

ŠPECIÁLNY PEDAGÓG



Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax

ISSN 1338-6670



9



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

1
2015
Ročník 4

ŠPECIÁLNY PEDAGÓG

Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax

4. ročník, 2015, č. 1

vedecký recenzovaný časopis

Redakčná rada:

doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD. (*predseda*);
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. PhDr. Ľuba Končeková, CSc.; 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 Kovaľ, 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.; Aleksandra Mach, 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.; Mgr. Jana Kožárová, Ph.D.; PhDr. Tatiana Čekanová; Mgr. Gabriela Felix

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

Preklad do angličtiny: Mgr. Jana Kožárová, Ph.D.

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 2015 (ďalšie číslo vyjde v októbri 2015)

Evid. číslo: EV 4561/12
ISSN 1338-6670

SPECIAL EDUCATION TEACHER

Journal for Theory and Practice of Special Education

Volume 4, 2015, No. 1

CONTENTS

Theoretical and Scientific-Research Studies

Fail of the Multiculturalism? (<i>M. Zelina</i>)	3
Comparison of Selected Chapters of Dramatherapy with Other Expressive Therapies (<i>J. Šilarová</i>)	10
E-Inclusion and Persons with Visual Impairment at Slovak Universities and Colleges (<i>V. Regec</i>)	22
Can Syndrome – Diagnosis and Intervention (<i>J. Kovaľ, A. Čuriková</i>)	34
Tutorship as Form of Social Support in the Process of Re-education (<i>A. Semanová, L. Horňák</i>)	46

Special Education Practice

Preventive Programs and Vocal Hygiene for Teachers (<i>A. Kerekrétiová</i>)	59
Adult and Elderly Persons with Speech disorders and Communicative Competence of Special Education Teachers (<i>K. Neubauer</i>)	68

Interviews and Discussions

Interview with Jana Jurášková (<i>L. Lukáč</i>)	77
---	----

Book Reviews

ŽOLNOVÁ, J.: <i>Dieťa s problémovým správaním v materskej škole</i> . Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2014. 136 s. ISBN 978-80-555-1127-6 (<i>B. Hlebová</i>)	85
HORŇÁKOVÁ, M. 2014. <i>Kroky k inkluzívnej škole</i> . Ružomberok: Verbum, 2014. 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2 (<i>J. Kožárová</i>)	87
ŽOLNOVÁ, J.: <i>Pedagogika psychosociálne narušených</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. 104 s. ISBN 978-80-555-0842-9 (<i>T. Dubayová</i>)	89
SEIDLER, P., BELIKOVÁ, V., DUFEKOVÁ, A.: <i>(In)akosti v terciárnom vzdelávaní</i> . Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2013. 120 s. ISBN 978-80-558-0477-4 (<i>T. Stanková</i>)	90

Book News	92
------------------------	----

News	96
-------------------	----

Instructions for authors	98
---------------------------------------	----

OBSAH

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

Krach multikulturalizmu? (<i>M. Zelina</i>).....	3
Komparace vybraných kapitol dramaterapie s ostatnými expresívnymi terapiami (<i>J. Šilarová</i>)	10
E-inklúzia a osoby so zrakovým postihnutím na slovenských vysokých školách (<i>V. Regec</i>).....	22
Syndróm CAN – diagnostika a intervencia (<i>J. Kovaľ, A. Čuriková</i>).....	34
Tútorstvo ako forma sociálnej opory v procese reedukácie (<i>A. Semanová, L. Horňák</i>).....	46

Špeciálnopedagogická prax

Preventívne programy a hlasová hygiena pre učiteľov (<i>A. Kerekrétiová</i>).....	59
Dospelé a stárnoucí osoby s poruchami reči a komunikační kompetence speciálných pedagógů (<i>K. Neubauer</i>).....	68

Rozhovory a diskusie

Rozhovor s Janou Juráškovou (<i>L. Lukáč</i>)	77
---	----

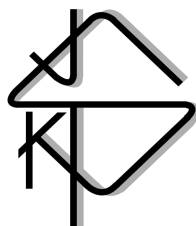
Recenzie

ŽOLNOVÁ, J.: <i>Dieťa s problémovým správaním v materskej škole</i> . Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2014. 136 s. ISBN 978-80-555-1127-6 (<i>B. Hlebová</i>).....	85
HORŇÁKOVÁ, M. 2014. <i>Kroky k inkluzívnej škole</i> . Ružomberok: Verbum, 2014. 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2 (<i>J. Kožárová</i>)	87
ŽOLNOVÁ, J.: <i>Pedagogika psychosociálne narušených</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. 104 s. ISBN 978-80-555-0842-9 (<i>T. Dubayová</i>).....	89
SEIDLER, P., BELIKOVÁ, V., DUFEKOVÁ, A.: <i>(In)akosti v terciárnom vzdelávaní</i> . Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2013. 120 s. ISBN 978-80-558-0477-4 (<i>T. Stanková</i>).....	90

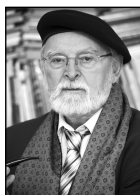
Knižné novinky	92
----------------------	----

Aktuality	96
-----------------	----

Pokyny pre prispievateľov	98
---------------------------------	----



Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogickej fakulty
PU v Prešove



KRACH MULTIKULTURALIZMU?

Fail of the Multiculturalism?

Miron Zelina¹

Abstrakt: Autor príspevku prezentuje filozofické pohľady na riešenie aktuálnych spoločensko-politických problémov s presahom do špeciálnopedagogického odboru v národnom i nadnárodnom kontexte, a to so zameraním na problém multikulturalizmu a multikultúrnej výchovy v rámci integrovanej/inkluzívnej edukácie žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunit na Slovensku. Svoju pozornosť sústreďuje aj na pozitívne výsledky vyplývajúce z riešenia projektu PRINED (projekt inkluzívnej edukácie).

Kľúčové slová: multikulturalizmus, multikultúrna výchova, inklúzia, marginalizované skupiny.

Abstract: Author of the paper presents philosophical views on the possible solution of current social-political issues with and impact to special-educational area in as national as international context, with a focus on the multiculturalism issue and the issue of multicultural education within the integrative/inclusive education of pupils coming from marginalized Roma communities in Slovakia. The attention is paid also to positive outcomes of PRINED (project of inclusive education) project.

Key-words: multiculturalism, multicultural education, inclusion, marginalized groups.

Či chceme alebo nie, liberalizácia sveta pokračuje. Zrušilo sa otroctvo, zrovnoprávnilo sa vzdelávanie chlapcov a dievčat, prestali sme páliť bosorky, ustanovila sa demokracia ako vláda ľudu (Ústava Spojených štátov), aj keď demokracia nie najlepšia mocenská politika, lepšiu sme nevymysleli. Liberalizuje sa vzťah k sexu (referendum na Slovensku), vzťah k cirkvi a náboženstvám, liberalizuje sa vzťah k drogám (legalizácia marihuany) atď. V rámci tohto dejinného pohybu (o ktorom nemáme predstavu, kde skončí a či vôbec má koniec...) sa vyhlásila filozofia multikulturalizmu ako spolunažívanie kultúr, spolužitie rovnocenných občanov rozličného pohlavia, farby pleti, presvedčenia, návykov.

Slovenská vláda podpísala *Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím* (317/2010 Z. z.) s významnými konzekvenciami pre výchovu, školstvo, špeciálnu pedagogiku (čl. 24). Inklúzia na rozdiel od integrácie požaduje akceptovať inakosť, zvláštnosti marginalizovaných skupín. Je to

¹ D. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Katedra školskej pedagogiky a psychológie, Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika. E-mail: zelina@edu.uniba.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

podstatná zmena filozofie vzdelávania. Nie integrovať v zmysle prispôsobenia sa menšiny majoritnej spoločnosti, ale hľadať cesty pre koexistenciu kultúr. Avšak koexistencia kultúr predpokladá vysokú mieru uvedomenia si hodnôt, vysokú mieru tolerancie, ktorá však nemôže byť bezlimitná. Sme pred problémom vytvorenia produktívnych vzťahov ľudí, skupín, spoločenstiev rozličného zmýšľania a správania v celosvetovom priestore. Výchova v školách, rodinách, spoločnosti z tohto hľadiska naráža na problém identity jednotlivca, národa, náboženských komunít v protirečení s uznaním všeludských hodnôt, hodnôt vytvorených civilizačným pohybom k demokracii a slobode. Je však otázne, či toto protirečenie je antagonistické alebo nie. Teoreticky to nie je neriešiteľný protiklad. Človek aj komunita môže byť sama sebou a zároveň môže kooperovať a existovať v susedstve s inou kultúrou. Tento vzťah je však kondicionálne podmienený vyspelosťou ľudí, skupín, národov. To je výzva pre výchovu budúcich generácií v zmysle tolerancie na jednej strane a rešpektovania inakosti druhých bez nárokovania si práva (agresia) zmeniť inú kultúru, človeka. Je to problém dlhé roky riešený na úrovni asertívneho správania sa človeka: *Presadzuj svoje práva, ale nie na úkor druhého človeka.*

Problém terorizmu je problém presadzovania svojich práv na úkor iných. Do tejto vývojovej historickej paradigmy slobody, rovnosti ľudí vstupuje odrazu *terorizmus* ako revolta skupín, krajín, náboženstiev, jednotlivcov (osamelí vlci), vstupuje vzbura proti rovnosti a spolunažívania rozličných ľudí argumentujúc práve a paradoxne slobodou sebaurčenia (krajín, skupín, jednotlivcov).

Hlásali sme a prijali axiómu pokojného a produktívneho (nie trpiaceho, submisívneho a odsudzovaného, ani nie dominantného „lídra“ sveta) spolunažívania kultúr a odrazu do tohto obrazu jasnej humanistickej filozofie vstúpili nielen naši politickí predstavitelia (napr. vyhlásenia nášho ministra zahraničných vecí, poslancov Európskeho parlamentu), ale sú tu aj vyhlásenia o tom, že je koniec multikultúrnej slobody, voľného pohybu osôb a iných výdobytkov rovnosti ľudí a ich dobrej snahy vychádzať dobre s inými. Je to tak? A aké sú dôsledky pre školské systémy, špeciálnu pedagogiku, pre ich filozofiu výchovy? Slovenská školská politika hlásala a hlása multikultúrnú výchovu (pozri napr. práce E. Mistríka, ale aj politické dokumenty) a teraz odrazu máme byť opatrní v tejto výchove? Máme viesť deti k tolerancii rozličných kultúr? A kde je hranica tolerancie? Máme tolerovať zločinnosť, nechodenie do školy, zvyšovanú agresiu žiakov aj rodičov smerom k učiteľom? Svet sa globalizuje.

Príkladom hrozby nepochopenia multikultúrneho spolužitia sú údaje, ktoré prebiehajú svetovou tlačou. Na Slovensku sme mali pred pár rokmi dve tisíc moslimov, dnes ich máme päť tisíc. Ich kultúra alebo kultúra ich extrémistov vyžaduje také zásahy do našej kultúry, ktoré hľadajú odpoveď na otázku, či sa to dá a má tolerovať. Napr. moslimskí rodičia si žiadajú, aby ich deti nemuseli chodiť na hodiny telesnej výchovy alebo biológie; na skúškach žien by mal byť prítomný manžel a skúšajúcou žien len žena; požadujú, aby mali priestor a čas na päť modlitieb denne a vyčlenené miestnosti pre tieto modlitby; chcú mať upravené osnovy dejín podľa ich požiadaviek a mať oddelené šatne. Sú tieto požiadavky ešte v rámci tolerancie alebo zasahujú tak hlboko do kultúry iných národov, že sú neprijateľné? Demonštrujúci moslimovia majú plagáty s textom: „Smrť kresťanom!“, „Nech žije Ben Ladin!“ Je možné takéto výzvy tolerovať?

Podobná je otázka, čo a ako sa má tolerovať smerom k menšinám na Slovensku. Má sa tolerovať nechodenie do školy, krádeže, agresia? Máme antidiskriminačný zákon, ktorý uznáva de jure aj de facto nerovnosť znevýhodnených skupín, ale pokiaľ tieto skupiny prejavia implicitne alebo explicitne požiadavky „ohrozujúce“ kultúru väčšiny, tak tolerancia má mať svoje hranice. Slovensko vytvorilo demokratickú multikultúrnú edukačnú politiku – máme národnostné školy, cirkevné, súkromné školy, odideologizovali sme školy (aspoň explicitne), máme alternatívne školy, mali sme aj „voľné hodiny“, v ktorých škola mohla projektovať svoju predstavu o smerovaní edukácie – posledné úpravy smerujú však k minimalizácii týchto možností (pozri napr. navrhovanú úpravu osnov pre základné školy). Príklon k štátnej politickej regulácii obsahu vzdelávania je prejavom nedôvery v slobodu, multikultúrnej akceptability k schopnostiam učiteľov. Tzv. rómska otázka nie je otázka v tomto zmysle multikulturality, je to otázka riešenia extrémistických postojov a správania, čo je vlastné nielen problém rómskej menšiny, ale problém extrémizmu všeobecne. Multikulturalita vo všetkých jej prejavoch (náboženských, rasových, národných, pohlavných a iných) vyjadruje skutočnosť boja proti extrémistom a etiketa príčin môže byť rozličná. Tak sa posúva problém k skúmaniu a prevencii riešenia extrémistov ako problému sui generis bez nálepkovania, z akej kauzality zlo extrémistov vychádza. Je však dôležité rozpoznať, čím je stimulovaný extrémizmus – je to náboženstvo, je to výchova v školách, je to preexponovaný nacionalizmus, u „osamelých vlkov“ je to ich frustrácia vyplývajúca z mnohých príčin? V každom prípade má na tom podiel kultúra, spoločnosť, v ktorej jednotlivci žijú, v ktorej je vychovávaný a vzdelávaný. Je to vlastne **vojna kultúr**.

Je možné zaujať stanovisko, že sa bude kontrolovať príchod „nebezpečných“ cudzincov do krajín, čo sa už deje v niektorých štátoch; je možné tolerovať prienik ich kultúry, limitovať to vnútornou zákonnou reguláciou; je možné proti tomu nerobiť nič a spoliehať sa na spontánnu reguláciu vzťahov kultúr aj pomocou agresívnych stretov; je možné zaujať stanovisko, že je to v poriadku. Zdá sa veľkým nebezpečenstvom, keby sa vyslovil ostrý odpor a zakázalo by sa implementovať cudzie kultúry do pôvodných kultúr. Znamenalo by to kontrolu pohybu osôb, izoláciu krajín a osôb. Je možné voliť cestu kompromisov, ktoré dnes uskutočňujú svetoví politici – rovnako A. Merkelová, ako aj B. Obama v posledných dňoch vyhlasujú politickú taktiku nie odporu napr. proti moslimom, ale odpor proti extrémistom a nielen moslimského pôvodu. Majú na to dobré politické, ekonomické aj humánno-demokratické dôvody. Z toho pohľadu sme tam, kde sme boli, len sa sprísnia sankcie proti teroristom, t.j. mierne alebo vysoko agresívnym ľuďom, skupinám, ktorí chcú presadiť svoju kultúru do inej krajiny. Pritom si aj politici uvedomujú, že prienik kultúry, jej indoktrinácia do pôvodnej môže znamenať „smrť“ pôvodnej kultúry. Veci sa komplikujú skutočnosťou, že agresívne či príživujúce sa kultúry majú tak vysokú pôrodnosť, že ich prienik do iných kultúr bude z roka na rok vyšší. Potom uplatnia „demokratické právo väčšiny.“ Napr. dnes na to, aby sa uznalo nejaké náboženstvo, stačí dvadsaťtisíc podpisov; návrh poslanca nášho parlamentu na kvótu päťdesiat tisíc len odkladá problém do budúcnosti. To nie je riešením. Pokiaľ na Slovensku bude dvadsaťtisíc ľudí požadovať svoje „náboženské“, „sektárske“ práva, v zmysle multikultúry a inklúzie, štát im to musí umožniť a vytvoriť podmienky pre prijatie a zveľaďovanie ich kultúry. Pokiaľ si to premietneme do slovenských podmienok, je otázka času uvedomenia si rozličných menšín, aby začali využívať demokraciu, slobodu (kvázislobodu) v širšom rozsahu, ako je tomu doteraz. Hrozia v tomto smere konflikty. Prikladom je aj Ukrajina, snahy o rozdeľovanie krajín na základe záujmov skupín (napr. Španielsko a iné krajiny). Poznámka na okraj: Voľnosť trhu bánk viedlo ku svetovej ekonomickej kríze (aj morálnej, ako to povedal aj B. Obama), preto svetové spoločenstvá prijímajú opatrenia na reguláciu trhu. Dá sa tento model obmedzenia demokracie a slobody uplatniť aj v školských systémoch? Pokiaľ sa na Slovensku vrátíme k prísne riadenému systému školstva, bude to len obraz bezradnosti vytvorenia iných modelov.

Existujú východiská?

V prvom rade by bolo dobre prijať axiómu, že multikultúra nie je mŕtva. Ten problém tu je a bude výraznejším problémom, ako je tomu teraz. Svetoví

politici ako B. Obama a A. Merkelová sú pri zjednodušenej interpretácii za multikultúrne spolunažívanie s tým, ako sme naznačili, že chcú kontrolovať extrémistov a bojovať proti nim. Sú však štáty, ktoré neprijímajú túto tézu v jej jednoduchosti. V. Putin sa vyslovil na zasadnutí Ruskej dумы, že neprijme inostrancov, pokiaľ nerešpektujú kultúru, zákony a zvyklosti Ruska. Podobné vyjadrenia sú v Austrálii, podobnú politiku majú Švajčiari a iné krajiny. Nekontrolovateľné prijatie ľudí z iných krajín je tiež jedno z riešení, ktoré sa spolieha na trvácnosť demokratických zákonov ich krajín. Existuje aj politika, ktorá demokraticky a humánne hovorí o tom, že politika podpory by sa mala sústrediť na zlepšenie podmienok života ľudí v zaostalých krajinách, aby nemuseli emigrovať do vyspelých krajín. Je to sympatická politická doktrína, ale dlhodobo realizovateľná, čo napríklad ľudia zo Sýrie nemôžu prijať, lebo hladujú, hľadajú pomoc a je otázka, či bohaté štáty im majú pomôcť a ako – či najmä alebo len prijatím ich do svojej krajiny. Ale táto politická medzinárodná filozofia sa dnes uskutočňuje, aj Slovensko pomáha africkým krajinám. To však nestačí.

Čo z toho vyplýva pre naše školstvo? Našťastie nemáme akútny problém s inostrancami a indoktrináciou ich kultúr na Slovensku, i keď určité náznaky problémov tu sú, ale dá sa predvídať, že tieto problémy narastú. U nás je problém diskriminácie – inklúzie rozlične znevýhodnených ľudí – od zdravotne, telesne znevýhodnených až po chudobných ľudí, rómskych znevýhodnených detí a dospelých, diskriminácie seniorov, žien a diskriminácie ľudí podľa politického zaradenia, to sú akútne problémy. Politická diskriminácia existuje, ale málo sa o tom píše a hovorí. Z existujúcich politických, kultúrnych a edukačných stratégií, ktoré je možné aplikovať na slovenské podmienky, je stratégia *podpory kultivácie kultúry menšín* jedna z alternatív, ktorú sa oplatí realizovať, testovať, verifikovať. To však predpokladá, že zatiaľ nás nebudú atakovať problémy s teroristami náboženskými, národnými, sexuálnymi a inými. Zrozumiteľne povedané, zvýšiť kultúru menšín znamená zlepšenie kultúry a prosperitu štátu. Operacionálne vyjadrené zákony o pozitívnej diskriminácii majú fungovať v mene ideálov humanizmu a demokracie, zatiaľ aspoň v našom teritóriu. Znamená to, že bohatší majú prispievať k tomu, aby chudobnejší akcelerovali v ich kultúre, osobnostnom rozvoji.

Základom zmeny je škola, viac alebo menej rezignovaná na podporu rodín. Nie veľmi sa nám to darí, napriek mnohým dobre mieneným opatreniam vlády SR, ale málo realizovaných a ešte menej kontrolovaných a vyhodnotených koncepcií. Sme majstrami koncepcií, ale nie ich realizácií. Zodpovednosť skoro jednoznačne v tomto smere je na vláde SR. Napr. každý

rok by mala byť urobená správa o stave školstva, kde by mala byť kapitola o špeciálnom školstve, multikultúrnej výchove, ale doteraz sa toto uznesenie neplní. To platí aj o uznesení o inkluzívnom vzdelávaní. Pokiaľ by vláda SR brala tento problém na vedomie, požadovala by každý rok správu o tom, ako sa plnia zásady a princípy inkluzívneho vzdelávania. Ostatní traja ministri školstva ani nezaznamenali a nereagovali na princípy a politiku Európskej únie o inkluzívnom vzdelávaní. Základný zákon o výchove a vzdelávaní (č. 245/2008) platí dodnes a nemá ani zmienku o inklúzii. Ostatní traja ministri školstva, „kormidelníci,“ akoby nevedeli, kam „veslujú,“ rozhodovali sa na základe intuície, akoby sa pýtali „veslujúcich,“ kam máme smerovať. Dodnes (od roku 2012) nenavrhli zmenu zákona. Keď pripustíme tézu, ktorú si radi osvojujú politici aj médiá bez poznania významu a súvislostí, že riešenie problémov znevýhodnených detí je vzdelávanie, neuvedomujú si, čo to v praxi znamená. Je to politická téza. Pokiaľ by chápali politiku vzdelávania v intenciách inklúzie (dalo by sa aj túto tézu odmietnuť, ale chyba akákoľvek opozícia štátnej vzdelávacej politiky v tomto štáte), tak by sa sústredili na podporu kultivácie kultúry menšín so súčasným pôsobením na väčšinovú kultúru.

