodiča limitovaná sociálna a/alebo kognitívna stimulácia prísne kontrolné stratégie rodiča neprimerané fyzické tresty príliš ľahostajné kontrolné stratégie neprimerané očakávania zo strany rodiča	Environmentálno-sociálny kontext v rodine nízke vzdelanie rodiča/rodičov nezamestnanosť limitované finančné/materiálne zdroje nízka sociálna podpora neadekvátna inštitucionálna podpora nedostatok zariadení detskej starostlivosti stres v rodine problematické susedské vzťahy

Tabuľka 1 uvádza zoznam faktorov, ktoré sú spájané so vznikom a/alebo pretrváváním problémového správania u detí v predškolskom veku. Tento zoznam však nezahŕňa všetky možné faktory, ktoré majú vplyv na prejavy problémového správania. V niektorých prípadoch nie je jasné, či konkrétny faktor je príčinou, koreláciou alebo reakciou na problém. Napríklad, krátkodobé problémy v správaní môžu vychádzať z podráždenosti a neschopnosti utíšiť dieťa („problematický“ temperament, povaha); problematický temperament môže byť včasným indikátorom alebo markerom problému, príp. prejavy správania označované ako „problematický temperament“ môžu byť reakciou na nekonzistentnú a/alebo necitlivú výchovu. Podobne prísna rodičovská výchova môže mať etiologický význam, môže byť tiež príznakom narušeného vzťahu rodič – dieťa, ktorý sa pôvodne vyvinul z iných dôvodov alebo je reakciou rodiča na to, že dieťa nereaguje na ich snahu kontrolovať jeho správanie a nastaviť hranice. Hoci nie je možné vymedziť špecifické faktory, ktoré spôsobujú problémové správanie a diferencovať ich od sprievodných príznakov problémového správania u detí v predškolskom veku, existuje dostatočne veľká databáza štúdií, ktorá nám umožňuje zvažovať rôzne faktory, ktoré sú pravdepodobne významnými v niektorých prípadoch, avšak nie je vo všetkých (Bulotsky-Shearer et al., 2010; Campbell, 2006; Gross, 2002; Kochanska, 2001; Ogden, 2012 a i.).

Tabuľka 1 tiež zdôrazňuje biologicky podmienenú vulnerabilitu dieťaťa, ktorá môže byť spúšťačom problémového správania, taktiež ako osobnostné a povahové faktory, vývinové a behaviorálne kompetencie, ktoré sa môžu spolupodieľať na rozvoji deviantného správania. Tieto faktory sú v interakcii s výchovnými praktikami rodičov, kvalitou rodičovského správania a rodičovské postoje a očakávania k vzťahu rodič – dieťa, ktoré môžu, no nemusia facilitovať na optimálnom detskom vývine. Aj ďalšie faktory rodinného prostredia sa javia byť signifikantnými (Powel et al., 2006) vrátane rodinnej štruktúry (napr. slobodná matka vs. úplná rodina, veľkosť rodiny), kvality

manželského vzťahu v úplnej rodine, usporiadania rodiny po rozvode a roly otca v rodine slobodnej matky, všeobecných osobnostných charakteristík rodiča/rodičov a celkovej psychologickej adjustácie.



Obr. 1 Model interaktívnych faktorov determinujúcich vývin problémového správania u detí v predškolskom veku (spracované podľa Campbell, 2006)

Obrázok *Modelu interaktívnych faktorov determinujúcich vývin problémového správania u detí v predškolskom veku* znázorňuje povahu vzťahov medzi charakteristikami dieťaťa, výchovnými stratégiami a správaním rodičov, vzorcami rodinnej interakcie a sociálnymi vplyvmi. Po prvé, charakteristiky dieťaťa a výchovné stratégie sa ovplyvňujú navzájom, ako je znázornené obojstrannou šípkou, berúc pritom do úvahy tak genetické, ako aj environmentálne vplyvy. Podobne vzorce rodinnej interakcie ovplyvňujú a sú ovplyvňované správaním rodičov a aj charakteristikou dieťaťa. Napríklad nezhody v manželstve môžu byť čiastočne spôsobené rozdielnymi názormi na výchovu dieťaťa a tie sú často podporované a poháňané záchvatmi zúrivosti a neposlušnosťou u dieťaťa. Vzorce rodinnej interakcie môžu mať nepriamy vplyv na dieťa a taktiež na rodičov a ich výchovné stratégie. Tieto nepriame efekty sú v obrázku 1 znázornené plnou šípkou. Napríklad, manželské nezhody môžu u rodičov vytvoriť tlak, ktorý sa prejaví v nekonzistentnej a tvrdej disciplíne. Podobne aj limitované zdroje majú priamy a nepriamy vplyv na dieťa obmedzovaním ich možností a skúseností a ovplyvňovaním správania rodičov. Vychádzajúc zo znázorneného modelu sa môžeme domnievať, že niektoré kombinácie charakteristík dieťaťa a rodičovského správania sú považované za primárny determinant problémov a v súčinnosti s vplyvmi rodiny a sociálneho kontextu problémy v správaní zhoršujú a/alebo ich predlžujú. Vplyvy rodinných faktorov a sociálneho kontextu môžu viesť k spusteniu prechodných ťažkostí, ako napríklad reakcia dieťaťa na rozvod rodičov, ale je nepravdepodobné, že môžu spôsobiť závažné a dlhodobé ťažkosti vo vzťahu rodič – dieťa.

Dôležité je tiež spomenúť faktory, ktoré majú vplyv na postúpenie problémového správania dieťaťa odborníkovi. Deti, ktorých správanie je rušivé pre ostatných, budú pravdepodobne skôr odporúčané na vyšetrenie k odborníkovi ako deti, ktorých

správanie, hoci tiež narušené, je tichšie a menej zjavné. Deti, ktoré sú agresívne, neposlušné, príliš aktívne, sú považované za problémové rodičmi alebo učiteľmi na materských školách skôr ako tie deti, ktoré sú tiché, uzavreté alebo ustráchané. Je pravdepodobnejšie, že rodičia vyhľadajú pomoc odborníkov, keď správanie ich dieťaťa bude problematické aj niekde mimo domova. To znamená, že rodičia dieťaťa, ktoré má záchvaty zúrivosti doma, no v spoločnosti iných detí a dospelých sa správa primerane pravdepodobne nevyhľadajú odbornú pomoc tak skoro, ako v prvom uvedenom prípade (Powel et al., 2006). Pokiaľ sú však obavy rodiča podporené učiteľom na materskej škole alebo pediatrom – to znamená, že správanie je dostatočne rušivé pre ostatných a prejavujúce sa v rôznych situáciách (t. j. doma aj na materskej škole) – vtedy je vyhľadanie pomoci ďalších odborníkov a spolupráca rodičov s nimi najpravdepodobnejšia (New Freedom Commission on Mental Health, 2003). Pokiaľ je k problémovému správaniu pridružené aj kognitívne a/alebo oneskorenie vývinu reči, rodičia sú viac motivovaní vyhľadať odbornú pomoc, aby pochopili závažnosť kognitívnych problémov a ich dieťaťu zabezpečili vhodnú intervenciu. Z klinickej praxe sa zdá, že problémy v kognitívnej oblasti sú pre dieťa menej ohrozujúce ako problémy v správaní, pretože rodičia ich menej podceňujú a skôr vyhľadajú pomoc (Shonkoff et Phillips, 2000).

Predchádzajúce skúsenosti rodičov s výchovou detí, ich „implicitné teórie“ o povahe vývinu, úroveň tolerancie správania dieťaťa, vlastné očakávania a vlastné definície *normality* tiež ovplyvňujú ich zhodnotenie potreby vyhľadať pomoc odborníkov. Napríklad, rodič, ktorý je presvedčený, že včasné symptómy narušenia sú možnými indikátormi závažnejších a dlhodobých problémov (kontinuálny pohľad), postúpi správanie svojho dieťaťa odborníkovi pravdepodobnejšie ako rodič, ktorý vidí správanie svojho dieťaťa len ako chvíľkovú a prechodnú fázu v jeho vývine (diskontinuálny pohľad) (West et al., 2000; Qi et Kaiser, 2003).

Prezentovaná teoretická perspektíva podčiarkuje zložitosť vývinu problémového správania u dieťaťa v predškolskom veku a zdôrazňuje množstvo vplyvov, ktoré majú vplyv na dieťa ako na jednotlivca. Vyslovovanie predpokladov o tom, aké vývinové „míľniky“ dieťa dosiahne a pravdepodobné výsledky dieťaťa na rôznych úrovniach vývinu je veľmi zložitá, pretože sú ovplyvňované mnohými faktormi, ktoré sa menia časom. Táto dynamická perspektíva posilňuje naše chápanie všeobecných princípov vývinových zmien, ale tiež robí akékoľvek klinické prognózy rizikovými. Poznatky, aj keď dostatočne zdokumentovaných rizikových faktorov, môžu len v malej miere prispieť k prognóze v jednotlivých prípadoch. Avšak, narastajúca sofistikácia v konceptualizácii povahy vývinových zmien, v identifikácii a sledovaní rôznych vývinových trajektórií a v chápaní dôležitosti rôznych vplyvov na vývin dieťaťa tak typických, ako aj atypických nám naznačuje, že skúmanie rizikových faktorov determinujúcich vznik a možné pretrvávajúce problémy správania u dieťaťa v predškolskom veku môže byť smerodajným v nami skúmanej problematike. Zhodnotenie tejto komplexnosti je nevyhnutným prvým krokom v deskripcii a pochopení povahy vývinu u detí v predškolskom veku s problémovým správaním a v konečnom dôsledku aj vo výbere vhodnej edukačnej stratégie a v predikcii možných výsledkov u dieťaťa, čo predstavuje východiskovú bázu pre ďalšie výskumné bádanie.

LITERATÚRA

- ACHENBACH, Th. et al. 2001. *Empirically based assessment of child and adolescent psychopathology: practical applications*. New York: SAGE, 2001. ISBN 978-0-80397-247-6.
- ACHENBACH, Th. et al. 2002. Latent Class Analysis of Child Behavior Checklist Anxiety/Depression in Children and Adolescents. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(1), 2002, 106 – 114. ISSN 0890-8567.
- BEAUREGARD, M., LEVESQUE, J. 2001. Neural correlates of the conscious self-regulation and emotion. In: *Journal of Neuroscience*, 21, 2001, 165 – 176. ISSN 0270-6474.
- BJORKLUND, D. 2000. *Children's thinking: Developmental function and individual differences*. Belmont, CA: Wadsworth, 2000. ISBN 978-0-53435-660-6.
- BULOTSKY-SHEARER, R. et al. 2010. Relations between behavior problems in classroom social and learning situations and peer social competence in Head Start and Kindergarten. In: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18, 2010, 195 – 200. ISSN 1538-4799.
- CALKINS, S., FOX, L. 2002. Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. In: *Development & Psychopathology*, 14, 2002, 477 – 498. ISSN 1469-2198.
- CAMPBELL, S., BREAU, A. 1983. Maternal ratings of activity level and symptomatic behavior in a nonclinical sample of young children. In: *Journal of Pediatric Psychology*, 8, 1983, 73 – 82. ISSN 0146-8693.
- CAMPBELL, S. 2002. Infant affective responses to mother's still-face at 6 months differentially predict externalizing and internalizing behaviors at 18 months. In: *Developmental Psychology*, 37, 2002, 706 – 714. ISSN 1939-0599.
- CAMPBELL, S. 2006. *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues (2nd ed.)*. New York: Guilford Press, 2006. ISBN 978-1-59385-377-8.
- CARTER, A. et al. 2004. Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2004, 109 – 134. ISSN 1469-7610.
- COLE, P., MICHEL, M. 1994. The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In: *Child Development*, 59, 1994, 73 – 100. ISSN 1467-8624.
- COLE, P. et al. 1996. Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 1996, 518 – 529. ISSN 1939-1846.
- CROWTHER, J. et al. 1981. The incidence, prevalence, and severity of behavior disorders preschool-aged children in day care. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 1981, 23 – 42. ISSN 1573-2835.
- EISENBERG, N. et al. 1997. *The caring child*. New York: Harvard University Press, 1997. ISBN 978-0-67409-726-1.
- EISENBERG, N., SPINRAD, T. 2004. The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. In: *Child Development*, 75, 2004, 25 – 46. ISSN 1467-8624.
- GARDNER, F. 1987. Positive interaction between mothers and conduct-problem children: Is there training for harmony as well as fighting? In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 1987, 223 – 233. ISSN 1573-2835.
- GILLIAM, W. 2005. *Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in state prekindergarten systems*. Retrieved May 8, 2011, from <<http://www.med.yale.edu/chldstdy/faculty/pdf/Gilliam05.pdf>>.
- GORMAN-SMITH, D. 2003. Developmental ecology of urban males' youth violence. In: *Developmental Psychology*, 39, 2003, 274 – 291. ISSN 1939-0599.
- GROSS, D. 2002. *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*. Seattle: Hodder, 2002. ISBN 978-1-444-10831-6.
- JENKINS, S. et al. 1980. Behaviour problems in preschool children. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 1980, 5 – 18. ISSN 1469-7610.
- KIM-COHEN, J. et al. 2006. MAOA, maltreatment, and gene-environment interaction predicting children's mental health: New evidence and a meta-analysis. In: *Molecular Psychiatry*, 11, 2006, 903 – 913. ISSN 1467-5578.

- KOCHANSKA, G. et al. 1998. Children's temperament, mother's discipline and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. In: *Child development*, 69, 1998, 597 – 615. ISSN 1467-8624.
- KOCHANSKA, G. et al. 2001. Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization. In: *Child development*, 72, 2001, 94 – 112. ISSN 1467-8624.
- KOOT, J. 2003. *Problem behavior in Dutch preschoolers*. Rotterdam: Erasmus University Rotterdam, 2003. ISBN 978-90-900-6482-6.
- LAVIGNE, J. et al. 2001. Oppositional defiant disorder with onset in preschool years: Longitudinal stability and pathways to other disorders. In: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 2001, 1393 – 1400. ISSN 1527-5418.
- LeCUYER-MAUS, E., HOUCK, G. 2002. Mother-toddler interactions and the development of self-regulation in a limit-setting context. In: *Journal of Pediatric Nursing*, 17, 2002, 184 – 200. ISSN 1744-6155.
- LOEBER, R., FARRINGTON, D. 2000. Epidemiology of juvenile violence. In: *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9 (4), 2000, 733 – 748. ISSN 1556-2040.
- NEW FREEDOM COMMISSION ON MENTAL HEALTH, 2003. *Achieving the promise: Transforming mental health care in America. Final report*. DHHS Pub. No. SMA-03-382. Rockville, MD: US Department of Health and Human Services.
- OFFORD, D. et al. 1989. Ontario Child Health Study: Summary of selected results. In: *Canadian Journal of Psychiatry*, 34, 1989, 483 – 491. ISSN 1497-0015.
- OGDEN, T. 2012. *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2012. ISBN 978-82-054-2279-7.
- QI, Ch., KAISER, A. 2003. Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. In: *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 2003, 188 – 216. ISSN 1538-4845.
- PELHAM, W. et al. 1998. Empirically supported treatments for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In: *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 1998, 190 – 205. ISSN 1537-4424.
- POWELL, D. et al. 2006. Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. In: *Infants and Young Children*, 19, 2006, 25 – 35. ISSN 1550-5081.
- RESCORLA, L. 2001. *Multicultural Understanding of Child and Adolescent Psychopathology: Implications for Mental Health Assessment*. New York: Guilford Press, 2001. ISBN 978-1-593-85348-8.
- RESCORLA, L. et al. 2011. International Comparison of Behavioral and Emotional Problems in Preschool Children: Parent's Reports from 24 Societies. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(3), 2011, 456 – 467. ISSN 1537-4424.
- RICHMAN, N. et al. 2001. *Preschool to school: Behavioural Study*. Lansing, MI: Academic Press, 2001. ISBN 978-0-12587-940-8.
- SAMEROFF, A., SEIFER, R. 2004. Contextual contributors to the assessment of infant mental health. In: DeCarmen-Wiggins R. et Carter A, eds. *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment*. New York: Oxford University Press, 2004. ISBN 978-0-19514-438-3.
- SHONKOFF, J., PHILLIPS, D. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press, 2000. ISBN 978-0-30906-988-5.
- WEST, J. et al. 2000. *America's Kindergartener: Findings from the early childhood longitudinal study, kindergarten class of 1998-99, fall 2008*. Washington, DC: US Department of Education, National Center for Educational Statistics, 2000.
- YOUNGSTROM, E., WEIST, M. 2003. Exploring violence exposure, stress, protective factors and behavioral problems among inner-city youth. In: *American Journal of Community Psychology*, 32(1), 2003, 115 – 129. ISSN 1573-2770.

Štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 024PU – 4/2013 *Interdisciplinárne koncipovanie a aplikovanie edukačných programov pre deti s problémovým správaním*.



ZMENY VÝSKYTU PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA U DETÍ A ŽIAKOV V ČESKEJ REPUBLIKE

Changes in the Incidence of Autism Spectrum Disorder in Children and Pupils in the Czech Republic

Vojtech Regec¹

Abstrakt: Cieľom príspevku je predstaviť problematiku výskytu detí a žiakov s poruchou autistického spektra na materských a základných školách v Českej republike za obdobie rokov 2008 až 2013. Jednotlivé hlavné zistenia v oblasti incidence sú vzhľadom k výraznému nárastu jednotlivcov s poruchou autistického spektra podrobnejšie interpretované vo vzťahu k vybraným otázkam špeciálnopedagogickej praxe. Osobitná pozornosť je v príspevku venovaná tiež aktuálnym aspektom vymedzenia samotnej poruchy autistického spektra ako kľúčového determinantu v procese realizácie skriningu a diagnostiky u jednotlivcov s touto poruchou. Predložený príspevok bol vytvorený v rámci parciálneho výstupu projektu PdF_2013_006 s názvom Výzkum kvality života jedinců se speciálními potřebami na Ústavu speciálněpedagogických studií Univerzity Palackého v Olomouci.

Kľúčové slová: výskyt, porucha autistického spektra; skrining; diagnostika.

Abstract: The aim of this paper is to introduce findings on the incidence of children and youth with autism spectrum disorder in the kindergartens and primary schools in the Czech Republic, within the period of 2008 to 2013. Considering the significant increase of individuals with autism spectrum disorders, the main findings in the development of autism spectrum disorder incidence are further interpreted in a relation to specific issues of special educational practice. Special attention is also paid to the current aspect of autism spectrum disorders definitions as a key determinant in the process of implementing screening and diagnosis in the individuals with this disorder. The paper is a partial output of the project entitled Research of the quality of life in individuals with special needs (PdF_2013_006) at the Institute of Special Education Studies, Palacký University Olomouc.

Key words: incidence, autism spectrum disorder; screening; diagnostics.

Výskyt detí a žiakov s poruchou autistického spektra (PAS) v Českej republike má v posledných rokoch plynule stúpajúcu tendenciu, jeho vyšší počet sa v rámci celkového zastúpenia štatisticky premieta tak do absolútnych, ako aj relatívnych ukazovateľov. V tejto súvislosti sa do centra pozornosti dostávajú otázky smerujúce k objasneniu a interpretáciám najviac pravdepodobných príčin tak výrazného nárastu incidence PAS. Súčasne vzniká požiadavka praxe zistiť, ako determinuje zvýšený počet detí a žiakov s PAS na školách požiadavky na personálne, organizačné, technické a materiálne zabezpečenie primeranej platformy pre intervenciu a edukáciu. Práve prostredníctvom citlivo nastavenej včasnej intervencie a edukácie s využitím cielene zameraných terapeutických prístupov možno v mnohých prípadoch dosiahnuť zmiernenie jednotlivých autistických prejavov a zvýšiť tak kvalitu života jednotlivcov s touto neurovývinovou poruchou.

¹ PhDr. Vojtech Regec, Ph.D., Ústav špeciálněpedagogických studií na Pedagogické fakulte Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika. E-mail: vojtech.regec@upol.cz. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

Vymedzenie poruchy autistického spektra

Poruchu autistického spektra zaraďujeme medzi závažné narušenia psychického vývinu. Porušenie psychického vývinu má pervazívnu povahu a manifestuje sa v rôznych oblastiach v priebehu vývinu. Podľa desiatej revízie *Medzinárodnej štatistickej klasifikácie chorôb a príbuzných zdravotných problémov* (ďalej len ICD-10) sú pre poruchy psychického vývinu typické tieto tri hlavné znaky:

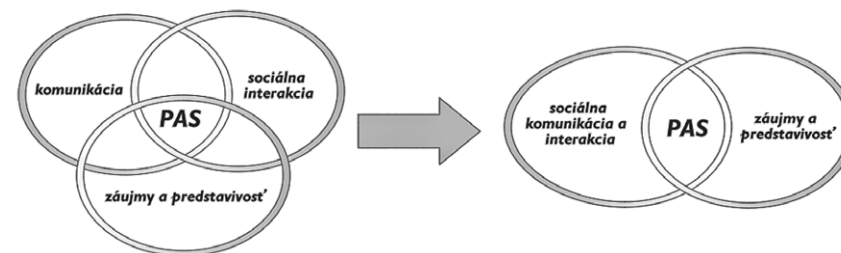
- 1) začiatok je vždy pred nástupom dospelosti,
- 2) narušený alebo oneskorený vývin funkcií je v silnom vzťahu k biologickému zreniu centrálnej nervovej sústavy,
- 3) priebeh je relatívne stály, bez remisí a relapsov.

V posledných rokoch sa postupne upúšťa od používania označenia „**pervazívna porucha**“, pretože porucha nemusí za každých okolností prenikať celou štruktúrou vlastností jednotlivca a zasahovať tak celú jeho osobnosť.

Medzi hlavné diagnostické kritéria PAS patria predovšetkým:

- pretrvávajúce deficit v oblasti sociálnej komunikácie a sociálnej interakcie v rámci viacerých kontextov;
- obmedzené, opakujúce sa vzorce správania, záujmov a aktivít;
- manifestovanie symptómov musí byť už v období ranného vývinu (DSM-V, 2013).

Obzvlášť dôležité je tiež upozorniť na zásadnú zmenu, ktorú priniesla piata verzia *Diagnostického a štatistického manuálu mentálnych porúch* (ďalej len DSM-V), pretože mení tradičný symptomatický obraz z tzv. triády (skupiny troch) na tzv. diádu (obr. 1). Z dvoch ťažiskových domén tak po aplikovaní novej klasifikácie DSM-V vznikla jedna, ktorú možno označiť ako „sociálne komunikačná doména.“ Dôvodom tejto zmeny bola predovšetkým skutočnosť, že sa v praxi ukázalo neoddeliteľné prepojenie medzi narušením komunikácie a sociálnej interakcie u PAS. Súčasne vznikla požiadavka eliminovať vysoko zaužívané kódové označenie „atypický autizmus“, ktoré sa obvykle priradzovalo práve v prípadoch, kedy sa symptomatický obraz u týchto osôb plne nemanifestoval.



Obr. 1 Premena konceptu hlavných znakov (narušených oblastí) z tzv. triády na tzv. diádu u poruchy autistického spektra

Terminologická nejednotnosť pojmu poruchy autistického spektra

PAS ako zastrešujúce označenie jej jednotlivých nozologických jednotiek (detský autizmus, atypický autizmus, Aspergerov syndróm a ďalšie) sa napriek snahe niektorých odborníkov proklamujúcich odbornú korektnosť daného názvu aj naďalej

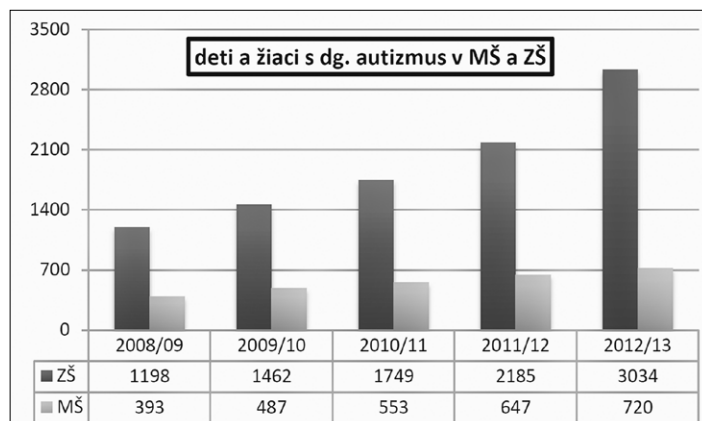
simultánne používa spolu s pojmami ako „pervazívna vývinová porucha“ a „autizmus“. Pomenovanie „pervazívna vývinová porucha“ (*Pervasive Developmental Disorder* alebo skratene PDD) je súčasťou terminologického aparátu ICD-10, ako aj DSM-IV-TR.