To znie ako fráza, ale prepracovala sa aj konkrétna podoba realizácie, kde na sto školách na Slovensku sa realizuje inkluzívne vzdelávanie za podpory dotácie z Európskej únie (Projekt PRINED), čo je modelom toho, ako intenzívne a čo najrýchlejšie meniť kultúru detí, mladých znevýhodnených ľudí, najmä rómskych detí. Podobná je práca na celodennom výchovnom systéme v marginalizovaných rómskych komunitách (MRK I), ako aj práca na projekte zlepšenia materských škôl pre znevýhodnené deti (MRK II). To sú konkrétne kroky, ktoré spejú v tomto čase k vyhodnoteniu. Problém je však v tom, že Európske projekty skončia a čo bude ďalej. Ich opodstatnenosť už na základe doterajších výsledkov a validnej analýzy ukazuje, že to je cesta ako riešiť tieto dlho pretrvávajúce problémy. V projekte PRINED (projekt inkluzívnej edukácie) sú už teraz vzácne poznatky a skúsenosti o efektívite práce inkluzívnych tímov na vybraných školách, kde je viac ako 15 % znevýhodnených, najmä rómskych žiakov. Už doterajšie hodnotenie práce odborníkov ukázalo, že v inkluzívite vzdelávania tohto typu nie sú ani tak veľké problémy na prvom stupni základných škôl, ale problémy so správaním, učením, životnou hodnotovou orientáciou žiakov nastávajú vo veku 9 – 11 rokov a vyššie. To sú vzácne skúsenosti, ktoré inšpirujú k tomu, aby sa odborníci viac sústredili na znevýhodnených žiakov v tomto veku a individuálne ich viedli k formovaniu ich postojov k sebe, vzdelávaniu a budúcemu povolaniu,

k možnostiam ich uplatnenia na trhu práce. V tomto projekte sa zamestnalo okolo 600 odborných pracovníkov, špeciálnych pedagógov, školských psychológov, sociálnych pedagógov, liečebných pedagógov, výchovných poradcov, logopédov, asistentov na pomoc deťom z marginalizovaných znevýhodnených skupín. Ich práca je vysoko efektívna už len preto, že títo odborníci sa môžu venovať každému dieťaťu, žiakovi, ktorí potrebuje pomoc individuálne, a to každý deň. Autori všetkých troch projektov sa snažia, aby práca na inkluzívnom projekte pokračovala ako nevyhnutná a podstatná súčasť školskej politiky, aby sa konečne zlepšili výsledky medzinárodného merania edukačných výsledkov našich žiakov.

To je príklad aj na to, že multikultúrna výchova nie je „mŕtva“ v dôsledku toho, čo spáchali teroristi vo Francúzsku a v iných krajinách. Je to o boji proti extrémistom všetkého možného zamerania a pôvodu. Aby sa kvalitne, premyslene, dlhodobo realizovala multikultúrna výchova na Slovensku, je potrebné, aby si štát plnil svoje povinnosti, záväzky dané Európskej únii o inkluzívnom vzdelávaní.

LITERATÚRA

Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím (317/2010 Z. z.) [cit. 23. 01. 2015]. Dostupné na internete: <http://www.employment.gov.sk/files/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-opcny-protokol-sk-aj.pdf>.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov [cit. 23. 01. 2015]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/zakon-c-2452008-z-z-o-vychove-a-vzdelavani-skolsky-zakon-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov-v-zneni-neskorsich-predpisov/>.



KOMPARACE VYBRANÝCH KAPITOL DRAMATERAPIE S OSTATNÍMI EXPRESIVNÍMI TERAPIEMI

Comparison of Selected Chapters of Dramatherapy with Other Expressive Therapies

Jana Šilarová¹

Abstrakt: Příspěvek se zabývá komparací vybraných kapitol dramaterapie s ostatními expresivními terapiemi, klade si za úkol vymezit rozdíly a souběhy jednotlivých expresivních terapií (s důrazem na specifické charakteristiky dramaterapie). Článek měl za úkol popsat a porovnat přesahy a souběhy dramaterapie s ostatními expresivními terapiemi. Vzhledem k obsažnosti tématu byl článek zaměřen pouze na některé aspekty expresivních terapií.

Klíčová slova: dramaterapie, expresivní terapie.

Abstract: This paper focuses on the comparison of selected areas of dramatherapy with other expressive therapies. The main task is to define the differences and similarities of expressive therapies (emphasis on the specific characteristics of dramatherapy). Article was supposed to describe and compare the differences and similarities of dramatherapy with other expressive therapies. The topic is very broad so the article focuses only on some aspects of expressive therapies.

Key-words: dramatherapy, expressive therapies.

„Umění je věc tak ideální a tak prchavá, že
žádné nástroje nejsou nikdy dost vhodné
a žádné prostředky dost rychlé.“

Delacroix

Účelem této studie je komparace dramaterapie s ostatními expresivními terapiemi. Dramaterapie je syntetická disciplína, omezit ji pouze na disciplínu, která využívá čistě dramatických prostředků, není jednoduché. Nese totiž s sebou i prvky výtvarné, hudební i pohybové, tyto metody či techniky a hry využívá dramaterapie pro zesílení a podpoření účinků divadelních/dramatických prostředků. Text se zaměřuje především na komparaci s arteterapií, muzikoterapií, tanečně pohybovou terapií a také biblioterapií

¹ Mgr. Jana Šilarová, Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc, Česká republika. E-mail: jana.silarova@upol.cz. Fotografie zveřejněna se souhlasem autorky.

s poetoterapií, které jsou pro zjednodušení uváděny dohromady. Blízko k dramaterapii má také teatroterapie, jejíž proces od začátku směřuje k divadelnímu představení. V textu teatroterapii pro svoji podobnost s dramaterapií neuvádíme. J. Kulka (2008) mluví i o filmoterapii, ta se však u nás téměř nepoužívá, v textu se jí tedy nevěnujeme. Expresivní terapie je ve světě pojímána i jako intermodální směr. Zahrnuje přístup, který integruje psychoterapii s různými druhy umění. Využívá přitom imaginace, rituálů a kreativního procesu (Yount, 2013).

V této práci se pokusím vymezit rozdíly mezi jednotlivými expresivními terapiemi a jejich souběhy, a to i s ohledem na to, jak různé druhy expresivních terapií vedle sebe fungují v České republice. Svoji pozornost v tomto článku zaměřuji na kategorie věnující se především filozofickým a teoretickým východiskům expresivních terapií, klientele a osobnosti terapeutů expresivních terapií. Čím déle se však v praxi pohybují, tím více se utvrzují v názoru, že co expresivní terapeut, to specifický přístup. U dramaterapie to platí dvojnásob, jelikož více než u jiných expresivních terapiích se v ní projevuje zaměření, osobnost, ale i zájmy terapeuta. V praxi se jednotlivé expresivní terapie v čisté formě (tzn. bez použití prvků jiné expresivní terapie) téměř nepoužívají, přesto je zajímavé se zamyslet nad touto problematikou alespoň z hlediska dominujícího prostředku.

Umění v terapii

Expresivní terapie využívají jako svého prostředku k terapii (tedy k léčbě) rozličné druhy umění. Můžeme říci, že léčebné funkce a funkce umělecké jsou vlastní všem druhům expresivních terapií. Umění je specifický přístup ke světu (Czech, 1989). Umění je možno vymezit jako prostředek komunikace prožitků s estetickou intencí. Je to schopnost člověka vyjádřit své myšlenky, pocity a představy a zároveň umění reflektuje lidskou existenci. Umělecké dílo je pak zobrazení prožitku v esteticky uspořádaném tvaru, které nám něco ukazuje, k něčemu odkazuje a vybízí nás ke sdílení. Funkce umění (neboli působnost umění, úloha, kterou plní) můžeme rozdělit na hlavní a vedlejší. Hlavními funkcemi jsou např. seberealizace, sebevyjádření, funkce poznávací. Funkce vedlejší působí pouze v určitých situacích, mluvíme o funkci terapeutické, reklamní, erotické, signalizační aj. Funkce umění se může postupem času měnit a nabývat funkce jiné. Terapie znamená v překladu léčba, lze ji rozdělit na terapii chirurgickou, farmakoterapii, fyzioterapii a psychoterapii. V našem případě je nejdůležitější psychoterapie jakožto jedna ze základních interdisciplinárních zdrojů expresivních

terapií. Psychoterapie je „*léčebná činnost, při níž psychoterapeut využívá své osobnosti a svých dovedností k tomu, aby u klienta došlo k žádoucí změně, směřuje k uspokojivějšímu prožívání, chování ve vztazích a sociálnímu začlenění*“ (Vybíral, Roubal, 2010, s. 30). Zdá se, že expresivní terapeut pracuje obdobným způsobem, při terapeutickém procesu však využívá umělecké prostředky, nicméně řada autorů zdůrazňuje, že expresivní terapie nejsou pouhé využívání uměleckých technik v psychoterapii, jsou to disciplíny se svými vlastními zákonitostmi, zázemím a výzkumem (Jones, 1996).

Specifika a filozofická východiska uměleckých prostředků expresivních terapií

„*Od dob Descarta jsme zajatci karteziánského vnímání světa – rozlišujeme na základě měřitelných rozdílů, jejichž výsledky a závěry jsou objektivní skutečností dány, a těžko je proměníme*“ (Zeleviová, 2007, s. 79). Neustále hledáme a měříme rozdíly mezi normou a její odchylkou, pak na základě tohoto měření děláme závěry. Umění však nelze změřit ani porovnávat, jde o prostředek vnímání světa a kontakt se světem, o proces zcela individuální a specifický dle daného člověka, kultury, vyznání, životní filozofie apod. Pokud chápeme umění jako prostředek komunikace prožitků přes umělecké dílo, nabízí nám expresivní terapie nový pohled, nový svěží vítr do „plachet komunikace“. Máme jedinečnou možnost setkat se s druhým člověkem v rovině, která je všem více či méně dostupná, pro všechny rovnocenná. Nemusíme neustále hledat správná slova, vytváříme společný jazyk skrz umění. J. Czech (1989) hovoří o umění jako o prodlévající vstřícnosti. Cesta poznání v umění je vystavenost, trpělivost, vstřícnost. Znamená to na chvíli vystoupit ze sebe, nechat promluvit předmět svého zájmu a využít poznávací energie žádoucím směrem.

Muzika je specifická v tom, že zvuk převážně nevychází ze člověka, ale z hudebního nástroje. Zprostředkovává „neslovní“ významy a plní tak ochrannou funkci. Tento zvuk stojí mezi dvěma lidmi jako mediátor a zprostředkovává utváření vztahu (Zeleviová, 2007). Mezi základní teoretická východiska tanečně pohybové terapie patří různé studie nonverbální komunikace. Většina komunikace probíhá předáváním informací prostřednictvím těla – držení těla, gestikulací, vystupováním, mimickými výrazy. Na našem těle se promítají naše emoce. V arteterapii vytváříme produkt, který přetrvá a který bezvýhradně bez omezení přijímáme, můžeme proces přerušit a zase se k němu později vrátit (Case, Dalley, 1992). V obraze dostává časovost jiný rozměr, časová linie postupného odvíjení příběhu je umístěna do obrazu

jakoby najednou, je to možnosť pro zastavení a prožití si svého příběhu bez přerušování až do konce. Prosté znázorňování je navíc obohaceno o výraz a expresi (Stehlíková Babyrádová, 2012). Řeč dramatického umění oproti ostatním druhům umění v sobě zahrnuje více složek. Do literární složky dramatu patří např. dialog a monolog. Do herecké složky řadíme expresivitu herce, jeho jednání a promluvy. Do dramatického umění však patří i složka výtvarná, architektonická, hudební, zvuková a taneční, divadlu totiž náleží i masky, kostýmy, kulisy, hudební doprovod, taneční kreace aj. Dramatické umění tedy můžeme označit jako umění syntetické (Kulka, 2008).

J. Czech (1989) hovoří o dramatickém umění jako o vztahu; v divadle se uplatňují vztahy jeviště – hlediště, herec/postava – divák, postava – prostor, postava – postava, na něž můžeme nahlížet jako na souvislosti, závislosti a působení mezi těmito prvky. Vztahy jsou v divadle výchozím hybatelem a zdrojem významů, nutí postavy k aktivnímu úsilí o změnu pro ně nepřijatelného stavu, tedy k jednání (Richter, 2008). Akce a fyzické setkání je zásadní pro naši identitu, je to součást osobní změny, můžeme na sebe sama skrze umění nahlížet jako na reflexivní bytost. Dramaterapie poskytuje způsob, jak se potkat se svojí identitou, pomáhá nahlédnout na různé aspekty sebe sama, na napětí nebo aktivní vztah mezi jednotlivcem a jeho tělem, na jeho sebevědomí a kulturu, ve které žije (Jones, 2008). Dramatickému vztahu nemůžeme porozumět pohledem z vnějšku, ale pouze pokud do daného vztahu vstoupíme. V momentě, kdy se setkám s druhým člověkem, přestává tento člověk být pouze přede mnou, je i ve mně a mezi ním a mnou vznikne vztah. Jednotlivé rysy vztahu se objevují v živlu příběhu, konečným cílem příběhu nejsou pouze předmětné popisy (např. city, vlastnosti), ale charakteristiky vztahu (těmi jsou kupříkladu láska, přátelství), city jsou něco, co máme, kdežto láska se děje. Dalším z cílů, které si umění klade, je pravdivost, shoda výroku či obrazu s realitou. V divadle se ale jedná o pojem značně problematický, jde o specifický odraz reality, divadlo je totiž umělé, znakové, záměrně netotožné s realitou.

V divadelní oblasti tedy na pravdivost nahlížíme jako na přiměřenost dvou souvisejících jevů (např. podnětu a reakce na něj, situace a její řešení) v závislosti na žánru a stylu inscenace, vhodnější je proto pravdivost nahradit slovem *hodnověrnost* či *věrohodnost*, v tomto případě míníme takovou míru a kvalitu informací, které jsou v rámci daného žánru hodny divákovy víry (Richter, 2008). Je důležité si uvědomit, že divadlo událost nerekonstruuje, ale obnovuje ji v novém tvůrčím procesu, uskutečňuje onu pravdu v přítomnosti. Slova H. Gouhiera (In: Slawinska, 2002) to potvrzují,

když říká, že cílem a konečným výsledkem dramatika je stvoření nového světa, pozorování reálného života je pouze východiskem. Pro drama/divadlo je také důležitá přítomnost archetypického základu, drama jako takové, a zejména jeho formální struktura, vystupuje z pozadí lidské archetypické zkušenosti, z lidského zakoušení světa, dějin událostí a jeho smyslu. Ostře vyhraněný začátek a konec dramatického příběhu zrcadlí pradávnu zkušenost napětí mezi genesis a apokalypsou. V příběhu se často setkáváme s kategorií viny, expozice příběhu začíná většinou určitou „nevinností“, v zápletkce pak dojde k provinění, po apokalyptickém vyhocení se navracíme k počáteční nevinnosti, v tu chvíli nastává katarze (Czech, 1989). Příběh je jedním ze způsobů, kterým chápeme fakta našich životů a životů druhých, je klíčem k jejich smyslu. Příběh je cesta odněkud někam, stejně jako náš život, který také není lineárním tokem událostí. Během života se setkáváme s různými příběhy, ty jsou přerušovány časovými intervaly plnými událostí ohraničenými začátkem a koncem, všichni tušíme, že něco skončilo a začíná příběh nový (Kulka, 2008).

Funkce expresivních terapií

Co se léčebné funkce týče, mají všechny expresivní terapie většinu terapeutických faktorů společnou s psychoterapií, pro představu uvádíme některé z nich – dodávání naděje, rozvoj sociálních dovedností, napodobující chování, altruismus, poskytování informací, interpersonální učení aj. (Yalom, 1999). Pokud se budeme zabývat využitím umění v expresivních terapiích, i zde nalezneme několik společných účinných faktorů. Ačkoli produkt může hrát v terapeutickém procesu důležitou roli (především v teatroterapii), vytváření krásného obrazu či dokonalé básně je až na druhém místě, primárně nám jde o proces, kdy prostřednictvím různých uměleckých médií a jejich emocionální plnosti objevujeme sebe a své okolí. Expresivní terapie v sobě zahrnují aspekty experimentu, riskování, objevů a význam tvorby. Kromě toho terapeutický proces charakterizují vlastnosti pochopení, podpory, naslouchání, ochoty vzít si a naopak dát prostor. Součástí terapeutického působení je tolerance a empatie, klienti se učí zvládat chaotické a nepředvídatelné stavy (Kossak, 2009). Proces vyjadřování skrze umělecká média zapojuje a následně zprostředkovává vjemy především prostřednictvím haptických a vizuálních, smyslových a percepčních kanálů, tyto informace jsou pak zpracovávány v části mozku, která souvisí s obrazotvorností a emocemi (Lusenbrik, 2004).

Tanečně pohybová terapie využívá tance a pohybu s cílem usnadnit osobní růst a integraci klienta. Navozuje změny v emocích, dává poznat fungování a chování těla (About Dance). Pomáhá upevňovat pozitivní postoj vůči sobě a uvolňuje napětí (Rabinor, Bilich, 2002). Existuje velmi úzká souvislost mezi tělem a nevědomými aspekty poznávání (Adler, 2002); tak jako práce s tělem ovlivňuje psychiku, psychika ovlivňuje práci s tělem. Nejsou to dvě oddělené entity, ale tvoří jeden celek. Tanečně pohybová terapie tak není zaměřena pouze na vlastní zkoumání, ale i na objevování sebe sama v určitém prostředí a následně na přehodnocování onoho prostředí (Chodorow, 1999). V oblasti muzikoterapie U. Eco (1989) mluví o tzv. hudební emoci (psychologické stránce hudby). Podle něj je hudební myšlení nejvhodnější pro strukturální analýzu měřitelných a konkrétních dějů ve vztazích, rytmus má totiž svůj vlastní matematický výraz (zvuk pomocí frekvence), stejně tak má harmonický vztah svoji vlastní frekvenci. V procesu arteterapie klienti prostřednictvím výtvarného umění ztělesňují jemnosti a nejasnosti, vícerozměrné výrazy, které mohou být verbálně těžko sdělitelné. Kreativní proces přináší klientovi na jedné straně výtvarnou aktivitu a na straně druhé nové události, lidi, okolnosti, které souvisí s jeho životem, dalo by se tedy říct, že přináší něco nového do klientovy existence. Nemůžeme předpovídat, co se v procesu bude dít, můžeme čekat chaos, novoty a experimenty (Case, Dalley, 1992). Poezie či psané příběhy v sobě ukrývají něco z osobních životů nás všech, klienti se mohou s těmito příběhy ztotožnit. Skrze rým a metaforu vnímají text neobvyklým způsobem, obohacují svoji představivost, slovní zásobu. Poetoterapie a biblioterapie poskytují způsob, jak proniknout hluboko do skrytých pocitů, proces se stává očisťujícím a dává prostor pro rozvoj kreativity.

Dramaterapie se od ostatních expresivních terapií vyznačuje hojným využitím rolového repertoáru ve světě fikce. Klienti si mohou životní situace prožít jakoby „nanečisto“ a sledovat je s odstupem. S. Pendzik (2006) považuje za jeden z hlavních atributů dramatické skutečnosti její schopnost udržet a spojit imaginární a reálné. Právě mezi fantazií a realitou existuje dramatická realita. Klienti tak při dramaterapeutickém procesu zažívají realnost, která se však liší od skutečnosti. Jestliže klientova fantazie je čistě soukromá, pak se dramatická realita projeví ve veřejné doméně a je sdílená. P. Jones (1996) upozorňuje, že v dramaterapeutickém procesu se nejedná o pouhé napodobování, že díky divadlu a dramatickým prostředkům můžeme participovat na utváření společného světa. Dramatická realita vždy něco zrcadlí, umožňuje klientům vidět věci v jiném světle, s nadhledem, jinou

perspektivou. Mohou jakoby zvnějšku sledovat, „jak se to chová“ (Pendzik, 2006). G. Wiseman (In: Jennings, 1993) na dramaterapeutický proces nahlíží jako na hledání toho, kdo jsme, kde jsme, možná i proč jsme. Této zkušenosti a znalosti pak můžeme využít v rozvíjení sebe sama jako lidské bytosti a sdílet toto poznání s ostatními. Můžeme společnými silami vyjádřit svou kreativitu, energii, problémy a touhy – všechny tyto oblasti patří k nám, k lidským bytostem.

Mnoho autorů – jak dramaterapeutů, tak teoretiků z příbuzných oborů, zmiňuje v souvislosti s dramaterapií jedinečné dramatické interakce, které zahrnují hmatatelný vstup do pomyslné reality, účast na tzv. make-believe hrách atd. Dramaterapeutická cesta vždy nějakou formu kontaktu se zkušeností dramatické interakce vyžaduje, ať už se jedná o hraní rolí, improvizaci, práci se scénou a zdramatizovaným osobním příběhem, dramatizaci příběhů a mýtů nebo dramatické akce rituální povahy či projektivní nástroje. V dramaterapeutickém procesu je možné cokoli, neexistují zde hranice, jsme vázáni pouze svými osobními hranicemi (či hranicemi skupiny). Tato flexibilita dělá z dramatické reality neocenitelný nástroj, problémy, které jsou těžko řešitelné v běžném životě, mohou najít v dramatické realitě své řešení (Jones, 1996). M. Lahad (In: Jennings, 1993) se zmiňuje o typické vlastnosti dramaterapie – multimodalitě, která se odráží v dramatické práci, klienti společně s terapeutem mohou přes různá média prozkoumat různé oblasti, využít dramatické akce jako nejvyššího vrcholu bodu zlomu. Tímto fenoménem otevřených dveří, oken a bran, do kterých může kdokoli vstoupit, působí na klienta vícero rozličných věcí, je tedy více připraven nahlédnout do svého „osobního materiálu“. Tohoto kreativního procesu se navíc může zúčastnit kdokoli, byť nemá sebemenší talent. Schopnost hrát si, tvořit příběhy, barvy a humor, je podle Lahad plamenem života každého jedince.

Klientela

Není jednoduché a snad ani možné přesně určit, která klientela je vhodná pro kterou expresivní terapii, i když některé indikace jsou svojí povahou konkrétní expresivní terapii bližší (např. můžeme předpokládat, že pro jedince s narušeným obrazem těla by mohla být přínosná tanečně pohybová terapie). Záleží také na zaměření a vzdělání terapeuta a s tím souvisejících kompetencích. V neposlední řadě je to právě daná instituce, která určuje terapeutovi zakázku a určuje jeho kompetence a hranice. Povaha zařízení může značně ovlivnit terapeutický proces, je třeba brát ohled na to,

zdali jsou klienti v terapii dobrovolně, zda měli možnost vybrat si terapii a samotného terapeuta a zda si za terapii sami platí, či zda ji hradí instituce. Všechny tyto faktory vstupují do celého procesu, který je ovlivňován třemi subjekty – zaměstnavatelem/institucí, klientem a terapeutem. Klientelu expresivních terapií můžeme charakterizovat z různých úhlů pohled, např. prostřednictvím diagnóz, věku, znalosti, zkušenosti aj., těchto dělení existuje mnoho. Kupříkladu někteří autoři rozdělují typy lidí podle toho, jak mohou umělecké dílo vnímat; zde uvádíme jedno z takovýchto rozdělení. Senzorický typ se soustřeďuje na smyslové kvality uměleckého díla, citlivě vnímá tvary, barvy a hudební dění, aniž by jim přikládal emoční či sémantický význam. Typ motorický reaguje na díla pohybově, a to i ve svých představách. Pro imaginativní typ představuje umělecké dílo zdroj imaginace a fantazie. Hojně používá asociace. Intelektuální typ zpracovává umělecké dílo intelektuálně, rozebírá dílo, reflektuje. Emocionální typ se nechává unášet svými emocemi, prožitky. R. Müller-Freienfels (In: Kulka, 2008). Někteří klienti preferují spíše vizuální, někteří spíše haptický vjem. Někteří umění rádi konzumují, jiní ho vytváří. Různé typy dělení jsou zajímavé z toho důvodu, že po nějakém čase v terapeutickém procesu, kdy nastává sdílení společného prožitku, sdílení emocí, přestávají být samotné diagnózy důležité a začínají se výrazněji rýsovat charakteristiky, osobnostní vlastnosti a preference jednotlivých klientů.

Profil expresivního terapeuta

Právní postavení psychoterapie komplikuje formulaci jednotlivých etických zásad a pravidel, ztěžuje také aplikaci těchto zásad do praxe a vyvozování důsledků z jejich porušování M. Miovský a E. Danelová (In: Vybíral, Roubal, 2010). Obdobné je to i u expresivních terapií, jediným vodítkem pro terapeuty jsou v tomto směru etické kodexy jednotlivých asociací. Odborníci všech druhů expresivních terapií mluví o vzdělání terapeuta, ale také o osobnostních předpokladech a dovednostech. Terapeuti by také měli dodržovat etické kodexy a standardy terapeutické praxe, které asociace jednotlivých expresivních terapií formulují, mezi něž patří i práce pod supervizí. Každému expresivnímu terapeutovi nesmí chybět dávka kreativity a talentu. Dramaterapeut musí při své práci integrovat své pohybové, mimické, pantomimické a vyjadřovací schopnosti a zároveň působit co nejvíce přirozeně, dalo by se říct, že má větší pole působnosti než ostatní expresivní terapeuté, o to hůř se mu ale situace může vyhodnocovat, má prostor poskytnout klientovi velký počet aktivit, technik a metod, ve stejný moment ho však může podněty zahltnout a klient (a někdy i sám terapeut) se v terapii přestává orientovat. S. Jennings (1993) tvrdí, že každý si při své práci

vytváří nový model skupinové práce nebo dramaterapeutické praxe. Jaký model si terapeut zvolí, by mělo vyplývat z potřeb klientely a zkušeností terapeuta.

Expresivní terapeuti se od sebe liší především ve využití jiných uměleckých prostředků, ty však zůstávají nadále pouze prostředkem, to důležité je samotný proces a terapeutický vztah, jež jsou pro všechny expresivní terapie stejné. V rámci všech expresivních terapií můžeme také hovořit o základních směrech – humanistickém, psychoanalytickém, vývojovém, kreativním, direktivním a eklektivním. Jelikož profese expresivního terapeuta není zákonně ukotvena a každý expresivní terapeut pracuje s jinou klientelou za jiných podmínek, vede se kolem kompetencí terapeutů mnoho diskusí. Do procesu vstupuje terapeut se svým zaměřením, vzděláním a zkušenostmi, instituce, kde terapeut pracuje, a sám klient se svými specifickými potřebami. Dalo by se říct, že expresivní terapeuti pochází ze tří hlavních odvětví. Zprvce jsou to umělci, kteří dokonale rozumí svému řemeslu a chtějí ho obohatit o přidanou hodnotu, terapeutický efekt. Na takového terapeuta jsou ovšem kladeny další nároky vzhledem k jejich osobnostní charakteristice, musí umět naslouchat a naladit se na klienta. Hudebníci, tanečníci, básníci a herci by měli být vyškoleni k navozování exprese a práci s autentickou expresí lidského stavu. Tak jako tito umělci vstupují do intimního světa materiálu, prostoru a zvuku, jako terapeuti by měli vstoupit do intimního světa klienta a ostatních účastníků (Kossak, 2009). Dalším typem je expresivní terapeut, který původně působil v oblasti psychoterapie, má za sebou sebezkušenostní výcvik a prvky expresivní terapie používá k obohacení intervence či jako doplňkovou metodu tam, kde slova nestačí. Dokonale rozumí terapii, ale své vzdělání musí doplnit v umělecké oblasti. Třetím typem je terapeut, který pochází z jiného prostředí než uměleckého nebo psychoterapeutického (u nás tradičně speciální pedagog, psycholog), dovednosti terapeutické i umělecké si osvojuje zároveň. Rozumí tedy oběma odvětvím, ale zpravidla žádnému z nich do hloubky. Jeho výhodou jistě může být znalost komunikačních specifik a potřeb konkrétní klientely (kupříkladu speciální pedagog může nejlépe reflektovat potřeby lidí s postižením). Výše zmínění terapeuti často praktikují terapii jako doplňkovou službu k hlavnímu programu dané instituce. Nesmíme však zapomenout na tradiční školy expresivních terapií, které poskytují dlouhodobé výcviky a supervizi v dané oblasti a opravňují tak terapeuta provozovat expresivní terapii jako svébytný systém. Kompetence expresivních terapeutů určují jednak asociace expresivních terapií, jednak také instituce, ve kterých intervence probíhá. Terapeut se v tomto případě

podřizuje požadavkům zařízení, zakázce a pracovní smlouvě. V neposlední řadě nároky na terapeuta určuje samotná klientela, o té píšeme více v předchozí kapitole.

Expresivní terapie a jejich produkt, tedy umělecké dílo, mohou poskytnout terapeutům jakýsi most, cestu ke klientovi. K tomu je zapotřebí velké dávky empatie a citlivosti, velké expresivní vybavenosti. Umění však slouží i jako prostředek odstupe od problému a nadhledu nad situací, kterou v terapii řešíme, ocitneme se v bezpečném prostoru metafory či symbolu. Každý terapeut by si ale měl být vědom, jaký sleduje terapeutický cíl, jak moc do hloubky hodlá při intervenci zajít a zdali ho právě metafora neodvádí od terapeutického cíle. Kvůli nutné flexibilitě a široké působnosti by každý terapeut měl být silnou osobností. J. Vymětal (2010) požaduje od terapeuta zvláště vnitřní stabilitu a úroveň sebepoznání, to znamená, že by měl mít vyšší frustrační toleranci k psychické zátěži, měl by sebe sama přijímat pozitivně a být vnitřně stabilní.

Cílem tohoto textu bylo porovnat některé aspekty jednotlivých expresivních terapií s dramaterapií, popsat jejich souběhy a přesahy. Dosud nevzniklo mnoho prací, které by se tímto tématem zabývaly. V odborných kruzích se často diskutuje o otázkách etiky a způsobilosti k povolání expresivního terapeuta, odborníci volají po zavedení platných a jednotných standardů. Možná tedy spíše než o jednotlivých expresivních terapiích je nasnadě hovořit o zaměření terapeuta. Pojem terapie znamená léčba; terapeut by měl rozumět léčbě, aby byl odborníkem ve své profesi. Co to ale znamená, není úplně jasné, legislativní ukotvení profese terapeuta úplně chybí. M. Horňáková (In: Pipeková, Vítková, 2001) poukazuje na to, že ve speciální pedagogice se pojem terapie používá celkem samozřejmě, protože v počátcích speciální pedagogiky se při péči o lidi s postižením angažovali především lékaři. Na Slovensku a v Německu vedle speciální pedagogiky existuje také léčebná pedagogika/Heilpädagogik, jde o medicínský model péče o pacienta, který vychází z důkladné diagnostiky a realizuje terapeutický postup podle povahy problému (Horňáková, 1999). V rámci oboru speciální pedagogiky má terapie za cíl spíše zlepšení narušených funkcí, zprostředkování zkušeností a zážitků. Je orientována především na pozitivní změnu a formování osobnosti než na léčbu. Většina odborníků se však shoduje na tom, že pokud chce terapeut svoji práci dělat svědomitě, je zapotřebí sebezkušenostní výcvik. To požadují i jednotlivé asociace, které mohou svým členům poskytnout teoretické i praktické zázemí a zprostředkovat výměnu zkušeností, v dnešní době tolik nezbytnou. Interdisciplinární přístup by měl být samozřejmostí,

přesto se někdy zdá postoj expresivních terapeutů příliš úzkoprsý. Často se na expresivní terapii nahlíží příliš izolovaně, odděleně od jejich vztahů s dalšími uměleckými terapiemi, s poradenstvím a psychologií, s oblastí umění. Expresivní terapeuti se plácají po zádech, gratulují si navzájem, jak úžasné dílo se jim povedlo, ale odborníci z jiných oblastí nemusí nutně sdílet tento názor. V rámci interdisciplinárního dialogu je tedy důležité, aby každý expresivní terapeut měl dostatečné vzdělání, aby měl možnost být otevřeně kritický ke své práci a oboru a aby uměl zodpovědět často nepříjemné otázky kolegů. Z expresivních terapií se staly akademické a léčebné disciplíny, jež si prošly obdobím vzdoru a oddělily se z mateřských oborů – od mámy jako umění a táty jako psychologie. Teď, když odešly z domova, se zdá, že nastává opět čas vrátit se a obnovit své kořeny. Teoretické základy nadále zůstávají alfou a omegou expresivních terapií. V popředí zůstávají nejsilnější a nejrozvinutější směry s dlouholetou tradicí, které mají největší teoretický základ. V oblasti dramaterapie jsou nejvýznamnější modely Teorie rolí, Psychodrama a Vývojové proměny, v Evropě pak Storymaking a EPR – Embodiment, projection and role (Landy, 2006).

LITERATURA

- ADLER, J. 2002. *Offerings from the Conscious Body: The Discipline of Authentic Movement*. Vermont: Inner Traditions, 2002. ISBN 978-0892819669.
- BRUSCIA, K. E. 1998. *Defining Music Therapy*. Barcelona: Pathway Book Service, 1998. ISBN 978-18-912-7807-5.
- CZECH, J. 1998. *Filozofie dramatu*. Praha: Scéna, 1998. ISBN 80-8521-404-0.
- ČÍŽKOVÁ, K. 2005. *Tanečně pohybová terapie*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-547-7.
- ECO, U. 1989. *The Open Work*. USA: Harvard University Press, 1989. ISBN 978-06-746-3976-8.
- GADAMER, H. G. 1995. *Aktualita krásného*. Praha: Triáda, 1995. ISBN 80-8613-848-8.
- HORNÁKOVÁ, M. 1999. *Léčebná pedagogika*. Bratislava: Perfekt, 1999. ISBN 80-8046-126-0.
- CHODOROW, J. 1999. *Dance Therapy and Depth Psychology: The Moving Imagination*. London: Routledge, 1999. ISBN 978-04-150-4113-3.
- JENNINGS, S. 1993. *Handbook of Dramatherapy*. New York: Routledge, 1993. ISBN 978-04-150-9056-8.
- JONES, P. 1996. *Drama as Therapy: Theatre as Living*. New York: Routledge, 1996. ISBN 0-415-09970-6.
- JONES, P. 2008. Drama Therapy and Philosophy Source [Electronic version]. In: *The Arts In Psychotherapy* Vol. 35(3), p. 224-231. ISSN 0197-4556.
- KANTOR, J., LIPSKÝ, M. 2012. Profesionální kritéria pro muzikoterapeuty. In: *Arteterapie*. 2012. Vol. 28, p. 80 – 83. ISSN 1214-4460.
- KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. a kol. 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KOBLICOVÁ, A. 2000. Arteterapie a psychoterapie v období dospívání. In: SLAVÍK, J. (Ed.). *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací, 2000. ISBN 80-7290-004-8.
- KOSSAK, M. 2009. Therapeutic Attunement: A Transpersonal View of Expressive Arts Therapy [Electronic version]. In: *The Arts In Psychotherapy*. 2009. Vol. 36(i), p. 13 – 18. ISSN 0197-4556.
- KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.

- LANDY, R. 2006. The Future of Drama Therapy [Electronic version]. In: *The arts in Psychotherapy*. 2006. Vol. 33(2), p. 135 – 142. ISSN 0197-4556.
- LUSENBRIK, V. B. 2004. Art Therapy and the Brain: An Attempt to Understand the Underlying Processes of Art Expression in Therapy [Electronic version]. In: *Art Therapy Journal of the American Art Therapy Assoc.* 2004. Vol. 21(3), p. 125 – 135. ISSN 2159-9394.
- MIOVSKÝ, M., DANELOVÁ, E. 2010. Etické aspekty psychoterapeutické práce. In: VYBÍRAL, Z., ROUBAL, J. (Eds.). *Současná psychoterapie*. Praha: Portál, 2010. ISBN -80-7367-682-7.
- MÜLLER, O. 2005. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1075-3.
- MÜLLER-FREIENFELS, R. 2008. In: KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
- PENDZIK, S. 2006. On Dramatic Reality and its Therapeutic Function in Drama Therapy [Electronic version]. In: *The Arts In Psychotherapy*. 2006. Vol. 33(4), p. 271 – 280. ISSN 0197-4556.
- PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. 2001. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-731-5010-7.
- RABINOR, J. R., BILICH, M. A. 2002. Experiential Approaches to Changing Body Image [Electronic version]. In: CASH, R. F., PRUZINSKY, T. (Eds.). *Body Image: A Handbook of Theory, Research and Clinical Practice*. New York: Guilford, 2002. ISBN 1-57230-777-3.
- RICHTER, L. 2008. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Dobré divadlo dětem - Společensví pro pěstování divadla pro děti a mládež, 2008. ISBN 978-80-902975-8-6.
- SLAWINSKA, I. 2002. *Divadlo v současném myšlení*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 2002. ISBN 80-902-4826-8.
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. 2012. Obrazy mezi mnou a tebou. In: *Arteterapie*. 2012. Vol. 29, p. 22 – 24. ISSN 1214-4460.
- SVOBODA, P. 2007. *Poetoterapie*. Olomouc: UP, 2007. ISBN 978-80-244-1682-3.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.
- VALENTA, M. 2011. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2.
- VYBÍRAL, Z., ROUBAL, J. 2010. *Současná psychoterapie*. Praha: Portál, 2010. ISBN -80-7367-682-7.
- VYMĚTAL, J. a kol. 2004. *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada, 2004. ISBN 978-80-247-0723-5.
- YALOM, I. D. 1999. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-05-7.
- YOUNT, G. 2013. Expressive Arts Therapy for Hospitalized Children: a Pilot Study Measuring Cortisol Levels [Electronic version]. In: *Pediatric Reports*. 2013. Vol. 5(2), p. 28 – 30. ISSN 2036-749X.
- ZELEIOVÁ, J. 2007. *Muzikoterapie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-237-9.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- Asociace dramaterapie ČR (2009), *Etický kodex dramaterapeutů ČR* [cit. 21. 06. 2014]. Dostupné na internete: <http://adcr.cz/wp-content/uploads/2012/06/eticky-kodex-ADCR.pdf>.
- Asociace tanečně pohybové terapie ČR (2012). *Využití* [cit. 23. 06. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.tanter.cz/tpt/vyuziti/>.
- Asociace tanečně pohybové terapie ČR (b. d.) *Etický kodex* [cit. 24. 06. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.tanter.cz/o-nas/eticky-kodex/>.
- Asociace tanečně pohybové terapie ČR (b. d.) *Kdo jsme* [cit. 24. 06. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.tanter.cz/o-nas/kdo-jsme/>.
- Česká psychoterapeutická společnost ČLS JEP (2007) *Poslání a cíle České psychoterapeutické společnosti ČLS JEP* [cit. 25. 06. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.psychoterapeuti.cz/>.
- North American Drama Therapy Association (2014) *What is Drama Therapy?* [cit. 25. 06. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.nadta.org/what-is-drama-therapy.html> 2014.
- The National Association for Poetry Therapy (2005), *About NAPT* [cit. 23. 06. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.poetrytherapy.org/about.html>.



E-INKLÚZIA A OSOBY SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM NA SLOVENSKÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

E-Inclusion and Persons with Visual Impairment at Slovak Universities and Colleges

Vojtech Regec¹

Abstrakt: Príspevok popisuje jednotlivé aspekty problematiky e-inklúzie a e-prístupnosti pre osoby so zrakovým postihnutím v podmienkach vysokých škôl v Slovenskej republike. Teoretický rámec problematiky je vymedzený v kontexte príslušných právnych noriem a vybraných determinantov zrakového postihnutia v digitálnom prostredí. V rámci realizovaného výskumu sme zistili, že vývoj e-prístupnosti má od roku 2007 klesajúcu tendenciu. Kým v roku 2007 bol priemerný rating prístupnosti 79,4 %, v roku 2014 mal hodnotu 75,5 %. Obzvlášť alarmujúce bolo zistenie, že v roku 2014 nemala ani jedna vysoká škola plne zabezpečenú oblasť e-prístupnosti pre zrakovo postihnutých. Pre 42,9 % vysokých škôl sme vyhodnotili významne a plne narušenú úroveň prístupnosti. Predložená štúdia vznikla za podpory Grantovej agentúry Českej republiky, registračné číslo 14-33854P v rámci projektu E-prístupnosť pro studenty se zrakovým postižením na vysokých školách v České a Slovenské republice.

Kľúčové slová: e-inklúzia, e-prístupnosti, vysoká škola, zrakové postihnutie.

Abstract: The paper describes individual aspects of the e-Inclusion and e-Accessibility topic regarding persons with visual impairment at universities and colleges in the Slovak Republic. The theoretical framework is defined within the context of applicable legal standards and selected determinants of visual impairment in a digital environment. In the context of our research, we have recorded a decreasing trend in the e-Accessibility development since 2007. While in 2007 the average accessibility rating was 79.4%, the value dropped to 75.5% in 2014. Particularly alarming finding is the fact that in 2014 none of the universities had a fully functional e-Accessibility area for visually impaired students. In 42.9% of universities, the level of accessibility has been assessed as significantly or fully deficient. The submitted study originated with the support of the Czech Science Foundation, registration number 14-33854P, as a part of the project entitled e-Accessibility for Students with Visual Impairment at Universities in Czech and Slovak Republic.

Key-words: e-Inclusion, e-Accessibility, university and college, visual impairment.

Funkčné jadro e-inkluzívnej spoločnosti predpokladá, že digitálne prostriedky sú vytvorené na báze dizajnu používateľskej diverzity. Tento koncept dizajnu je za každých podmienok postavený na predpoklade, že

¹ PhDr. Vojtech Regec, Ph.D., Ústav špeciálnepedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40. Olomouc, Česká republika. E-mail: vojtech.regec@upol.cz. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

prístupnosť musí byť zaistená **pre každého používateľa** bez rozdielu. Z uvedeného vyplýva, že inklúzívne prostredie v elektronickom prostredí víta odlišnosť (porovnaj Lechta a kol., 2010; Špinar, 2004) a neobsahuje také bariéry, ktoré znevýhodňujú používateľa z dôvodu limitovanej alebo úplne absentujúcej zrakovej percepcie.

V širšom hľadisku predstavuje e-inklúzia plné začlenenie a spoločenskú participáciu používateľov so zrakovým postihnutím, ako aj s ďalšími druhmi znevýhodnenia (napríklad so sluchovým, pohybovým, kognitívnym atď.). Opačným pólom e-inklúzie je e-exklúzia, ktorá znamená prítomnosť digitálnych prekážok, ktoré jednotlivcovi bránia v splynutí so spoločnosťou. Čo sa týka praxe, nie je možné pri určovaní stupňa zapojenia jedinca so znevýhodnením do spoločnosti vždy presne určiť jeho presnú a ustálenú pozíciu. Teórie o úrovni zapojenia jednotlivca so zdravotným postihnutím, narušením alebo znevýhodnením do spoločnosti podľa Svetovej zdravotníckej organizácie (Jesenský, 1995), Sováka (1980) a ďalších predstaviteľov môžeme aplikovať aj na oblasť jeho zapojenia do digitálnej spoločnosti. V súvislosti s virtuálnym zapojením jednotlivca do spoločnosti považujeme za vhodnejšie označovať jeho úroveň participácie nie ako rigidne stanovený a nemenný stav, ale ako variabilné pole, ktoré sa nachádza v širšom spektre medzi e-inklúziou a e-exklúziou.