V roku 2013 po vydaní piatej verzie DSM-V nahradil pojem „porucha autistického spektra“ (z angl. „*Autism Spectrum Disorder*“ so skratkou „ASD“) pôvodné označenie PDD. Rovnaká zmena sa očakáva aj v roku 2015, kedy je dlhodobu plánované schválenie jedenástej revízie *Medzinárodnej štatistickej klasifikácie chorôb a príbuzných zdravotných problémov* (s označením ICD-11), čo môže zaviesť do praxe vyšší stupeň terminologickej kongruencie.

Označenie „autizmus“ ako zastrešujúceho termínu jednotlivých typov týchto porúch používa od roku 2007 klasifikácia EDM (z angl. *The Educator's Diagnostic Manual of Disabilities and Disorders* – Diagnostický manuál postihnutí a porúch pre učiteľov). V tejto súvislosti je teda potrebné uviesť, že problémom praxe nie je ani tak rigidné zjednotenie strešného označovania týchto porúch, ako zlepšenie procesov a mechanizmov efektívneho skríningu či samotnej diagnostiky, ktorá je smerodajná pri intervencii porúch autistického spektra.

Zmeny výskytu detí a žiakov s poruchou autistického spektra

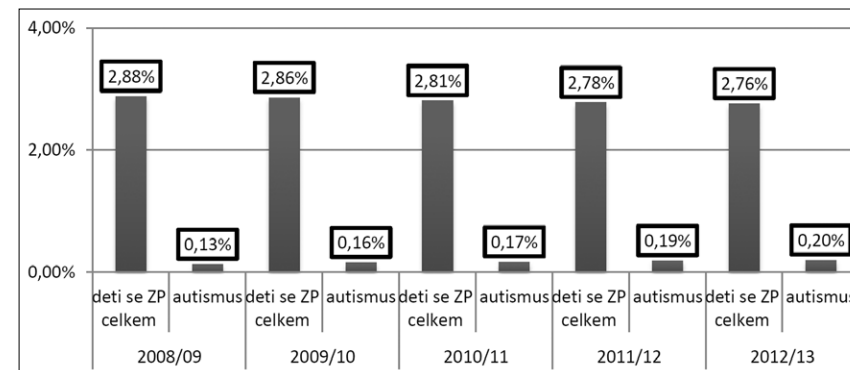
V kontexte zmien vo výskyte detí a žiakov s poruchou autistického spektra v Českej republike stojí za pozornosť preskúmať neustále sa meniaci obraz o počte diagnostikovaných žiakov s touto poruchou. Kým v školskom roku 2008/2009 bolo na úrovni základného vzdelávania celkovo evidovaných 1 198 žiakov s autizmom, v roku 2012/2013 ich už bolo 3 034, čo predstavuje nárast o viac ako 250%. Obdobná, aj keď nie natoľko zásadná zmena, prebiehala i na úrovni materských škôl, kde bol v rovnakom období nárast v absolútnych hodnotách o viac ako 180% (graf 1). V porovnaní s ďalšími druhmi zdravotného postihnutia sa jedná celkovo o najmarkantnejší nárast.



Graf 1 Počty detí a žiakov s diagnózou autizmus v materských a základných školách v jednotlivých školských rokoch v Českej republike (Zdroj: MŠMT)

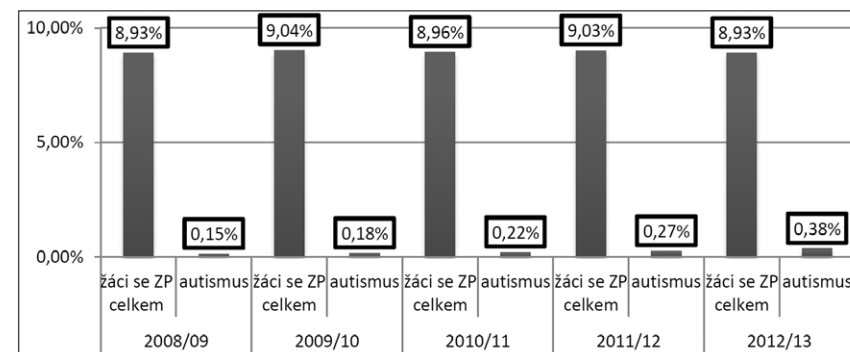
K presnejšej interpretácii prezentovaných výsledkov (v grafe 1) je potrebné uviesť, že kým celkové zastúpenie žiakov so zdravotným postihnutím sa v priebehu tohto obdobia na základných školách takmer nezmenilo, na materských školách malo prekvapivo

klesajúcu tendenciu. V súvislosti s PAS, napriek tejto tendencii (relatívny celkový pokles detí so zdravotným postihnutím na materských školách), majú deti s diagnózou autizmus na materských školách z roka na rok stále početnejšie zastúpenie (graf 2).



Graf 2 Relatívne zastúpenie detí so zdravotným postihnutím a detí s diagnózou autizmus v materských školách v jednotlivých školských rokoch v Českej republike (Zdroj: MŠMT)

Z celkového počtu 816 015 žiakov na základných školách v školskom roku 2008/2009 bolo 72 854 žiakov so zdravotným postihnutím (8,93%). Identické relatívne zastúpenie žiakov so zdravotným postihnutím 8,93% bolo zaznamenané v školskom roku 2012/2013 (72 110 z 807 950). Kým žiaci s autizmom tvorili v školskom roku 2008/2009 zo všetkých žiakov na základných školách 0,15%, v roku 2012/2013 to už bolo 0,38%, pričom najviac zreteľný je tento nárast medzi školskými rokmi 2011/2012 a 2012/2013 (o 0,11%). Podrobnejšie sú jednotlivé hodnoty prezentované v nasledujúcom grafe 3.



Graf 3 Relatívne zastúpenie žiakov so zdravotným postihnutím a žiakov s diagnózou autizmus na základných školách v jednotlivých školských rokoch v Českej republike (Zdroj: MŠMT)

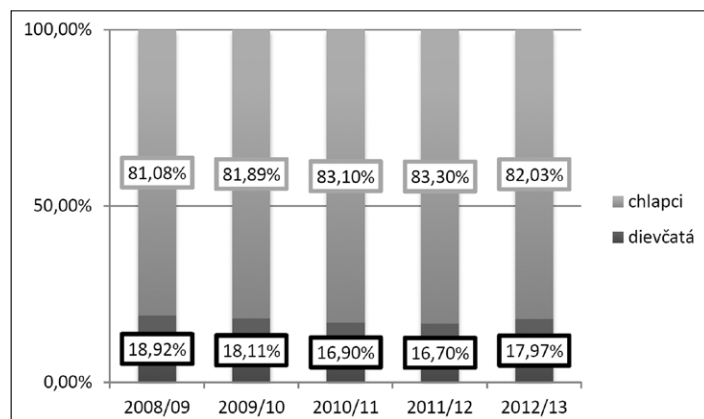
Pri komparácii nárastu detí a žiakov s diagnózou autizmus a s ohľadom na distribúciu týchto žiakov je evidentné, že nezanedbateľná časť detí s PAS nie je v predškolskom veku ešte jednoznačne identifikovaná v rámci rezortu školstva. Pomer

zastúpenia žiakov s PAS na základných školách bol v školskom roku 2012/2013 takmer o 100 % vyšší (0,38 %) v porovnaní so zastúpením týchto detí na materských školách, kde tvorili iba 0,2 %. Hodnoty v intervale 0,2 % – 0,4 % sa v súčasnosti plne zhodujú s odhadmi Winga a Gouldba z roku 1979 (In: Graziano, 2002). Vzhľadom na to, že niektoré výskumy (Baird, 2000; Betrand, 2001; Chakrabarti, 2001; Scott, 2002), ktoré cituje Thorová (2006), ukazujú na ešte vyššie zastúpenie PAS v populácii (0,57 % – 0,67 %), je vysoko pravdepodobné, že títo jednotlivci budú podľa oficiálnych ukazovateľov aj naďalej pribúdať. Tento pravdepodobný rast potvrdzujú aj štatistiky Centier pre kontrolu a prevenciu chorôb (*Centers for Disease Control and Prevention*, ďalej len CDC). Výskyt porúch autistického spektra sa v Spojených štátoch v rokoch 2002 až 2008 zvýšil o približne 75 %. Zastúpenie detí s PAS v populácii dosiahlo v poslednom sledovanom roku hodnoty až 1,14 % (tab. 1). Pri porovnaní s oficiálnymi ukazovateľmi v Českej republike (výskyt detí s autizmom na základných školách v rokoch 2008/2009) bolo toto zastúpenie v USA až 9-krát vyššie.

Tab. 1 Výskyt detí s PAS v populácii podľa CDC (*Centers for Disease Control and Prevention* in Gordon, 2013)

rok	pomer	hodnoty v %
2002	1/150	0,67
2004	1/125	0,80
2006	1/110	0,91
2008	1/88	1,14

Pre vykreslenie celkového obrazu tiež uvádzame, že postupný nárast počtu žiakov s PAS bol za jednotlivé školské roky z hľadiska pomeru pohlaví (chlapci – dievčatá) relatívne vyrovnaný a neboli zaznamenané žiadne výraznejšie odchýlky (graf 4). Jednotlivé hodnoty sa tak pohybovali približne v pomeroch od 5 : 1 v školskom roku 2008/2009 do 6 : 1 v školskom roku 2011/2012. Za pozornosť stojí, že tento pomer sa nezanedbateľne líši od tradičného pohľadu prezentujúceho pomer pohlaví 4 : 1 (porovnaj Thorová, 2006). Burd, Fisher a Kerbeshian (In: Graziano, 2002) uvádzajú pomer 3 : 1.



Graf 4 Pomery chlapcov a dievčat s autizmom za jednotlivé školské roky na materských a základných školách v Českej republike (Zdroj: MŠMT)

Vyššie uvedené štatistické ukazovatele poukazujú na skutočnosť, že problematika skríningu, diagnostiky, ako aj intervencie u žiakov s poruchou autistického spektra je vzhľadom k ich neustálemu nárastu nanajvýš aktuálna. Zvyšujúci sa počet žiakov s poruchou autistického spektra vytvára tiež priamu požiadavku aj na personálne, organizačné, technické a materiálne zaistenie vhodnej platformy pre intervenciu a edukáciu.

Pri tak výraznom náraste žiakov s poruchou autistického spektra na školách sa súčasne otvárajú otázky súvisiace s aplikovaním diagnostických a intervenčných postupov v praxi, ako napríklad: Aká je/sú príčina/y tak výrazného nárastu žiakov s poruchami autistického spektra na materských a na základných školách? Bude počet týchto žiakov s poruchami autistického spektra stúpať aj naďalej? Ak áno, akým tempom? Súvisí rozdielny relatívny počet detí a žiakov s poruchami autistického spektra v materských a základných školách so skríninom a následnými diagnostickými postupmi? Koľko žiakov s poruchami autistického spektra skríninové metódy nezachytia? Aký je vzťah medzi skríninom porúch autistického spektra a kvalitou života týchto detí?

Skrínin a diagnostika PAS u detí je v súvislosti s ich výrazným a evidentným nárastom na materských a základných školách dôležitou súčasťou špeciálnopedagogickej praxe. Do popredia sa tak okrem zaužívaných diagnostických postupov dostávajú i otázky týkajúce sa skríninových metód týchto porúch a nastaveného funkčného modelu depistáže, ktorý je z aspektu zásady včasnosti kľúčový (porovnaj Říhová, Vitásková, 2012). Včasný intervenčný zásah má vyšší potenciál plne využiť bohatstvo kompenzačného fondu a celkovej plasticity centrálnnej nervovej sústavy u dieťaťa. Cieľom skríningu PAS je v tomto kontexte zaistenie včasnej intervencie, ktorá má okrem reflektovania stanovenej diagnózy zohľadňovať aj celkovú individualitu jednotlivca v jeho sociálnej situácii a priamo sa tak podieľať na zvyšovaní jeho kvality života.

LITERATÚRA

- DSM-V. 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental health disorders: DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Association. Washington: DC: American Psychiatric Publishing, 2013.
- DSM-IV-TR. 2000. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed., text rev.) American Psychiatric Association. Washington: DC: Author, 2000.
- GORDON, J. 2013. *Preventing Autism: What You Can Do to Protect Your Children Before and After Birth*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2013. ISBN 978-1-118-38672-9.
- GRAZIANO, M. A. 2002. *Developmental Disabilities: Introduction to a Diverse Field*. Boston: Allyn & Bacon, 2002. ISBN 978-0-205-32206-0.
- ICD-10. *International statistical classification of diseases and related health problems - 10th Revision*. [Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb a príbuzných zdravotných problémov – 10. revízia]. Volume 1, World Health Organization, 2008. ISBN 80-901856-4-9.
- MŠMT. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky. *Statistické ročenky ve školství – výkonové ukazatele*. Dostupné na internete: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>.
- PIERANGELO, R., GUILIANI, G. 2007. *The Educator's Diagnostic Manual of Disabilities and Disorders*. San Francisco: Wiley, 2007. ISBN 978-0-7879-7812-9.
- ŘÍHOVÁ, A., VITÁSKOVÁ, K. 2012. *Logopedická intervence u osob s poruchou autistického spektra (odborná publikace pro logopedy)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-2908-3.
- THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-091-7.



KOMPARÁCIA VÝKONU V ČÍTANÍ STREDOŠKOLÁKOV S DYSLEXIOU A BEZ DYSLEXIE – ZISTENIA ZO ŠTANDARDIZÁCIE DIAGNOSTICKÉHO TESTU ČÍ(S)TA

Comparison of the Reading Performance in High School Students with and without Dyslexia – Findings from the „ČÍ(S)TA“ Diagnostic Test Standardization

Erik Žovinec¹

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá novým testom čítania s porozumením pre starších žiakov (8. ročník základných škôl – 4. ročník stredných škôl), ktorý vznikol v rámci riešenia štátnej grantovej výskumnej úlohy KEGA 021 UKF-4/2012 Tvorba diagnostickej batérie na hodnotenie čitateľských schopností a rozvoj čítania s porozumením u žiakov sekundárneho vzdelávania. Test je určený pre pedagógov, špeciálnych pedagógov a psychológov v centrách špeciálno-pedagogického poradenstva, v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a na školách. Test sa skladá z niekoľkých skúšok: Fonemické uvedomovanie – FU, Kontextová rýchlosť čítania – DS, Poradie viet – PV, Porozumenie textu – PT, Vzťahový slovník – VS. V príspevku sa zameriavame na analýzu a komparáciu výkonu stredoškolských dyslektikov a nedyslektikov. Priemerný výkon dyslektikov je signifikantne nižší v celkovom hrubom skóre, ako aj u jednotlivých subtestov. Najväčšie rozdiely boli preukázané v rýchlosti čítania. Porozumenie textu bolo u dyslektikov priemerne nižšie o 4 body, neobjavili sa špecifické chyby. Najviac robilo dyslektikom problémy vyhľadať detail v texte a priradiť kľúčové slovo k odseku textu. Stredoškolskí dyslektici majú výrazne slabší slovník – prejavuje sa to v rýchlosti aj chybovosti.

Kľúčové slová: špecifické poruchy učenia, dyslexia, test čítania, žiaci stredných škôl.

Abstract: Paper deals with new test for the reading comprehension for older-school age pupils (8th grade, Elementary school – 4th grade, High school), which was created within the state research project KEGA 021UKF-4/2012: „Creating the diagnostic battery for the reading skills assessment and the development of the reading comprehension in the secondary school pupils“. The test is aimed for teachers, special education teachers, and for psychologists in the special-educational counselling centres, in the centres for educational-psychological counselling and prevention and in the schools. The test consists of several exams: Phonemic awareness; Contextual speed of reading; Sentences order, Text comprehension, Relational dictionary. In the paper, we focus on the analysis and the comparison of dyslectic and non-dyslectic high school students' performance. An average performance of dyslectics is significantly lower in a total row score than in individual subtests. The most significant differences have shown in the reading speed. Text comprehension was on average 4 points lower in dyslectic; although none specific mistakes have been noticed. To find the detail in the text and assign a keyword to a paragraph of the text was the most problematic task for the dyslectics. Dyslectics from the high schools have significantly poorer vocabulary – it is manifested in the speed and error rate.

Key words: specific learning disabilities, dyslexia, reading test, secondary school pupils.

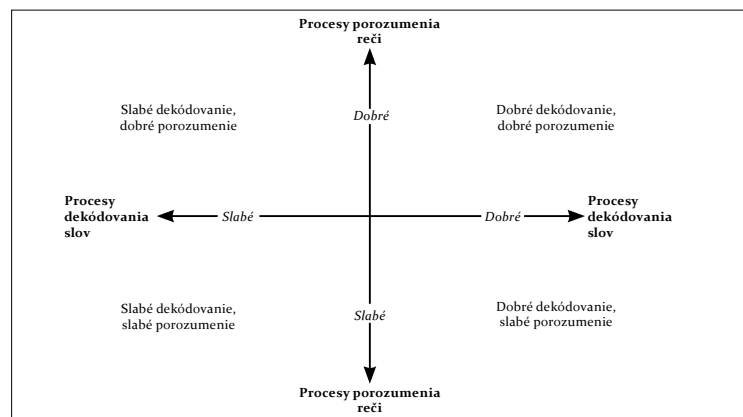
Test ČÍ(S)TA, ktorý je predmetom tohto príspevku, je určený na objektívnu diagnostiku čítania s porozumením u starších žiakov sekundárneho vzdelávania. Výsledky výskumov u nás aj v zahraničí dokladujú neradostnú situáciu v oblasti testovej (ne)dostupnosti v špeciálnopedagogickom poradenstve u malých jazykových skupín (Žovinec, 2008, 2013; Dufeková, 2013; Lehtola, Lehto, 2000). Test vznikol v rámci riešenia úlohy KEGA (021-UKF-4) pre študentov od 8. ročníka základnej školy po 4. ročník strednej školy. Batériu sme vytvorili v roku 2012 a prešla viacnásobným pilotným testovaním. Predvýskum prebehol na výberovom súbore 120 študentov. Zber dát k štandardizácii doposiaľ prebieha v podmienkach poradenských zariadení po celom Slovensku (42). Ku koncu roku 2013 evidujeme spolu 1246 vyšetrení. Naším cieľom je okrem iného aj bezplatne vyškolit poradenských pracovníkov a učiteľov sekundárneho vzdelávania v rámci celej Slovenskej republiky (rok 2013 – 2014). Výskumný tím tvoria dve pracoviská Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre – Katedra pedagogiky a Katedra pedagogickej a školskej psychológie. V príspevku priblížime jeho štruktúru a parciálne výsledky, ktoré sme získali pri štandardizácii testu. Okrem toho, že prvýkrát vzniká diagnostický nástroj pre starších dyslektikov, máme možnosť priniesť správu o výkonoch a odlišnostiach v čítaní a jazykovo-kognitívnych schopnostiach starších žiakov a dospievajúcich dyslektikov. Empirická báza mapujúca problémy starších dyslektikov s implikáciami pre diferencijnú diagnostiku chýba.

Teoretické východiská

Pokroky v neurovedách a vývinovej psycholingvistiky dnes umožňujú skúmať procesy čítania do hlbších súvislostí, a to najmä v oblasti čítania s porozumením. Paradoxne jedným z najzásadnejších modelov, ktoré sa uplatňujú aj pri tvorbe súčasných testov čítania, vytvorili v roku 1986 P. Gough a W. Tunmer (Hoover, Gough, 1990) a nazvali ho *Jednoduchý model čítania*. Autori definovali dva základné komponenty, ktoré tvoria čítanie:

1. **Dekódovanie** – čitateľ zdatný v dekodovaní je čitateľ, ktorý vie čítať izolované slová rýchlo, presne a potichu. Dekódovanie nestotožňujeme s rekogníciou slov, keďže slovo dekodovanie implicitne znamená, či dokonca priamo označuje, že ide o používanie grafémovo-fonémových prevodov. Možno teda povedať, že dekodovanie zabezpečuje preklad písaného slova do hovorenej reči. To znamená, že čítanie bez dekodovania nie je možné, ale taktiež samotné dekodovanie nepostačuje na čítanie. Táto oblasť diagnostiky čítania je u nás a v Čechách dobre zabezpečená viacerými nástrojmi a metódami. U starších študentov sa bežne používa najmä Skúška čítania T-202 a výkon sa konfrontuje s vývinovými normami pre mladších žiakov;
2. **Porozumenie** – porozumenie je po lingvistickej stránke chápanie významu slov, viet a textu. Čo sa dekoduje, musí byť aj porozumené, aby čítanie fungovalo. Podľa autorov modelu porozumenie čítanému je v plnej miere sýtené porozumením hovorenej reči. To znamená, ak vieme dekodovať slová a ak im rozumieme v hovorenej reči, budeme im rozumieť aj pri čítaní. Tento vzťah vyjadrili veľmi jednoduchým vzorcom: $R = D \times C$, pričom R znamená čítanie (reading), D znamená dekodovanie a C znamená porozumenie (comprehension).

¹ PaedDr. Erik Žovinec, PhD., Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika. E-mail: ezovinec@ukf.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.



Obr. 1 Jednoduchý model čítania podľa W. Hoovera a P. Gougha (1990)

Autori (Hoover, Gough, 1990) z daného modelu vyvodzujú jednu kategóriu dobrých čitateľov a tri kategórie slabých čitateľov.

- Dyslexia (ľavý horný kvadrant) – sú to čitatelia s ťažkosťami v dekodovaní, ale s dobrým porozumením v hovorenej reči. Podľa tohto modelu by dyslektici nemali mať problémy s porozumením textu. V staršom veku však môže pokles v tejto oblasti nastať pod sekundárnym vplyvom (intelektová diéta v edukácii, nízka frekvencia a motivácia čítať a pod.).
- Hyperlexia (pravý dolný kvadrant) – sú to čitatelia, ktorí zvládnu techniku čítania, vedia čítať slová aj text, ale nedostatočne rozumejú tomu, čo čítajú; ani porozumenie hovorenej reči nie je u nich dostatočné. V špeciálnopedagogickom poradenstve sa stretávame s takýmito deťmi čiastočne pri vývinovej dysfázii u niektorých detí s poruchou autistického spektra.
- Heterogénna skupina slabých čitateľov – sú to čitatelia so slabým dekodovaním aj porozumením. Táto skupina býva v angličtine označovaná ako „záhradka slabých čitateľov“ (angl. garden variety of poor readers).

Súčasný chápanie porozumenia textu je však širšie ako uvádza prezentovaný model. V minulosti sa porozumenie diagnostikovalo rôznymi postupmi, väčšinou sa merali procesy – mikroporozumenia² (pozri Kintsch, VanDijk, 1978). Ide o porozumenie na úrovni vety alebo krátkych vetných celkov. Stredoškólcovia však čítajú a študujú zložitejšie texty, ktoré si vyžadujú aktívnu prácu s informáciou, spracovanie na metakognitívnej úrovni. Simmonsová a Singleton z Hullskej Univerzity prezentujú vo svojej štúdií nazvanej Schopnosti porozumenia textu u vysokoškolských študentov (2000) výsledky vlastného výskumu, kde na výskumnom súbore 655 študentov zistili,

2 Mikroporozumenie merajú aj tzv. Cloze testy. U nás sa v poradenstve používa napr. nový Test čítania s dopĺňaním slov (CARAVOLAS, M., MIKULAJOVÁ, M., VENCELOVÁ, L.: Test čítania s dopĺňaním slov. In: MIKULAJOVÁ, M. a kol.: Čítanie, písanie a dyslexia. Bratislava, 2012).

že dyslektici v neskoršom veku nemajú problém v literárnom porozumení, ale horší výkon preukazujú v otázkach na inferenciu (vyvodzovanie).

Inšpirácie nachádzame aj v práci fínskych psychológov Lehtola a Lehto z Univerzity Javäskylä. V roku 2000 publikovali štúdiu, v ktorej prezentovali výsledky overovania dyslektického testu pre študentov vyšších stredných škôl (školy *Luiko*). Výsledky ich skúmania poukázali na to, že dyslektici mali signifikantne horší výkon v čítaní a v niektorých skúškach. Rýchlosť čítania slov za minútu bola významne horšia ako chybovosť, zároveň bola najsilnejším ukazovateľom rozdielov. Počet chýb pri čítaní pseudoslov nebol rozhodujúci, iba rýchlosť. Počet chýb v diagnostickom diktáte nebol signifikantný. Bola preukázaná korelácia ($r = -0.46$, $p < 0.01$) medzi rýchlosťou čítania a chybovosťou aj v texte aj v pseudoslovách u všetkých čitateľov. Rýchlejší čitatelia robili menej chýb. Fínski stredoškólcovia s dyslexiou čítali o 20% pomalšie ako ich intaktní rovesníci, pri čítaní pseudotextu o 26%. Autori uvádzajú, že chybovosť je u transparentných jazykových skupín aj u dyslektikov zvyčajne nízka. Inak je to u anglicky hovoriacej mládeže.

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že značná časť stredoškolskej dyslektickej populácie má rýchlosť čítania kompenzovanú na sociálne prijateľnej úrovni. Je však istá časť dyslektikov, ktorá potrebuje ešte intervenciu v oblastiach ako pravopis, študijné schopnosti, kompozičné schopnosti pri písaní, porozumenie textu, pamäť, pozornosť, motivácia (jeden z pilierov čitateľskej metakognície) pre čítanie a štúdium.

Test Čí(S)TA

V príspevku stručne predstavíme nový test a budeme prezentovať výsledky získané v testovaní u žiakov 8. – 9. ročníkov základných škôl v norme a patológii na relatívne veľkom súbore. Samotný výber oblastí a koncipovanie testových úloh prebiehalo v roku 2012. Testová batéria vychádza z viacerých obdobných skúšok a testov. Inšpiráciami pre vznik testu boli najmä testy M. Caravolas a J. Volín (2005): Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků; P. Cimlerová, D. Pokorná, E. Chalupová a kol.: Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých osob a americký test Test of Reading Comprehension (4. ed.) od autorov L. Virginia, V. L. Brown, J. L. Wiederholt a D. D. Hammil (2009). Pri tvorbe testu sme sa zamerali na kľúčové procesy čítania. Test obsahuje päť subtestov:

1. subtest: *Fonematické uvedomovanie* – FU. V subteste FU sú 4 skúšky: fonémová analýza, syntéza, elízia hlások, vynechávanie hlások v pseudoslovách.
2. subtest: *Delenie slov* – DS. Zachytáva schopnosť kontextovej fluencie, ktorý sa líši od čítania slov väčším zaťažením pozornosti a väčším zapojením čítania s porozumením. Subtest pozostáva z textu napísaného bez medzier medzi slovami. V limitovanom čase (5 minút) má čitateľ zaznamenávať hranice slov čiarami. Táto skúška vyjadruje jeho rýchlosť čítania. Korelácia subtestu DS s výkonom čítania pseudoslov v teste Latyš (Matějček a kol., 1987) bola v predvýskumne preukázaná na hodnote $r = -0.73$.
3. subtest: *Poradie viet* – PV. Študent číta vety – päť pasáží, ktoré nie sú v správnom poradí. Ich usporiadanie si vyžaduje schopnosť porozumieť tomu, ako myšlienky vo vetách navzájom súvisia a ako syntaktické kľúče pomáhajú porozumeniu. Subtest má 13 úloh. V testoch PIRLS sa táto úloha párovala so schopnosťou „vyvodenie priamych záverov.“

- 3 Literárne porozumenie je pojem označujúci základnú úroveň porozumenia pri čítaní. Na tejto úrovni je čitateľ schopný vyhľadať, chápať základné prvky textu – postavy, miesto a čas príbehu, porozumenie osnove príbehu. V komparatívnych testoch merania čitateľskej gramotnosti PIRLS sa táto úroveň nazýva „porozumenie explicitne vyjadreným informáciám a ich vyhľadávanie.“

4. subtest: *Porozumenie textu* – PT. Porozumenie textu je ústredným subtestom batérie Či(S)TA. Je testom tichého čítania s porozumením bez merania času. Čitateľ číta šesť rôznych textov, ku ktorým je priradených po päť otázok. Čitateľ si najprv prečíta päť otázok, potom si text prečíta a následne vyberá správne odpovede spomedzi päť položkových ponúk.

V subteste sa rozlišuje päť schopností čítania s porozumením:

- otázky č. (1) – identifikácia hlavnej myšlienky,
 otázky č. (2) – vyhľadanie detailu,
 otázky č. (3) – inferencia,
 otázky č. (4) – negatívna inferencia,
 otázky č. (5) – priradenie kľúčových slov k odseku.
5. subtest: *Vzťahový slovník* – VS. Subtest mapuje porozumenie významu slov, ktoré vytvárajú v rade zmysluplnú kombináciu (s vedomosťami ide o najsilnejší prediktor porozumenia). V subteste je 47 radov (trojice) slov, ku ktorým má študent vybrať dva pojmy z ponuky štyroch slov. Medzi distraktormi je vždy sémanticky a lexikálne blízke slovo.

Rozdiely vo výkone v teste Či(S)TA u stredoškolákov s dyslexiou a bez dyslexie

V súčasnosti ešte prebieha zber dát u stredoškolákov. Budeme prezentovať iba parciálne predbežné výsledky, u ktorých už nepredpokladáme zmenu. Výberový súbor pre analýzu výkonov stredoškolákov tvorilo 275 žiakov s priemerným vekom 15,8 rokov ($SD = 2,26$). Distribúcia dát vo výberovom súbore umožnila použiť pre overovanie hypotéz parametrický test. Na overenie rozdielov medzi študentmi stredných škôl s dyslexiou a bežnými čitateľmi sme použili t-test pre dva nezávislé výbery. Porovnávali sme stredné hodnoty výkonu študentov spolu a v jednotlivých subtestoch. Stručne popíšeme základné rozdiely.

Tab. 1 Rozdiely medzi študentmi so špecifickými poruchami učenia a bez v subtestoch overovaného testu Či(S)TA

	Intaktní (n=237)		ŠPU (n=38)		t	df	p
Premenná	AM ₁	SD ₁	AM ₂	SD ₂			
FU – Total	30,11	5,68	27,29	5,85	2,84	273	0,005
FU – A	9,20	1,05	8,42	1,78	2,63	41,19	0,012
FU – S	6,62	2,70	5,55	2,64	2,27	273	0,024
FU – E	6,69	2,86	6,08	2,87	1,23	273	0,221
FU – M	7,60	0,91	7,24	1,08	1,97	45,94	0,056
PT	19,53	4,37	15,21	4,24	5,68	273	<0,001
DET	4,21	1,21	3,39	1,33	3,81	273	<0,001
INF	3,95	1,31	2,97	1,26	4,27	273	<0,001
NEG	3,40	1,25	2,18	1,31	5,52	273	<0,001
ODSK	3,87	1,27	2,68	1,30	5,34	273	<0,001
PV	44,67	7,65	35,92	11,04	4,71	42,87	<0,001
VS	55,24	11,14	51,16	10,65	2,11	273	0,036
DS	126,45	34,75	83,42	27,16	7,28	272	<0,001
SPOLU	275,47	51,48	213,00	43,63	7,08	273	<0,001

Legenda: FU – subtest Fonematické uvedomovanie (Total – sumárne skóre), FU – A (sluchová analýza hlások), FU – S (sluchová syntéza hlások), FU – E (elízia hlások), FU – M (manipulácia hlások v pseudoslovách), PT – subtest Porozumenie textu, DET – vyhľadanie detailu v textu, INF – inferencie, NEG – negatívna inferencia, ODSK – subtest Odsek – priradenie kľúčového slova k časti textu, PV – subtest Poradie viet, VS – Vzťahový slovník, DS – delenie slov

Ako vidíme v tabuľke 1, výsledky sú signifikantne odlišné vo viacerých subtestoch. V subteste FU mali najnižší výkon dyslektici v skúške hlásková analýza a syntéza (slová a pseudoslová). U žiakov 8. a 9. ročníkov boli najťažšie úlohy FU – E (elízia hlások), v ktorej je potrebné prehodiť prvé hlásky v dvojiciach slov a pseudoslov (napr. *veľa – rúk, krsteň – machák*). U stredoškolákov boli rozdiely oveľa menej priepastné ako u ôsmakov. Otázne je, či je to vývinový jav alebo to súvisí s ešte stále nie reprezentatívnou vzorkou stredoškolákov. Bližšia analýza chýb u nižších ročníkov, ktorú budeme realizovať neskôr, taktiež odhalí, či ide viac o problém pracovnej pamäti alebo sluchovej analýzy. Taktiež úloha – manipulácia hlások (vynechávanie hlásky) v pseudoslovách je pre dyslektikov mladších dyslektikov (8. – 9. ročník) signifikantne ťažšia.

Takmer štvorbodový rozdiel pozorujeme aj v skúške porozumenie textu. Neboli preukázané doposiaľ špecifické chyby dyslektikov, ktoré by nedyslektici nerobili. Najviac rozlišuje dyslektikov v teste Či(S)TA skúška DS – delenie slov ($t=7,28$, $p<0,001$). Ide o skúšku hodnotiacu primárne rýchlosť čítania. Rozdiel je viac ako správne identifikovaných 43 slov. Zo súčasných priebežných výsledkov vyplýva, že medzi dyslektikmi a čitateľmi bez dyslexie nie je signifikancia v chybovosti čítania slov, rozdiely neboli signifikantné (porovnaj Váryová, 2012). U žiakov s ADHD je chybovosť určujúca a kľúčová. Dyslektici v porovnaní s normou prečítajú v limitovanom čase málo nad 50 % textu. U dyslektikov na gymnáziách je tento rozdiel menší (v priemere 68 % výkon). Gymnazisti na konci štúdia čítajú rýchlejšie, priemerne o 17 slov rýchlejšie ako študenti ostatných stredných odborných škôl. Pri overovaní testu sme použili aj testy Latyš (Matějček a kol., 1987) – čítanie pseudotextu. Výsledky nám doposiaľ dovoľovali realizovať komparáciu výkonu v Latyš iba u žiakov 9. ročníkov ZŠ. Tie zatiaľ naznačujú, že rozdiely v rýchlosti prečítaných slov za minútu sú signifikantné (viď tab. 2). V druhej minúte bol rozdiel necelých 17 slov.

Na malom súbore 30 študentov sme nezistili výrazné rozdiely v chybovosti. Je potrebné realizovať analýzu kvality chýb.

Tab. 2 Rozdiely v čítaní pseudotextu Latyš (Matějček, Z. a kol., 1987) u stredoškolákov so ŠPU a bez

	Bez dg (n=343)		ŠPU (n=73)		t	df	p
Skóre	AM	SD	AM	SD			
LATYS_1min	59,08	15,04	43,38	13,83	8,207	414	<0,001
LATYS_2min	60,85	23,86	43,93	14,44	7,888	166,836	<0,001

Legenda: Latyš – LATYS_1 min (výkon čítania v texte Latyš za 1. minútu – počet správne prečítaných slov), LATYS_2 min (výkon čítania v texte Latyš za 2. minútu – počet správne prečítaných slov)

Výrazné rozdiely sme pozorovali aj na úrovni vzťahového slovníka. Rozdiely sa preukázali v čase aj v chybovosti.

Odporúčania pre špeciálnopedagogickú prax

Výskum a zber dát budú prebiehať do apríla 2014. Súčasné rozdiely naznačujú, tak ako tvrdia Lehtola, Lehto (2000), že rastie potreba intenzívnejšie sa zaoberať aj stredoškolákmi a dospievajúcimi s dyslexiou. Pre poradenskú prax má test zásadný význam. Dokážeme jasne a objektívne formulovať pedagogickú a špeciálnopedagogickú diagnózu v oblasti čítania. Test dokáže hodnotiť rýchlosť

čítania a zameriava sa na kľúčové oblasti čítania s porozumením. Očakávame, že diagnostikované oslabenia v takých zručnostiach, ako rozlíšiť hlavnú myšlienku od detailu, identifikovať kľúčové slová v texte, vytvárať si úsudky a pod., budú predmetom nových reedukačných nástrojov pre starších dyslektikov. Súčasťou batérie testov budú aj vývinové normy niektorých tradičných testov pre stredoškôľakov. Tiež bude potrebné rozvinúť systém starostlivosti a poradenstva aj pre starších dyslektikov. Test by mal byť jedným zo stavebných kameňov. Test Čí(S)TA nie je komplexný, niektoré aspekty gramotnosti nereflektuje (študijné zručnosti, metakognícia a pod.). Test však obohatí aj špeciálnopedagogický výskum – už v dnešnej podobe tvorí solídny základ pri zisťovaní súbežnej validity ďalších nástrojov.

LITERATÚRA

- BROWN, V. L., WIEDERHOLT, J. L., HAMMIL, D. D. 2009. TORCH 4 – *Test of Reading Comprehension* (4. ed.) Austin: Pro-Ed, 2009.
- CARAVOLAS, M., VOLÍN, J. 2005. *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků*. Praha: IPPP, 2005.
- CIMLEROVÁ, P., POKORNÁ, D., CHALUPOVÁ, E. a kol. 2008. *Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých osob*. Praha: IPPP, 2008.
- DUFEKOVÁ, A. 2013. Študent s dyslexiou na vysokej škole. In: DUCHOVIČOVÁ, J. (Ed.). *Medzinárodný dialóg o pedagogických a psychologických aspektoch edukácie. Medzinárodné vedecké sympóziom 8. – 9.10. 2013*. Nitra: UKF, 2013 (v tlači).
- HOOVER W. A., GOUGH P. B. 1990. The simple view of reading. *Reading and Writing. In: An Interdisciplinary Journal*, 2, 1990, 127 – 160.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T. A. 1978. Toward a model of text comprehension and production. In: *Psychological Review*, 85 (5), 1978, 363 – 394.
- LEHTOLA, R., LEHTO, J. E. 2000. Assessing dyslexia in Finnish high-school students: A pilot study. In: *European journal of special needs education*, 15, 2000, s. 255 – 263.
- MIKULAJOVÁ, M. a kol. 2012. Čítanie, písanie a dyslexia. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2012. ISBN 978-80-89113-94-1.
- VÁRYOVÁ, B. 2012. Skúšky čítania pre mladší školský vek. In: MIKULAJOVÁ, M. a kol. *Čítanie, písanie a dyslexia*. Slovenská asociácia logopédov, 2012. ISBN 978-80-89113-94-1.
- WILSON, A. M., LESAUX, N. K., 2001. Persistence of Phonological Processing Deficits in College Students with Dyslexia Who Have Age-Appropriate Reading Skills. In: *Journal of Learning Disabilities*, No. 34, 2001, p. 394 – 400.
- ŽOVINEC, E. 2008. *Stratégie na rozvoj čitateľského porozumenia u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Dizertačná práca. Nitra: UKF v Nitre, 2008.
- ŽOVINEC, E., KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z. 2013. *Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo. Kognitívni a metakognitívni prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo*. Bratislava: IRIS, 2013. ISBN 978-80-8153-018-0.

Štúdia je čiastkovým výstupom riešenia vedeckovýskumnej úlohy KEGA 021 UKF-4/2012 *Tvorba diagnostickej batérie na hodnotenie čitateľských schopností a rozvoj čítania s porozumením u žiakov sekundárneho vzdelávania*.



TRANSFORMÁCIA DETSKÝCH DOMOVOV – REFLEXIA ZMIEN V PRÁCI S DEŤMI Z POHLADU VYCHOVÁVATEĽOV

Transformation of Foster Homes – Reflection on the Changes of Work with Children from the Educator's point of view

Tatiana Dubayová¹, Eleonóra Schinská²,
Andrea Margetínyová³

Abstrakt: Jedným zo základných východísk na začatie procesu transformácie detských domovov z internátneho na rodinný typ, ktorá začala na Slovensku v roku 1993, bolo minimalizovať narušenie dieťaťa, ktoré mohlo vzniknúť ako dôsledok ústavnej výchovy. Hlavným zámerom výskumu bolo zistiť, ako vychovávatelia reflektujú zmeny, ktoré sa odohrali počas transformácie z pohľadu ich vplyvu na vývin dieťaťa. Výskumný súbor tvorilo 22 respondentov (18 žien a 4 muži) so skúsenosťou práce s deťmi minimálne jeden rok v každom z uvedených typov detských domovov. Vychovávatelia zhodnotili transformáciu detských domovov z internátneho na rodinný typ ako jav, ktorý pozitívne ovplyvnil fyzický, emocionálny a sociálny vývin detí. Dĺžka praxe signifikantne súvisela s extrémnosťou súhlasu respondentov v dimenziách telesného vývinu a výchovy k samostatnosti.

Kľúčové slová: náhradná rodinná starostlivosť, detský domov, vývin, transformácia detských domovov, vychovávateľ.

Abstract: The base for the process of transformation foster homes of college type on family type, which started in Slovakia in 1993, was to minimize disruption of the child, which may arise as a result of institutional care. The main aim of the research was to find out how educators, who are in daily contact with children, reflect changes that occurred during the transformation in terms of their impact on child development. The sample consisted of 22 respondents (18 women and 4 men) with work experience of at least one year in each of these types of foster homes. Educators evaluated the transformation as a phenomenon which positively affected the physical, emotional and social development of children. Length of practice associated significantly with agreement extremity in dimensions of physical development and leading to independence.

Key words: substitute family care, foster home, development, transformation of foster homes.

Rodina dáva dieťaťu od narodenia vedomie, kto je a kam patrí. Deťom z detských domovov táto identifikácia s primárnym (a najdôležitejším) rodinným prostredím často chýba. Detské domovy vznikli ako zariadenia pre deti, ktoré z rôznych príčin nemôžu vyrastať vo svojej biologickej rodine, lebo napr. rodina nie je schopná naplniť v dostatočnej miere, resp. zdravým spôsobom ich potreby alebo v niektorých prípadoch deti prišli o svoju rodinu úplne (Matoušek, 2003; Oláh, 2005). Cieľom sociálneho

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. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

2 Mgr. Eleonóra Schinská, Národná banka Slovenska, Imricha Karvaša 1, 813 25 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: eleonora.schinska@nbs.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

3 Mgr. Andrea Margetínyová, Detský domov, Dlhá 179, 949 01 Nitra, Slovenská republika. E-mail: andrea.margetinyova@gmail.com. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

systému každého štátu je preto zabezpečiť týmto deťom také prostredie, ktoré by zaistilo ich zdravý fyzický, emocionálny a sociálny vývin v náhradnej výchovnej starostlivosti. Jednou z primárnych úloh detských domovov je preto vytvorenie optimálnych podmienok pre všestranný rozvoj detí a vytvoriť stabilné prostredie, ktoré má nahradiť výchovu v rodine.

Napĺňanie potrieb detí je v podmienkach detského domova často komplikované. Napriek úsiliu a erudovanosti personálu je to miesto, ktoré je len náhradou za funkčnú rodinu. O. Matoušek a A. Kroftová (2003) uvádzajú, že deti, ktoré boli celý život vychovávané v inštitúciách, majú nielen oslabenú schopnosť nadväzovať vzťahy, ale aj schopnosť nachádzať v nich uspokojenie. Príčiny ťažkostí s citovou výchovou v tomto prostredí súvisia aj s organizáciou detského kolektívu, v ktorom sa zaistenie bežných činností týka predovšetkým disciplíny, udržiavania poriadku, režimu dňa a pod. V živote každého dieťaťa sú však určité okolnosti a chvíle, keď potrebuje intenzívnejšie pociťovať citovú účasť inej osoby vo svojom živote. Táto potreba sa prejavuje u všetkých detí a keď nie je trvalo uspokojovaná, mení sa hlad po účasti dospelých v určitú otupenosť a vzniká správanie hodnotené ako výchovne problémové.

Viacerí autori, napr. J. Langmaier a Z. Matějček (1974, 2005), J. Kovařík, Z. Matějček, V. Bubleová (1997), M. Šípošová (1999), D. Sarkóziiová (2001), M. Fedorová (2005), A. Škoviera (2007) a iní, sa zhodujú v tom, že výchova v internátnom type zariadenia netvorí optimálne prostredie pre zdravý vývin dieťaťa. Riešením tohto stavu sa stala transformácia detských domovov z internátneho typu na tzv. rodinný typ, ktorá začala prijatím zákona o školských zariadeniach č. 279/1993 Z. z. Tento zákon inicioval vznik profesionálnych rodín aj samostatných skupín v rámci detských domovov a iných zariadení náhradnej výchovy, ktoré by v čo najväčšej miere simulovali život v rodinnom prostredí. Ako ucelený koncept sa samotná transformácia začala intenzívne realizovať od roku 2000 a mala vplyv na zmeny v troch hlavných oblastiach: **výchova**, kde sa hlavné zmeny týkali aj personálnej štruktúry, organizácie činnosti a zmeny v ich kompetenciách; **priestorové usporiadanie**, pri ktorom vznikli samostatné skupiny hospodáriace vo výlučne im priradených priestoroch, za ktoré sa stali plne zodpovedné; **ekonomické a hospodárske podmienky** súvisiace so zmenou personálnej a organizačnej štruktúry (Hron, 2003). K typickým znakom domovov rodinného typu A. Škoviera (2007) priraduje:

- obytný priestor, ktorý simuluje štandardný byt,
- zabezpečovanie väčšiny základných činností (nákupy, varenie, pranie, upratovanie) sebestačne na úrovni skupiny,
- minimalizovanie anonymity vecí a činností,
- väčšie súkromie detí,
- absencia hromadných činností,
- menší dôraz na režimové prvky,
- veková a pohlavná heterogenosť skupiny, nižší počet detí v skupine,
- striedanie spravidiel piatich pracovníkov,
- dôraz na individuálne záujmy jednotlivca.

Transformácia detských domovov prebieha už viac ako 13 rokov, preto je potrebné uvažovať o meraní efektívnosti opatrení, ktoré priniesla. Prechod z internátneho na rodinný typ detských domovov sa odrazil aj na organizácii práce tých, ktorí s dieťaťom trávili najviac času – na vychovávateľoch. Doteraz nie sú známe štúdie, ktoré by sa zameriavali na skúmanie kvalitatívnych zmien v práci vychovávateľov a sociálnych

pracovníkov. Tieto štúdie by pomohli efektívnejšie nastaviť pregraduálne vzdelávanie špeciálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov, aby lepšie zvládali nároky praxe.

Cieľom prezentovaného výskumu bolo zistiť, ako vychovávateľa detských domovov hodnotia zmeny, ktoré transformácia priniesla z pohľadu ich vplyvu na fyzický, emocionálny a sociálny vývin dieťaťa. V druhom cieľom bolo zistiť, aké kvalitatívne zmeny v práci vychovávateľov nastali po transformácii. Predpokladali sme aj odlišnosti v extrémnosti názorov medzi respondentmi s rôznou dĺžkou praxe pred a po transformačných zmenách.