Východiská e-inklúzie a e-prístupnosti na vysokých školách

Narušenie alebo úplná strata zrakovej percepcie predstavuje dôležitý determinant, ktorý vplýva na proces získavania informácií v elektronickej forme. Nevyhnutnou požiadavkou je zaistenie dostupnosti asistenčných technológií na jednej strane, ako aj prístupnosti elektronického obsahu na strane druhej. Prístupnosť elektronického obsahu sa tak premieta do úrovne zapojenia jednotlivcov so zrakovým postihnutím v rámci digitálnej spoločnosti.

V tejto súvislosti sa nejedná len o deklarované vplyvy súvisiace s možnosťou účasti týchto osôb na digitálnych trhoch (COM/2012/0721), ale aj o vplyvy súvisiace s ich možnosťami participovať v systéme vzdelávania na vysokej škole. Povinné používanie akademických informačných systémov, ako aj ďalších systémov (vyučovacích, kurzových označovaných aj ako *Learning Management System*, *Course Management System* a podobne) prinieslo potenciálne výhody pre študentov so zrakovým postihnutím, pretože elektronická forma má väčší predpoklad vyhovovať ich individuálnym potrebám. Pri nerešpektovaní základných požiadaviek na prístupnosť sa

však tento potenciál stráca a predstavuje pre ťažko zrakovo postihnutého človeka rovnakú bariéru ako napríklad vyplnenie formulára v papierovej forme. Bežnou praxou je v týchto prípadoch náhradné, avšak neuspokojivé (proti princípom inklúzie), riešenie vo forme asistencie vidiacej osoby, ktorá pomáha prekonávať elektronické bariéry. Výsledkom tejto praxe je podporovanie názoru, že zrkové postihnutie je zásadnou prekážkou v oblasti samostatného štúdia na vysokej škole, čo môže mať v konečnom dôsledku negatívny vplyv aj na sebahodnotenie jednotlivcov so zrkovým postihnutím, ktoré súvisí so stratou súkromia (asistujúca osoba má napríklad prístup k osobným údajom a študijnému profilu) a samostatnosti.

E-inklúzia v kontexte právnych noriem

Prvú záväznú právnu normu, ktorá konkrétne vymedzila povinné požiadavky pre prístupnosť v oblasti elektronických informácií, predstavuje výnos Ministerstva dopravy, pôšt a telekomunikácií Slovenskej republiky (č. 1706/M-2006 o štandardoch pre informačné systémy verejnej správy z dňa 14. júla 2006 vypracovaný k zákonu č. 275 z dňa 20. apríla 2006 o informačných systémoch verejnej správy a o zmene a doplnení niektorých zákonov). Povinnými požiadavkami pre prístupnosť bolo dodržiavanie pravidiel prístupného webu s prioritou 1 z dokumentu *Web Content Accessibility Guidelines 1.0* a vybraných bodov podľa materiálu *Blind Friendly Web* s názvom *Dokumentácia zásad prístupnosti webových stránok pre používateľov s ťažkým zrkovým postihnutím* (§ 12, Výnos č. 1706/M-2006 o štandardoch pre informačné systémy verejnej správy). Zmena v oblasti povinných podmienok pre dodržiavanie prístupnosti vo verejnej správe nastala neskôr, a to s výnosom č. MF/013261/2008-132 Ministerstva financií Slovenskej republiky z dňa 8. septembra 2008 a výnosom č. 312/2010 Ministerstva financií Slovenskej republiky z dňa 9. júna 2010 o štandardoch pre informačné systémy verejnej správy. V súčasnosti je v platnosti výnos č. 55/2014 Ministerstva financií Slovenskej republiky z dňa 4. marca 2014 o štandardoch pre informačné systémy verejnej správy, v ktorom sú povinné požiadavky uvedené v § 14 s názvom *Prístupnosť webových stránok*. Tieto povinné požiadavky sa primárne vzťahujú na webové prostredie verejnej správy, čiže predovšetkým na tzv. povinné osoby štátnej správy a ich podriadených organizácií a tiež na webové sídla územnej samosprávy.

Významným nedostatkom praxe z hľadiska digitálnej prístupnosti pre jednotlivcov so zrkovým postihnutím v podmienkach vysokých škôl je právne určený rozsah platnosti vyššie citovaných právnych noriem. Zákon č.

275/2006 Z. z., o informačných systémoch verejnej správy v platnom znení sa nevzťahuje na elektronické prostredie vysokých škôl. Verejná vysoká škola tak priamo nepodlieha pravidlám, ktoré komplexne a presne popisujú požiadavky na prístupnosť.

Aj napriek vyššie uvedenému nemožno vysloviť tvrdenie, že prostredie vysokých škôl môže obsahovať digitálne bariéry pre jednotlivcov so zrakovým postihnutím. V súvislosti s diskrimináciou citujeme zákon č. 365/2004 Z. z., o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon), ktorý v odseku 1 § 2 obecné postuluje zásady rovného zaobchádzania, a to nasledovne: *„Dodržiavanie zásady rovnakého zaobchádzania spočíva v zákaze diskriminácie z dôvodu pohlavia, náboženského vyznania alebo viery, rasy, príslušnosti k národnosti alebo etnickej skupine, zdravotného postihnutia, veku, sexuálnej orientácie, manželského stavu a rodinného stavu, farby pleti, jazyka, politického alebo iného zmýšľania, národného alebo sociálneho pôvodu, majetku, rodu alebo iného postavenia.“*

Podľa § 100 zákona č. 131/2002 Z. z., o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len zákon č. 131/2002 Z. z., o vysokých školách) sa na vysokých školách poskytuje **podpora študentov a uchádzačov o štúdium so špecifickými potrebami**. V kontexte prístupnosti elektronických informácií pre študentov so zrakovým postihnutím sú mimoriadne dôležité jeho prvé dva odseky, pretože okrem **prístupnosti** špecifikujú aj **študenta so špecifickými potrebami**:

- (1) Vysoká škola vytvára všeobecne prístupné akademické prostredie aj vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon.
- (2) Za študenta so špecifickými potrebami sa považuje študent
 - so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím,
 - s chronickým ochorením,
 - so zdravotným oslabením,
 - s psychickým ochorením,
 - s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
 - s poruchami učenia (zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách, § 100).

Minimálne nároky študenta (podľa § 100 ods. 2 písm. a) zákona č. 131/2002 Z. z., o vysokých školách) vymedzuje predpis č. 458/2012 Z. z., Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky

o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami (ďalej len vyhláška č. 458/2012 Z. z.), čo uvádzame v nasledujúcej tab. 1.

Tab. 1 Minimálne nároky študenta (podľa § 100 ods. 2 písm. a) zákona č. 131/2002 Z. z., o vysokých školách, vyhláška č. 458/2012 Z. z.)

	Priestorové nároky	Materiálne nároky	Nároky súvisiace so štúdiom
Nevidiaci študent	Podpora pri nácviku orientácie, samostatného a bezpečného pohybu v priestoroch vysokej školy	Zapožičanie literatúry z akademickej knižnice na predĺžený čas	Individuálny harmonogram plnenia študijných povinností
	Pristup k informáciám týkajúcim sa štúdia bezbariérovým ¹⁾ spôsobom	–	Podpora pri zabezpečovaní základnej študijnej literatúry, podkladov z prednášok a zadaní z cvičení
	Bezbariérová práca v akademickom informačnom systéme	–	Podpora pri zabezpečovaní študijných materiálov v prístupnej forme
	Pristup k informáciám a materiálom akademickej knižnice bezbariérovým ¹⁾ spôsobom	–	–
	Priestorové nároky	Materiálne nároky	Nároky súvisiace so štúdiom
Slabozraký študent	Pristup k informačným zdrojom vysokej školy bezbariérovým ¹⁾ spôsobom	Zapožičanie literatúry z akademickej knižnice na predĺžený čas	Individuálny harmonogram plnenia študijných povinností
	Bezbariérová práca v akademickom informačnom systéme	Technická podpora pri práci v knižnici formou využitia technického vybavenia	Podpora pri zabezpečovaní študijnej literatúry, podkladov z prednášok a zadaní z cvičení
	Pristup k informáciám a materiálom akademickej knižnice bezbariérovým ¹⁾ spôsobom	–	–

1) Bez cudzej pomoci, s využitím asistenčných technológií.

Mimoriadne dôležité je ustanovenie vymedzené v poznámke 1, ktorá vysvetľuje, že bezbariérový spôsob znamená prístup k informáciám týkajúcich sa štúdia bez cudzej pomoci, s využitím asistenčných technológií. Uvedené znenie určuje jednoznačne, že elektronické prostredie vysokých škôl nesmie obsahovať digitálne bariéry a všetky zistené nedostatky možno od 1. 9. 2013 interpretovať ako porušenie právnej normy (podľa znenia vyhlášky č. 458/2012 Z. z.).

E-prístupnosť slovenských vysokých škôl v rokoch 2007 – 2014

Ako metodický podklad pre kvantifikáciu digitálnych bariér sme použili model výpočtu podľa Regeca (Regec, 2008, 2010). Tento model výpočtu jednotlivých oblastí e-prístupnosti bol vytvorený v roku 2008 a bol implementovaný do metodiky hodnotenia na národnej úrovni v Slovenskej republike v rámci oficiálneho monitorovania prístupnosti webových stránok. V súčasnosti je platná verzia metodiky hodnotenia z roku 2011, ktorá je prístupná na webových stránkach Ministerstva financií Slovenskej republiky (<http://www.informatizacia.sk/>). Systém tejto metodiky vychádza

z udeľovania tzv. *trestných bodov*, a to podľa závažnosti zistenia porušenia pravidla prístupnosti. Hodnotenie pravidla prístupnosti môžu mať nasledujúce závery:

- **Výrazné porušenie** – vyjadruje rozpor so znením pravidla. Zamedzený je prístup k informáciám pre znevýhodnených používateľov v rovnakom rozsahu a kvalite ako pre používateľov bez znevýhodnenia. Praktická rovina prístupnosti je narušená a zreteľná.
- **Mierne porušenie** – je rozpor so znením pravidla, ktoré nemá zásadný vplyv na praktickú prístupnosť. Spravidla sa jedná o technické nedostatky porušenia pravidla bez významného narušenia prístupnosti k dôležitým častiam informačného obsahu.
- **Bez porušenia** – predstavuje splnenie hodnoteného pravidla, resp. nezistenie rozporu.

Celkový súčet povinných bodov slúži k výpočtu a stanoveniu výsledného **ratingu prístupnosti** webového sídla.

Vzorec pre výpočet ratingu prístupnosti má nasledujúci tvar:

$$\text{rating prístupnosti} = \left(1 - \frac{\text{súčet zistených trestných bodov}}{\text{súčet všetkých trestných bodov}} \right) * 100$$

Najvyšší rating prístupnosti je hodnota 100 %, ktorá predstavuje splnenie všetkých hodnotených aspektov jednotlivých povinných bodov v plnom rozsahu a komplexné zabezpečenie prístupnosti webového prostredia.

Na základe percentuálneho vyjadrenia ratingu prístupnosti bola vypracovaná hodnotiaci škála, ktorá člení webové sídla na nasledovné úrovne prístupnosti (v zátvorkách sú uvedené hodnoty ratingu prístupnosti):

- plne zabezpečená (100 % – 96 %);
- uspokojivá (90 % – 95 %);
- nedostatočná (80 % – 89 %);
- významne narušená (70 % – 79 %);
- plne narušená (69 % a menej).

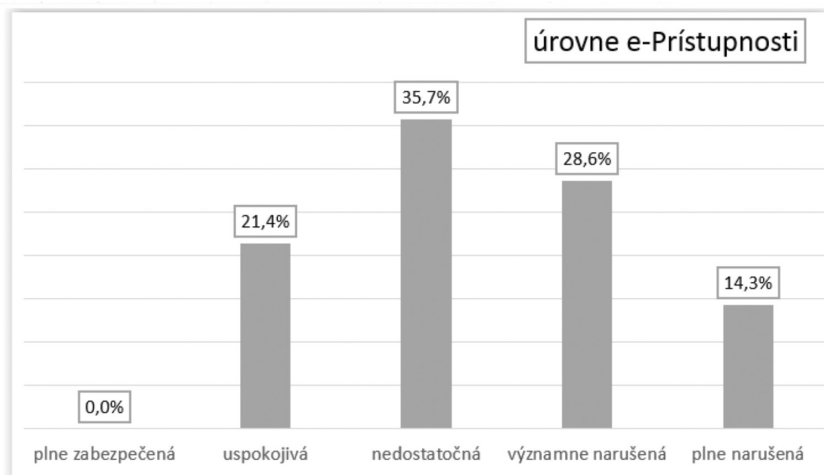
Uvedená škála, ako aj rating prístupnosti má predovšetkým orientačný význam. V samotnom procese zovšeobecňovania a šírenia výsledkov treba postupovať opatrne a vždy s ohľadom na konkrétne nedostatky, pretože

závažnosť porušenia jednotlivých oblastí je vždy individuálna. Dve webové sídla s rovnakým ratingom prístupnosti (napríklad 75 %) tak môžu obsahovať rozdielne digitálne bariéry.

Výhodou použitej metodiky testovania prístupnosti je možnosť komparácie získaných výsledkov za jednotlivé roky. Naopak, limitom tejto metodiky je redukcia prístupnosti do výsledného skóre, ktoré už nereflekтуje kvalitatívne aspekty jednotlivých digitálnych bariér.

V rozsiahlom výskume v rokoch 2007 – 2009 sme na 34 vysokých školách v SR zistili, že iba 3 vysoké školy možno na základe hodnotených oblastí v elektronickom prostredí označiť pre osoby so zrakovým postihnutím za dostatočne prístupné. Naopak, elektronické prostredie webových stránok s nedostatočnou prístupnosťou bolo zaznamenané až takmer u polovice (44 %) vysokých škôl (Regec, 2010). Obzvlášť alarmujúce boli výsledky hodnotenia Akademického informačného systému (AiS), u ktorého sme napríklad zistili, že študent so zrakovým postihnutím sa samostatne nemohol zapísať do ročníka, zistiť si svoj rozvrh hodín, hodnotenie zo skúšok atď., a to práve v dôsledku uvedených digitálnych bariér. Medzi ďalšie problémy na vysokých školách patrili neprístupné študijné texty v nevyhovujúcom spracovaní pre zrakovo postihnutých.

Výsledky hodnotenia digitálnej prístupnosti 14 vysokých škôl zo začiatku roka 2013, ktoré popisuje Regec a Pastieriková (2013), poukazujú na takmer identický obraz o stave prístupnosti, ako bol zistený v rokoch 2007 – 2009. Tzv. plná prístupnosť (Fully Accessible) nebola zaznamenaná ani v prípade jednej vysokej školy, 2 vysoké školy (14 %) boli vyhodnotené v kategórii ako neprístupné (Not Accessible) a u ďalších 4 vysokých škôl bola ich prístupnosť vyhodnotená ako nedostatočná (graf 1).



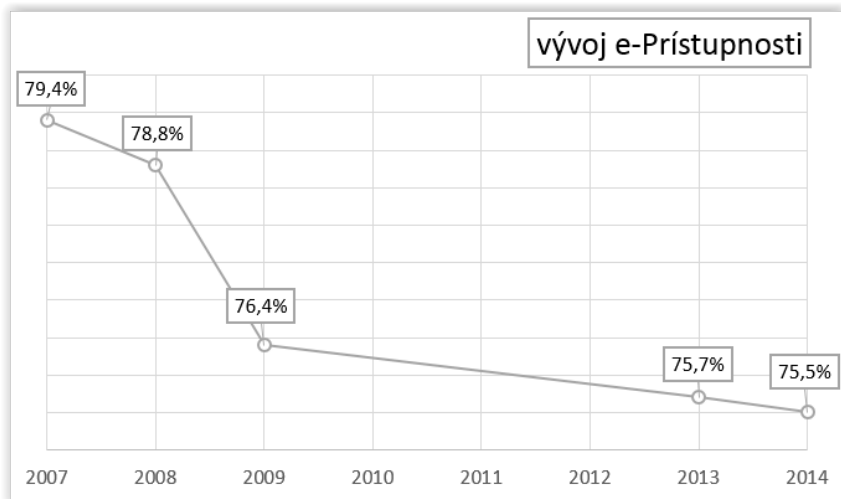
Graf 1 Výskyt vysokých škôl v rámci jednotlivých úrovní v Slovenskej republike v roku 2013 (Regec, 2014)

Pri analýze ratingov prístupnosti pre jednotlivé sledované roky sme zistili, že jej celková úroveň má postupne klesajúci vývoj (graf 2). Pokles priemerného ratingu prístupnosti dosiahol za roky 2007 – 2014 hodnotu 3,9%. Prístupnosť sme opakovane hodnotili na nasledujúcich 34 verejných, štátnych a súkromných vysokých školách (v zátvorkách je uvedená ich webová adresa):

1. Ekonomická univerzita v Bratislave (www.euba.sk).
2. Ekonomická univerzita v Bratislave – druhé sídlo (www.euke.sk).
3. Katolícka univerzita v Ružomberku (www.ku.sk).
4. Prešovská univerzita v Prešove (www.unipo.sk).
5. Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre (www.uniag.sk).
6. Slovenská technická univerzita v Bratislave (www.stuba.sk).
7. Technická univerzita v Košiciach (www.tuke.sk).
8. Technická univerzita vo Zvolene (www.tuzvo.sk).
9. Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne (www.tnuni.sk).
10. Trnavská univerzita v Trnave (www.truni.sk).
11. Univerzita Komenského v Bratislave (www.uniba.sk).
12. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre (www.ukf.sk).
13. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (www.umb.sk).
14. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice (www.upjs.sk).

15. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (www.ucm.sk).
16. Žilinská univerzita (www.uniza.sk).
17. Univerzita veterinárskeho lekárstva v Košiciach (www.uvm.sk).
18. Univerzita J. Selyeho v Komárne (www.selyeuni.sk).
19. Akadémia umení v Banskej Bystrici (www.aku.sk).
20. Vysoká škola múzických umení v Bratislave (www.vsmu.sk).
21. Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave (www.vsvu.sk).
22. Slovenská zdravotnícka univerzita, Bratislava (www.szu.sk).
23. Akadémia Policajného zboru v Bratislave (www.akademiapz.sk).
24. Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika v Liptovskom Mikuláši (www.aos.sk).
25. Bratislavská medzinárodná škola liberálnych štúdií (www.bisla.sk).
26. Vysoká škola manažmentu v Trenčíne (www.vsm.sk).
27. Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave (www.vssvalzbety.sk).
28. Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave (www.vsemvs.sk).
29. Bratislavská vysoká škola práva (www.uninova.sk).
30. Vysoká škola v Sládkovičove (www.vssladkovicovo.sk).
31. Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove (www.ismpo.sk).
32. Stredoeurópska vysoká škola v Skalici (www.sevs.sk).
33. Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom (www.dti.sk).
34. Vysoká škola bezpečnostného manažérstva v Košiciach (www.vsbm.sk).

Za sledované obdobie sme tak od roku 2007 súhrnne vykonali 151 hodnotení webových portálov vysokých škôl.



Graf 2 Vývoj celkového ratingu prístupnosti vysokých škôl v Slovenskej republike v rokoch 2007–2014 (Regec, 2014)

Okrem nepriaznivého vývoja prístupnosti vysokých škôl je potrebné poukázať aj na zistenia súvisiace s účinnosťou nového znenia § 100 zákona č. 131/2002 Z. z., o vysokých školách. Porušovanie jeho ustanovenia sme v roku 2014 zaznamenali u 79,4 % vysokých škôl. Ani jedna vysoká škola nebola v roku 2014 vyhodnotená ako plne bezbariérová, pričom až u 14,3 % prípadov sme zistili veľmi závažné digitálne bariéry v oblasti prístupnosti.

Digitálne prostredie stredných a vysokých škôl zaznamenalo v posledných rokoch masívny nárast objemu informačného obsahu. Elektronická platforma sa postupne stala kľúčovou pri efektívnej komunikácii so študentmi, ako aj záujemcami o štúdium. Tento na prvý pohľad pozitívny krok vysokých škôl má v praxi nezriedkavo opačný výsledok. Napriek tomu, že elektronická platforma má oveľa vyšší potenciál poskytovať informácie v prístupnej forme, stáva sa pri nerešpektovaní opatrení ešte väčším úskalím ako tradičné bariéry.

Akademické informačné systémy – *Learning Management* systémy, *Course Management* systémy a pod., vytvorené v neprístupnej forme podporujú závislosť týchto jednotlivcov na ďalších podporných opatreniach. Vyhláška č. 458/2012 Z. z., vymedzuje, že jednotlivec so zrakovým postihnutím má mať zaistený prístup k elektronickým informáciám iba s využitím asistenčnej technológie. Podmienkou je tak budovanie elektronickej architektúry,

obsahu a funkcionality v zhode s požiadavkami univerzálneho dizajnu. Náš výskum potvrdil, že situácia na vysokých školách v oblasti implementácie a dodržiavania štandardov na prístupnosť bola v rokoch 2007 – 2014 neuspokojivá. Nerešpektovanie týchto štandardov a princípov univerzálneho dizajnu sa zrkadlí vo vysokom zastúpení a prítomnosti digitálnych bariér. Považujeme za dôležité pripomenúť vysokým školám povinnosť poskytovať elektronické informácie študentom so zrakovým, ako aj iným zdravotným postihnutím v prístupnej forme (okrem všeobecného ustanovenia k zaisteniu prístupnosti „iba s využitím asistenčnej technológie“) prostredníctvom prijatia právnej normy v súlade s medzinárodnými štandardmi a smernicami Európskej komisie.