Metodológia výskumu

Dotazník, ktorý sme zostavili, pozostával z troch častí – prvej anamnestickéj časti (pohlavie a dĺžka praxe v detskom domove pred transformáciou a po transformácii), druhej časti – škály zameranej na zisťovanie názoru vychovávateľov na vplyv transformácie na fyzický, emocionálny, sociálny vývin dieťaťa a na výchovu k samostatnosti. Záverečné dve otvorené otázky (tretia časť) zisťovali pozitíva práce vychovávateľa v detských domovoch pred transformáciou a po transformácii. Položky v druhej časti boli koncipované pozitívne vzhľadom na proces transformácie, aby sme sa vyhli ovplyvneniu odpovedí. Vychádzali sme z faktu, že proces transformácie mal priniesť pozitívne zmeny pre výchovu dieťaťa v detských domovoch a opačnou formuláciou by sme mohli implicitne podsunúť respondentovi názory, s ktorými sa nemusí stotožňovať. Respondent posudzoval každý výrok na 7-bodovej škále, kde 1 – znamenalo silný súhlas a 7 – silný nesúhlas s daným výrokom. Cronbachova alpha, ktorá vyjadruje vnútornú konzistenciu dotazníka, dosiahla celkovú hodnotu = 0,62.

Prvé dve časti dotazníka boli vyhodnocované pomocou deskriptívnych štatistických metód, tretia časť bola spracovaná vo forme frekvenčnej tabuľky. Pomocou Pearsonovho korelačného koeficientu sme zisťovali súvislosť medzi dĺžkou praxe a extrémnosťou názorov v jednotlivých meraných dimenziách.

Výsledky výskumu

Výskumný súbor tvorili vychovávateľa detských domovov ako reprezentanti zamestnancov detských domovov, ktorí najcitlivejšie vnímajú vplyv transformačných zmien na deti, pretože sú s nimi v každodennom dlhodobom a intenzívnom kontakte.

Za kompetentných vyjadriť sa k transformačným zmenám sme pokladali len respondentov, ktorí spĺňali nami zvolené kritériá, a to dĺžka praxe minimálne jeden rok v detskom domove internátneho typu a zároveň minimálna dĺžka praxe jeden rok v tzv. transformovanom detskom domove. Jeden rok bol určený ako minimálna dĺžka praxe, po ktorej je respondent schopný vnímať zmeny, ktoré transformácia priniesla a hodnotiť ich.

Respondentov, ktorí spĺňali nami zvolené kritériá, bolo po zbere dát 25. Traja však boli z výskumného súboru vylúčení z dôvodu neúplného vyplnenia dotazníka. Počet respondentov, ktorých odpovede boli do finálnych analýz zahrnuté, bol 22 (18 žien a 4 muži) (tab. 1). Rozdiely medzi mužmi a ženami v odpovediach sme nepokladali za dôležité, preto sme pohlavie v analýzach nezohľadňovali.

Tab. 1 Charakteristika výskumného súboru

	ženy	muži	spolu
Počet respondentov	18	4	22
Priemerná dĺžka praxe v detskom domove internátneho typu (v rokoch)	8,17	3,25	7,27
Priemerná dĺžka praxe v transformovanom detskom domove (v rokoch)	7,17	6,75	7,09

Telesný vývin a transformácia detských domovov

Fyzický vývin posudzovali respondenti prostredníctvom dvoch výrokov:

- V podmienkach transformovaných detských domovov majú deti viac priestoru pre rozvoj motorických zručností než v detských domovoch internátneho typu (napr. strava, zdravotná starostlivosť, pohyb).
- Po telesnej stránke je život v transformovaných detských domovoch zdravší ako v detských domovoch internátneho typu.

Respondenti sa zhodujú v názore, že v podmienkach transformovaných detských domovov majú deti vytvorený väčší priestor pre rozvoj motorických zručností a hodnotia život v ňom ako zdravší než v tých pred transformáciou (tab. 2).

Emocionálny vývin a transformácia detských domovov

Emocionálny vývin dieťaťa vychovávaného v transformovanom detskom domove hodnotia vychovatelia vo výroko:

- V transformovanom detskom domove sa venuje viac priestoru korekcii emocionálneho prežívania než v detskom domove internátneho typu.
- Transformovaný detský domov vytvára vhodnejšie prostredie pre zdravý emocionálny vývin dieťaťa než detský domov internátneho typu, a to v intervale „súhlasím“ až „skôr súhlasím“ (tab. 2). V priemerných hodnotách to môžeme interpretovať ako jednoznačný súhlas respondentov, v ktorom vzniká viac priestoru pre korekciu narušeného emocionálneho prežívania.

Sociálny vývin a transformácia detských domovov

Pri hodnotení vplyvu transformácie vo výroko:

- Transformovaný detský domov vytvára vhodnejšie podmienky pre zdravé sociálne vzťahy k rovesníkom než detský domov internátneho typu.
- Transformovaný detský domov vytvára vhodnejšie podmienky pre zdravé sociálne vzťahy k autoritám než detský domov internátneho typu.

Odpovede respondentov pohybovali prevažne v oblasti „skôr súhlasím,“ aj keď traja respondenti si zvolili aj možnosť „skôr nesúhlasím“ (tab. 2).

Výchova k samostatnosti a transformácia detských domovov

Respondenti v týchto položkách vyjadrili zreteľný súhlas s výrokmi, že v transformovaných detských domovoch je väčší priestor venovaný tréningu sebaobsluhy než v detských domovoch internátneho typu (tab. 2). O sile tohto názoru svedčí aj to, že ani jeden respondent nevyužil možnosti nesúhlasu.

Tab. 2 Hodnotenie respondentov rozdielov medzi transformovaným detským domovom a detským domovom internátneho typu

	Priemerné hodnoty	
	aritmetický priemer	SD
Posudzované oblasti		
Telesný vývin	2,21	0,72
Emocionálny vývin	2,41	0,84
Sociálny vývin	2,68	0,63
Výchova k samostatnosti	1,89	0,60

Legenda: SD = smerodajná odchýlka, aritmetický priemer bol vypočítaný zo sumy hodnôt hodnotení od 1 = rozhodne súhlasím, 2 = súhlasím, 3 = čiastočne súhlasím, 4 = neviem, 5 = čiastočne nesúhlasím, 6 = nesúhlasím po 7 = rozhodne nesúhlasím

Práca vychovávateľa

Vychovatelia sa vyjadrili, že v transformovanom detskom domove majú viac možností uplatniť svoju odbornú kvalifikáciu a viac možností individuálne sa venovať konkrétnym problémom detí než mali v internátnom type. Zároveň však im s transformáciou pribudli administratívne povinnosti, ktoré sa ich pred transformáciou netýkali. Z frekvencie odpovedí (tab. 3) vidieť, že sa respondenti odlišovali v názore, či „vychovávateľ venuje v transformovanom detskom domove viac času priamej činnosti s deťmi ako prácam súvisiacim s chodom domácnosti než v detskom domove internátneho typu“. Nejednotnosť v ich odpovediach by bolo vhodné doplniť ďalším kvalitatívnym výskumom.

Tab. 3 Priemerné hodnoty položiek vzťahujúcim sa k samotnej práci vychovávateľa

Posudzované výroky	Priemerné hodnoty	
	aritmetický priemer	SD
Vo svojej práci v transformovanom detskom domove môžem lepšie uplatniť svoju odbornú kvalifikáciu než v detskom domove internátneho typu	3,09	1,23
V práci vychovávateľa sa znížilo množstvo administratívnej práce v transformovanom detskom domove oproti práci v detskom domove internátneho typu	4,91	0,92
V transformovanom detskom domove má vychovávateľ viac možností individuálne sa venovať konkrétnym problémom svojich detí.	2,52	1,21
Vychovávateľ venuje v transformovanom detskom domove viac času priamej činnosti s deťmi ako prácam súvisiacim s chodom domácnosti než v detskom domove internátneho typu	3,77	1,74
Fluktuácia vychovávateľov v transformovanom detskom domove je nižšia ako pred transformáciou	3,64	0,95

Legenda: SD = smerodajná odchýlka, aritmetický priemer bol vypočítaný zo sumy hodnôt hodnotení od 1 = rozhodne súhlasím, 2 = súhlasím, 3 = čiastočne súhlasím, 4 = neviem, 5 = čiastočne nesúhlasím, 6 = nesúhlasím po 7 = rozhodne nesúhlasím

Výhody detských domovov internátneho typu

Najväčším kladom na internátnom type detských domovov bol podľa respondentov priestor na voľnočasové aktivity. S touto kategóriou súvisia ostatné položky. V internátnom type trávil vychovávateľ viac času priamou činnosťou s deťmi a menej sa venoval administratíve, príp. domácim prácam (tab. 4).

Tab. 4 Vnímanie pozitív detského domova internátneho typu v porovnaní s detským domovom rodinného typu vychovávateľmi

Odpovede uvádzané vychovávateľmi	frekvencia odpovedí
Väčší priestor na voľnočasové aktivity (záujmová činnosť, šport, krúžková činnosť)	10
Vychovávateľ mal viac času na priamu činnosť s deťmi	5
Nezaťažovanie vychovávateľa domácimi prácami	4
Menej administratívnej práce	2
Viac času na prípravu na vyučovanie	2
Lepšia organizácia dňa	1
Neodpovedali	3

Výhody detských domovov rodinného typu

Najčastejšou výhodou rodinného typu detských domovov bol uvádzaný nižší počet detí v skupine a s ním spojené výhody, ktoré z tejto zmeny vyplývali, a sice individuálnejší prístup k deťom a možnosť vytvorenia bližšieho emocionálneho vzťahu medzi dieťaťom a vychovávateľom (tab. 5).

Tab. 5 Vnímanie pozitív detského domova rodinného typu v porovnaní s detským domovom internátneho typu vychovávateľmi.

Odpovede uvádzané vychovávateľmi	frekvencia odpovedí
Nižší počet detí v skupine	11
Individuálny a diferencovaný prístup k deťom	10
Bližší emocionálny kontakt s dieťaťom	8
Podpora dieťaťa a jeho aktivít	8
Intimita skupiny a na skupine	7
Simulácia rodinného systému	5
Neodpovedali	2

Korelačná analýza vzťahu medzi dĺžkou praxe vychovávateľa a jeho názormi

Celková dĺžka praxe nesúvisela s hodnotením zmien transformácie a ich vplyvu na vývin dieťaťa respondentmi. Avšak, respondenti s dlhšou praxou v transformovaných detských domovoch vnímali signifikantne pozitívnejšie hlavne jej pozitívny vplyv na

fyzický vývin a vyššiu mieru samostatnosti u detí a tiež na ich lepšiu pripravenosť na samostatný život (tab. 6).

Tab. 6 Analýza korelácií medzi dĺžkou praxe a intenzitou súhlasu, resp. nesúhlasu s vplyvom zmien transformácie na vývin detí

	Posudzované oblasti			
	telesný vývin	emocionálny vývin	sociálny vývin	výchova k samostatnosti
Dĺžka praxe				
Dĺžka praxe v detskom domove internátneho typu	-,218	,004	-,028	-,088
Dĺžka praxe v transformovanom type detskom domove	-,451*	,042	,072	-,485*
Celková dĺžka praxe	-,311	,015	-,004	-,210

Legenda: * $p \leq 0.05$

Výsledky nášho výskumu je možné zhrnúť do záveru, že respondenti vo všeobecnosti hodnotia zmeny, ktoré priniesla transformácia ako tie, ktoré smerujú k prospechu dieťaťa, a to v telesnej, emocionálnej a sociálnej oblasti a vo výchove k samostatnosti. Dôraz na individuálne činnosti a rozvoj dieťaťa vedie k výraznejšej podpore dieťaťa a jeho aktivít.

Transformácia však priniesla do práce vychovávateľa aj zmeny, ktoré sú vnímané negatívne. Skúsení vychovávateľa takto hodnotia práve zvýšenú záťaženosť inými, neodbornými činnosťami (napr. varenie, nákupy, upratovanie a pod.). Môžeme vysloviť novú hypotézu, že by uvítali možnosť viac a intenzívnejšie pracovať s deťmi pomocou zámerných a cielených intervencií, a nie si pre nich hľadať priestor v každodennom chode domácnosti. V ďalšom výskume považujeme za kľúčové venovať sa analýze jednotlivých činností vychovávateľa, a to konkrétne v tom, koľko percent času v pracovnom týždni venuje vychovávateľ týmto povinnostiam, pretože je evidentné, že v tomto čase nevyužíva svoje odborné kompetencie pre prácu s dieťaťom.

Tento príspevok sa pokúsil kvantifikovať hodnotenia zmien transformácie detských domovov vychovávateľmi. Práca s dieťaťom má však predovšetkým kvalitatívny rozmer, ktorý pri reflexii celkových zmien transformácie detských domovov z internátneho na rodinný typ musí byť tiež zohľadnený. Transformácia samotná znamená zároveň aj nové výzvy pre pregraduálnu prípravu špeciálnych pedagógov, vychovávateľov a sociálnych pracovníkov, ktorí sa podieľajú na príprave dieťaťa pre samostatný život.

LITERATÚRA

- FEDOROVÁ, M. 2005. Výchova detí k zodpovednosti v detskom domove. In: *Vychovávateľ*, ročník LII, č. 3/2005, s. 29. ISSN 0139-6919.
 HRON, J. 2003. Stav transformácie detských domovov. In: *Učiteľské noviny*, roč. 53, 2003, č. 16, s. 2. ISSN 0139-5718.

- KOVAŘÍK, J., MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V. 1997. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum, 1997. ISBN 80-85121-89-1.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. 1974. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum, 1974. ISBN 08-049-74.
- MATĚJČEK, Z. 2004. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. 2003. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.
- OLÁH, M. 2005. *Sociálnoprávna ochrana detí*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2005. ISBN 80-8068-349-2.
- SARKÓZIOVÁ, D. 2001. Prečo transformácia smerom k rodine. In: *Učiteľské noviny*, roč. 51, č. 38/2001, s. 3. ISSN 0139-5718.
- SCHINSKÁ, E. 2012. *Transformácia detských domovov internátneho typu na rodinný typ*. [Diplomová práca]. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2012.
- ŠÍPOŠOVÁ, M. 1999. Detské domovy na Slovensku – aktuálna situácia. In: *Vychovávateľ*, ročník VII, č. 5-6, s. 13 – 14. ISSN 0139-6919.
- ŠKOVIERA, A. 2007. *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava: Petrus, 2007. ISBN 978-80-89233-32-8.



POLYESTETICKÁ VÝCHOVA DETÍ A MLÁDEŽE S MENTÁLNÝM POSTIHNUTÍM (REFLEXIA „Z DRUHEJ STRANY“)

Polyaesthetic Education of Children and Youth with Intellectual Disabilities (Reflection „from the other side“)

Božena Balcárová¹

Abstrakt: Príspevok je reflexiou problematiky polyestetickkej výchovy ako aplikačného terénu pri práci s deťmi a mládežou s mentálnym postihnutím. Teoretické východiská tejto filozoficko-umeleckej koncepcie prezentujeme na príklade jej zmysluplnej a cieľavedomej aplikácie prostredníctvom integrovaného umeleckého scénického projektu. Je príkladom na utváranie a rozvoj estetickkej gramotnosti detí, mládeže, klientov s mentálnym postihnutím prostredníctvom estetickkej recepcie a estetickkej expresie.

Kľúčové slová: polyestetická výchova, výchova umením, integratívna pedagogika, deti a mládež, mentálne postihnutie, projektovanie, integrovaný umelecký projekt, sociálne divadlo, estetická gramotnosť, umelecká expresia.

Abstract: Paper reflects on the issue of polyaesthetic education as an application area for the work with children and youth with intellectual disabilities. We present the theoretical outcomes of this philosophical-artistic conception on the example of its meaningful and systematic application by the integrated-artistic-scenic project. This is an example for the formation and development of the aesthetic literacy in children, youth and clients with intellectual disabilities through the aesthetic perception and the aesthetic expression.

Key words: polyaesthetic education, education by art, integrative pedagogy, children and youth, intellectual and developmental disabilities, designing, integrated art project, social theatre, aesthetic literacy, artistic expression.

„Umenie je ako vyžarovanie vecí vo sne, je to rozrastanie a obohacovanie nášho najvlastnejšieho života.“

O. Redon

Tvrdiť v druhom desaťročí nového milénia, že umenie má v živote jedinca nesmierny význam, môže v čitateľovi navodiť prinajmenšom blahosklonný úsmev. Veď je to už samozrejmé, toľkokrát deklarované – a predsa. Nie som však špeciálny pedagóg, ale aj napriek tomu sa zamýšľam nad otázkou, či môže byť umenie, resp. výchova umením dôležitá pri špeciálnej edukácii a organizovaní voľnočasových aktivít detí a mládeže s mentálnym postihnutím. K hľadaniu odpovede nás vedie dlhoročná pedagogická skúsenosť. Preto sa pokúsime reflektovať tento problém cez prizmu hudobného pedagóga, teda „z druhej strany“.

Umenie a výchova – výchova umením

Už v období antiky filozof Platón vyslovuje myšlienku „umenie má byť základom výchovy“. Uvedený postulát nestráca na aktuálnosti ani v súčasnosti. Každá ľudská

¹ Doc. PaedDr. Božena Balcárová, PhD., Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: bozena.balcarova@pf.unipo.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

bytost' je neopakovateľnou a jedinečnou individualitou. Každý človek, bez rozdielu, percipuje umelecký artefakt jemu vlastným spôsobom. Veľmi zjednodušene povedané, že môže v ňom vyvolať pocity krásna, ktoré primárne vyjadri slovami „páči sa mi“ alebo v ňom vyvolá negatívnu reakciu, výsledkom ktorej je prvoplánový výrok „toto sa mi nepáči“. V každom prípade umenie vyvolá emocionálnu reakciu. Na druhej strane človek túži po sebarealizácii, po uznaní. Do popredia sa tak dostávajú dve roviny, ktoré sú vo vzťahu človeka a umenie neoddeliteľné, a to *umelecká recepcia* a *umelecká expresia*. Aby sa mohli utvárať a primerane veku aj rozvíjať, je nevyhnutná potreba veľkého tezauru umeleckých podnetov a následne aj umeleckých skúseností. Uvedenú nevyhnutnosť zdôrazňuje aj A. Sedláková (2010, s. 20), keď tvrdí, že „*základné kritériá umenia vychádzajú aj z poznania procesov recepcie produktov ostatných druhov umenia*.“ Zmysluplná integrácia umení v procese recepcie a expresie tvorí kľúčové „pole“ estetickej výchovy. *Estetická výchova* sa tak stáva prostriedkom na utváranie a rozvíjanie *estetické gramotnosti*. *Estetická gramotnosť predstavuje vlastnosť osobnosti, ktorá na základe spoznávania umenia v jeho rôznorodých podobách umožní krásno nielen poznať, ale predovšetkým podieľať sa na jeho tvorbe – krásno tvoriť a prežívať originálnym, vlastným spôsobom*. Domnievame sa, že uvedené postuláty platia v plnom rozsahu aj pre deti a mládež s mentálnym postihnutím.

Utváranie ich estetickej gramotnosti a primeraný rozvoj môžu zabezpečiť konkrétne podmienky, a to *podnetné esteticko-edukačné prostredie* (rodinné, spoločenské, inštitucionálne, mediálne) a *estetické skúsenosti* (estetické vnímanie, pozorovanie, umelecká expresia). Estetická gramotnosť umožňuje aktívnu činnosť v spektre umení ako zdroja zážitku, a to spoznávať umenie a jeho druhy prístupnou formou, prežívať umenie, tvoriť umenie (umelecké elementy)² na základe úrovne vlastných schopností a zručností, spoznávať a prežívať krásno v procese umeleckej expresie aj v jeho finálnej podobe ako umeleckého artefaktu.

Úlohou estetickej výchovy je nielen viesť k estetickému vnímaniu a prežívaniu – *estetická recepcia*, ale aj k utváraniu zručností, k estetickému tvoreniu – *estetická expresia*, a to prostredníctvom výchovy *k umeniu a výchovou umením*. Aj v edukácii detí a mládeže s mentálnym postihnutím sa umenie – hudobné, výtvarné, dramatické, pohybové – *stáva hrou, je prostriedkom komunikácie a poznania*,³ je jedinečným prostriedkom estetickej skúsenosti. V európskom kontexte⁴ je zatiaľ najprepracovanejšou koncepcia *polyestetickéj výchovy a integratívnej hudobnej pedagogiky v jednote ich prieniku* (podľa Roschera⁵ z 80.-tych rokov 20. storočia). Táto koncepcia predstavuje *integráciu umení* ako komplexnú umeleckú výchovu v praxi a kľúčové východisko nového pohľadu na hudobnú a umeleckú výchovu.

² V podmienkach predprimárnej a primárnej estetickej (hudobnej, výtvarnej, literárnej, dramatickej, pohybovej) edukácie je vhodnejšie používať termín *umelecké elementy*.

³ Bližšie In: ZELEIOVÁ, J. *Estetická a hudobná gramotnosť*.

⁴ V USA je takou prepracovanou koncepciou estetickej výchovy koncepcia DBAE – Discipline of Art Education.

⁵ Prof. W. Roscher (1927 – 2002) – hudobný skladateľ a muzikológ, zakladateľ Medzinárodnej spoločnosti pre polyestetickú výchovu, bol profesorom na Univerzite Mozarteum v Salzburgu a v rokoch 1991 – 1995 aj jej rektorom. Prof. Dr. Wolfgang Mastnak, (*1959) bol v začiatkoch svojej vedeckej kariéry asistentom Prof. W. Roschera. V rokoch 1991 – 1997 pôsobil ako hosťujúci profesor na Katedre hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Prešove a od roku 1997 – 2001 na Katedre hudby Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, kde prednášal v oblasti hudobnej terapie a jej aplikácie v školskej praxi. V tejto problematike realizoval aj praktické modely a v Prešove bola v roku 1994 vydaná aj jeho publikácia v preklade do slovenského jazyka *Zmysly – umenia – život* (1994).

Každé umenie je jedinečné predovšetkým funkčnosťou špecifických a nezameniteľných výrazových prostriedkov, napr. hudba je nonverbálny druh umenia, ktorého výrazové prostriedky – melódia, rytmus, tempo, dynamika, harmónia a inštrumentácia, ako aj spôsob ich využitia skladateľom, ale aj interpretom, predstavujú samotnú podstatu hudobného umenia. Na jednej strane je tvorca umeleckého diela, na strane druhej jeho prijímateľ, recipient. V zmysle polyestetickéj výchovy sa však recipient má stať aj tvorcom na úrovni jeho estetickej gramotnosti, teda na úrovni jeho konkrétnych umeleckých zručností a schopností spôsobom, ktorý by mu prinášal radosť a estetický zážitok, a to už v jednotlivých fázach procesu tvorby až po fázu evalvačnú. Projektovanie a projektová metóda sa v polyestetickéj výchove ukazujú ako prostriedky, ktoré smerujú k eficiencii celého procesu tvorby. Súhrn zmyslov (*zmysel pre priestor, čas, spoločnosť, vedu, umenie*) a integrácia umení ako základ polyestetickéj praxe sa podľa I. Medňanskej (2011) najcharakteristickejšie a najtypickejšie konkretizujú vo forme hudobno-dramatických a zvukovo-scénických improvizácií. Jeho výsledkom sú však aj integrované umelecké, integrované scénické projekty, umelecko-edukačné či špecifické, napr. hudobné projekty.⁶

Polyestetická výchova detí a mládeže s mentálnym postihnutím ako aplikačný terén umeleckej expresie

Položme si kľúčovú otázku: Aký význam, zmysel či opodstatnenie má polyestetická výchova v živote detí a mládeže s mentálnym postihnutím? V súčasnej dobe tieto deti a mládež „vyšli z tieňa“ spoločnosti. Dlhé roky tabuizovaná a pred spoločnosťou ukrývaná skutočnosť, že títo jedinci sú tu, medzi nami, majú svoje potreby, ale aj sny vo svojej jedinečnosti, sa stala otvorenou a sme svedkami toho, že sa o nich hovorí otvorene, že sa s deťmi, mládežou aj dospelými stretávame na ulici, pri spoločenských udalostiach, že nás obslúžia v kaviarni či čajovni, kde pracujú, že si začali uvedomovať samých seba, svoju identitu a poznajú svoju hodnotu. Spoločenské zmeny po roku 1989 umožnili aj vznik občianskych združení, náplňou ktorých je pomoc, ale predovšetkým cieľavedomá a zmysluplná práca s jedincami s mentálnym postihnutím. Z hľadiska spoločenského významu je jedným z takých združení napr. Občianske združenie *ArtEst – polyestetické vzdelávanie znevýhodnenej mládeže*, ktoré založila PaedDr. Lívia Kalmárová v septembri 2005 v Košiciach.⁷ Na webovej stránke⁸ je jeho činnosť deklarovaná a zameraná na „*komplexné umelecké vzdelávanie, kde sa jednotlivé zložky estetickej výchovy navzájom prelínajú a dopĺňajú*“. Vytvárame podmienky pre umeleckú prípravu mládeže s mentálnym postihnutím a aktívne ich zapájame do procesu:

⁶ Hudobné projekty (bližšie In: BALCÁROVÁ, B. 2013. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*).