Súčasne sme zistili, že v praxi absentujú funkčné mechanizmy, ktoré sú systémovo zacielené na komplexné a koordinované eliminovanie prekážok v oblasti e-prístupnosti. V kontexte Vyhlášky č. 458/2012 Z. z., sa ukazuje, že veľký potenciál riešiť otázky digitálnych bariér na vysokých školách majú práve centrá podpory študentov so špecifickými potrebami. Problémom je v tejto súvislosti zaistenie dostupnosti všetkých potrebných služieb, pretože tieto centrá podpory študentov so špecifikami potrebami nemajú zastúpenie na každej vysokej škole. Druhým rizikovým faktorom sú ich personálne možnosti z hľadiska zamestnávania špecialistu na oblasť e-prístupnosti. Napriek tomu odporúčame, aby každá vysoká škola aktívne kooperovala s metodikom pre prístupnosť informačných technológií na báze internej (napríklad ako so zamestnancom centra podpory študentov so špecifickými potrebami, ktoré je súčasťou danej vysokej školy) alebo externej spolupráce (napr. so špecialistom z inej organizácie).

Okrem vyššie uvedeného sa v rámci realizovaného výskumu ukázalo ako dôležité zvyšovať kompetencie akademických a neakademických pracovníkov na vysokých školách v oblasti digitálnych bariér za účelom vytvárania prístupného obsahu. Viaceré elektronické dokumenty (napr. pozvánky, prihlášky, študijné texty či iné informácie pre študentov) prezentované v elektronickom prostredí si títo pracovníci vytvárajú sami, pričom nemajú poznatky, ako ich prispôbiť potrebám študentov so zrakovým postihnutím.

LITERATÚRA

- JESENSKÝ, J. 1995. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.
- LECHTA, V. a kol. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

- MAMOJKA, B., REGEC, V., TEPLICKÝ, P. 2007. *Metodická príručka na vytváranie a používanie prístupných elektronických dokumentov*. Bratislava: ÚNSS, 2007.
- MENDELOVÁ, E., LECKÝ, P. 2008. Prístupné študijné zdroje pre nevidiacich študentov. In: *Niektoré technologické inovácie v špeciálnej pedagogike. Priezor*. Roč. 38, 2008, č. 7, s. 54 – 65.
- REGEC, V. 2008. *Prístupnosť webových stránok v Slovenskej republike*. Bratislava: ÚNSS, 2008, 31 s. ISBN 978-80-969061-2-3.
- REGEC, V. 2010. *Prístupnosť elektronických informácií pre študentov so zrakovým postihnutím*. [Rigorózna práca]. Univerzita Komenského v Bratislave. Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2008. 145 s.
- REGEC, V. 2012. Asistenčné technológie pre žiakov so zrakovým postihnutím na báze informačných a komunikačných technológií. In: *Journal of Technology and Information Education*. Olomouc – EU, Univerzita Palackého v Olomouci, Ročník 4, 2012, č. 1, s. 21 – 25. ISSN 1803-537X (print). ISSN 1803-6805 (on-line).
- REGEC, V. 2012. Bariéry v e-inklúzii osôb so zdravotným postihnutím na vysokých školách. In: HUTYROVÁ, M.; ZEDKOVÁ, V. (Eds.). *Sborník textů z odborné mezinárodní konference s názvem Speciální a inkluzivní vzdělávání a role speciální pedagogiky*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2012, s. 271 – 284. ISBN 978-80-244-3364-6.
- REGEC, V. 2014. Visual Impairment and Digital Barriers at University and College Web Portals In: *7th International Conference of Education, Research and Innovation*. 2014, s. 3533 – 3539. ISBN 978-84-617-2484-0.
- REGEC, V., PASTIERIKOVÁ, L. 2013. E-Accessibility for Students with Visual Impairment at Universities in Czech and Slovak Republic In: *4th International Conference on New Horizons in Education*. Volume 1/3, s. 1282 – 1289. ISSN 2146-7358.
- SOVÁK, M. 1980. *Nárys špeciálnej pedagogiky*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 231 s.
- ŠPINAR, D. 2004. *Tvoříme přístupné webové stránky*. Brno: Zoner press. 2004. 360 s. ISBN 80-86815-11-0.
- Vyhláška č. 458/2012 Z. z., Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami
- Výnos č. 312/2010 Ministerstva financií Slovenskej republiky z 9. júna 2010 o štandardoch pre informačné systémy verejnej správy.
- Výnos č. 55/2014 Ministerstva financií Slovenskej republiky zo 4. marca 2014 o štandardoch pre informačné systémy verejnej správy.
- Zákon č. 131/2002 Z. z., o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
- Zákon č. 275 z 20. apríla 2006 o informačných systémoch verejnej správy a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
- Zákon č. 365/2004 Z. z., o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon).



SYNDRÓM CAN – DIAGNOSTIKA A INTERVENCIA

Can Syndrome – Diagnosis and Intervention

Ján Koval',¹ Alžbeta Čuriková²



Abstrakt: Príspevok sa zaoberá aktuálnym problémom súčasnosti, a to zanedbávaním a týraním blízkej a zverenej osoby najmä detí. Nárast tohto fenoménu nás núti zamýšľať sa nad príčinami, dôsledkami, ako aj možnosťami jeho riešenia a predchádzania. V našom prieskume sme sa zamerali na týrané a zanedbávané deti hospitalizované na Klinike pediatrie FNsP J. A. Reimana v Prešove. Uvádzame aktuálne zistenia a v závere naznačujeme možnosti riešenia tejto zložitej problematiky.

Kľúčové slová: zanedbávanie, zneužívanie, týranie blízkej a zverenej osoby, syndróm CAN, diagnostika, intervencia.

Abstract: The paper deals with the recent problem of neglect and abuse of close person or person in ward especially children. The growth of this phenomenon compels experts to reflect on possible causes, consequences and its treatment and prevention. In our research, we are focused on abused and neglected children hospitalized at the Department of Pediatrics, University Hospital of J. A. Reiman in Prešov. We are presenting the actual findings and suggest possible solutions to this complex issue in the conclusion.

Key-words: neglect, abuse, maltreatment of close relative or person in ward, CAN syndrome, diagnosis, intervention.

Zanedbávanie, týranie blízkej a zverenej osoby a ich nárast je aktuálnym a závažným celospoločenským problémom. Chápanie týrania a zanedbávania dieťaťa sa do povedomia verejnosti (občanov) dostáva veľmi zložito. Mnohí si neuvedomujú, že pod týraním dieťaťa nechápeme len bitie dieťaťa. Formy týrania dieťaťa sú rôzne – od telesného týrania cez psychické týranie, zanedbávanie, sexuálne zneužívanie až po niektoré zvláštne formy týrania dieťaťa ako napríklad systémové týranie. Pod zanedbávaním dieťaťa rozumieme neuspokojovanie základných potrieb dieťaťa. V našej práci sa venujeme skúsenostiam, ktoré sme získali na Klinike pediatrie FNsP J. A. Reimana v Prešove počas hospitalizácií týraných a zanedbávaných detí.

1 MUDr. Ján Koval', PhD., Klinika pediatrie, FNsP J. A. Reimana, Ul. Hollého 14, 08051 Prešov, Slovenská republika. E-mail: koval@fnspresov.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

2 PhDr. Alžbeta Čuriková, Ústav sociálnych vied a zdravotníctva bl. P. P. Gojdiča v Prešove, VŠZaSP sv. Alžbety, n.o. Bratislava, Slovenská republika. E-mail: acurikova@centrum.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

Teoretické východiská

Zákondarar v našej spoločnosti maloletým deťom priznáva osobitný štatút v spoločnosti, preto dieťaťu sa má dostať zvlášťnej ochrany. Je zabezpečená v zmysle platnej legislatívy, ako aj inými adekvátnymi prostriedkami tak, aby sa dieťa normálnym spôsobom vyvíjalo telesne, psychicky, mravne a sociálne. Podľa legislatívy dieťa má byť chránené pred všetkými formami zanedbávania, týrania, krutosti a využívania, avšak deti patria medzi tých, ktorí sú najviac ohrození sociálno-patologickými javmi.

Problém zneužívania a týrania detí je starý ako ľudstvo samo. J. Caffey a F. N. Silverman (1946) ako prví v odbornej literatúre odlíšili úmyselné poranenia od poranení spôsobených úrazmi a označili ich ako non-accidental injuries (NAI), neúrazové poranenie v rámci krutého zaobchádzania s dieťaťom (Fedor, 2011). V roku 1962 popísal C. H. Kempe po prvý raz syndróm bitého dieťaťa – Battered Child Syndróm (Caffey, 1946). Neskôr sa jav označil pojmom Child Abuse (zneužitie dieťaťa) a ešte neskôr bola formulovaná druhá časť syndrómu CAN, a to zanedbávanie dieťaťa – Child Neglect. V roku 1959 bola prijatá v OSN *Charta práv dieťaťa*, v roku 1989 OSN prijalo dokument *Dohovor o právach dieťaťa*, v roku 1990 k tomu bola vypracovaná smernica *Svetová deklarácia o prežití a ochrane rozvoja dieťaťa*. Veľmi dôležitú úlohu v tejto oblasti zohráva Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) a UNICEF. Syndróm týraného, zanedbávaného zneužívaného a dieťaťa bol prvýkrát popísaný na III. Európskej konferencii pre prevenciu týrania detí, ktorá sa konala v Prahe v roku 1991. Na výsledky vzniknuté z tejto konferencie naviazala Zdravotná komisia Rady Európy, ktorá v roku 1992 definovala syndróm CAN – syndróm týraného, zanedbávaného a zneužívaného dieťaťa ako „akékoľvek vedomé či nevedomé aktivity, ktorých sa dopúšťa dospelý človek (rodič, vychovávateľ alebo iná osoba) na dieťati a ich následkom dochádza k poškodeniu zdravia a zdravého vývoja dieťaťa; najvyhranenejšou podobou je smrť dieťaťa“ (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995). Týranie je teda charakterizované ako zlé zaobchádzanie so zverenou osobou vyznačujúce sa určitým stupňom bezcitnosti, hrubosti a trvalosti, ktoré takáto osoba považuje za pocit určitého príkoria. Trvalosť konania trýzniteľa (agresora) je nutné posudzovať práve v závislosti na intenzite zlého zaobchádzania.

Súčasná teória a prax sa ustálila na tom, že dieťa je objektom týrania fyzického – telesného, ktoré môže mať podobu aktívnu, ktorá zahŕňa všetky akty násilia na dieťati (popálenie, hematómy, poranenia, zlomeniny a podobne) alebo pasívnu, ktorá sa vyznačuje nedostatočným uspokojením najdôležitejších telesných potrieb dieťaťa v nadväznosti na psychické

a sociálne potreby (najzávažnejším dôsledkom je spustnutie dieťaťa, v krajnom prípade smrť) (Obr. 1).

Základné formy	Zvláštne formy
Telesné týranie	Münchhausenov syndróm by proxy
Psychické týranie	systémové týranie
Sexuálne zneužívanie	organizované týranie a zneužívanie
Zanedbávanie	rituálne týranie a zneužívanie

Obr. 1 Delenie syndrómu CAN (Zdroj: Fedor, 2011)

Zvláštnou formou aktívneho týrania je tzv. syndróm trasenia dieťaťom (Shaken Baby Syndrome – SBS), pri ktorom vzniká typické poranenie mozgu, ktoré vzniká intenzívnym a hrubým trasením tela dieťaťa. Prvý ho popísal v roku 1972 J. Caffey ako syndróm, ktorý zahŕňa subdurálne alebo subarachnoidálne krvácanie, retinálne krvácanie a malé alebo žiadne vonkajšie známky kraniálnej traumy.

Psychické týranie dieťaťa spočíva v konaní, ktoré má negatívny vplyv na citový vývoj a správanie sa dieťaťa. Z hľadiska formy sa prejavuje v slovných útokoch na sebavedomie dieťaťa, jeho opakované ponižovanie, odmietanie či zavrhovanie. Psychické týranie obsahuje takisto zložku aktívnu (cielené, zámerné a účelové konanie) alebo pasívnu v podobe absencie záujmu o dieťa (napr. nedostatočný, prípadne žiadny prejav lásky a úcty k dieťaťu). Konečným výsledkom potom môže byť psychická deprivácia dieťaťa. Musíme pripomenúť, že psychické týranie je najrozšírenejším druhom týrania a zároveň je najťažšie rozpoznateľné.

Ďalšou formou je týranie sexuálne, resp. sexuálne zneužívanie majúce podklad v nepatričnom vystavení dieťaťa sexuálnemu kontaktu, aktivite či správaniu. Sexuálne zneužívanie zahŕňa bezdotykové formy sexuálneho zneužívania (exhibicionizmus, obscénne telefonické hovory a podobne) a dotykové formy sexuálneho zneužívania (znásilnenie, sexuálny útok, komerčné sexuálne zneužívanie, incest a podobne). Pri sexuálnom zneužívaní detí dochádza k psychologickému šoku hlboko v tele dieťaťa s ďalekosiahlymi

následkami v jeho živote a správaní sa k okoliu, čo sa výrazne prejavuje ako negatívny dôsledok pre celú spoločnosť.

Poslednú skupinu predstavuje zanedbávanie, ktoré sa vyznačuje nedostatkom starostlivosti, ktoré spôsobuje závažné ohrozenie vývoja dieťaťa alebo nebezpečenstvo pre dieťa. Telesné zanedbávanie sa prejaví v zlyhaní pri zabezpečení telesných potrieb dieťaťa (výživa, ošatenie, bývanie), zdravotníckej starostlivosti. Citové zanedbávanie sa prejavuje zlyhaním pri zabezpečení citových potrieb dieťaťa v oblasti lásky. Medzi zvláštnu skupinu týrania a zneužívania je zaradené aj systémové týranie, organizované zneužívanie detí, rituálne zneužívanie detí a sexuálny turizmus.

Charakteristickými prejavmi zanedbávania dieťaťa, s ktorými sa v praxi stretávame, sú retardácia vývinu, slabá alebo žiadna hygiena, kvalita ošatenia, chronická únava, hlad, zvýšená chorobnosť, vyznabnosť, úteky z domu, krádeže, sebadeštruktívne sklony, fetovanie, absencia dieťaťa pri pozvaní na lekárske prehliadky, vyšetrenia, nezaočkovanosť dieťaťa, ignorácia lekárskeho odporúčania, vyššia úrazovosť a podobne. Hlavné príčiny zanedbávania, týrania, s ktorými sa stretávame v podmienkach nášho regiónu, sú zlé materiálne, sociálne i bytové podmienky, nezamestnanosť rodičov, deti žijúce v segregovaných osadách, zdravotne postihnuté deti, zlé vzťahy medzi rodičmi, dysfunkčné rodiny, akútny stres rodičov a tiež aj drogová závislosť a alkoholizmus rodičov. Diagnostikovanie týrania a zanedbávania dieťaťa je veľmi zložitá. Najkomplikovanejšie je diagnostikovať syndróm CAN hlavne vtedy, keď nie sú na tele znaky fyzickej traumy.

Problematika starostlivosti o týrané deti spadá aj do kompetencie orgánov verejnej správy a štátnej správy – Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, Ústredia práce, sociálnych vecí a rodiny, Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny, ako aj samosprávy – samosprávny kraj (vyššie územné celky), obce, mestá. Priamo zainteresované do problematiky starostlivosti o deti so syndrómom CAN sú Úrady práce, sociálnych vecí a rodiny (ďalej len ÚPSVaR) a vyššie územné celky alebo obce a mestá (miestne samosprávy). ÚPSVaR v zmysle niektorých legislatívnych právnych noriem zabezpečujú sústavnú ochranu života, zdravia dieťaťa a plnia úlohu koordinátora, ak treba pri vykonávaní opatrení sociálnej kurately pre deti alebo pomoci deťom, ktoré sú týrané, pohlavne zneužívané, zanedbávané, alebo u ktorých je dôvodné podozrenie z týrania, pohlavného zneužívania alebo zanedbávania, alebo ktoré boli obeťou obchodovania. Taktiež podáva návrhy na súd na vykonanie zásahu do rodičovských práv a povinností (zákon č. 305/2005 Z. z.).

Zákonom stanovený okruh pôsobnosti, v rámci ktorého by sa mala uskutočňovať aj pomoc deťom týraným, pohlavne zneužívaním, má aj samospráva. Tieto inštitúcie však majú aj určité právomoci, ktorými môžu bezprostredne pomôcť dieťaťu v núdzi (Viciánová, 2000).

Syndróm CAN znamená nielen priestupok proti morálke, ale aj priestupok proti zákonu. Násilie spáchané na dieťati je chápané ako trestný čin, ktorý treba vyšetriť, dokázať, obviňiť páchatela, odsúdiť ho a potrestať, a tak naplniť právo, spravodlivosť. Domnievame sa, že trestný zákon je najsilnejším a najúčinnnejším nástrojom potláčania tohto nebezpečného a spoločensky nežiaduceho konania.

Výskyt syndrómu CAN, zanedbávania, je na Slovensku neporovnateľný s vyspelými krajinami Európy a Ameriky. Americká národná incidenčná štúdia z roku 1996 udáva ročnú incidenciu telesného týrania – 5, 7 prípadov na 1000 detí a incidenciu úmrtí v dôsledku týrania – 0,02 na 1000 detí (Sedlak, Broadhurst, 1996). Vo Veľkej Británii sa odhaduje, že na následky zlého zaobchádzania zomiera ročne 5 detí na 100 000 narodených, v Austrálii 10 a v USA až 40 detí na 100 000 narodených (Ringel, 1971). Incidencia všetkých foriem CAN v roku 1993 v USA bola 45 prípadov, v Kanade 21 a v Anglicku v roku 1991 18 prípadov na 1000 detí. V ČR je to 1,6 prípadov a na Slovensku podľa údajov MPSVR len asi 0,3 na 1000 detí. M. Fedor, J. Buchanec, M. Brndiarová (2010) vo svojej prevalenčnej štúdii zistili, že fyzické týranie na podklade kritéria ublíženia podstúpilo v ich výskumnom súbore 24,6% detí, 12% podstúpilo domáce násilie, z toho 12,2% vo viacerých závažných formách a 14,5% detí zažilo násilie mimo svoj domov; z týchto detí muselo byť 3,2% hospitalizovaných pre poranenia. Z týchto výsledkov im vyplynulo, že minimálne 64,5% detí podstúpilo minimálne jedným spôsobom aspoň raz takú aktivitu, ktorú by bolo možné vyhlásiť za fyzické násilie podľa kritéria ohrozenia, 86,5% detí bolo niekedy bitých vlastnými rodičmi alebo opatrovateľmi (Fedor, Buchanec, Brndiarová, 2010).

Zo sledovaného súboru vyplýva, že v našom regióne je vysoký počet detí, ktoré sú ohrozené vo svojom zdravom vývine. Ohrozené sú hlavne tým, že od narodenia sú svojím spôsobom zanedbávané, opustené, rodičia nejavia záujem, znižuje sa starostlivosť o dieťa, dieťa je ohrozené prostredím, v ktorom žije. Prejavom zanedbávania je aj vysoká úmrtnosť doma bez toho, aby rodičia vyhľadali pomoc zdravotníkov. Z našich poznatkov je zrejmé, že ide prevažne o deti zo segregovaných osád, deti rómskeho pôvodu a práve týmito deťmi je potrebné venovať zvýšenú pozornosť nielen zdravotníkom.

Cieľ a metódy prieskumu:

Cieľom našej práce bolo zistiť, v akom rozsahu je výskyt zanedbávaných opustených detí v Prešovskom regióne a aká je následná starostlivosť o ne a hľadať možnosti ako znížiť výskyt týchto negatívnych javov pri zabezpečovaní zdravého vývinu detí.

Počty hospitalizovaných pacientov riešených sociálnym pracovníkom, ako aj lekármi kliniky či príčiny hospitalizácie na Klinike pediatrie FNŠP Prešov boli získané z chorobopisov pacientov.

Na zistenie hodnôt úmrtnosti dojčiat doma v Prešovskom VÚC sme použili oficiálne hlásenia okresných odborníkov z pediatrie za roky 2000 – 2010 podľa štandardov Ministerstva zdravotníctva SR.

Výsledky a diskusia

Najčastejšie klinické známky zanedbávania detí na Klinike pediatrie FNŠP v Prešove sú hypotrofia, psychomotorická retardácia, ktoré sú často spojené s kožnými infekciami (mykózy, svrab), hepatopatiami (poškodenie pečene) ako dôsledok nesprávnej výživy, črevnými parazitmi. U týchto detí sú časté, opakované hospitalizácie.

Vo svojej práci sme zaznamenali len prípady hospitalizovaných detí, pri ktorých zdravotný stav dieťaťa svedčil po medicínskej a sociálnej stránke, že dieťa v rodine bolo týrané, zanedbávané (hematómy po tele, podvýživa, hladové opuchy, ťažké kožné infekcie, intertrigá, zlomeniny a pod.), deti opustené, bez záujmu rodičov a pod. Zamerali sme sa na zanedbávané deti, ktoré boli pre túto diagnózu hospitalizované a riešené sociálnym pracovníkom na klinike v rokoch 2000 – 2010. Za sledované obdobie celkový počet hospitalizovaných detí riešených sociálnymi pracovníkmi bol 1642, z toho počtu bolo 1596 Rómov. Táto skupina detí je žiaľ najviac ohrozená týraním či zanedbávaním. Počet podaní návrhov na umiestnenie dieťaťa do ústavného zariadenia bol 526 detí, z toho 481 detí z rómskeho etnika. Umiestnených detí v ústavnom zariadení bolo 343 detí, z toho 327 rómskych (Tab. 1).

Celkom	Rómske deti	Ostatní	Návrh na umiestnenie do ÚSS	Rómske	Nerómske	Umiestnenie celkom	Rómske	Ostatné	Náhradná rodina starostl.
1642	1596	46	526	481	45	343	327	16	16

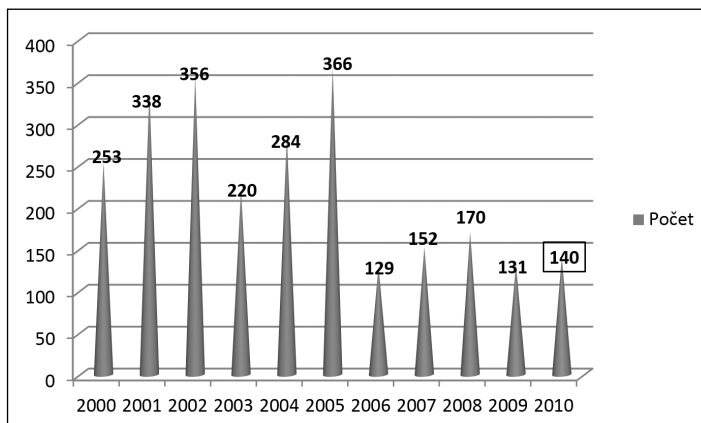
Tab. 1 Hospitalizácia detí na Klinike pediatrie FNŠP J.A.Reimana Prešov v rokoch 2000 – 2010, riešených sociálnym pracovníkom kliniky (údaje v absolútnych číslach)

Do náhradnej osobnej starostlivosti bolo zverených 40 detí. Z tohto počtu 78 detí bolo týraných (hlásené na políciu a ÚPSVaR), o 291 detí rodičia nejavili záujem, 288 detí bolo zanedbávaných, 103 detí bolo opustených (Tab. 2).

Týrané	Zanedbávané	Opustené	Bez záujmu rodičov
78	288	103	291

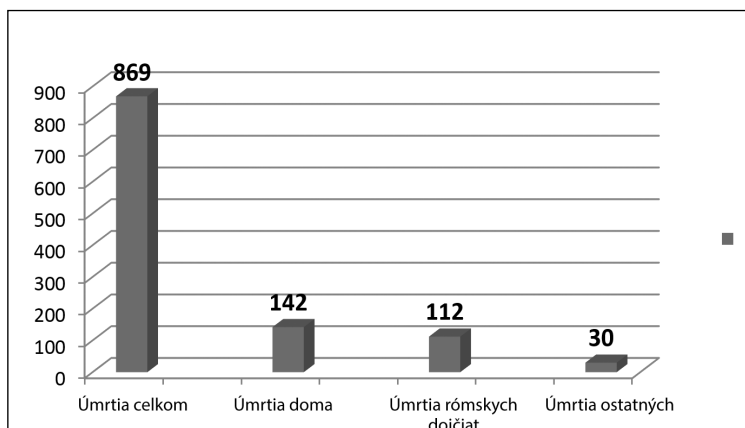
Tab. 2 Hospitalizácia detí na Klinike pediatrie FNsP J.A. Reimana Prešov v rokoch 2000-2010, riešených v spolupráci polície, ÚPSVaR (údaje v absolútnych číslach)

Problémom v Prešovskom regióne je opustenie novorodenca matkou bezprostredne po pôrode, rodička svojvoľne opustí zdravotnícke zariadenie, dieťa nedojčí a pre dieťa si príde až po opakovaných výzvach, prípadne odmietne prevziať svoje dieťa z novorodeneckého oddelenia a dieťa je umiestňované v ústavnom zariadení, príp. do náhradnej osobnej starostlivosti. Opustenie novorodenca matkou je takisto určitý spôsob zanedbávania starostlivosti o dieťa. V priebehu rokov 2000 – 2010 v 2539 prípadoch matky opustili svoje deti a ušli z pôrodnice, svoje deti ponechali v starostlivosti na novorodeneckom oddelení FNsP Prešov. Takmer v 100% útekov matiek z pôrodnice tvorili rómske matky. Z celkového počtu pôrodov vo FNsP J. A. Reimana Prešov (2600 – 2800 pôrodov ročne) boli zastúpené rómske matky v priemere 860 pôrodov (ročne). V rokoch 2000 – 2005 počet matiek, ktoré svojvoľne opustili svoje deti ročne, bol od 250 do 365 matiek, ale v roku 2005 po opatreniach vlády v zmysle zákona č. 471/2005, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 235/1998 Z. z., o príspevku pri narodení dieťaťa, po príspevku rodičom ich počet poklesol (kým v roku 2005 počet matiek bol 365, v roku 2006 už len 143 matiek). Do ústavnej starostlivosti sa umiestnilo za sledované obdobie z tohto počtu len 131 detí (Graf 1).



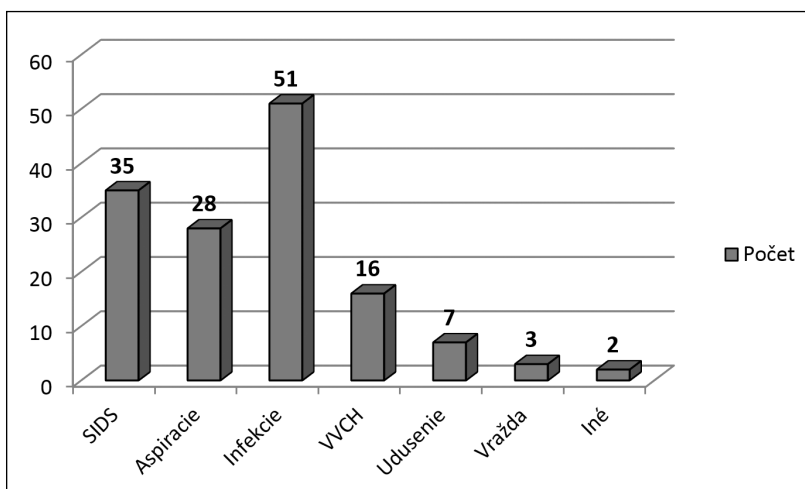
Graf 1 Opustenie novorodenca matkou (úteky matiek z pôrodnice) v rokoch 2000 – 2010, FNŠP J. A. Reimana Prešov (údaje v absolútnych číslach)

Zvláštnu kategóriu zanedbávania tvoria aj úmrtia detí doma bez toho, aby rodičia predtým vyhľadali lekársku pomoc. Zisťovali sme hlavne úmrtia detí do 1 roka v rámci Prešovského kraja v rokoch 2000 – 2010. Celkom za sledované obdobie zomrelo 869 detí do 1 roku veku, z toho doma 142 detí (16,3 %), rómskych 85 % a nerómskych 15 % (Graf 2).



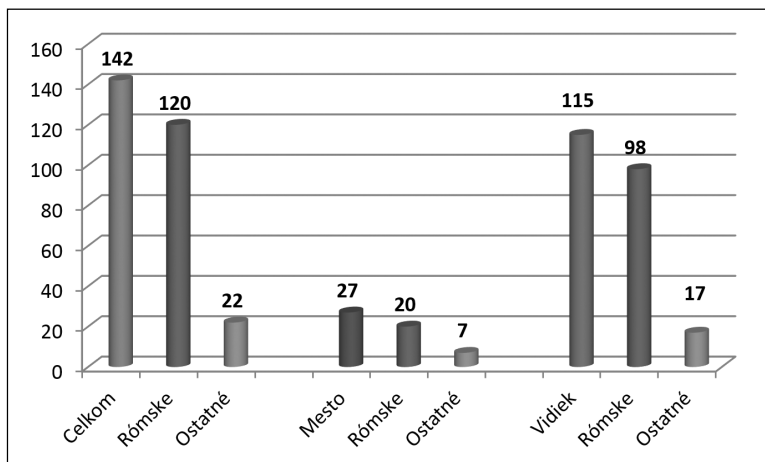
Graf 2 Úmrtia dojčiat celkom, z toho doma počet zomrelých rómskych a ostatných detí doma v rokoch 2000 – 2010 v Prešovskom VÚC (údaje v absolútnych číslach)

Podľa príčin úmrtí najviac detí zomrelo doma na infekcie (zápal pľúc, meningitída a iné) – 51 (36 %), aspirácie boli príčinou úmrtia v 28 prípadoch (20 %), vrodené vývojové chyby v 16 (11 %), udusenie v 7 prípadoch a 3 dojčatá boli zavraždené. Na syndróm náhleho úmrtia zomrelo 35 dojčiat (24 %) – sú to úmrtia, ktorým sa prakticky nedá zabrániť (pri pitve sa nenájde patologicko-anatomická zmena, ktorá by mohlo byť príčinou úmrtia na orgánoch), ale ostatných 76% úmrtí detí nemuselo zomrieť, ak by boli liečené a bola im poskytnutá včasná lekárska starostlivosť (Graf 3).



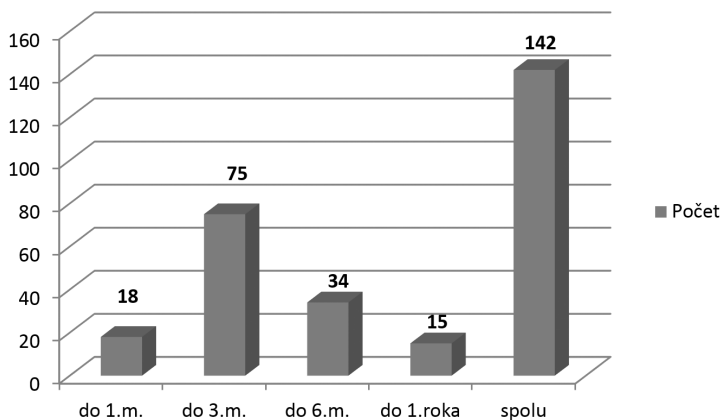
Graf 3 Príčiny (dg.) úmrtí dojčiat doma v rokoch 2000 – 2010 v Prešovskom VÚC (údaje v absolútnych číslach)

Porovnávali sme aj miesto úmrtia – úmrtia doma. Zistili sme, že úmrtí detí do 1 roka veku na vidieku bolo za sledované obdobie 115 (81%) a v mestách 27 úmrtí. Na vidieku viac ako 90% rómskych dojčiat zomrelo v segregovaných osadách (Graf 4).



Graf 4 Úmrtia doma, rómske a nerómske dojčatá, mesto, vidiek v Prešovskom VÚC v rokoch 2000 – 2010 (údaje v absolútnych číslach)

Čo sa týka úmrtia dojčiat podľa veku v mesiacoch, zistili sme, že do 1 mesiaca veku za sledované obdobie zomrelo 18 detí, do 3 mesiacov veku zomrelo 75 detí, do 6 mesiacov veku zomrelo 34 detí a nad 6 mesiacov veku do 1 roka zomrelo 15 detí (Graf 5).



Graf 5 Úmrtia dojčiat podľa veku (v mesiacoch) (údaje v absolútnych číslach)

Z nášho prieskumu vidieť, že do 3 mesiacov veku zomiera 66% a 89% detí, zo zomrelých doma boli deti do 6 mesiacov. Deti do polroka veku sú najviac ohrozené, práve oni potrebujú zvýšenú starostlivosť po každej stránke či už z hľadiska výživy (dojčenie), citovej stránky (prítomnosť matky, rodiča, ich reakcia na potreby dieťa), hygieny, bývania a pod., v opačnom prípade tieto deti sú v neustálom ohrození.

Naša doterajšia prax je taká, že mnohé prípady týraných detí zostávajú dlho na úrovni konštatovania stavu a zbytočne dlho sa váha s opatrením, ktoré by mohlo tento stav zmeniť a zabezpečiť dieťaťu ochranu a bezpečie. Záujem o blaho dieťaťa ešte stále nie je prioritou tak, ako to zaručuje zákon. Mnohokrát sa viac prihliada na potreby a záujem rodičov, ako na záujem dieťaťa. Zdravotnícke zariadenie je často prvé, ktoré podá dieťaťu pomocnú ruku. Avšak musíme konštatovať, že v poslednej dobe značne pribúda týraných, zanedbávaných a ohrozených detí.

Problémom v našej klinickej praxi je, že po nahlásení zanedbávania či týrania dieťaťa sa stretávame podľa nás s laxným prístupom sociálnych pracovníkov pri hodnotení tejto situácie v rodine. Veľakrát pri riešení situácie sociálnym pracovníkom v rodine týraného, zanedbávaného dieťaťa dostávame správu o stave v rodine a starostlivosti o dieťa, kde sú uvedené iba bytové pomery v rodine, ktoré ako keby prezentovali dobrú starostlivosť, a práve naopak, často bytové podmienky v rodine sú dobré, ale dieťa v rodine je týrané, zanedbávané. Malá pozornosť je venovaná zisťovaniu vzťahu matka – dieťa, citovej väzbe matky na dieťa, ako aj tomu, či nejde o nechcené dieťa, tiež vzťahu medzi rodičmi navzájom, vzťahu k dieťaťu, zdravotnej starostlivosti a pod. Niekedy z týchto správ zaslaných ÚPSVaR oddelením sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately vyplýva, že akoby zanedbávanie dieťaťa nepatrilo do diagnózy syndrómu CAN.

V praxi sa stretávame aj s uzneseniami odboru vyšetrovania Policajného zboru SR, v ktorom naše oznámenie o podozrení na syndróm CAN zamietajú, nakoľko „nie je dôvod na začatie trestného stíhania alebo na postup podľa § 197 Trestného poriadku.“ V mnohých prípadoch v zdôvodnení zamietnutia je uvedené, že nebolo preukázané úmyselné konanie rodičov, neboli zistené žiadne skutočnosti, ktoré by nasvedčovali, že sa jednalo o týranie dieťaťa.

Problém zanedbávania, týrania detí sa týka nielen zdravotníctva, ale aj školstva a celej spoločnosti. Nevhodné zaobchádzanie, zanedbávanie dieťaťa spôsobuje retardáciu jeho psychomotorického vývinu, sociálnu depriváciu. Tieto deti majú problémy so zaradzovaním sa do spoločnosti, vzdelávaním, často vyžadujú špecializovaný prístup vo vyučovaní, je nutné koordinovať ich

správanie a podobne. To všetko vyžaduje zvýšenú a primeranú starostlivosť nielen zo strany rodičov, ale aj pri vzdelávaní a výchovnom pôsobení v školstve. Základom riešenia problematiky syndrómu týraného, zanedbávaného dieťaťa je komplexná spolupráca multidisciplinárnych odborov, všeobecných lekárov pre deti a dorast (obvodní lekári), odborníkov detských oddelení, psychológov, ale hlavne pracovníkov oddelení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately v jednotlivých okresoch, terénnych sociálnych pracovníkov, ale aj polície a súdov. Potrebné je zlepšiť a skvalitniť prevenciu, ktorá by zmiernila riziko patologických javov ohrozenia detí. Riešenie vidíme v skvalitnení zdravotno-výchovnej činnosti, výchovy k zodpovednému rodičovstvu, zlepšenie legislatívnych opatrení, noriem. Starostlivosť o zdravý vývin mladej generácie je celospoločenská úloha.

LITERATÚRA

- CAFFEY, J. 1946. Multiple fractures in the long bones of infants sufferin from chronic subdural hematoma. In: *American Journal Roentgenology Radium Therapy*. Vol. 56, No 2, 1946, p. 163 – 173.
- DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. et al. 1995. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. 245 s. ISBN 80-7169-192-5.
- FEDOR, M. 2011. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dieťa. Vybrané kapitoly z pediatrie. Učebné texty SZU*. Bratislava: SPS a Procter & Gamble, 2011, s. 18 – 37. ISBN 978-80-969878-6-3.
- FEDOR, M., BUCHANEC, J., BRNDIAROVÁ, M. et al. 2010. Výskyt fyzického týrania detí v Slovenskej republike. In: *Pediatrica*. Roč. 5, 2010, č. 2., s. 76 – 81.
- KEMPE, C. H., SILVERMAN, F. N., STEELE, B. F. et al. 1962. The battered-child-syndrome. In: *JAMA*. Vol. 181, 1962, p. 17 – 24.
- RINGEL, J. 1971. Týraní dítěte v rodině. In: *Československá pediatrie*. Roč. 26, 1971, č. 5, s. 243 – 246.
- RYŠÁNKOVÁ, M., BOSÁK, V., KUČERA, Z. et al. 2004. Tělesné týraní v dětství u dospělé populace ČR: výskyt a některé souvislosti. In: *Československá pediatrie*. Roč. 59, 2004, č. 5, s. 229 – 241.
- SEDLAK, A. J., BROADHURST, D. D. 2000. *Third National Incidence Study of Child Abuse and Neglect: fional report*. Washington: US Department of Health and Human Services, Government Printing Office, 1996.
- VICIÁNOVÁ, K. et al. 2000. *Týranie, zneužívanie a zanedbávanie detí*. Bratislava: JASPIs, 2000. 72 s. ISBN 80-85576-26-0.



TÚTORSTVO AKO FORMA SOCIÁLNEJ OPORY V PROCESE REEDUKÁCIE

Tutorship as Form of Social Support in the Process of Re-education

Anna Semanová¹, Ladislav Horňák²



Abstrakt: Príspevok poskytuje pohľad na vplyv tútorstva v procese reedukácie jednotlivca a skupiny. Uvedené údaje boli získané pološtruktúrovaným interview so psychologičkou, vychovateľkou a tútorkou, sociometrickou analýzou skupiny a rozborom osobných dokumentov participantky – tútorky. Prostredníctvom nich boli v rámci štúdie prípadu zistené kľúčové pozitívne vplyvy tútorstva na proces resocializácie a reedukácie tútorky, ako aj ostatných členiek výchovnej

skupiny. Získané dáta kvalitatívneho charakteru môžu slúžiť ako primárna sonda na následný výskum vplyvu tútorstva na sociálnu oporu v procese reedukácie a školskú úspešnosť klientov reedukačného centra. Príspevok zároveň uvádza aj objektívny, teoretický podložený prehľad o silných stránkach tútorstva aj jeho potencionálnych rizikách v procese reedukácie, na ktoré by sa malo pri zavedení v praxi prihliadať.

Kľúčové slová: tútorstvo, reedukácia, mladistvé osoby, školská úspešnosť, sociálna opora.

Abstract: The paper brings an insight on the tutorship influence in the process of re-education as of individual as of a group. Presented data were obtained through semi structured interview with psychologist, educator, and other participant - tutor, but also via sociometrics analysis of groups and analysis of personal documents of the group female members. Positive key impact of tutorship on the re-education and re-socialization process as of the tutor as the rest of her educational group were identified within the case study. Obtained qualitative data may be considered as a primary probe to further research on the tutorship impact on social support in re-educational process and on the school success of re-educational centre's clients. Furthermore, the paper introduces objective, theoretically well-founded overview of the strengths of tutorship and its potential risks in the process of re-education that should be implemented in the practice.

Key-words: tutorship, re-education, juvenile person, school success, social support.

„Kto iných učí, vzdeláva seba samého.“

J. A. Komenský

1 Mgr. Anna Semanová, Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č.15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: anna.semanova@pf.unipo.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

2 Doc. PaedDr. Ladislav Horňák, CSc., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č.15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: ladislav.hornak@pf.unipo.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

Už v starovekom Ríme filozof Marcus Fabius Quintilianus odporúčal pri vzdelávaní aj tútora z radov študentov. Považoval ho totiž za silný vzor, ktorý sa bude žiak najskôr snažiť napodobniť a potom ho prekonať. Od začiatku roka 1800 tútorstvo uplatňovalo už mnoho európskych škôl. E. E. Gordon (2005) uvádza, že na gymnáziách vo Francúzsku, Nemecku a Anglicku ho označovali ako simultánnu výučbu či monitorovací systém. Jeho aplikovanie v školských systémoch pretrváva až do súčasnosti takmer po celom svete a stáva sa stále čoraz populárnejším nielen v európskych krajinách, ale aj v Ázii. Napríklad len v Spojených štátoch amerických bolo k roku 2013 evidovaných viac ako 5000 mentorských programov pre mládež, ktorých súčasťou je aj tútorstvo.

Existuje mnoho definícií tútorstva. Vo všeobecnosti je tútorstvo podľa E. E. Gordona (ibidem) považované za vzdelávaciu metódu, pri ktorej jeden žiak (pseudoodborník) pomáha pri vzdelávaní v istej oblasti inému žiakovi (nováčikovi). V reedukačných súvislostiach je podľa V. Lábattha (2004) tútorstvo formalizovanou podobou vzájomnej pomoci medzi deťmi a mladistvými. Tútorstvo ako forma vedenia sa tak, ako v minulosti aj dnes, využíva v mnohých reedukačných a resocializačných zariadeniach. Už A. S. Makarenko (1976) vo svojej Gorkého komune zaviedol pozíciu veliteľa, ktorý disponoval nedeliteľnou právomocou pri dodržiavaní disciplíny a kontrole výkonu práce, ale zároveň i absolútnym zákazom akýchkoľvek výsad. V súčasnosti je napríklad v spoločenstvách „Cenacolo“ pre liečbu drogovovo závislých po celom svete táto úloha označovaná ako „anjel strážny.“ Ten sprevádza nového člena 24 hodín denne, je tu pre neho, pozná jeho problémy, láskyplne ho podopiera pri pokúšení vzdať to a pomáha mu pri práci, ktorá mu je pridelená. Takáto podoba tútora už nie je zameraná len na dodržiavanie disciplíny a režimových potrieb zariadenia tak, ako to bolo v prípade Gorkého komuny. V súvislosti s uvedeným je dôležité podotknúť, že tútor môže byť oporou pre jedného člena skupiny, ako aj pre celú skupinu. V súčasnosti sa predovšetkým v reedukačných súvislostiach pri pozícii tútora kladie vzhľadom aj na veľkosť skupiny väčší dôraz na budovanie a udržiavanie pozitívnych medziľudských vzťahov, kooperáciu a podporu empatie jedincov v rámci výchovnej skupiny. Pozíciu tútora (predsedu) v skupine v reedukačných centrách v týchto súvislostiach môžeme označiť aj za tzv. *predĺženú ruku* vychovávateľa, ktorý sa spolu s vychovávateľmi podstatnou mierou podieľa na chode výchovnej skupiny. Tútor je jednak hovorcom skupiny (napr. na verejnej komunite), sám dodržiava a dbá na dodržiavanie pravidiel a rajónových povinností s ostatnými členmi v skupine, no na druhej strane pomáha členom svojej výchovnej skupiny pri zvládaní odlúčenia

od najbližších, pri zvládání a prekonávaní negatívnych pocitov, akútneho afektu a tenzie, ale aj pri stanovovaní si cieľov a životných perspektív, pri príprave na vyučovanie a odbornom výcviku. Špeciálnou úlohou tútora je obvyčajne aj uvedenie novoprijatého člena do života v zariadení, ako aj plnenie ďalších úloh, ktoré mu vychovávateľa určujú podľa aktuálnych potrieb skupiny a jednotlivcov. Aj napriek tomu, že sa na prvý pohľad môže javiť, že vychovávateľa presúvajú všetku svoju zodpovednosť na tútora, opak je pravdou. Tútor je len podporným prostriedkom pri vedení skupiny a jednotlivcov z radu členov výchovnej skupiny.