⁷ Do roku 2005, kedy odišla do dôchodku, bola odbornou asistentkou na Katedre hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

⁸ Internetová adresa: www.artest.sk. O. z. ArtEst vypracovalo projekt *integračného divadelného festivalu ArtFest* ako medzinárodnej prehliadky divadelných súborov, ktoré spolupracujú s umelcami s mentálnym postihnutím. Už v septembri 2011 bolo o. z. ArtEst jeho hlavným organizátorom. Festivalu sa zúčastnilo desať súborov zo Slovenska, Maďarska a Českej republiky spolu s ich zástupcami Spoločnosti Downovho syndrómu. Proces integrácie bol naplnený 1. januára 2012, kedy bol založený prvý Košícký integrovaný divadelný súbor *Divadlo Hopi hope*, v ktorom účinkujú aj profesionálni a poloprofesionálni herci z intaktného prostredia. Z tejto symbiózy vznikol celý rad umeleckých projektov – integrovaných divadelných predstavení, muzikálov či integratívnych koncertov pre žiakov základných a stredných škôl.

- hudobnej výchovy – hra na hudobných nástrojoch, spev,
- výtvarnej výchovy – maľovanie, kreslenie, modelovanie,
- literárnej, dramatickej a pohybovej aktivity – koncerty, hudobno-literárne pásma, muzikály.“

Pokúsime sa však odpovedať na otázku: *Čo je charakteristické pre integrovaný umelecký scénický projekt na báze polyestetickéj výchovy?* A súčasne hľadať možnosti jeho aplikácie v podmienkach práce pedagóga na špeciálnych základných školách či vo voľnočasových aktivitách detí a mládeže s mentálnym postihnutím. Za kľúčový moment považujeme *zabezpečenie vysokej miery aktivity takým spôsobom, aby sa táto aktivita transformovala do podoby ich vlastnej kreativity*, a to podľa možností a úrovne ich schopností a zručností. Každý učiteľ špeciálnej školy pozná svojich žiakov, pozná ich diagnózu, ale pozná aj ich vlastné schopnosti a zručnosti, pozná úroveň a schopnosť sociálnej adaptácie, a teda dokáže odhadnúť a posúdiť, akým spôsobom ich môže motivovať, aktivizovať a zapojiť do procesu tvorby takého integrovaného projektu. Teda v prvom rade je prostredie školy *aplikačným terénom pre sebarealizáciu detí a mládeže s mentálnym postihnutím*. Toto prostredie je im blízke, poznajú svojich učiteľov, dôverujú im. To je fundamentálny predpoklad, aby sa učitelia spolu s deťmi „pustili“ do prípravy a realizácie zaujímavých polyestetických projektov. Projektovanie je proces, ktorý sa vyznačuje špecifikami, má svoje zákonitosti a predovšetkým je to proces etapovitý, ktorý môžeme vymedziť základnými fázami:⁹

- I. Expozičná a organizačná fáza projektu – zámer, projektová iniciatíva
- II. Projekčná fáza – projektové plánovanie
- III. Libreto – scenár
- IV. Realizačná fáza a propagácia projektu
- V. Evalvačná fáza a prezentácia projektu

Jednotlivé fázy projektovania naznačujú, že už samotná príprava a celý proces realizácie až po konečnú fázu evalvácie a prezentácie hudobného projektu v interakcii učiteľ a žiaci má niektoré vlastnosti zážitkového učenia, avšak obohateného o percepciu, prežívanie a recepciu integrovaných umení a zážitkov z vlastného procesu tvorby. Ako postupovať, aby bola realizácia integrovaného scénického projektu a výsledná podoba pre deti a mládež nielen zaujímavá, ale aby bola plná zážitkov a radosti zo samotnej prípravy, tvorby a vo výsledku prinášala uspokojenie z vlastnej umeleckej exprese? Poukážeme na možné postupy projektovania, ktoré pedagógovi naznačia spôsob, ako v tomto procese postupovať. Súčasne si nekladieme za cieľ predostierať „hotové“ návody, ale predpokladáme aj vysokú mieru kreativity tvorcu či tvorcov projektu. Z hľadiska praktického využitia integrovaného scénického projektu, ako aj z dôvodu, že sa proces tvorby realizuje s deťmi či mládežou s mentálnym postihnutím, je dôležité upozorniť, že nie je zanedbateľný jeho časový rozsah. Pri projektovaní s deťmi je vhodný časový limit do 20 minút, s mládežou 30 – 45 minút. Uvedené rozhranie je potrebné vnímať len v teoretickej rovine, len ako odporúčanie, pretože závisí od mnohých iných faktorov.

I. Expozičná a organizačná fáza projektu – zámer, projektová iniciatíva

Prvý popud urobiť projekt sa rodí v hlave pedagóga. Jeho rozhodnutie ovplyvní na istú dobu jeho konanie nielen ako pedagóga, ale predovšetkým sa ako pedagóg dostáva

⁹ BALCÁROVÁ, B.: *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. 195 s. ISBN 978-80-555-0839-9.

do roly projektanta, ktorý sa stane hlavným facilitátorom celého procesu tvorby. Ako hlavný organizátor sa ocitá aj v postavení *dramaturga*, ktorý si musí uvedomiť všetky podmienky prípravy a procesu tvorby projektu. Pri scénickom projekte je nevyhnutné, aby sa na jeho prípravu podieľali aspoň dvaja pedagógovia, ktorí si rozdelia úlohy už v počiatočnej fáze projektovania.

Rozhodnutie urobiť projekt – niekedy je tento moment rozhodujúci, pretože nestačí rozhodnutie, ale pokiaľ pedagóg k nemu dospeje, súčasne spúšťa celý mechanizmus jeho prípravy. Už tu sa začína proces tvorby.

Námet projektu, téma – predstavuje veľmi dôležitý moment prípravy. Mal by byť zvlášť pre deti a mládež s mentálnym postihnutím pútavý takým spôsobom, aby mu uverili, aby sa s ním identifikovali, lebo len pri splnení tejto podmienky sa môžu stať skutočnou súčasťou procesu tvorby. *Námet alebo téma je kľúčovou myšlienkou projektu*. Ak poznáme cieľ, ktorý budeme sledovať, potrebujeme myšlienku realizovať. Námetom môžu byť:¹⁰

- rôzne situácie zo skutočného života (medzi rovesníkmi či v interakcii s dospelými),
- rôzne situácie z realíí (napr. aj zo školského prostredia),
- vymyslené príbehy (zo súčasnosti, rozprávky rôzneho druhu),
- prevzaté príbehy (konkrétne literárne dielo, časť filmu ako súčasného príbehu, časť inscenácie, rozhlasovej hry, muzikálu a i.).

Od momentu rozhodnutia k premysleniu námetu vedie často neľahká cesta. *Podoba a rozsah organizačnej prípravy projektu* závisí od jeho druhu, ako aj od rozsahu. Dôležité je mať neustále na zreteli skutočnosť, že ide o integrovaný polyestetický projekt, ktorý je na jednej strane založený na integrácii detí s mentálnym postihnutím a na strane druhej na integrácii umení, čo deťom umožní umeleckú expresiu v aktivite alebo aj v spektre aktivít, v ktorých sa budú cítiť dobre, v ktorých môžu v plnom rozsahu prezentovať svoje schopnosti a zručnosti.

II. Projekčná fáza – projektové plánovanie

Skôr, ako sa začne vlastný proces prípravy projektu, pedagóg by si mal uvedomiť, že *do projektu musia byť zapojení všetci členovia skupiny*. Napríklad v súvislosti s projektovaným vyučovaním podporujeme tvrdenie E. Kráľovej (2012, s. 15), že *„pri plánovaní projektu sa žiaci učia určiť si priority, vypracovať zadanú úlohu, ale niest' aj zodpovednosť. Projektové vyučovanie má byť pre žiakov hrou, ale aj príjemným a zaujímavým zážitkom.“* Dôležitý je samotný proces tvorby ako prostriedok kooperácie, identifikácie s témou na báze pozitívnej motivácie a vysokého stupňa prežívania všetkých zúčastnených. Súčasťou tejto fázy projektovania je príprava jednotlivých umeleckých stránok projektu:

Literárna stránka projektu – výber a tvorba literárnych textov

Jej príprava súvisí s už zvoleným námetom, ako aj so skutočnosťou, či príbeh vytvoril pedagóg, alebo či prevzal námet z konkrétneho literárneho diela. Tento môže byť zastúpený všetkými literárnymi druhmi, teda lyrikou, epikou aj drámou, pochopiteľne berúc do úvahy stále schopnosti a zručnosti detí. V tejto fáze vyberáme, okrem základného literárneho námetu, aj *básničky, prípadne riekanky*, ktoré vhodným spôsobom pedagóg zakomponuje do scenára projektu. Už pri ich výbere je potrebné

¹⁰ Uvedené námety predstavujú len ilustratívny príklad, pretože je to oblasť nevyčerpatelných zdrojov. Pedagóg môže už voľbou námetu prezentovať svoju pedagogickú tvorivosť.

brať do úvahy ich rozsah z hľadiska dĺžky trvania a už v tejto fáze by mal mať pedagóg konkrétnu predstavu, kto konkrétne bude báseň interpretovať. *Fabulu* prozaických textov je potrebné skrátiť, *dialógy postáv zjednodušiť* podľa potrieb projektu a podľa schopností a zručností účinkujúcich. Za žiadnych okolností sa však nesmie stratiť pôvodná pointa príbehu, aj keď sa popri nej môže v procese tvorby projektu vyprofilovať aj pointa nová. Z hľadiska literárneho umenia budú v projekte zastúpené rôzne literárne žánre. Aj tu však platí pravidlo, že menej je niekedy viac. Významnú úlohu zohráva rola moderátora, ktorý môže byť rozprávačom – sprievodcom dejového príbehu, predstavuje stmelujúci článok jednotlivých sekvencií projektu. Zvyčajne túto úlohu preberá sám pedagóg, pretože ho jeho zverenci nielen dobre poznajú, ale predovšetkým mu dôverujú, obracajú sa na neho v akejkoľvek situácii, očakávajú od neho nielen pomoc, ale predovšetkým porozumenie, podporu. Rozprávač a ním interpretovaný text tak zohrávajú veľmi dôležitú úlohu, a preto je potrebné venovať mu mimoriadnu pozornosť.

Hudobná stránka projektu – výber hudobného materiálu

Integrovaný projekt na báze využitia prvkov polyestetickéj výchovy sa nezaobíde bez hudby. Na základe námetu projektu je potrebné vybrať:

- *vhodné piesne*, ktoré budú herci – speváci napr. spievať alebo na niektorú z nich aj tancovať či hrať aj jednoduchý inštrumentálny sprievod k piesni na detských hudobných nástrojoch alebo aj v spojení s iným hudobným nástrojom, na ktorom možno už niektoré z detí hrá (zobcová flauta, gitara, keyboard a pod.);
- *hudobné skladby*, ktoré môžu byť buď podkladom napr. pre tanec alebo budú spĺňať funkciu scénickej hudby na hudobné dotvorenie deja.

Už v tejto fáze je potrebné mať k dispozícii nahrávku na CD-nosiči, ktorá zaznamenáva skladby alebo piesne v takom poradí, ako odznejú v projekte. Zároveň už majú byť k dispozícii aj vybrané hudobné nástroje.

Výtvarná stránka projektu

Táto stránka je zvlášť významná práve pri realizácii projektu v jeho scénickej podobe. V organizačnej fáze je preto potrebné vymedziť všetky komponenty výtvarnej zložky. Môžeme tu zaradiť:

- *kostýmy* – ich štylizovaná podoba;
- *rekvizity* – z reálneho prostredia alebo tie, ktoré je potrebné vyrobiť;
- *elementárna scénografia* – štylizovaná scéna, jej podoba a možnosti jej realizácie – výroby jej súčastí a reálne uplatnenie v konkrétnom prostredí (trieda, telocvičňa, kultúrne stredisko, ktoré má napr. aj pódium, domov dôchodcov a pod.);
- *sumarizácia všetkého materiálu*, z ktorého sa budú kostýmy, rekvizity, scéna vyrábať.

Pri projektoch menšieho rozsahu je scéna minimalizovaná alebo ju nahrádza štylizovaná výzdoba priestoru triedy, školského klubu alebo telocvične.

Pohybová a tanečná stránka projektu

Do tejto kategórie môžeme zaradiť aj výber jednoduchých, štylizovaných tanečných miniatúr, kreácií, ktorých výsledná podoba je často aj na báze improvizovaného

pohybu. Pedagóg ich nacvičuje priebežne predovšetkým ako spôsob zábavy, radosti z pohybu. Strieda fázy nácviku s fázami oddychovými.

III. Libreto – scenár

Ak sú splnené základné podmienky – je známy námet, téma; je vybraný hudobný materiál a je rozhodnuté o spôsobe jeho prezentácie; sú vybrané a zosumarizované literárne texty, dialógy a pod.; je rozhodnutá výtvarná podoba projektu a spôsob jej realizácie; projektant (pedagóg) vie, aké pohybové, či tanečné kreácie budú súčasťou projektu – potom musí pedagóg spracovať *libreto – scenár, teda písomnú podobu projektu*. Aj keď sa tento pojem väčšinou spája s predstavou divadelného alebo filmového libreta, ktorého súčasťou sú aj poznámky, pri písomnom zaznamenávaní jednotlivých krokov projektu je spôsob takmer identický. Divadelný alebo filmový scenár (máme na mysli dramatický, nie dokumentárny žáner) obsahuje predovšetkým:

- osoby a obsadenie,
- jednotlivé repliky a dialógy postáv,
- prípadne stručné poznámky o ich pohybe,
- poznámky o priestore, o podobe scény, jednotlivého obrazu či filmovej sekvencie v interiéri alebo v exteriéri, spôsob osvetlenia a pod.

Podoba scenára integrovaného scénického projektu by však mala mať dve základné časti:

1. *záznam integrovaného plynutia hudby, slova, pohybu:*
 - *záznam monológov rozprávača, monológov a dialógov jednotlivých postáv príbehu;*
 - *presné zaradenie interpretácie jednotlivých piesní sólistami či skupinou spevákov, zaradenie častí hudobných skladieb, tanca a pod.;*
2. *tzv. technickú stránku scenára* – sú to vlastne poznámky, ktoré zaznamenávajú napr.:
 - *popis scény, prostredia v danom okamihu a ich zmeny;*
 - *popis kostýmov postáv;*
 - *postavenie a zmeny postavenia osôb na scéne;*
 - *presný popis pohybových či tanečných kreácií – priamo v texte alebo v prílohe scenára;*
 - *kedy začne znieť hudba, pieseň – tu treba zaznamenať aj konkrétny názov skladby alebo je scénická hudba aplikovaná ako fragment na dotvorenie momentálnej situácie na scéne či časti príbehu;*
 - *záznam o zaradení pohybovej či tanečnej kreácie;*
 - *pokiaľ sa projekt bude prezentovať na divadelnej scéne (napr. v kultúrnom dome alebo na scéne divadielka malých javiskových foriem a pod.), potom bude možné zaznamenať aj spôsob ozvučenia a osvetlenia scény.¹¹*

Z dôvodu ľahšej orientácie v scenári je dobrou pomôckou zápis jeho technickej časti iným typom písma. Pri scénických projektoch väčšieho rozsahu, zvlášť pokiaľ dochádza k výrazným zmenám na scéne, je veľmi vhodnou súčasťou scenára *grafické zobrazenie podoby scény formou jednoduchého nákresu*. Má zaznamenať jednotlivé obrazy a ich zmeny:

¹¹ Takýto projekt je však už výsledkom činnosti celého tímu projektantov – pedagógov, prípadne sa využíva spolupráca s profesionálmi alebo je prítomná aj kooperácia s rodičmi detí a pod.

- priestorové usporiadanie účinkujúcich na scéne,
- rozmiestnenie dôležitých rekvizít,
- polohu kľúčových prvkov scény,
- prípadne aj rozmiestnenie dôležitých technických prostriedkov a pod.

Najefektívnejšie je využiť *formu štylizovaného zobrazenia*, ktoré však za každých okolností musí obsahovať jednoduchú, ale pritom zrozumiteľnú legendu. Legenda potom ostáva jednotná v celom scenári. V jednotlivých obrazoch potom môžu pribúdať ďalšie znaky, pokiaľ sa dovtedy daný prvok na scéne nevyskytol.

Zaznamenanie tzv. technických prvkov v scenári má veľký význam v tom prípade, že projekt bude detailne prepracovaný aj z hľadiska technického zabezpečenia, ako napr. ozvučenie scény, osvetľovanie scény a pod. V takom prípade musí mať scenár k dispozícii každý technický pracovník.

Scénická podoba integrovaného projektu si vyžaduje, aby už v tejto fáze jeho prípravy pedagóg zaznamenal *rozdelenie úloh* – hudobníci (speváci, orchester) tanečníci, herci. Je to dôležité z hľadiska využitia nielen úrovne umeleckých schopností a zručností, ale predovšetkým aj z dôvodu mentálneho postihnutia aktérov. V takomto type projektu sa však jednotlivé roly často „miešajú“, pretože integrácia sa prejaví aj v tejto skutočnosti, napr. herci sú súčasne hudobníkmi aj tanečníkmi. Aby bol proces prípravy pútavý a súčasne, aby účinkujúci vnímali a prežívali ako projekt napreduje, *kľúčové roly* musia byť jasne rozdelené. Už v tejto fáze je preto dôležité pripraviť aj druhú, samostatnú podobu – *textovú podobu scenára*, ktorá zaznamenáva len *dialógy postáv a monológy rozprávača*. Vzhľadom na mentálne postihnutie hercov je vhodné tvoriť jednoduché vety, ktoré sa dajú ľahko zapamätať, radšej sa vyvarovať súvetiam. Text rozprávača, keďže je ním zvyčajne pedagóg alebo herec z intaktného prostredia, je bez týchto obmedzení. Pre realizačnú fázu bude významné napísať nielen meno postavy, ale hneď vedľa aj meno konkrétneho herca. Často je to aj milá prezývka, akou sa medzi sebou oslovujú. Každému hercovi je vhodné jeho repliku zvýrazniť zvýrazňovačom. Aj keď sa na prvý pohľad zdá, že tvorba scenára je náročná, je dôležité uviesť si, že jeho podoba sa dotvára, mení a modifikuje aj v procese prípravy a realizácie projektu s účinkujúcimi, teda na jednotlivých skúškach. Každú zmenu je však potrebné do scenára zaznamenať.

IV. Realizačná fáza projektu

Už v tejto fáze je možné angažovať do prípravy aj ochotných rodičov, ktorí sa môžu podieľať napr.:

- pri príprave jednoduchých štylizovaných kostýmov,
- pri zhotovovaní niektorých súčastí scény (napr. ak sú potrebné jednoduché stolárske, maliarske práce a pod.),
- pri hľadaní alebo zhotovovaní náročnejších rekvizít a pod.

Ak je pripravený scenár aj jeho textová časť pre hercov, môže sa pristúpiť k procesu jeho realizácie do scénickej podoby. Nevyhnutnosťou je vstupná časť – *beseda o projekte* s účinkujúcimi. Pedagóg vysvetlí zámer, vhodným spôsobom motivuje k jeho realizácii, vysvetlí dramaturgický zámer – hlavnú myšlienku, prečo budú projekt pripravovať, aký to bude mať význam, vyzdvihne prednosti jednotlivých aktérov, popíše, čo budú robiť (hrať, spievať, tancovať) a hlavne, pre koho projekt pripravujú, pred kým budú účinkovať, komu bude určený. Hlavnou úlohou je deti a mládež zaujať, nadchnúť ich pre samotný proces tvorby. Pokiaľ sa projekt pripravuje

v prostredí školy, je vhodné prípravu jeho jednotlivých zložiek zakomponovať do esteticko-výchovných vyučovacích predmetov. Na hodinách výtvarnej výchovy si môžu zhotovovať jednoduché časti kostýmov, prípadne na väčšie kartóny maľovať časti kulís, vyrábať drobné rekvizity a pod. Na hodinách hudobnej výchovy sa učia nové piesne alebo si precvičujú piesne známe, ktoré budú súčasťou projektu, osvojujú si jednoduché pohybové kreácie, ale v zásade na hudbu, ktorá bude podkladom aj v projekte. Pokiaľ bude v projekte niekto spievať alebo hrať na hudobnom nástroji ako sólista, je možné a vhodné pracovať s ním individuálne a ostatných žiakov poveriť zatiaľ inou úlohou. Na literárnej zložke slovenského jazyka pedagóg opäť pripomenie základnú dejovú líniu vybraného literárneho textu, rozdá už vyznačený scenár, oboznámi hercov s jednotlivými úlohami, zvlášť vyzdvihne význam a dôležitosť každej z nich. Začína sa s čítaním textu, s upozornením, aby sledovali aj text ostatných hercov. Súčasne je už možné čítanie začať dramatizovať (upozorniť na intonáciu, spôsob, akým je treba repliku povedať a pod.), realizovať tzv. dialogizované čítanie. V tejto fáze nežiadame, aby sa text učili spamäti. Už od začiatku budú herci vnímať prípravu ako veľmi dôležitú činnosť, čo je vhodné podporiť aj tým, že už vo fáze oboznamovania sa s textom majú oblečenú nejakú drobnú súčasť budúceho kostýmu. Je to významný prostriedok motivácie a súčasne postupného stotožňovania sa s vybranou rolou. Podobným spôsobom vystupuje aj pedagóg – moderátor, rozprávač, na úlohu ktorého si herci musia zvyknúť. Pedagóg však svoju rolu dramatizuje od samého začiatku. Keďže sa z nich na dlhšie obdobie stávajú herci, tak im „šéf divadla“ – pedagóg dá za úlohu, svoje roly doma nahlas skúšať aj pred rodičmi. Urobí to radi a s plnou vážnosťou.

Pri ďalšom stretnutí, aj keď herci nevedia ešte repliky spamäti, začíname „textovať“ v priestore. Keďže mnohé deti s mentálnym postihnutím majú problém s priestorovou orientáciou, vyznačíme im pohyb po scéne a jeho zmenu značkami na podlahe, napr. farebnými lepiacimi páskami. Tu zohráva významnú úlohu rozprávač, ktorý ich svojím textom aj pohybom po scéne môže „navigovať“ na presun z jedného miesta na druhé. Ďalšou možnosťou je, že skupinku „vedie“ herec, ktorý si dokáže najviac zapamätať priestor a jeho zmenu. Preto je pohyb po scéne najvhodnejšie realizovať v skupinkách alebo aspoň vo dvojiciach. Pri opakovaných presunoch si tieto zmeny za podpory textu, ktorý je súčasťou danej sekvencie, žiaci dokážu dobre zapamätať a skúsenosť ukazuje, že sa aj vzájomne upozornia na prípadný nesprávny postup. Súčasne si zvykajú používať aj rekvizity. Keďže sa pri tejto činnosti môžu rýchlo unaviť, nacvičujú sa jednotlivé sekvencie tak, že sa skupinky hercov striedajú – jedni sú v akcii a druhí oddychujú. Pred každou sekvenciou je dôležité vždy pripomenúť, slovné popísať, čo sa bude na scéne diať, ktoré prípadné rekvizity potrebujú a pod. Takto sa prirodzeným spôsobom naučia texty spamäti, zvyknú si na rekvizity. Často bývajú k sebe kritickí, keď zistia, že partner text ešte neovláda alebo si zabudol vziať rekvizitu. Postupne sa do textovej časti zakomponujú aj hudobné vstupy, tance, scénická hudba, dotvárajú sa kostýmy do definitívnej podoby, herci v nich hrajú, aby si zvykali na pohyb, používajú rekvizity.

Pred prvou verejnou prezentáciou je dôležité, aby celý projekt zahrli na scéne dva až trikrát s odstupom napr. jedného dňa. Tým sa upevnia pamäťové stopy a herci, speváci, tanečníci sa budú cítiť istejšie a sebavedomejšie. Významnú úlohu v celom procese tvorby zohráva permanentné povzbudzovanie, pochvala, časté objatia pedagógom. Zákonite bude nasledovať aj spätná reakcia, keď jednotlivcov objíme „šéfa divadla,“ lebo to tak bude cítiť. Toto sú situácie, ktoré sa nedajú ničím nahradiť

a v procese tvorby sa rodí kompaktný tím, keď majú všetci záujem na tom, aby ich projekt bol tým najlepším.

Príprava projektu určite prinesie mnoho zaujímavých situácií, reakcií, objavia sa mnohé cenné nápady. To je veľmi dobrým dôvodom na zdokumentovanie jednotlivých fáz v podobe fotodokumentácie alebo aj záznamu na DVD. Deti a mládež sa môžu pozrieť samy na seba, vedieť sa ohodnotiť, zistiť, čo ešte môžu urobiť lepšie, prípadne sa zrodiť ďalšie tvorivé námety nielen v hlave učiteľa, ale prípadne aj v hlavách niektorých aktérov.

Propagácia projektu

Prípravná a realizačná fáza projektu je dlhodobý proces. Aj deti či mládež s mentálnym postihnutím potrebujú vedieť už na začiatku jeho tvorby, prečo to robia. Na jednej strane sa stávajú účastníkmi neznámeho dobrodružstva, keď ešte nevedia, „do čoho idú“, na strane druhej sú nesmierne zvedavé, kto ich uvidí a kedy. Znamená to, že je potrebné *prípravovaný projekt aj spropagovať* na takej úrovni, aby si od začiatku uvedomovali vážnosť činnosti, ktorej sa venujú. Môžu pripravovať vlastnoručne vyrobené:

- **pozvánky** pre rodičov aj iných ľudí,
- môžu vymyslieť a zrealizovať výrobu **plagátu**.

Na pozvánke či plagáte by nemalo chýbať:

- *pozývajúci* – kto pozýva (napr. žiaci konkrétnej školy, klienti občianskeho združenia a jeho názov, prípadne uviesť aj v spolupráci s kým, napr. s obecným úradom a pod.),
- *názov podujatia* – z hľadiska výtvarnej kompozície má tvoriť dominantu,
- *pri akej príležitosti sa podujatie koná*,
- *v akej podobe je projekt realizovaný* (vystúpenie, divadelná hra, detský muzikál),
- *účinkujúci* (pokiaľ to nie je uvedené na začiatku),
- *autori projektu*,
- *miesto, kde sa bude prezentácia konať*,
- *čas* – uviesť dátum a hodinu prezentácie,
- prípadne sa uvádzajú aj *sponzori projektu*, avšak len za predpokladu, že so zverejnením súhlasia.

Súčasťou pozvánky alebo plagátu môže byť aj heslovité osobné vyjadrenie napr. *Tešíme sa na stretnutie, Prajeme vám krásny zážitok* a pod. Do rozosielania pozvánok (pre rodinných príslušníkov či priateľov detí) či vylepovania plagátov (len na miesta pre to určených) pedagóg môže angažovať aj deti. Niektoré pozvánky sa však posielajú oficiálne poštou. Propagácia by mala byť viditeľná na pôde školy, prípadne mestskej časti či obce. Každému návštevníkovi má byť jasné, že škola či konkrétna organizácia „žije projektom.“

V. Evalvačná fáza a prezentácia projektu

Každá prezentácia vo výslednej podobe môže byť verejná. V každom prípade je veľmi dôležitá motivácia pred jej realizáciou. Aj keď sú všetky integrované zložky projektu pripravené, predsa sa pred samotným začiatkom verejnej prezentácie môže dostať tréma, ktorá je výsledkom zodpovednosti každého jednotlivca za to, či svoju úlohu (spev, tanec, hra na nástroji, monológ a pod.) zvládne dobre. Samotný pedagóg

a jeho spolupracovníci majú pred hercami pôsobiť uvoľnene, používať predovšetkým povzbudzujúce slová, usmievať sa, nešetriť objatiami. Z psychologického hľadiska prenášať svoju pozitívnu energiu a náladu na účinkujúcich, a tak čiastočne eliminovať trému či strach. Aby sa predišlo zbytočným zmätkom, je potrebné, aby boli účinkujúci pripravení v dostatočnom časovom predstihu. Je to zvlášť dôležité pri scénickom projekte, v ktorom sa predpokladá prezliekanie do kostýmov, príprava scény a pod. Pred hudbným vystúpením je nevyhnutné každého osloviť zvlášť, objasniť povzbudiť, a potom všetkým spoločne zaželať úspešný výkon. Je vhodné, aby v priebehu vystúpenia niekto zo spolupracovníkov pedagóga pôsobil vo funkcii tzv. *inšpicienta*, ktorý posielal deti na scénu podľa požiadaviek scenára. Súčasne je dôležitá aj rola *šepkára*. Túto väčšinou zastáva pedagóg, ktorý sleduje nielen dianie na scéne, ale aj scenár. V prípade potreby môže pomôcť. Význam má aj *technická spolupráca*, napr. osvetľovač, pokiaľ sa prezentácia realizuje na malej scéne napr. v kultúrnom dome, ako aj hudobná spolupráca, keď je potrebné obsluhovať CD-prehrávač. V oboch prípadoch musia mať spolupracovníci k dispozícii scenár aj s jeho technickými údajmi, poznámkami, kde sú všetky zmeny vyznačené. Súčasťou tejto fázy projektu je aj záver prezentácie, ktorý má väčšinou podobu tzv. „ďakovačky“, „*klaňačky*“. Nie je to nič iné, len poďakovanie všetkých aktérov projektu za pozornosť, ktorú im venovalo publikum.

Veľmi cennou vo fáze vlastnej verejnej prezentácie projektu je možnosť jeho zdokumentovania napr. na DVD záznam, ktorý môže zaznamenať aj niekto z rodičov účinkujúcich. Stane sa tak nielen významným a cenným dokumentom archívu školy, ale má aj svoj pedagogický vplyv. K záznamu je možné kedykoľvek sa vrátiť, tiež môže byť zdrojom poučenia alebo naopak, môže sa stať zdrojom ďalšej inšpirácie do ďalšieho scénického projektu.

Aj keď sa na prvý pohľad zdá, že príprava a realizácia integrovaného scénického projektu je náročná, v podmienkach špeciálnej základnej školy ťažko realizovateľná, nie je tomu tak. Integrovaný scénický projekt si vyžaduje predovšetkým schopný a zanietený tím pedagógov a jasné vytýčenie cieľov. Potom nadobúda význam polyestetická výchova aj s deťmi a mládežou s mentálnym postihnutím v duchu aristotelovských ideí *o naplňaní všetkých ľudských zmyslov – polyaisthesis* a *tvorivého procesu produkcie – poiesis*. Polyestetická výchova sa tak stane zmysluplným aplikačným terénom umeleckej expresie. V komplexnom procese tvorby až po evalváciu integrovaného scénického projektu sú deti a mládež s mentálnym postihnutím v permanentnej aktivizácii zmyslového vnímania a prežívania. Súčasne sa tak zmysluplne naplňajú aj tri kľúčové oblasti estetickej výchovy:¹²

- *sebavyjadrenie* – potreba sebavyjadrenia, zdieľania myšlienok, pocitov, ktoré pri citlivom vedení môžu vyjadriť slobodne, bez zábran;
- *pozorovanie* – učením, precvičovaním, opakovaním, na základe vhodných podnetov facilitátora sa zdokonaľujú aj ich umelecké zručnosti a schopnosti;
- *estetické vnímanie* – nadobúdajú estetickú skúsenosť vlastnou umeleckou činnosťou a súčasne sa prehĺbuje aj ich estetické vnímanie v činnosti tímu na princípoch prežívania a empatie.

LITERATÚRA

BALCÁROVÁ, B. 2013. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-555-0839-9.

¹² Pomenovanie oblastí estetickej výchovy In: REARD, H. 1967. *Výchova umením*. Z angl. originálu *Education Through Art* preložil Jan Čaha. Praha: Odeon, 1967.

- BALCÁROVÁ, B. 2011. Fenomén integrácie verzus identita a integrita? (Reflexia o probléme a jeho odraz v hudobnej edukácii). In: *Hudba a umenia: vzájomné vzťahy a prieniky v kontexte intermediality a integrácie*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2011, s. 139 – 147. ISBN 978-80-555-0379-0.
- BYCKO, M. 2013. *Engram a sugescia pri percepcii umeleckého diela*. [online]. [cit.2013-08-10]. Dostupné na internete: <http://www.andywarhol.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=93:engram-a-sugescia-pri-percepcii-umeleckeho-diela&catid=39:muzeoedukologia&Itemid=75>.
- KRÁLOVÁ, E. 2012. Facilitácia výučby anglického jazyka integrovaním hudobných činností. In: *Acta humanica*. Žilina: FHV Žilinskej univerzity, Katedra pedagogických štúdií, 2012, roč.9, č. 1, s. 6 – 20. ISBN 1336-5126.
- MEDNÁNSKÁ, I. 2010. *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2010. ISBN 978-80555-0149-9.
- REARD, H. 1967. *Výchova umením*. Z angl. originálu *Education Through Art* preložil Jan Caha. Praha: Odeon, 1967.
- RENZULLI, J. S. 1977. *The enrichment triad model: A guide for developing defensible program for the gifted and talented*. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1977. ISBN 0-936386-01-0.
- ROSCHER, W. 1983. *Integrative Musikpädagogik. Teil 1. Theorie und rezeption*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag, 1983. ISBN 3-7959-0351-3.
- SEDLÁKOVÁ, A. 2010. *Prostriedky výtvarného umenia vo voľnočasovom vzdelávaní a metodika vybraných výtvarných postupov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-555-0238-0.
- ZELEIOVÁ, J. *Estetická a hudobná gramotnosť*. [online]. [cit.2013-08-12]. Dostupné na internete: <http://dagomaro.tym.sk/downloads.php?cat_id=2&rowstart=0>.

Štúdia je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 020PU-4/2012 *Integrácia výsledkov komparatívnej hudobnej pedagogiky v európskom kontexte do umelecko-výchovných študijných programov*.



LAUDATIO doc. PhDr. EME KOLLÁROVEJ, CSc., K VÝZNAMNÉMU ŽIVOTNÉMU JUBILEU

Laudation
to Anniversary of assoc. prof. Ema Kollárová, CSc.



Lucia Hrebeňárová,¹ Jarmila Žolnová²

V týchto dňoch si pripomíname významné životné jubileum vysokoškolskej pedagogičky, osobnosti špeciálnej pedagogiky a nestorky pedagogiky telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených na Slovensku, autorky mnohých vedeckých a odborných publikácií a štúdií, členky odborných a vedeckých komisií a držiteľky viacerých ocenení v oblasti špeciálnej pedagogiky – pani doc. PhDr. Emy Kollárovej, CSc., ktorá sa podstatnou mierou prispela aj o vznik a rozvoj našej Katedry špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Pri tejto významnej príležitosti by sme sa aspoň na okamih chceli pozastaviť pri našej jubilanke – pani doc. PhDr. Eme Kollárovej, CSc., a pokúsiť sa priblížiť jej ľudský a odborný profil ako prejav našej hlbokéj úcty a vďaky.

Osobnosť pani docentky Emy Kollárovej je v odborných a akademických kruhoch dnes už dostatočne známa. Aj napriek tomu si uvedomujeme, že popísať jej pedagogický a odborný rast, bohatú vedeckú a odbornú publikačnú činnosť, predovšetkým v oblasti teórie a dejín špeciálnej pedagogiky, výchovy, vzdelávania a starostlivosti o deti, mládež a dospelých s telesným postihnutím, chorých a zdravotne oslabených, ako aj priblížiť všetky jej zásluhy o rozvoj špeciálnej pedagogiky na Slovensku, vôbec nie je jednoduché. Preto sa chceme pozastaviť predovšetkým pri jej výnimočnej ľudskej a odbornej osobnosti, ktorú sme mali možnosť spoznať v období, keď pani docentka Ema Kollárová pôsobila v našom meste Prešov a významnou mierou prispela k vzniku Katedry špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove, v tom čase Pedagogickej fakulty v Prešove Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, čím sa vyplnilo dovtedy prázdne miesto v príprave budúcich špeciálnych pedagógov predovšetkým na území východného Slovenska.

Od tých čias už síce uplynulo niekoľko rokov, ale nám to pripadá, ako by to bolo len nedávno, čo sme mali možnosť stretávať pani docentku Emu Kollárovú každý deň na našej katedre ako kolegovia či ešte len študenti. Veľmi dobre sme si však zapamätali, ako nám každý deň svojím láskavým prístupom prinášala svoje pracovné nadšenie, precíznosť a zodpovedný prístup k práci, lásku k odboru špeciálna pedagogika a najmä k deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Až teraz, s odstupom času si uvedomujeme, ako nás vtedy nenápadne usmerňovala a viedla. Preto k jej zásluhám patrí aj skutočnosť, že sa svojou profesijnou a pedagogickou skúsenosťou významnou mierou „podpísala“ na odbornom napredovaní vtedajších (aj súčasných) členov Katedry špeciálnej pedagogiky. V tom čase sa aktívne podieľala aj

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. Fotografie zverejnené so súhlasom autorky.

² Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: jarmila.zolnova@unipo.sk. Fotografie zverejnené so súhlasom autorky.

pri kreovaní prvých študijných programov v odbore špeciálna pedagogika (logopédia, pedagogika mentálne postihnutých, pedagogika psychosociálne narušených) či pri zabezpečovaní garantov a vysokoškolských pedagógov, ktorí prispeli ku kvalite prípravy študentov – prvých absolventov špeciálnej pedagogiky. Preto naše úprimné poďakovanie a prejav hlbokéj úcty oprávnené patrí práve pani docentke Eme Kollárovej, zásluhou ktorej si katedra vyprofilovala svoje pevné miesto v pregraduálnej príprave budúcich špeciálnych pedagógov na Slovensku kvalitne pripravených na vzdelávanie a starostlivosť o deti, mládež a osoby so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Ľudský a profesijný rozmer osobnosti docentky Emy Kollárovej charakterizujú viaceré atribúty, pre ktoré si pani docentku dodnes nesmierne vážime a obdivujeme, ako napr. jej neustály tvorivý a angažovaný prístup k práci, k spolupráci s členmi našej katedry, jej ústretovosť a nezištnú ochotu pomôcť či poradiť svojim mladším kolegom, z úspechu ktorých sa úprimne teší. Svojím neustálym záujmom o aktuálne odborné témy v oblasti špeciálnej pedagogiky, diskusiou o nich, prezentovaním svojich životných skúseností pri rôznych vedeckých i neformálnych príležitostiach sa stáva pre nás ľudským a profesijným vzorom aj v našom živote. Páči sa nám, že je neustále otvorená novým poznatkom, v polemikách nastoľuje nové témy a inšpiruje nás v našom odbornom raste, čím prináša nové zaujímavé výzvy pre ďalšie vedecké bádanie i vzájomnú spoluprácu s členmi našej katedry napr. aj prostredníctvom riešenia vedeckovýskumných projektov či publikačných výstupov. Jej prirodzená autorita je umocnená odbornou erudovanosťou, zmyslom pre spravodlivosť, obetavosťou a otvorenosťou voči nám, ktorí sme mali a ešte stále máme tú česť s ňou spolupracovať.

Vážená pani doc. PhDr. Ema Kollárová, CSc.,

pri príležitosti Vášho významného životného jubilea by sme sa aj my – Vaši bývalí kolegovia a študenti chceli pripojiť k Vaším mnohým gratulantom a čo najsrdečnejšie Vám zablahoželať aj prostredníctvom nášho vedeckého časopisu Špeciálny pedagóg a do ďalších rokov Vám popriať hlavne pevné zdravie a pokojný život, aby Vás naďalej neopúšťal životný optimizmus a aby Vám každý deň prinášal len spokojnosť v osobnom i pracovnom živote. Súčasne Vás chceme ubezpečiť v tom, že si nesmierne vážime to, že sme mali príležitosť stretnúť sa s Vami a že ste si svojou privetivosťou, ohľaduplnosťou, dobrosrdečnosťou, ochotou pomôcť, vnútornou harmóniou a úprimnou kolegiálnosťou už dávno získali pevné miesto v našich srdciach.

Lucia Hrebeňárová a Jarmila Žolnová
v mene členov Katedry špeciálnej pedagogiky
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove



doc. PhDr. Ema Kollárová, CSc.

ROZHOVOR S DOCENTOM VLADIMÍROM DOČKALOM

Interview with assoc. prof. Vladimír Dočkal

Luboš Lukáč¹



Doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc.,² je psychológ a pracuje s deťmi už vyše tridsať rokov. Po nežnej revolúcii na Slovensku bol úspešným riaditeľom Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, dnes je jeho vedeckým pracovníkom. Docent Vladimír Dočkal sa svojou vedeckou a publikačnou činnosťou stal uznávanou osobnosťou v odbore psychológia v národnom i nadnárodnom kontexte. Preto sa mu chceme veľmi pekne poďakovať, že si našiel čas a prijal naše pozvanie na rozhovor.

1. Pán docent V. Dočkal, od roku 1971 pracujete vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Čo bolo impulzom, ktorý ovplyvnil Vaše rozhodnutie študovať psychológiu, ktorej sa venujete po celý svoj život?

Na to mám až tri odpovede: 1. Vo veku, keď som sa rozhodoval o vysokoškolskom štúdiu, ma bavilo priveľa vecí a nechcel som sa úzko špecializovať. Psychológia ponúkala akési pokračovanie vo všeobecnom vzdelávaní. 2. Mal som pocit, že sa na nič „poriadneho“ (rozumej matematika, technika) nehodím. Voľba psychológie bola logickým vyústením tohto pocitu. 3. Bolo krátko po sovietskej okupácii Československa a ja som citlivo vnímal, ako sa ľudia menia, prispôsobujú zlu, niektorí sa s tým zlom dokonca postupne stotožňujú. Psychológia ponúkala možnosť aspoň čiastočne týmto ľudským premenám porozumieť. To, že som zakotvil pri detskej psychológii, bola v podstate náhoda.

2. Ako vnímate súčasnú generáciu detí v porovnaní s deťmi z prechádzajúcich desaťročí. Sú dnešné deti menej disciplinované, menia sa ich záujmy či pohľad na svet?

Deti sú skutočne menej disciplinované, ale to je odraz zmenených podmienok a výchovných prístupov už v rodinách a potom na škole, ktorá nevie a ani nemá možnosti efektívne výchovne pôsobiť. V pozadí mnohých problémov v detskom správaní je skutočnosť, že deti sú oproti minulosti často ochudobnené o hlbší individuálny vzťah s dospelými (rodičia nemajú čas, na učiteľa je tých detí v triede priveľa). Čudovali by ste sa, ako taký malý „grázle“ vie byť normálny, zdvorilý a príjemný, keď sa mu niekto dospelý úprimne individuálne venuje – nie ako jednému z tridsiatich, ale práve len ako jemu jedinému a jedinečnému. Čo sa týka záujmov, prirodzene sa menia a sú za tým najmä počítače a internet. Tieto technológie však okrem veľkých výhod prinášajú aj veľké riziká, najmä vo vzťahu k sociálnemu vývinu. Všimnite si, ako sa v posledných rokoch zmenil význam slova priateľ. A čím viac „priateľov“ má dieťa na facebooku, tým

¹ Mgr. Luboš Lukáč, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, UL SNP 15, 083 01 Sabinov, Slovenská republika. E-mail: lubos.lukac@gmail.com. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

² Doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc., Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Cypichova 42, 831 05 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: vladimir.dockal@vudpap.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

menej tak potrebných intímnych priateľstiev uzatvára v reálnom živote. Vzniká tiež nový druh závislosti, ktorý deti ohrozuje skôr než závislosti tak povediac „klasické.“ Aj výhoda spočívajúca v ľahkom prístupe k informáciám je často nevýhodou: dieťa je informáciami zahľtené, dostávajú sa k nemu neroztriedené a nevie ich spracovať. To môže spôsobovať komplikácie aj nejednému nadanému dieťaťu, ak ho svetom tých informácií niekto citlivo nesprevádza. Osobne sa problematike súvisiacej so vzťahom detí k IKT nevenujem, mladší kolegovia sa však touto témou už intenzívne zaoberajú a verím, že ich poznatky sa budú dať využiť v prospech zdravého vývinu našich detí aj v prostredí virtuálnych sietí.

3. Pri Vašej celoživotnej práci neprehliadneme vedeckovýskumnú a editorskú prax či publikačnú činnosť o problematike žiakov so všeobecným intelektovým nadaním. Charakterizujte, prosím, čo je talent a čo nadanie?

Žiak so všeobecným intelektovým nadaním je termín pochádzajúci zo slovenského školského zákona a priznám sa, že ho úprimne neznášam. Ak používame termín žiak (dieťa) „s nadaním,“ znamená to, že predpokladáme aj existenciu detí „bez nadania.“ To znie až urážlivo. Ale predovšetkým nie je to pravda. V hovorovej reči síce možno mať alebo nemať nadanie, ale je to podobné, ako možno mať (ak sme chorí) alebo nemať (ak chorí nie sme) teplotu. V skutočnosti máme nejakú teplotu vždy a správna otázka lekára pacientovi neznie: máš teplotu, ale – akú máš teplotu. Ani psychológ by sa nemal pýtať či dieťa má nadanie, ale – aké je nadanie toho-ktorého dieťaťa. Ak je nadanie dieťaťa v niektorej oblasti nadpriemerné, hovoríme, že je to nadané dieťa. Ak je nadpriemerné v oblasti rozumových (intelektových) činností, nazývame ho intelektovo nadaným dieťaťom. Za nadanie sa kedysi pokladali zdedené vlohy, neskôr schopnosti, no súčasná psychológia vidí nadanie ako mnohorozmernú a vyvíjajúcu sa ľudskú charakteristiku. Za slovom nadanie (alebo jeho synonymom talent) sa skrývajú všetky vlastnosti, ktoré človeku pomáhajú úspešne vykonávať činnosť. Sú to nielen schopnosti (bez ktorých by to nešlo), ale aj osvojené vedomosti a zručnosti, ktoré sa na základe schopností rozvíjajú a tým pomáhajú rozvíjať schopnosti na vyšších úrovniach. Spolu s telesnými charakteristikami tvoria schopnosti, vedomosti a zručnosti niečo ako hardvér, ktorý som kedysi nazval inštrumentálnou zložkou nadania. Aby celý komplex fungoval, treba dodať kvalitný softvér, tzv. aktivačnú zložku. Tú tvorí aktivnosť, motivácia podávať výkon, záujmy, vôľové vlastnosti a snaha o sebarealizáciu. Všetky tieto vlastnosti má do istej miery vyvinuté každý človek, preto o nikom nemožno povedať, že je bez nadania. Avšak, ak sú uvedené vlastnosti namiešané v správnom pomere a dostatočnom množstve, umožňujú jednotlivcovi podávať úspešné výkony a my ho hodnotíme ako nadaného či talentovaného. Ak sú namiešané tak, že jednotlivca vedú k tvorivým výkonom, mali by sme si jeho talent osobitne vážiť. A rád by som zdôraznil, že vážiť si treba nielen intelektové nadanie, ale aj talenty, ktoré sa prejavujú v umení, v športe, ale aj v akejkolvek inej činnosti vrátane činností praktických.