Vychádzajúc z uvedeného je zjavné, že tútor svojím vedením a zároveň podporou a istou mierou empatie predstavuje pre ostatných členov výchovnej skupiny významnú formu sociálnej opory. Sociálnu oporu chápeme ako kvalitu interpersonálneho vzťahu, ktorú si jedinec vytvoril s osobami v reedukačnom centre a ktorá mu môže byť nápomocná pri riešení životných situácií (Komárik, 1999). Jej cieľom je pomôcť mu prekonať kritickú fázu a odstrániť alebo preladiť akútne nepríjemný afekt alebo dlhodobu zlú náladu. Tútor môže oporu poskytovať v závislosti od aktuálnej situácie rôznymi spôsobmi (ibidem, s. 132 – 133):

- **direktívnym vedením** – ide o priame poskytovanie rád, ale aj zákazov a pod.;
- **nedirektívnym vedením** – opiera sa o zhrnutie problému a poskytnutie niekoľkých alternatív riešenia, samotné rozhodnutie je ponechané na jedincovi;
- **zásahmi do prostredia** – značí vybavenie istej záležitosti namiesto samotného jedinca, ktorý to nedokáže urobiť sám zo strachu alebo iných citových dôvodov;
- **ventiláciou** – spočíva vo vytvorení príležitosti, pri ktorej môže jedinec vyjadriť svoje obavy, strach alebo potlačené emócie;
- **povzbudením** – cieľom je vzbudiť túžbu niečo zmeniť a zároveň dodať odvalu, že je to možné;
- **poučením** – znamená poukázať na to, že existujú vhodnejšie alternatívy riešenia problému než tie, ktoré používa samotný jedinec;
- **diverziou** – ide prenesenie pozornosti z citovo nepríjemnej oblasti na oblasť menej bolestivú.

Pozitívne ladené, podporujúce a usmerňujúce sociálne prostredie je zároveň i jedným z faktorov podmieňujúcich osobný rozvoj i školskú úspešnosť jedinca. Širšie vymedzenie školskej úspešnosti podľa Karatziasa a kol. (2002,

In: Holúbková, 2010, 2011) zahŕňa nielen dobrý alebo zlý prospech, ale aj mieru využitia a podpory individuálnych schopností a spôsobilostí žiaka, ako i jeho vzťah k škole, predmetu, motiváciu k učeniu a pod. U klientov reedukačných centier nachádzame vo väčšine uvedených oblastí značný deficit. Tútor, resp. mentor je preto v tomto smere významným činiteľom pri ich kompenzácii a ďalšom rozvoji. Prirodzená vývinová potreba adolescenta žiť v kruhu rovesníkov sa dostáva do popredia aj v súvislosti s učením. Z toho dôvodu nielen mladistvého klienta reedukačného centra, ale aj seba samého dokáže tútor silnejšie motivovať k učeniu a podporovať ho v ňom ako autorita vychovávateľa, ktorá zosobňuje v očiach klienta totalitný aspekt moci nad jeho nedobrovoľnou reedukáciou. Svojím aktívnym prístupom pri spoločnom učení sa, vysvetľovaní, vzájomnom skúšaní sa dokáže tútor nielen podporovať schopnosti svojho rovesníka, ale aj formovať jeho vzťah k predmetu, v konečnom dôsledku aj k škole.

Vo všeobecnosti sa pri výbere tútora môžeme podľa S. Kratochvíla (1979, s. 36) riadiť dvoma hľadiskami:

1. *Potrebou skupiny* – z tohto hľadiska sa za tútora volí spoľahlivý, poctivý, skúsenejší, prípadne starší člen skupiny so zmyslom pre dodržiavanie pravidiel. Ako uvádza L. Končeková (2007, s. 204) pre sociálne vzťahy mladistvých s dospelými je charakteristické, že mladistvý „*chce samostatnosť a určitú paritu, rovnoprávnosť s dospelými*“ a zároveň odmieta bezvýhradné rešpektovanie príkazov dospelých a má odmietavý postoj voči plneniu povinností. Naopak, podľa jeho subjektívneho presvedčenia porozumenie nachádza predovšetkým u rovesníkov. Podľa mladistvého oni vedia, čo prežíva a chápu ho. Tento postoj sa ešte silnejšie upevňuje v reedukačnom centre, kde sú si mladiství bližší nielen vekom, ale aj názormi, problémami a osudom, čím sa upevňuje ich pocit vzájomnej spolupatričnosti a zároveň sa minimalizujú negatívne vzťahy v skupine. Obdobný názor publikujú aj D. L. DuBois a M. J. Karcher (2005, s. 274), pričom sa odvolávajú na teóriu skupinovej socializácie americkej psychologičky J. R. Harris (1998). Teória skupinovej socializácie je v súlade s hypotézou, že rovesnícki tútori budú mať silnejší vplyv na socializáciu, hodnoty, postoje a rizikové správanie svojich rovesníkov ako dospelí kvalifikovaní tútori. Vychádzame pritom aj z poznatku, že v procese prevýchovy je účinnejšie dosiahnutie dohody všetkých alebo aspoň väčšiny než autoritatívne presadzovanie príkazu proti odporu väčšiny.

2. *Potrebou jednotlivca posilniť sebavedomie a nacvičovať správanie vo vedúcej pozícii* – z tohto hľadiska sú najvhodnejší nesmelí, neistí a depresívni jedinci. Mnohých táto prejavovaná dôvera motivuje aj k aktívnejšej snahe či dokonca až k zvnútorneniu potreby zmeniť svoje správanie.

Najvhodnejšie by samozrejme bolo, keby sa tieto dve potreby dali v rámci výchovnej skupiny skĺbiť. V tomto príspevku uvádzame prípad z praxe, kde pri výbere tútorke primárne dominovala potreba skupiny, na pozadí ktorej sa sekundárne uplatnila aj potreba jednotlivca, čím sa efektívne prepojili obidve potreby. Tie v konečnom dôsledku ovplyvnili skupinovú interakciu a jej kohéziu.

Metodológia prieskumu

Cieľom prieskumu bolo analyzovať vplyv tútorstva v procese reedukácie jednotlivca a členov výchovnej skupiny. Prieskum sme realizovali pomocou troch techník, čím sme zabezpečili validitu prieskumu. Našu vzorku tvorili traja hlavní participant – tútorka, psychologička, vychovávateľka. Nosnou metódou prieskumu bolo priame, individuálne, pološtruktúrované interview, prostredníctvom ktorého sme zisťovali, ako prebiehalo zavedenie tútorstva vo výchovnej skupine. Dôvodom výberu tejto metódy bola najmä skutočnosť, že takýto rozhovor dáva priestor pre komplexnú výpoveď a zisťovanie individuálnych významov participantov. Ďalším dôvodom bola snaha o navodenie dôvernosti a prejavenie skutočného záujmu o priebeh procesu adaptácie a socializácie jednotlivca v novej skupine a z toho vyplývajúce otvorené a pravdivé odpovede participantov. Pred začiatkom prieskumu sme sa ako výskumníci so svojím projektom predstavili a vysvetlili jeho cieľ, ako aj to, ako bude samotné interview prebiehať. Zároveň sme zdôraznili, aký význam majú jeho odpovede pre úspech prieskumu a participanta sme uistili aj o anonymite a znehodnotení nahrávok po ich spracovaní. Každého participanta sme požiadali o súhlas k participácii na prieskume i o povolenie k nahrávaniu rozhovoru, ktorý potvrdili svojím podpisom v poučenom súhlase. Následne sme cielenými otázkami viedli rozhovor zameraný na objasnenie cieľa prieskumu. Úvodné otázky boli zamerané na prítomnosť, čím sme vytvorili oporu pre spomínanie na minulosť. Podľa úrovne spolupráce a charakteru odpovedí sme zvažovali uplatnenie prvkov naratívneho rozhovoru, keďže naším cieľom bolo povzbudiť participantov k voľnému rozprávaniu o tútorstve. Interview sme vždy ukončili poskytnutím

možností, aby participant v prípade potreby ešte niečo dodal, resp. položil otázky, ktoré požadoval za potrebné z našej strany zodpovedať. V priebehu interview sme zisťovali i postoj participantky – tútorke k ostatným členkám skupiny a ich vzájomné vzťahy z ich perspektívy.

Keďže nebolo v rámci možnosti rozhovoru a ani jeho cieľom obsiahnuť objektívne všetky sociálne vzťahy participantky – tútorke, uplatnili sme sociometrické techniky HIFTO v kombinácii s psychohrou tzv. *kamene*. Prostredníctvom nich sme zisťovali vzájomné hodnotenie členov výchovnej skupiny a ich sociálny status. Sociometrickú metódu HIFTO (How I feel towards others scale), ktorú popisuje C. Hamilton et al. (2000), sme zvolili i z dôvodu možnosti jej aplikovania aj pri participantoch, ktorí sú v pásme inteligenčnej subnormy. Na základe jednotlivých volieb všetkých participantov sme pre každého participanta vypočítali index sociálnej preferencie a index sociálneho vplyvu, ale aj percentuálny výskyt vzájomných pozitívnych volieb. Participantov sme požiadali, aby každému členovi z výchovnej skupiny pridelili jednu zo štyroch znázornených ikon: otáznik (nepoznám ho), usmievajúca tvár (mám ho rád), smutná tvár (nemám ho rád) a tvár s indierentným výrazom (poznám ho, ale nemám k nemu žiaden vzťah). Spôsob hodnotenia sme pred hodnotením participantov demonštrovali spoločne pri stole a ako príklad sme podľa pokynov C. Hamiltona et al. (2000) uvádzali zvieratá: pes, tiger, kapybara a krava.

Alternatívna technika sociometrie patriaca podľa P. Říčana a J. Ženatého (1988, s. 12) medzi projektívne interpretačné techniky – psychohra tzv. *kamene* pomáha odkryť hodnotenie statusu v sociálnej skupine. Jej aplikácia nie je náročná ani pre výskumníka ani pre participantov a dokáže nepriamo poukázať na status participanta z jeho pozície. Participantom sme predložili hárok papiera, na ktorom je hĺba kameňov rôznej veľkosti, ktoré predstavujú členov sociálnej skupiny. Kameň, ktorý je umiestnený na vrchole hĺby, predstavuje vychovávateľa skupiny. Úlohou každého participanta po ozrejení obrázka bolo vybrať si jeden z týchto kameňov. Vyhodnotenie tejto alternatívnej metódy bolo realizované analýzou a následnou interpretáciou výberu veľkosti a umiestnenia kameňa a jeho následne identifikovanie v rámci štruktúry sociálnej skupiny.

Aby sme zabezpečili validizáciu informácií o participantke – tútorke, opierali sme sa o výpisy z jej osobnej dokumentácie.

Výsledky – analýza prípadu

Pohľad psychologičky a vychovávateľov na zavedenie tútorstva

V skupine participantiek bola zo strany vychovávateľov do pozície tútorky zvolená Zdena (meno bolo z dôvodu zachovania anonymity zmenené, 15 rokov). Jej umiestneniu do reedukačného centra predchádzal diagnostický pobyt z dôvodu predchádzajúceho aktívneho zneužívania návykových látok. Adaptačný proces na prostredie reedukačného centra i ostatné členky výchovnej skupiny u nej prebehol rýchlo a bez výraznejších ťažkostí. Jediným výrazným negatívnym záznamom v priebehu jej pobytu je jej účasť na plánovanom skupinovom úteku z reedukačného centra po mesiaci pobytu. Doposiaľ sa u nej pokus o útek už nezopakoval a na režim v zariadení si zvykla. Od začiatku sa aktívne zapája do záujmových a pracovných činností skupiny, ale aj do všetkých pripravovaných akcií. Zároveň sa účelovo dožaduje aj práce navyše, aby nadobudla čo najvyšší počet bodov, ktorý jej umožní „dovolenku.“ Svoju rajónovú povinnosť i starostlivosť o osobné veci si plní na požadovanej úrovni. Počas svojho trojmesačného pobytu v reedukačnom centre získala mínusové bodové hodnotenie za nepovolené fajčenie a zberanie ohorkov počas vychádzky. Za posledný týždeň dosiahla v skupine druhé najlepšie hodnotenie. Ako vychovávateľa uviedli, niekedy *„dokáže mať veľmi správny pohľad na problém a pomenovať jeho príčinu a následky.“* To, že sa navyše nebojí verejne povedať svoj názor, za ktorým si stojí a s členkami skupiny ma pozitívne vzťahy, pod vplyvom ktorých dokáže priamo či nepriamo (pozitívne) ovplyvniť ich názory a konanie, ich podnietilo k udeleniu jej pozície tútorke – predsedníčky skupiny. Tento návrh podporila aj psychologička. Podľa jej názoru Zdena je vhodnou kandidátkou na túto pozíciu. Okrem argumentov vychovávateľov, ktoré sú prínosom pre proces reedukácie skupiny, vidí psychologička prínos aj v individuálnom procese reedukácie. Predpokladá, že prostredníctvom výkonu tejto pozície sa podporí Zdenino sebavedomie a zvýši sa jej sebahodnotenie, ktoré je jedným z predpokladov úspešnej reedukácie a resocializácie. Doposiaľ sú vychovávateľa s jej výkonom pozície tútorke spokojní a naplňujú ich očakávania.

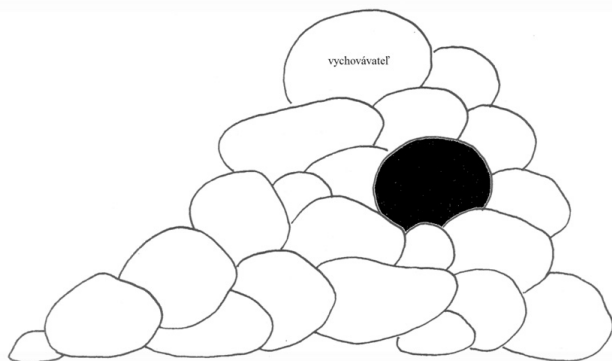
Pohľad Zdeny – tútorke

„Plním tu funkciu akoby zastupovať vychovávateľa, keď nie je pri nás. Dávam pozor na dievčatá a snažím sa im pomôcť a tak,“ hovorí dnes už pyšne. Pred tromi mesiacmi, keď ju vychovávateľa zvolili za tútorke, vôbec nebola nadšená a nechcela voľbu prijať. *„Myslela som si, že je niekto lepší ako ja.“* No

vdaka tomu, že vychovávatelia jej dali jasne najavo, že o správnosti svojej voľby sú presvedčení, svoju novú pozíciu tútorky prijala so všetkou vážnosťou. Keď sa jej pýtam, ako sa na tejto pozícii cíti, odpovedá: „Dobre celkom. Začína ma to tu tak viacej baviť, keď si spomeniem, že som predsedníčka, že by som mala ísť príkladom dievčatám, aby som neutekala, nerobila problémy.“ Navyše od doby, kedy je tútorkou, začala dosahovať prvé systematickejšie a výraznejšie úspechy aj v škole. S dievčatami si rozumie a vychádzajú spolu dobre, aj keď s úsmevom priznáva: „Niekedy sa spolu pohádame, ale to je normálne, lebo sme spolu každý deň.“ Dievčatá ju ako tútorku akceptujú a stotožnili sa s voľbou vychovávateľov. Zdena priznáva, že v skupine je jedno dievča, ktoré jej to niekedy „vyhodí na oči,“ ale ona tomu nevenuje žiadnu pozornosť. Podľa vyjadrenia psychologičky konflikty vyvoláva dievča samo, aby dosiahla preradenie do skupiny, kde je viac dievčat rovnakej etnickej príslušnosti. Zdena svoje rozprávanie uzatvára slovami: „Našla som v sebe niečo také, že mám aj naviac, ako som robila predtým“ (pozn. autora: skôr než bola umiestnená v reedukačnom centre).

Sociometrická analýza skupiny

Na základe analýzy výsledkov z psychohry tzv. *kamene* je štruktúra skupiny ($n = 7$) takmer vyrovnaná. Zdena spolu s ďalšími tromi participantkami (57%) si nezávisle od seba zvolili rovnaký kameň, ktorý sa nachádza v strednej časti hĺbky kameňov, čo značí, že v skupine zastávajú neutrálnu pozíciu. Prirodzene sa v štruktúre skupiny vyskytla jedna participantka, ktorá je prirodzenou autoritou a nepriamou vodkyňou skupiny. To zodpovedá podmienkam pozície tútora ako nie dominantného a autoritatívneho elementu, ale partnera, na ktorého sa môžu ostatní s dôverou vždy obrátiť a ktorého rady i usmernenia,



Obr. 1 Psychohra tzv. *kamene*

prip. zákazy nebudú považovať za uplatňovanie moci a prejav ich degradácie. Analogický sa to odzrkadlilo aj v rámci sociometrického merania, kde dosahovala v indexe sociálneho vplyvu (0,66) a indexe sociálnej preferencie (0,66), ako aj v percentuálnom výskyte vzájomných pozitívnych volieb (18,18%) iba druhé najvyššie hodnoty (najvyššie hodnoty dosahovala participantka s prirodzenou autoritou).

Ako Zdena uvádza, tento kameň si vybrala, „pretože som predsedníčka skupiny.“ Veľkosťou ho môžeme zaradiť k väčším kameňom, čo značí, že Zdena si je vedomá vážnosti a zmyslu svojej pozície. Zdena aj napriek svojej pozícii v skupine nie je dominantnou a svoju pozíciu nezneužíva na dosiahnutie moci a nadradenosti nad ostatnými dievčatami, ale dokáže poskytnúť členkám výchovnej skupiny aj sociálnu oporu. Naše hodnotenie potvrdili aj participantky, ktoré Zdenu charakterizovali ako priateľskú, ochotnú vždy pomôcť, dôveryhodnú a nekonfliktnú.

Vzdialenosť kameňa od kameňa prislúchajúcemu vychovávateľom je malá – delí ich iba jeden kameň, čo vypovedá o pozitívnych vzájomných vzťahoch, ale aj o akceptovaní vychovávateľov ako autorít. Pozícia a veľkosť kameňa označeného participantkami je aj prejavom toho, že v skupine je im poskytovaný priestor na sebarealizáciu a vyjadrenie vlastných názorov a postojov, ich prirodzený prejav osobnosti nie je vonkajšou mocou výrazne potlačovaný. V skupine sa objavila aj jedna outsiderka a jedna dobrovoľná izolantka.

Zavedenie tútorstva v praxi

Ako uvádzame, pozícia tútora dokáže byť v procese reedukácie významným motivačným prvkom pre jednotlivca i skupinu, a preto by sme ju mohli považovať za ideálny príklad podpory reedukácie. Tútorstvo predstavuje jednak jednu z prirodzených možností poskytnutia sociálnej opory z radov rovesníkov, ako aj podpory učenia sa sociálnym rolám, ale aj podpory vzdelávania a školskej úspešnosti jedinca. Tútor je v závislosti na jeho miere pôsobnosti neformálnou podporou a pomocou buď len pre novoprijatého člena skupiny alebo aj pre výchovnú skupinu (alebo väčšinu jej členov) a samozrejme i pre vychovávateľa. Napriek tomu pozícia tútora nezahŕňa v sebe iba požiadavku vedenia a usmerňovania ostatných členov skupiny, poskytuje predovšetkým obojstrannú a spoločnú príležitosť k osobnému rastu a vzdelávaniu.

Tútorstvo poskytuje podľa programu národného mentorského partnerstva Spojených štátov amerických (2010) a E. E. Gordona (2005, s. 4) možnosť k:

- zlepšeniu postojov mladých ľudí voči ich rovesníkom, rodičom a učiteľom;
- dosiahnutiu osobného rastu a podpore vlastného sebavedomia;
- podpore mladých ľudí zostať motivovanými a zamerať sa na vlastné vzdelávanie;
- budovaniu pocitu produktivity a zmysluplnosti;
- poskytovaniu zmysluplného spôsobu, ako spoločne tráviť voľný čas;
- získaniu lepšieho prístupu k práci a povinnostiam;
- pomoci mladým ľuďom čeliť každodenným problémom v zariadení;
- lepšiemu porozumeniu iným kultúram a rozvíjaniu vzájomného porozumenia;
- zlepšeniu sociálnych vzťahov v skupine.

Diskusia

Po troch mesiacoch zavedenia pozície tútorke je predčasné robiť smerodajné závery. Avšak v uvedenej skupine tútorstvo doposiaľ prináša viditeľné úspechy na oboch stranách a vo viacerých oblastiach. Zdena táto pozícia motivuje a podporuje v reedukácii i v dosahovaní lepších výkonov v škole. Získané povinnosti ju neodrádzajú, práve naopak, pobyt v zariadení pre ňu získal ďalší rozmer, ktorý prispieva k pochopeniu zmyslu a potreby reedukácie. S prevažnou väčšinou členiek skupiny (5 zo 7) má pozitívny, priateľský vzťah, ktorý sa u jednotlivých z nich v rôznej miere odzrkadľuje v ich hodnotení v reedukačnom centre, ako aj v škole. Aj napriek tomu, že sa v zariadení vyskytuje i šikanovanie, a vedľa o ňom aj dievčatá, v skupine sme žiadne prejavy a formy šikanovania nezaznamenali. Isteže tento fakt ovplyvňuje viacero činiteľov ako napríklad aj podobná osobná história a skúsenosti dievčat, ktoré ich do reedukačného centra priviedli. Celkové vzájomné vzťahy dievčat a klíma skupiny sa aj napriek predošlým konfliktom javia ako priateľské a vytvárajúce vhodné sociálne podmienky na reedukáciu.