4. Ako si máme vo všeobecnosti predstaviť intelektovo nadaného žiaka? V čom je výnimočný, iný oproti svojim rovesníkom?

Nadanie, o ktorom predpokladáme, že je za úspešnosť človeka zodpovedné, priamo pozorovať nevieme. To, čo môžeme registrovať, je práve tá úspešnosť. Dieťa, ktoré je v rôznych činnostiach úspešnejšie než väčšina jeho rovesníkov, pokladáme

za nadané. Intelektovo nadané dieťa si viac pamätá a rýchlejšie sa učí, tu nemám na mysli iba školské učenie. Sú nadané deti, ktorým sa v škole nedarí, pretože to, čo sa učia a spôsob, ako sa učia, ich nemotivuje prejsť svoj talent. Podnety často hľadajú inde a v škole môžu byť nielen neúspešné, ale aj problémové. Na vyučovaní sú duchom neprítomné alebo vyrušujú, rozprávajú či vykrikujú, hoci neboli vyzvané. Samozrejme to neplatí o každom nadanom, dokonca ani o väčšine z nich. Ale treba rátať s tým, že nadaný žiak nemusí byť vždy bezproblémový. Typickým prejavom nadaných detí je vyhľadávanie podnetov, ktoré sú primerané ich talentu – a také im škola nie vždy vie poskytnúť. Nadaní sú výnimočne aktívni až hyperaktívni; od detí s ADHD sa však líšia tým, že ako náhle ich niektorá činnosť zaujme, prejavy hyperaktivity sa strácajú a ony sa do práce vedia neuveriteľne zahľbiť. Potom je ťažko ich sústredenie prerušiť. Niektorí nadaní sa preto môžu javiť ako tvrdohlaví a ťažko zvládnuteľní, o mnohých možno povedať prinajmenšom to, že sú nonkonformní. Typickým znakom nadaného dieťaťa je široké spektrum záujmov, väčšinu priťahuje hľadanie nového, objavovanie, experimentovanie.

5. Mnohí rodičia vidia svoje dieťa ako jedinečné, možno vynímajúce sa zo skupiny „bežných“ detí – jeho rovesníkov. Preto sa obracajú práve na psychológov s prosbou o diagnostiku ich dieťaťa. Ako prebieha diagnostika a čo rozhoduje o tom, že dieťa je, resp. patrí do skupiny intelektovo nadaných? Je diagnostika jednorazovým stretnutím psychológa s dieťaťom a odkiaľ si dieťa odnáša potvrdenie o „jedinečnosti“ a rodič dobrý pocit?

Každé dieťa je jedinečné. Viete si predstaviť, že by sme boli všetci rovnakí? Tá jedinečnosť však nemusí spočívať práve vo výnimočnom intelektovom nadaní. Bol u mňa nedávno na vyšetrení chlapec, ktorého rodičia si chceli potvrdiť svoje presvedčenie, že majú nadané dieťa. Tak citlivého, empatického a sociálne zdatného klienta som azda ešte nemal. No rodičia odchádzali smutní. Chlapcov inteligentný kvocient bol iba priemerný a jeho sociálny talent pre nich nič neznamenal. Žiaľ, dnes sa z intelektového nadania stalo čosi natoľko žiaduce, že mnohým rodičom prináša zaradenie ich dieťaťa medzi „intelektovo nadané“ neuveriteľné uspokojenie. Aby takéto zaradenie dosiahli, sú ochotní chodiť s potomkom od psychológa k psychológovi, kým im niektorý to „vysvedčenie“ nevydá. Seriózne vyšetrenie nadania nie je možné urobiť na jednom stretnutí a jedným testom. Na Slovensku sa pri identifikácii intelektovo nadaných detí uplatňuje postup, ktorý predpisujú metodické pokyny schválené ministerstvom školstva, je teda vytvorený predpoklad, aby bolo nadanie posudzované v Sobranciach rovnako ako v Bratislave. Zohľadňujú sa výsledky vo viacerých skúškach intelektu, hodnotí sa tvorivosť, pozornosť, motivácia; ak ide o žiaka, aj jeho školská úspešnosť. Ako intelektovo nadané sa označujú dve, maximálne päť percent žiakov príslušného ročníka. Čo laici ťažko chápú, je, že každý odborník môže z tých istých podkladov urobiť iný záver. Je to však podobné situácii, keď rôzni lekári rozlične diagnostikujú toho istého pacienta. Tomu sa, žiaľ, nedá vyhnúť.

6. Charlie Chaplin raz povedal: „Dedičnosť je to, v čo veríme, keď máme inteligentné deti.“ Definície inteligencie rôznych psychológov tiež v sebe nenesú známky rovnosti. Ako by ste definovali inteligenciu?

Veď je to úžasné, ak mám inteligentné dieťa, musí to mať po mne. Možno som v živote v ničom nevynikal, ale ak po mne dieťa zdedilo inteligenciu, dodáva mi to vo vlastných očiach i v očiach tých, ktorí to o mojom dieťati vedia, hodnotu.

Ak moje dieťa príliš rozumu nepobralo, asi sa dedičnosťou príliš chváliť nebudem. Samozrejme, že v jednom i druhom prípade sa schopnosti dieťaťa vyvíjali na základe nejakých genetických predpokladov. Tie samé o sebe však inteligenciu netvorí. Viera, že inteligencia je dedičnou dispozíciou a že ju ako takú možno zmerať pomocou intelligenčného testu vznikla v USA začiatkom minulého storočia a neuveriteľne pevne sa drží pri živote napriek tomu, že v tej istej Amerike ešte v polovici minulého storočia psychológovia dokázali, že to nie je pravda. Jeden z najvýznamnejších – J. P. Guilford hovoril o inteligencii dokonca ako o výsledku vzdelávania. A ako to vidím ja? Inteligencia sa na základe genetických dispozícií rozvíja v priebehu života a pôsobenie prostredia (vrátane vzdelávania) má na jej rozvoj výrazný vplyv. To, čo bežne hodnotíme ako prejavy inteligencie vrátane výsledkov IQ testov, sú samozrejme prejavy už rozvinutých, výchovou ovplyvnených schopností. Ich predpokladaný genetický základ diagnostikovať nevieme. Genetické vyšetrenie nás môže upozorniť skôr na limity rozvoja intelektu (napr. pre dieťa s Downovým syndrómom sú vyššie úrovne inteligencie nedostupné) než na to, či sa dieťa prejaví ako nadané. Toľko možno povedať k dedičnosti, treba sa však vyjadriť aj k obsahu pojmu *inteligencia*. Tých definícií je v psychológii neúrekom, každá zdôrazňuje niektorý aspekt a na každej niečo bude. Ja chápem inteligenciu predovšetkým ako schopnosť (skôr súbor schopností), ktorá človeku umožňuje účelne sa prispôbovať premenlivému prostrediu (čo zahŕňa aj schopnosť prispôbovať si, resp. meniť to prostredie). O niečo užšia definícia chápe inteligenciu ako schopnosť učiť sa, čím nie je myslené školské učenie, ale všeobecné obohacovanie sa skúsenosťami. Takéto chápanie dopĺňa vymedzenie inteligencie ako schopnosti riešiť problémy (teda tvorivo uplatniť naučené). Ďalšou možnosťou je definovať inteligenciu ako schopnosť pracovať s informáciami (tá vlastne stojí v pozadí všetkých predchádzajúcich definícií). Dôležité je, že inteligenciu nemožno vnímať ako jednu celistvú schopnosť, ale ako štruktúru schopností, takže na jej poznanie nestačí aplikovať jeden jednoduchý test.

7. Je meranie inteligencie jediným nástrojom na špecifikáciu skupiny intelektovo nadaných žiakov?

V USA existujú štáty, kde je pre určenie intelektovo nadaného žiaka smerodajný číselný výsledok konkrétného predpísaného testu. Tak je žiak, ktorý pri jednorazovom testovaní dosiahol 130 bodov IQ, pokladaný za nadaného a žiak, ktorý dosiahol 129 bodov, medzi nadaných zaradený nie je. Takýto postup by mi nesmierne uľahčil situáciu, keď musím ctižiadostivým mamičkám vysvetľovať, prečo práve to ich dieťa nepokladám za výnimočne nadané. Zo všetkého, čo som povedal doteraz, ale vyplýva, že ak chcem úroveň nadania dieťaťa odhadnúť seriózne, nemôžem vychádzať z jedného čísla. To isté dieťa môže dosiahnuť rôzne IQ, ak použijem rôzne testy, či ak ho budem testovať viac ráz. Rovnako ako ten istý atlét zabehne svojich 100 metrov na rôznych štadiónoch a v rôznych dňoch za iný čas. IQ je mierou konkrétného výkonu v konkrétnom teste, v konkrétnom čase a na konkrétnom mieste, nie mierou vlastností dieťaťa. Na tú vlastnosť – v tomto prípade inteligenciu – z jeho testového výkonu iba usudzujeme. Čím viac hodnôt IQ máme k dispozícii, tým je posúdenie inteligencie dieťaťa spoľahlivejšie. Rovnako ako nadanie športovca neposudzujeme na základe jediného (možno náhodného) výkonu, ale na základe jeho opakovanej výkonnosti. Preto je posúdenie inteligencie vecou odborného úsudku psychológa. Testovať by sa mal viackrát, okrem toho každý moderný test inteligencie poskytuje niekoľko čísel vyjadrujúcich štruktúru rozumových schopností. Tieto čísla slúžia psychológovi

iba ako podklady – podobne ako lekárovi slúžia čísla z laboratórnych vyšetrení ako podklady pre stanovenie diagnózy, no nie sú s ňou totožné. Dôležité je upozorniť, že používané testy IQ vôbec nezohľadňujú úroveň tvorivých schopností, ktoré z definície medzi intelektové schopnosti patria. A nadanie, ako som už povedal, nie je totožné iba so schopnosťami. Ak napríklad žiak podá nadpriemerný výkon v teste kvantitatívneho usudzovania, no matematika ho vôbec nezaujímá, sotva by som ho mohol vyhlásiť za matematicky nadaného. Nadanie takého Edisona nespočívalo iba v jeho IQ, ale vo veľkej miere v jeho vôli, húževnatosti, vytrvalosti, s akou sa vrhal do svojich experimentov. Psychológ teda musí pri identifikácii intelektovo nadaných žiakov použiť okrem intelligenčných testov aj skúšky tvorivosti a posúdiť mnoho ďalších vlastností, ktoré podmieňujú úspešnosť žiaka.

8. Aký dôraz sa kladie na emocionálnu inteligenciu pri testovaní detí v oblasti edukácie (výchovy a vzdelávania) žiakov so všeobecným intelektovým nadaním?

Úvahy o *emocionálnej inteligencii* sú dnes populárne, vo výchovno-vzdelávacom procese sa však táto vlastnosť zohľadňuje minimálne a to isté platí pre identifikáciu intelektovo nadaných detí. S akcelorovaným rozvojom kognitívnych (poznávacích) schopností, ktoré tvoria podstatu inteligencie, nemusí rozvoj tzv. emocionálnej inteligencie vôbec držať krok. Intelektovo nadané deti sú, naopak, často opísané ako emočne a sociálne málo zrelé. To nemusí byť celkom pravda: ak šesťročné dieťa podáva intelektové výkony na úrovni desať až dvanásťročného a emocionálne reaguje ako šesťročné, javí sa nám ako nezrelé, hoci jeho emocionalita v skutočnosti zodpovedá jeho veku. Nadanie sa často vyvíja disproporčne. Pri jeho posúdení musíme zvážiť, ktorá disproporcja je akceptovateľná a ktorá by už znamenala, že sa o nadané dieťa nejedná. Pri posudzovaní intelektového nadania nie je úroveň emocionálneho vývinu dieťaťa identifikačným kritériom. Treba ju však sledovať, aby sme získali plastický obraz o detskej osobnosti. A emocionálnu inteligenciu detí vrátane tých intelektovo nadaných, by sme sa mali snažiť rozvíjať. Nesúhlasím s názorom, že nadané dieťa „má právo“ byť emocionálne a sociálne neprispôsobivé. Intelektové nadanie, pri formovaní ktorého by sme emocionálnu inteligenciu pokladali za bezcennú, by sa mohlo neskôr prejavíť napríklad spôsobom, ktorým svoj talent realizoval taký doktor Mengele... Preto by sme pri edukácii nadaných detí mali vždy vychádzať z toho, že pedagogický proces nie je len vzdelávaním, ale aj výchovou.

9. Je pre dieťa lepšie vzdelávať ho v triede pre intelektovo nadaných alebo formou integrácie v bežnej triede?

To je zle položená otázka. Neexistuje totiž nejaké všeobecné dieťa. Každé je iné a každému môže vyhovovať iný typ edukácie. Ak by sme tieto dva prístupy postavili proti sebe, potom má segregovaná edukácia nadaných potenciál prinášať lepšie vzdelávacie výsledky, integrovaná edukácia má lepšie predpoklady pre výchovné pôsobenie. Treba však povedať, že vzdelávanie v špecializovanej triede a v bežnej triede nie sú navzájom sa vylučujúce protiklady, ale dva póly kontinua, ktoré zahŕňa aj postupy, kedy deti z triedy pre nadaných absolvujú časť vyučovania spolu s „bežnými“ rovesníkmi (to sa u nás, žiaľ, nevyužíva) alebo postupy, keď integrované vzdelávanie nadaní žiaci absolvujú časť vyučovania v triede pre nadaných, v triede vyššieho ročníka, v oddelenej skupine s rozširujúcim programom... Naš školský systém umožňuje využívať všetky tieto postupy. Vo všeobecnosti možno povedať, že posúvanie dieťaťa

smerom k oddelenej alebo integrovanej edukácii by malo zohľadňovať jeho vek (pre mladšie deti je vhodnejšia integrácia), úroveň nadania (čím je nadanie extrémnejšie, tým vhodnejší môže byť separovaný variant), pridružené problémy (ak má nadané dieťa poruchy učenia, nejaký druh postihnutia a pod., zvyčajne je ľahšie vyjsť jeho potrebám v ústrety v špecializovanej triede), regionálna dostupnosť toho ktorého typu edukácie a želanie rodičov. Odborník má rodiča upozorniť na klady a riziká rôznych možností a odporúčať mu taký spôsob edukácie, ktorý je podľa neho pre konkrétne dieťa najvhodnejší; rozhodnutie je však na zákonnom zástupcovi a on zaň nesie plnú zodpovednosť.

10. Predstavy verejnosti o intelektovo nadanom žiakovi sú vždy sprevádzané pocitmi, že daný žiak je najlepší v každej oblasti, nevyrušuje, pekne píše, číta, počíta, počúva pokyny učiteľa, jednoducho je „bez chyby.“ Sú tieto predstavy skutočne reálne?

Existujú aj také deti a nie je ich medzi nadanými až tak málo. Nadaným žiakom sa však nevyhýbajú ani rôzne problémy, ktoré poznáme z bežnej populácie. Možno o voľačo častejšie sú sociálne problémy – dieťa sa nemá s rovesníkmi, o čom rozprávať, im sa javí ako „kockatá hlava,“ nuž vznikajú nedorozumenia. Ale sú aj nadaní, ktorí sú medzi rovesníkmi mimoriadne obľúbení; veľa závisí od ich povahových vlastností. Nepochopenie zo strany dospelých môže – rovnako ako u priemerných detí – viesť k problémovým prejavom v správaní. Podobné dôsledky môže mať zvýšená aktivita a nižšia potreba spánku. Dôležité je vedieť, že nadaných možno nájsť aj medzi ľuďmi s telesným či zmyslovým postihnutím i s ľahšou formou porúch autistického spektra (Aspergerov syndróm). Hoci je inteligencia definovaná ako schopnosť učiť sa, intelektovo nadaný žiak môže trpieť aj poruchami učenia; pri nich totiž nie je narušené čerpanie zo životných skúseností, iba špecifické formy školského učenia. Niektorí nadaní môžu mať aj poruchu pozornosti, spojenú prípadne s hyperaktivitou, ktorá uplatnenie talentu výrazne komplikuje. Všetky tieto prípady si vyžadujú mimoriadnu pozornosť. Vo výchovno-vzdelávacom procese treba takýmto žiakom, a to aj keď navštevujú triedu pre intelektovo nadaných, pripraviť individuálny výchovno-vzdelávací program, ktorý počíta so špeciálnopedagogickými intervenciami. To už by ale bola iná téma.

Vážený pán docent Vladimír Dočkal,
ďakujem Vám veľmi pekne za rozhovor.³



doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc.

LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S.: *Sexuální a partnerský život osob s mentálním postižením*. Praha: Portál, 2013. 178 s. ISBN 978-80-262-0502-9.

Recenzovaná vedecká monografia PaedDr. Stanislavy Lištiak Mandzákovej, PhD., prezentuje doposiaľ „tabuizovanú“ tému sexuality osôb s mentálnym postihnutím. Nepochybne platí, že v tejto oblasti existuje rad problémov a nezodpovedaných otázok, pritom požiadavka (potreba) integrácie osôb s postihnutím do spoločnosti a snaha plne realizovať všetky ich práva a potreby, aktualizuje uvedený problémový okruh. Autorka si zvolila veľmi náročnú oblasť výskumného i empirického prístupu nielen preto, že doposiaľ bolo realizovaných málo výskumov v uvedenej oblasti, ale aj prístup spoločnosti a odborných zamestnancov je skôr negatívny alebo proklamatívne indiferentný. Absentuje tu výskum širšieho sociálneho kontextu vrátane predchádzajúcej sexuálnej výchovy klientov, prejavov sexuality a hodnotenia partnerských vzťahov, prístupu a výpovedí odborných zamestnancov domovov sociálnych služieb, výpovedí klientov, tiež praktických odporúčaní a skúseností z praxe. Závažnosť a náročnosť uvedeného je umocnená skutočnosťou, že cieľovou skupinou sú klienti so stredne ťažkým a ťažkým mentálnym postihnutím umiestnení v domovoch sociálnych služieb, kde je možná istá predikcia rozsahu a úrovne niektorých schopností, ale nie relevantné popísanie túžob, očakávaní, vytvárania a prežívania vzťahov. Autorka systematicky spracúva a akcentuje skutočnosť, že sa v zariadeniach sociálnych služieb môžeme stretnúť s rôznymi postojmi k sexualite osôb s mentálnym postihnutím: eliminácia – tolerancia – prijímanie sexuality – kultivovanie sexuality, čo významne aktualizuje závažnosť implementovania sexuálnej výchovy do výchovných stratégií a prístupov realizovaných odbornými zamestnancami domovov sociálnych služieb.

Komplexnosť práce je konkretizovaná v kapitolách a subkapitolách štruktúrovaných v logickej následnosti, aj keď niektoré spracované časti textu skôr okrajovo korešpondujú so zameraním monografie (napr. 4.1; 4.5). Monografia prináša rad relevantných poznatkov a informácií vo vzťahu k pôsobeniu intervenujúcich premenných stimulujúcich alebo limitujúcich efektívnosť sexuálnej výchovy – názory a prístupy zamestnancov domovov sociálnych služieb, materiálne, personálne, hygienické, organizačné a iné podmienky, vzdelávacie a výchovné stratégie, formy vzdelávania, úlohy rodiny, lekárov, etické, právne a legislatívne aspekty etc. Ide o nesporné bohatý a podnetný materiál pre kreovanie, realizáciu a overenie účinnosti sexuálnej výchovy v domovoch sociálnych služieb, keďže aj tu platí, že iba kvalitná a odborná podpora pomôže osobám s mentálnym postihnutím žiť ich sexuálny život slobodne a s minimom rizík.

Konštatujem, že autorkin stupeň poznania, jej odvaha prekročiť zabehnuté stereotypy, jej seriózny výskumný a empirický prístup umožnil formulovanie viacerých relevantných východísk, stratégií, odporúčaní a námetov pre modelovanie sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím. Formulované vzdelávacie perspektívy sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím a návrhy na realizáciu sexuálnej výchovy v inštitucionálnych zariadeniach pre osoby s mentálnym postihnutím na Slovensku sú preto originálnym, teoreticky i aplikačne významným prínosom predloženého textu.

Vedecká monografia PaedDr. Stanislavy Lištiak Mandzákovej, PhD., je komplexným, uceleným a erudovaným príspevkom užitočným nielen pre odborníkov

³ Rozhovor poskytnutý pre IQ Kids (www.iqkids.sk) a vedecký časopis *Špeciálny pedagóg*; zhovárať sa Mgr. Ľuboš Lukáč.

v oblasti špeciálnej pedagogiky, ale aj pre ďalších výchovných pracovníkov a širšiu odbornú verejnosť.

prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD.
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Prešov
Slovenská republika

HREBEŇÁROVÁ, L.: *Vybrané aspekty edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2013. 220 s. ISBN 978-80-555-0956-3.

Vedecká monografia autorky PaedDr. Lucie Hrebeňárovej, Ph.D., pod názvom *Vybrané aspekty edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím* sa venuje v súčasnej dobe aktuálnej problematike, ktorá sa dotýka nielen špeciálnych škôl, ale aj škôl bežného typu. Napriek tomu, že to nie je uvedené v názve monografie, ide o problematiku inkluzívneho vzdelávania. V konkrétnom prípade ide o inkluzívne vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. V podmienkach Slovenska je to jedna z prvých publikácií na túto tému, ktorá má multidimenzionálny rozmer a jej riešenie je veľmi náročné a dlhodobé, čo sa potvrdzuje aj v jej texte. Pozitívne hodnotím, že autorka sa snažila spracovať problematiku naozaj komplexne s využitím relevantného množstva odbornej literatúry našej, ale najmä zahraničnej proviniencie.

Monografia v prvej časti obsahuje teoretický vstup, východiská a v druhej časti výskumné zistenia autorky. V teoretickej časti autorka ako jedna z prvých komplexne analyzuje uvedenú problematiku, čo je prínosom pre teóriu a filozofiu pedagogiky mentálne postihnutých, ale považujem ju aj za zdroj informácií v praktickej rovine. Reaguje na najnovšie a najmodernejšie svetové trendy v oblasti inkluzívnej edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. Je rozčlenená do piatich kapitol. Prvé tri sú teoretickým vstupom do problematiky, štvrtá a piata sú praktickým výstupom výskumu.

V prvej kapitole *Epistemologické východiská edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím* na Slovensku autorka oboznamuje čitateľa s terminologickým východiskami riešenej problematiky a vymedzuje základný pojmový aparát. Zaoberá sa poňatím osôb s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím z etického hľadiska, ako aj z hľadiska vývoja starostlivosti o nich. V závere kapitoly uvádza metodologické východiská. V druhej kapitole *Žiaci s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v procese edukácie* autorka charakterizuje žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím, opisuje možnosti ich edukácie, zameriava sa na jej špecifiká a podmienky. Tretia kapitola *Inkluzívne vzdelávanie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím* je venovaná inkluzívnemu vzdelávaniu týchto žiakov. Podstatu tvorí analýza najmä zahraničnej odbornej literatúry o uvádzanej problematike. Za klad tejto kapitoly považujem uvedenie zahraničných výskumov v oblasti inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým postihnutím, čo je v podmienkach Slovenska novum.

V empirickej, výskumnej časti autorka potvrdila úlohu odborníčky v tejto oblasti, využila primerané množstvo adekvátnych výskumných metód, aby neostala len na povrchu riešenia problému. Využila aj štatistické metódy na potvrdenie či vyvrátenie predpokladaných hypotéz. Je rozčlenená do dvoch kapitol. Štvrtá kapitola *Analýza skupiny žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v procese edukácie na základných školách* obsahuje popis výskumu, problém ciele a úlohy, ako aj popis výberového súboru. Je venovaná dotazníkovému prieskumu u učiteľov žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na základných školách. V piatej kapitole *Hodnotenie edukácie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách a základných školách na Slovensku* autorka uvádza popis problému,

cieľov, úloh, hypotéz a výberového súboru. Sumarizuje zistené výsledky a dáva ich do kontextu s faktami uvádzanými v teoretickej časti monografie.

Prínosom praktickej časti monografie sú zistenia, ktoré sú v našich podmienkach nové. Monografiu považujem za prínosnú aj preto, že môže vyvolať odbornú diskusiu na tému inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. Je určená predovšetkým odborníkom, ktorí sú v priamom kontakte so žiakmi s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím, študentom špeciálnej pedagogiky, rodičom detí s mentálnym postihnutím a všetkým, ktorí majú o uvedenú problematiku záujem.

doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Prešov
Slovenská republika

PANČOCHA, K.: *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 208 s. ISBN 978-80-210-6344-0.

Spoločenské zmeny v postkomunistických krajinách, ktoré sa udiali za posledných dvadsaťštyri rokov sa odrazili aj v zmene postojev k ľuďom s postihnutím. Cieľom vedeckej monografie, ktorú predstavujeme, bolo analyzovať súčasné postoje českej verejnosti k participácii osôb s postihnutím na spoločenskom živote so zameraním na oblasti vzdelávania, zamestnania a širších sociálnych vzťahov v dvoch výskumných vlnách realizovaných v rokoch 2011 – 2012 a 2012 – 2013.

V úvodných kapitolách sa autor venuje objasneniu teoretických východísk, sumarizácii doterajších výskumov v oblasti socializácie osôb s postihnutím a špecifikám jednotlivých druhov postihnutia, ktoré môžu mať vplyv na akceptáciu takéhoto jedinca sociálnym prostredím. Kľúčovou časťou publikácie je empirická časť, v ktorej autor prezentuje dva výskumy. V prvom výskume autor predpokladá odlišnosti vo vnímaní ľudí s postihnutím u ľudí z hľadiska veku, vzdelania a pohlavia, v ktorom predpokladá, že mladší ľudia, ľudia s vyšším vzdelaním a ženy budú mať pozitívnejší postoj k osobám s postihnutím než ľudia starší, s nižším vzdelaním a muži. Napriek tomu, že hypotézy boli potvrdené, zaujímavým zistením boli aj rozdiely v prijímaní osôb s rôznymi druhmi postihnutia. V spoločnosti všeobecne prevládajú najpozitívnejšie postoje k ľuďom s telesným postihnutím. Jedinci s mentálnym postihnutím sú prijímaní spoločnosťou najmenej a postoje k nim sú medzi všetkými skupinami respondentov vyjadrené približne rovnako a jedinci so zmyslovým postihnutím sa nachádzajú medzi týmito dvoma extrémami. Autorom málo zdôraznený výsledok je fakt, že by všetci respondenti nemali problém akceptovať jedinca so žiadnym typom postihnutia ako svojho suseda. Vzhľadom na použitú adaptáciu Bogardusovej škály sociálnej vzdialenosti je to síce najvzdialenejší bod sociálneho kontaktu, napriek tomu je to možné interpretovať ako zmenu v spoločenskom vnímaní osôb s postihnutím, ktorá znamená, že títo ľudia v súčasnosti už nestoja na okraji spoločnosti ako odmietaná skupina. V druhom výskume autor overoval hypotézy založené na Allportovej teórii kontaktu, ktoré predpokladali, že miera kontaktu a vedomosti o osobách s postihnutím budú súvisieť s pozitívnejším postojom k týmto osobám. Obidve teórie sa potvrdili, avšak opäť došlo k odlišnostiam medzi jednotlivými skupinami postihnutia. Aj keď u respondentov, ktorí mali vo svojom živote kontakt s osobou s postihnutím, bola táto skúsenosť spojená s nižšou mierou odstupe aj u iných druhov postihnutia, opäť najnižšiu mieru ovplyvnenia postoja k postihnutiu mal u respondentov kontakt s osobou s mentálnym postihnutím.

K výrazným pozitívam recenzovanej vedeckej monografie *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace* (2013) patrí kvalitný metodologický základ postavený na dostatočne veľkom reprezentatívnom súbore respondentov a overených meracích nástrojoch, ktoré umožňujú generalizáciu výsledkov. Zároveň výrazný rozdiel medzi prijímaním ľudí s mentálnym postihnutím oproti iným druhom postihnutia inšpiruje k ďalšiemu skúmaniu kvalitatívneho rozmeru tohto vzťahu.

Mgr. Tatiana Dubayová, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Prešov
Slovenská republika

KOLEKTIV AUTORŮ: *Poruchy chování jako edukační a sociální fenomén*. Praha: Knihy nejen pro bohaté, 2013. 312 s. ISBN 978-80-86499-08-6.

V etopédii ako v odbore špeciálnej pedagogiky, ktorej centrom pozornosti sú poruchy správania, ich etiológia, prejavy, ako aj možnosti nápravy a prevencie, sa pod vplyvom mnohých sociálnych, ekonomických i politických zmien objavujú nové otázky, ktoré si vyžadujú adekvátny teoretický a empirický podklad. Kolektív autorov zo Slovenskej a Českej republiky vo vedeckej monografii pod názvom *Poruchy chování jako edukační a sociální fenomén* (2013) reflektuje aktuálne riešené výskumné oblasti, ktoré nielen súčasná odborná obec, ale aj laická verejnosť akcentuje v oblasti porúch správania. V rámci etopédie ide o najaktuálnejšiu komplexnú prácu, ktorá rieši vo svojej teoretickej a praktickej rovine aspekty problematiky porúch správania.

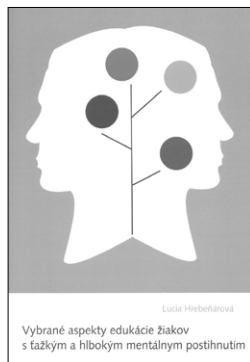
Monografia je členená do dvoch častí. V prvej časti ponúka čitateľom teoretické východiská porúch správania, ktoré sú podložené i empiriou. Úvodný príspevok *M. Kuruca* (SR) zhrňuje etiológiu a klasifikáciu porúch správania a emocionalitu u detí a adolescentov vzhľadom na to, že v súčasnosti je ešte mnoho nejasností týkajúcich sa vymedzenia a delenia porúch správania. Príspevok autora *P. Pešata* (CZ) nám ponúka okrem iného i cenné odporúčania do praxe pri náprave kyberšikanovania, ktoré je jedným zo vzrastajúcich problematických správaní jedincov v tzv. kyberpriestore, t. j. digitálnom svete, ktorý konštruujú moderné informačné a komunikačné technológie. Autor sa pritom opiera o výsledky pilotného výskumu kyberšikanovania, ktoré prebiehalo súbežne so šikanovaním na výberovom súbore žiakov druhého stupňa základných škôl alebo nižšom stupni viacročných stredných škôl rôzneho typu (mestské, dedinské, malotriedky). *P. Kalibová* (CZ) vo svojom príspevku prezentuje empirický prieskum zameraný na postoje stredoškolskej mládeže k suicidnému správaniu ako aktuálnemu fenoménu formy asociálnych porúch správania, ktoré je zvlášť v tomto vekovom období markantné. Snahu o vysvetlenie aktuálneho spoločenského javu – sociálno-patologického správania sa futbalových fanúšikov na štadiónoch vo svojom príspevku prejavil *J. Kasal* (CZ). Ide o jednu z prác na túto tému, ktorá sa snaží problematiku vidieť komplexne a na vysokej odbornej úrovni. Objasňuje ho ako formu rituálneho správania, venuje sa jeho etiológii a sociokultúrnemu rozmeru, ako aj jeho symbolike. Komplexnosť z pohľadu vekového zamerania predkladanej monografie potvrdzuje príspevok *D. Bayera a D. Dvořáka* (CZ), ktorí sa zamerali na seniorský vek a poruchy správania vyskytujúce sa pri syndróme demencie ako stupni patologického starnutia. Prvú časť uzatvára príspevok *I. Pešatová* (CZ), ktorá sa venuje v súčasnosti frekventovanej poruche pozornosti s hyperaktivitou ako rizikového faktoru pre vznik sekundárnych porúch správania, porúch osobnosti a neurotizácie. Príspevok je prínosný nielen v teoretickej rovine, ale uvedeným prehľadom edukačných stratégií uplatniteľných v primárnej edukácii aj v praktickej rovine.

Druhá časť monografie je zameraná na možnosti intervencie pri vybraných špeciálnopedagogických problémoch. *M. Kaleja* (CZ) sa detailne venuje charakteristike rodičov rómskych detí a žiakov a ich postojom k vzdelávaniu v Českej republike od predškolského cez primárne vzdelávanie, ktoré značne ovplyvňujú postoje detí k otázke vzdelávania, ale i celkovú úspešnosť edukácie rómskych žiakov. Autor v tejto súvislosti vyzdvihuje rolu učiteľa a školy ako podporujúcich mechanizmov vzdelávania. Na úlohu rodiny a predovšetkým jej participáciu v kontexte prevýchovy

a resocializácie dieťaťa s poruchami správania upozorňuje aj *A. Škoviera* (SR) vo svojom príspevku. Autor v tejto súvislosti predkladá niekoľko praktických návrhov na posilňovanie rodičovských kompetencií zo strany terapeuta alebo poradcu. Monografia svojím zameraním neobišla ani integrálnosť etopedickej problematiky porúch správania a mentálneho postihnutia. Tejto oblasti sa vo svojom príspevku venuje *A. Vančová* (SR) a uvádza prehľad porúch správania, ktoré sa najčastejšie pri tomto type postihnutia vyskytujú. Autorka ilustratívne uvádza aj prehľad prevalencie duševných porúch u detí a dospievajúcich s mentálnym postihnutím a bez mentálneho postihnutia vo Veľkej Británii. Predposledný príspevok *M. Osvaldovej* (SR) sa venuje aplikácii muzikoterapie u detí a adolescentov ako forme reedukácie a resocializácie, pri ktorej sa často objavuje abreakcia agresívnych obsahov. Autorka uvádza súčasne smery muzikoterapie, ktoré sú častokrát úspešne aplikované u klientov s poruchami správania a emocionálnym narušením, ktoré vhodne dopĺňa kazuistikami. Monografiu uzatvárajú *J. Lopúchová a P. Mrázek* (SR) príspevkom, ktorý sa zaoberá peer mediáciou ako jedným zo spôsobov riešenia konfliktov v školskom prostredí. Autori upozorňujú na jej špecifiká a možnosti aplikácie u jednotlivcov so zrakovým postihnutím, u ktorých sa pod vplyvom postihnutia môže dôjsť k priamemu vplyvu na formálnu i obsahovú stránku reči, a teda aj na samotný proces mediácie. Napriek tomu autori svojím príspevkom podporujú špeciálnych pedagógov na pozícii mediátora a poskytujú im praktické odporúčania, ktoré im uľahčia aplikáciu peer mediácie do praxe a ilustrujú ich na vlastnej empirii.

Predkladaná monografia je určená predovšetkým odborníkom, špeciálnym pedagógom, študentom špeciálnopedagogického odboru, ako aj všetkým, ktorí majú o uvedenú problematiku záujem. Monografiu považujeme za prínosnú nielen z dôvodu jej aktuálnosti a širokej zameranosti, ale aj z dôvodu obohatenia špeciálnopedagogickej praxe a možnosti vyvolania odbornej diskusie na jednotlivé témy i podnetnosti pre ďalšie vedecké skúmanie.

Mgr. Anna Semanová
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Prešov
Slovenská republika



HREBEŇAROVÁ, L.: Vybrané aspekty edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2013. 220 s. ISBN 978-80-555-0956-3.

Monografia *Vybrané aspekty edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím* (2013) je prínosom do riešenia otázky edukácie žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím a efektívne vyplňa vákuum v oblasti odborných publikácií zameraných na problematiku uvedenej skupiny žiakov. Zaoberá sa vybranými determinantami edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím vzdelávaných na špeciálnych základných školách a na základných školách na Slovensku, ktorých počet na týchto školách stále narastá. Na základe výsledkov

výskumu analyzuje skupinu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v procese ich edukácie v podmienkach základnej školy a komparuje efektívnosť edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách a na základných školách na základe hodnotenia stavu správania, komunikačných a sociálnych interakcií týchto žiakov. Zaoberá sa taktiež efektívnosťou ich edukácie na špeciálnych základných školách z pohľadu ďalších determinantov ako napríklad dĺžky pedagogickej praxe učiteľa, prítomnosti asistenta učiteľa, rozsahu edukácie, počtu žiakov v triede, úrovne poškodenia motoriky a sebaobsluhy a sociálne znevýhodneného prostredia. Ide o jednu z prvých publikácií na túto tému v podmienkach Slovenska, ktorá má multidimenzionálny rozmer a jej riešenie je veľmi náročné a dlhodobé. Jej rozpracovanie v tejto monografii tak môže vyvolať odbornú diskusiu na tému inkluzívneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na Slovensku.



OPATRÍLOVÁ, D. et al.: Žáci se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním v základních školách. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 109 s. ISBN 978-80-210-6304-4.

Monografia *Žáci se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním v základních školách* (2013) prezentuje výskum v oblasti intervencie žiakov so zdravotným postihnutím na základných školách s dôrazom na skúmanie indikátorov inkluzívneho vzdelávania. Autori analyzovali príčinné faktory odkladu školskej dochádzky a zároveň sedem rokov skúmali prístupy pedagógov vo výchove a vzdelávaní týchto žiakov. Posledná kapitola je zameraná na problémy voľby povolania, predprofesijnej prípravy

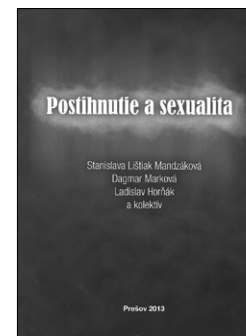
a uplatnenia na trhu práce, pri ktorom zohrávajú úlohu postoje zamestnávateľov pri zamestnávaní osôb s telesným postihnutím. Získané poznatky charakterizujú súčasnú situáciu žiakov s chronickým ochorením a zdravotným postihnutím v prostredí základných škôl v Českej republike.



KOLEKTIV AUTORŮ: Poruchy chování jako edukační a sociální fenomén. Praha: Knihy nejen pro bohaté, s.r.o., 2013. 312 s. ISBN 978-80-86499-08-6.

Monografia kolektivu autorov *Poruchy chování jako edukační a sociální fenomén* (2013) predstavuje súbor aktuálne riešených výskumných oblastí, ktoré súčasná špeciálna pedagogika akcentuje v oblasti porúch správania. Prezentované výskumy ukazujú, že problém porúch správania sa javí ako fenomén celospoločenského charakteru, ako problém presadzujúci sa naprieč vekovými skupinami, pričom je nevyhnutné skúmať a popisovať osobitosti jednotlivých vekových skupín a v neposlednom rade sa javí ako problém, ktorého riešenie je silne

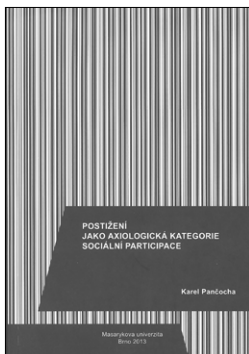
ovplyvňované spoločenským postavením jednotlivca, ktorého správanie a konanie nezodpovedá spoločenským a kultúrnym normám. Celkom špecifickou sa javí výskumná výzva v oblasti porúch správania u jednotlivca s postihnutím. Problém porúch správania sa tak v mnohých rovinách a smeroch javí ako jasný fenomén súčasnej spoločnosti, na popise ktorého a jeho riešení sa podieľa celý rad vedných disciplín, špeciálnu pedagogiku nevynímajúc.



LIŠIAK MANDZÁKOVÁ, S., MARKOVÁ, D., HORŇÁK, L. a kol.: Postihnutí a sexualita. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2013. 381 s. ISBN 978-80-555-0981-5.

Monografia *Postihnutí a sexualita* (2013) vznikla na základe dlhoročnej vedeckovýskumnej spolupráce jednotlivých autorov a autoriek a ich spoločného záujmu o problematiku sexuality osôb s rôznym druhom postihnutia. Jej špecifikom je rôznorodosť vedeckých pohľadov na prezentovanú problematiku, preto aj mnohé v monografii prezentované aspekty sexuality a názory odborníkov a odborníčok na túto oblasť u osôb s postihnutím sa v rámci jednotlivých kapitol rôznia a na druhej strane prelínajú či dopĺňajú. Možno

to vnímať ako výhodu, ktorá môže prispieť k vedeckému uchopeniu problematiky z niekoľkých rôznych uhlov a ktorá je vedená snahou prezentovať stále pretrvávajúce kontroverzie odborníkov a odborníčok na túto problematizovanú a pritom každému človeku vlastnú dimenziu života. Monografia tak otvára priestor na zviditeľnenie aspoň časti z pestrosti rôznorodých vedeckých diskurzov v oblasti sexuality osôb s postihnutím a príbuzných tém.



PANČOCHA, K.: *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 208 s. ISBN 978-80-210-6344-0.

Autor monografie *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace* (2013) analyzuje postoje českej verejnosti k participácii osôb s postihnutím na spoločenskom živote so zameraním na oblasť vzdelávania, zamestnania a oblasť sociálnych vzťahov. Práca vychádza z teoretického modelu Medzinárodnej klasifikácie funkčných schopností, znevýhodnenia a zdravia a Bronfenbrennerovho bio-ekologického modelu a skúma vplyv spoločenských postojov voči ľuďom s postihnutím na kvalitu ich života, životné skúsenosti a možnosti realizácie ich schopností. Zameriava

sa na dynamické procesy uznania a oceňovania odlišností týchto jedincov v zmysle plnohodnotného prijatia majoritou a dopĺňa tak výskumne opomínanú dimenziu sociálnej inklúzie.



PANČOCHA, K., PROCHÁZKOVÁ, L., SAYOUD SOLÁROVÁ, K. et al.: *Edukativní, intervenční a terapeutické přístupy k dospělým osobám a seniorům se zdravotním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 252 s. ISBN 978-80-210-6306-8.

Publikácia *Edukativní, intervenční a terapeutické přístupy k dospělým osobám a seniorům se zdravotním postižením* (2013) predstavuje špeciálnu andragogiku ako spoločenskovednú disciplínu orientovanú na podporu jedinca s postihnutím v dôležitých bodoch jeho životnej dráhy. Autori sa v jednotlivých kapitolách prvej, teoretickej časti venujú sociálnej inklúzii osôb s postihnutím a predstavujú koncept kvality života, pomocou ktorého

je možné hodnotiť úspešnosť andragogických postupov a intervencií. Samostatná kapitola je venovaná uplatneniu týchto osôb na pracovnom trhu. V druhej časti publikácie sa zameriavajú na vybraný druh postihnutia a prezentujú typy intervencií využívaných v rámci špeciálnej andragogiky. Táto odborná monografia prináša ucelený obraz o oblastiach podpory dospelých osôb a seniorov s rôznym typom postihnutia alebo znevýhodnenia.

Katedra špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty
Prešovskej univerzity v Prešove
Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Sabinove
Spoločnosť pre špeciálnu a liečebnú výchovu v Slovenskej republike
Občianske združenie Prešovské nadané deti
MENSA Slovensko

Vás srdečne pozývajú

na 2. ročník celoslovenského kola

LOGICKEJ OLYMPIÁDY INTELEKTOVO NADANÝCH ŽIAKOV

konanej pri príležitosti 65. výročia vzniku Pedagogickej fakulty
Prešovskej univerzity v Prešove

spojeného s odborným seminárom ROZUMIEME NADANÝM

dňa 9. apríla 2014

**na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove,
sekcia B**

- Odborní garanti: doc. PhDr. Vladimír DOČKAL, CSc.
(Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave)
doc. PaedDr. Bibiána HLEBOVÁ, PhD. (KŠP PF PU v Prešove)
PhDr. Jana JURÁŠKOVÁ, PhD.
(Súkromná základná škola pre žiakov s intelektovým nadaním v Bratislave)
Mgr. Martina MÁTYCHOVÁ, PhD. (Centrum nadania v Bratislave)
Ing. Miroslav MACKO (MENSA Slovensko)
- Organizačný výbor: PaedDr. Lucia HREBEŇÁROVÁ, Ph.D.
(KŠP PF PU v Prešove, Spoločnosť pre špeciálnu a liečebnú výchovu v SR)
Mgr. Tatiana DUBAYOVÁ, PhD. (KŠP PF PU v Prešove)
PhDr. Tatiana ČEKANOVÁ (KŠP PF PU v Prešove)
Mgr. Ľuboš LUKÁČ (CPPPaP v Sabinove)
JUDr. Martin JURICA (OZ Prešovské nadané deti v Prešove)
Mgr. Ľubica RICHMANOVÁ FABIŠÍKOVÁ (CPPPaP v Sabinove)

Registrácia účastníkov: 8.00 – 9.00 v priestoroch Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, sekcia B

PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra špeciálnej pedagogiky

Vás srdečne pozýva

na medzinárodnú študentskú vedeckú konferenciu
v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika

ŠTUDENT NA CESTE K PRAXI III

dňa 15. mája 2014

konanú pri príležitosti 65. výročia vzniku Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove

Miesto konania:	Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
Začiatok konferencie:	15. máj 2014 o 9,00 (registrácia o 8,00) v priestoroch bloku E, v miestnosti č. 223
Rokovanie v sekciách:	10,00 – 15,00
Konferenčný jazyk:	slovenčina, čeština, poľština, angličtina
Sekcie:	A. sekcia – študenti doktorandského štúdia a rigorózneho pokračovania B. sekcia – študenti magisterského štúdia C. sekcia – študenti bakalárskeho štúdia
Vedecký výbor:	prof. PhDr. Marta HORŇÁKOVÁ, PhD. doc. PhDr. Albín ŠKOVIERA, PhD., mim. prof. doc. PaedDr. Bibiána HLEBOVÁ, PhD. doc. PaedDr. Ladislav HORŇÁK, PhD. doc. Mgr. Ján HUČÍK, PhD.
Organizačný výbor:	PaedDr. Lucia HREBEŇÁROVÁ, Ph.D. PaedDr. Stanislava LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, PhD. PaedDr. Veronika PALKOVÁ, PhD. Mgr. Tatiana DUBAYOVÁ, PhD. Mgr. Jarmila ŽOLNOVÁ, Ph.D. PhDr. Tatiana ČEKANOVÁ Mgr. Jana KOŽÁROVÁ Mgr. Anna SEMANOVÁ Mgr. Jana SOPKOVÁ
Termíny:	zaslanie záväzných prihlášok na konferenciu spolu s abstraktom (max. 250 slov) do 31. marca 2014; zaslanie príspevkov do zborníka do 15. mája 2014
Registračný poplatok:	pre prezentujúcich sa účastníkov: 10 € (pri registrácii)
Kontaktná osoba:	Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., e-mail: konferencia@pf.unipo.sk, tel. č. +421 51 7470 574

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 vedeckého 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

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 priezvisko¹ (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. 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 nevynedávať 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. 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 present full name and surname, academic degrees, workplace, corresponding 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. 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.