Aj napriek tomu, že tútorstvo je významným motivačným činiteľom v procese reedukácie a školskej úspešnosti, nemôžeme opomenúť, že tútorstvo spolu s výhodami v sebe ukrýva aj riziká. Ako uvádza V. Labáth (2004, s. 115) nezvládnutie úlohy tútora či už zo strany mladistvého alebo strany vychovávateľov môže viesť k deštruktivite sociálnej hierarchie vo vzťahu vychovávateľ a mladiství, k zneužívaniu získaných kompetencií v recipročnom vzťahu medzi mladistvými. Známy je v tejto súvislosti stanfordský väzenský experiment z roku 1971, ktorý realizoval americký psychológ Philip G. Zimbardo. Jeho cieľom bolo preskúmať vplyv pôsobenia

situácií, v ktorých sa prejavuje vplyv získanej moci či podriadenosti na obyčajných, neagresívnych, psychicky zdravých ľudí vo väzenskom prostredí. Ako uvádza Kathy S. Stolley (2005, s. 93) pôvodným plánom bolo skúmať skupinovú interakciu po dobu dvoch týždňov. Avšak experiment musel byť ukončený po šiestich dňoch, keďže časť dozorcov začala svojvoľne zneužívať svoju moc voči väznom tým, že sa voči nim správali ponižujúco a tvrdo. Na podklade týchto faktov je možné do istej miery predpokladať riziko zneužitia svojho postavenia a z neho vyplývajúcej moci tútora aj v reedukačných centrách. Udelenie významnej funkcie mladistvému v reedukačnom centre, ktorý má za sebou pohnutú až kriminálnu minulosť, môže o to viac viesť k vzniku asymetrie moci, nadradenosti a jej zneužívaniu jedného nad druhým. Navyše, ak si mladistvý s významnou pozíciou získa prívržencov, hrozí nebezpečenstvo vzniku kontraproduktívnej podskupiny (subkultúry), ktorá môže byť svojím správaním zameraná proti pravidlám zariadenia, autorite skupiny alebo proti skupine odporcov. M. T. Auger a Ch. Boucharlat (2005, s. 34) taktiež poukazujú na fakt, že tlak skupiny a jej vnútorné normy môžu v skupine vyústiť do kolektívneho násilného konania, a to najmä vtedy, ak sa skupina cíti ohrozená alebo nadobúda dojem, že sa stala obeťou nespravodlivosti. Mnohí mladiství v reedukačnom centre považujú umiestnenie do reedukačného centra za zradu a nespravodlivosť zo strany rodičov či iných dospelých (sociálnych pracovníkov a pod.), čo taktiež predstavuje skryté riziko.

Tútor má byť predovšetkým oporou a nie hrozbou, preto akékoľvek prejavy násilia, donucovania a obmedzovania nie sú za žiadnych okolností z jeho strany prípustné.

Aby sme predišli rizikám pri voľbe tútora, je vhodné stanoviť si spolu s pozíciou tútora aj zásady jeho výberu. Pri voľbe tútora sa dáva prednosť kratšej dobe výkonu funkcie najmä preto, aby sa členovia skupiny mohli v pozíciách vystriedať a zároveň, aby nedochádzalo k zneužívaniu pozície a z nej vyplývajúcej moci. Do právomoci tútora nie je vhodné zhrnúť všetky povinnosti v rámci skupiny, ale rozdeliť jednotlivé právomoci medzi ďalšie roly, čím sa vytvorí spoluspráva. Vychovávateľ by taktiež nemal podporovať uplatňovanie akýchkoľvek privilégií pre rolu tútora, ako aj pre jednotlivé roly spolusprávy. Tu nám môže byť príkladom práve A. S. Makarenko pri vedení Gorkého komuny (1976, s. 195), ktorý dbal na to, aby veliteľ oddielu mal absolútny zákaz akýchkoľvek výsad, aby v komune nevznikla aristokracia či veliteľská kasta. Najdôležitejším východiskom pri voľbe akejkoľvek pozície

vo výchovnej skupine by malo byť podľa nášho názoru dôkladné poznanie sociálnych pozícií a vzťahov v skupine, ale najmä poznanie osobnosti jedinca.

Program národného mentorského partnerstva Spojených štátov amerických (2010) stanovil niekoľko požiadaviek na pozíciu mentora, ktoré môžeme aplikovať aj na pozíciu tútora v reedukačnom centre:

- úprimná túžba pomôcť;
- rešpekt v skupine, resp. pozitívna sociálna rola v skupine;
- absencia prejavov rasizmu a vzájomnej ľudskej neznášanlivosti;
- schopnosť aktívneho počúvania;
- empatia;
- flexibilita a otvorenosť;
- rešpektovanie autorít;
- pozitívne vzťahy s vychovávateľom.

Je otázne, koľko z týchto vlastností bude identifikovateľných v osobnostiach mladistvých v reedukačnom centre a ako vychovávatelia využijú vodcovský potenciál jednotlivých mladistvých. To však neznamená, že dĺžkou pobytu „starší“ jedinci, ktorý už prekonal prípadne adaptačné ťažkosti a ktorí už dosiahli istú úroveň reedukácie so zámernou prípravou na túto pozíciu, by nemohli byť vhodnými tútormi.

Aj napriek zisteniam, ktoré uvádzame, tútorstvo je v procese reedukácie dvojsečnou zbraňou, nad ktorou môže vychovávateľ kedykoľvek stratiť moc. Podmienkou na erudované zavedenie tútorstva v praxi je podľa nášho názoru najmä zavedenie programu výcviku tútorov, počas ktorého by sa vytvorili vzájomné projekty na zvládanie adaptačnej fázy novicov, stratégií vedenia skupiny, riešenie konfliktných situácií, podporu asertívneho správania a pod., čo by jednoznačne malo pozitívny účinok aj v kontexte reedukácie ich samotných. Za takýchto podmienok je veľký potenciál, že tútori by mohli dodávať v tomto recipročnom vzťahu novicom perspektívu a pre ostatných slúžiť ako katalyzátory, ktoré im pomôžu objavovať ďalšie a tie najlepšie kroky pre seba v rámci reedukácie, ale aj podpory školskej úspešnosti a úspešného ukončenia príslušného stupňa vzdelávania. Tým by sa cielene zvyšovala celková účinnosť reedukačného procesu.

Príspevok bol podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0851-12 *Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie (SFA)* (2013 – 2016).

LITERATÚRA

- AUGER, M. T., BOUCHARLAT, CH. 2005. *Učiteľ a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0.
- Become A Mentor. 2013. In: *The National Mentoring Partnership (MENTOR)* [cit. 1.11.2013]. Dostupné na internete: http://www.mentoring.org/get_involved/become_a_mentor/.
- BOSÁK, J. a kol. 2005. *Akademický slovník cudích slov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2005. ISBN 80-10-00381-6.
- DUBOIS, D. L., KARCHER, M. J. 2005. *Handbook of Youth Mentoring*. California: SAGE Publications, 2005. 609 s. ISBN 0-7619-2977-0.
- GORDON, E. E. 2005. *Peer tutoring*. Maryland: The Rowman & Littlefield Publishing Group, 2005. 81 p. ISBN 1-57886-173-X.
- HELUS, Z. a kol. 1979. *Psychologie školskej úspešnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
- HOLÚBKOVÁ, K., GLASOVÁ, M. 2011. Stratégie podpory školskej úspešnosti v diskurze učiteľov. In: *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov 2011*. Prešov: Katedra Pedagogiky FHPV PU, 2011.
- KOMENSKÝ, J. A. 1948. *Didaktika veľká*. Brno: Komenium, 1948.
- KONČEKOVÁ, L. 2007. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007. 311 s. ISBN 978-80-7165-614-2.
- KRATOCHVÍL, S. 1979. *Terapeutická komunita*. Praha: Academia, 1979. 124 s.
- LABÁTH, V. 2004. *Rezidenčná starostlivosť*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2004. 144 s. ISBN 80-89185-03-7.
- MAKARENKO, A. S. 1976. *Budú z nich ľudia*. Bratislava: Pravda, 1976. 672 s.
- STOLLEY, K. S. 2005. *The Basics of Sociology*. Westport: Greenwood Publishing Group, 2005. 302 p. ISBN 0-313-32387-9.



PREVENTÍVNE PROGRAMY A HLASOVÁ HYGIENA PRE UČITEĽOV

Preventive Programs and Vocal Hygiene for Teachers

Aurélia Kerekretiová¹

Abstrakt: Príspevok poukazuje na učiteľov ako rizikovú skupinu z hľadiska výskytu porúch hlasu z dôvodu výkonu učiteľského povolania. Požiadavky na hlasový výkon učiteľa môžeme označiť za rizikové faktory súvisiace nielen s ich hlasovým správaním. Hlasová hygiena je účinným nástrojom v ich redukcii a eliminácii s cieľom prevencie porúch hlasu. Je súčasťou preventívnych programov, na ktoré autorka poukazuje spolu s ich výhodami a limitmi. V závere sa nachádzajú niektoré pravidlá hlasovej hygieny, ktoré by učitelia mali implementovať a dlhodobo sa nimi riadiť a realizovať ich vo svojom živote.

Kľúčové slová: poruchy hlasu u učiteľov, rizikové faktory, učiteľské povolanie a učiteľský hlas, preventívne programy, hlasová hygiena.

Abstract: The paper focuses on teachers who, as a result of teaching, became a group at risk for voice disorders. Requirements for the teacher's vocal performance may be identified as the risk factors related not only to their voice behaviours. Vocal hygiene is an effective tool for the reduction and elimination of risk factors with the aim to prevent voice disorders. Moreover, the vocal hygiene might be also considered as a part of preventive programs that are highlighted by the author with its advantages and limitations in the paper. The last part of the paper presents selected rules of vocal hygiene that should be implemented in the practice of the teachers.

Key-words: voice disorders of teachers, risk factors, teaching profession and a teacher's voice, preventive programs, vocal hygiene.

Učitelia sú už dlhodobo na najvyšších priečkach v pomyselnom rebríčku výskytu porúch hlasu. E. Smith a kol. (1998) porovnávali výskyt problémov s hlasom u učiteľov aj v iných povolaniach a zistili, že u učiteľov je 2,5-krát častejší výskyt porúch hlasu. Podľa výskumov N. Roya a kol. (2004) sa uvádza 18,6% výskyt porúch hlasu, pričom 11% učiteľov uviedlo aktuálne problémy s hlasom v čase výskumu a 58% ich už malo v priebehu svojho profesionálneho života. Až 39% učiteľov muselo obmedziť počet vyučovacích hodín, 18% opustilo kvôli problémom s hlasom učiteľské povolanie a 38% učiteľov uviedlo, že učiteľské povolanie má negatívny vplyv na ich hlas.

¹ Prof. PhDr. Aurélia Kerekretiová, PhD., Katedra logopédie, Ústav psychologických a logopedických štúdií, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: kerekretiova@fedu.uniba.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

Rizikové faktory a požiadavky na hlas učiteľa

Medzi faktory negatívne vplývajúce na hlas učiteľov zaraďujeme náročný, dlhodobý hlasový výkon a záťaž, navyše často v nepriaznivých podmienkach. Učitelia hovoria vo zvýšenej intenzite a frekvencii, používajú tzv. učiteľský hlas (tvorený s nadmernou silou, v neprimeranej výške, ktorý znie ostro až škrekľavo) s cieľom udržať pozornosť a disciplínu žiakov v škole. Únava hlasu sa zvyšuje ku koncu vyučovania, často už popoludní a ku koncu týždňa. I keď sa kvalita ich hlasu počas prázdnin zlepší, po opätovnej záťaži sa sypťomý znovu objavujú, a to vo zvýšenej miere. K ďalším rizikovým faktorom patria vplyvy prostredia (hluk, akustika, klíma a kvalita ovzdušia), faktory súvisiace so zdravotným stavom (zápaly dýchacích ciest, laryngitídy, nádchy akútne a chronické, sinusitídy, alergie), nie na poslednom mieste je stres spôsobovaný nevhodným správaním sa žiakov bez rešpektu voči učiteľovi. Stres považujeme za rizikový faktor pre vznik porúch hlasu a na druhej strane problémy s hlasom a poruchy hlasu u učiteľov spôsobuje stres až anxiu pri výkone ich učiteľského povolania. Narušený hlas znehodnocuje odovzdávanú informáciu, čo spôsobuje negatívne vnímanie učiteľa žiakmi, a tým aj celého vyučovacieho procesu. E. Vilkman (2004) okrem už vyššie uvedených rizikových faktorov poukazuje na nedostatok času na zotavenie – hlasový odpočinok, po namáhavom hlasovom výkone, ako na jeden z významných rizikových faktorov pre vznik porúch hlasu u učiteľov.

Ako sme to už uviedli vyššie, u učiteľov sa predpokladá schopnosť používať hlas dlhodobo a prípadne i s vyššou intenzitou často na udržanie pozornosti a disciplíny žiakov. Počas jednej vyučovacej hodiny učitelia majú 200 – 300 rečových výmen, čo je až 1200 – 1800 za deň. Učitelia hovoria v priemere 103 min. za 8 hodinový pracovný čas, a to minimálne polovicu s vyššou intenzitou, zatiaľ čo napr. úradníci iba 33 min (Martin a Darnley, 2004). U niektorých učiteľov, najmä začiatočníkov, to predstavuje až 60% pracovného času, podľa počtu vyučovacích hodín, k čomu je potrebné pripočítať dozor na chodbe, v jedálni a pod.

Podľa smerníc WHO povolená hladina hluku v školských triedach je 35 dB, v skutočnosti však často v škole dosahuje až 60 – 80 dB. Učiteľ iba zriedkavo nemusí súperiť s hlukom prostredia. Klasické triedy v školách sú usporiadané tak, aby vyhovovali potrebám žiakov, nie učiteľom. Efekt akustického prostredia je pre učiteľov veľmi dôležitý. Ako príklad môžeme uviesť cieľené zlepšenie akustických podmienok v integrovaných triedach aj pre žiakov so sluchovým postihnutím, čo zlepšilo podmienky aj pre ostatné deti a tým prirodzene znížilo nároky na hlas učiteľa.

Vzájomné korelácie výkonu povolania učiteľa a rizikových faktorov potvrdil aj náš výskum (Kerekrétiová, Marecká, 2010). Učiteľky, ktoré vykazovali vyšší výskyt zdravotných problémov, nadmernej hlasovej záťaže, zlozvykov negatívne ovplyvňujúcich hlas a vyvolávajúcich problémy s hlasom, vykazovali aj vyšší výskyt rizikových faktorov prostredia (vlhkosť, prašnosť, teplota, hlučnosť, akustika). Učiteľky používajúce tzv. učiteľský hlas pri vyučovaní mali častejšie zdravotné problémy súvisiace s hlasom, a tým aj vyššiu dobu celkovej práceneschopnosti. Rovnako tieto učiteľky uvádzali častejšie únavu, stres a negatívny postoj k učiteľskému povolaniu.

Hlasová hygiena a preventívne programy

Jedným z účinných spôsobov, ako predchádzať uvedeným rizikovým faktorom, príčinám a dôsledkom – problémom s hlasom, je hlasová hygiena zacielená na udržanie zdravého hlasu a dosiahnutie maximálnej hlasovej výkonnosti. Za teoretické východisko hlasovej hygieny považujeme skutočnosť, že funkčné poruchy hlasu, s ktorými sa najčastejšie stretávame u učiteľov, sú iniciované nevhodným hlasovým správaním. Dlhodobé nesprávne používanie a zneužívanie hlasu vedie niekedy až k sekundárnym orgánovým poruchám hlasu typickým pre učiteľov, tzv. hlasivkovým alebo aj učiteľským uzlíkom, ako ich zvykneme nazývať. Na strane druhej, redukcia a eliminácia takéhoto škodlivého hlasového správania vedie k zlepšeniu výkonnosti a fungovania hlasového orgánu, a teda k zlepšeniu hlasu.

Vo všeobecnosti sa preventívne programy a hlasová hygiena zameriavajú na identifikáciu a elimináciu patologického hlasového správania s cieľom dosiahnutia fyziologickej fonácie. Ich cieľom je minimalizovať možnú traumatizáciu hlasového orgánu s cieľom zachovať hlasové zdravie, predchádzať a zabrániť vzniku porúch hlasu. Keďže funkčné poruchy hlasu sú z etiologického hľadiska výsledkom zlej hlasovej hygieny, dá sa im pomocou hlasovej hygieny účinne predchádzať.

Pod hlasovou hygienou teda rozumieme súbor opatrení, ktoré vedú k tvorbe správneho hlasu a nenarušenej činnosti hlasového orgánu. Správnym používaním hlasu, ktorý je založený na fyziologických základoch, narastá výkonnosť a odolnosť hlasového orgánu. Pretože ide o systémové kroky a nie jednorazový akt, vyžaduje si to:

- pravidelné a systematické vedenie,
- rešpektovanie a dodržiavanie pravidiel,
- poučenie o predchádzaní a nesprávnom používaní hlasu – edukáciu.

Názory na využitie hlasovej hygieny v prevencii a terapii porúch hlasu prechádzali určitým vývojom. Hlasová hygiena bola označovaná za neoddeliteľnú súčasť každej terapie ako doplnková metóda, ale neupieralo sa jej ani samostatné postavenie ako jedinej metódy.

V súčasnosti je hlasová hygiena považovaná za prvý krok prevencie porúch hlasu, čo rozhodne platí aj pre učiteľov. Sústreďuje sa na etiologické faktory vzniku porúch hlasu, ktorých odstránenie, prípadne redukcia vedie k zlepšeniu hlasu a návratu ad integrum. Stále však chýbajú relevantné výskumy založené na exaktných výskumných dôkazoch, i keď sa až dodnes rutinne v terapii porúch hlasu používa. Nepodarilo sa nám nájsť výskumné štúdie, ktoré by merali a potvrdzovali jej efektivitu. Najčastejšie bola totiž používaná ako doplnková metóda iných terapeutických stratégií a techník (Thomas, Stemple, 2007). Overovanie jej efektivity v terapii pri diagnostikovaných poruchách hlasu ako jedinej metódy naráža aj na etický problém. O hlasovej hygiene sa teda najčastejšie hovorí v súvislosti s prevenciou, a tak v prevencii porúch hlasu majú preventívno-vzdelávacie programy hlasovej hygieny nezastupiteľné miesto. Ich obsahové zameranie, ciele a úlohy môžeme zhrnúť nasledovne:

1. Uvedenie si hlasu ako multidimenzionálneho fenoménu a jeho významu pre hovorenú reč.
2. Uvedenie si mechanizmu a spôsobu tvorenia hlasu.
3. Rozpoznávanie jednotlivých atribútov hlasu.
4. Identifikácia zdravého, zmeneného a narušeného hlasu – poruchy hlasu.
5. Detekcia, redukcia a eliminácia zneužívania a nesprávneho používania hlasu.
6. Osvojenie si a dodržiavanie základných pravidiel hlasovej hygieny.

Spomenieme len niektoré z programov hlasovej hygieny, tak ako ich uvádza A. Kerekretiová a kol. (2006) a ktoré sú vhodné aj pre učiteľov a boli vytvorené, modifikované a použité u nás. Pri ich komplexnosti však musíme prihliadať na špecifiká každého jedinca a individuálny program mu „ušiť na mieru.“

Viacere programy hlasovej hygieny už v minulosti (Cooper, 1977; Boone, 1980; Wilson, 1987) poskytovali rady a pravidlá týkajúce sa ľahkej vokalizácie, vyhýbania sa laryngálnemu tlaku, redukcie zvýšeného svalového napätia a eliminácie zvýšeného hlasového úsilia. Boli určené pre cieľovú skupinu hlasových

profesionálov s poruchou hlasu a hlasových neprofesionálov s/alebo bez poruchy hlasu.

H. Nilson a C. R. Schneiderman (1983) vytvorili program pre cieľovú skupinu žiakov 2. a 3. ročníka a ich učiteľov. Jeho výhodou bola časová nenáročnosť realizácie (4/2), dlhodobý efekt a profitovali z neho nielen žiaci, ale aj ich učitelia. Program mal tri časti a bol zameraný na:

1. hlasový mechanizmus a fonáciu,
2. hlas a jeho vlastnosti (norma a patológia),
3. identifikáciu zneužívania a nesprávneho používania hlasu.

Aj ďalšie preventívno-vzdelávacie programy hlasovej hygieny (Stemple, Glaze a Gerdeman, 2000) využívajú behaviorálny prístup realizovaný formou informačného poradenstva zameraného na edukáciu v štyroch oblastiach:

1. identifikácia traumatizujúceho správania,
2. opis dôsledkov,
3. definovanie špecifických situácií a okolností,
4. modifikácia správania.

Ďalším programom pre deti i dospelých je *Preventívno-vzdelávací program hlasovej hygieny* autorov M. J. Moran a Z. E. Jones (1998), ktorý sme adaptovali na naše podmienky a realizovali v šiestich štádiách (Vedrodiová, 2004):

- štádium I – uvedenie si vlastného hlasu,
- štádium II – miesto a spôsob tvorenia hlasu,
- štádium III – identifikácia parametrov hlasu,
- štádium IV – rozlišovanie atribútov hlasu,
- štádium V – identifikácia a redukcia zneužívania a nesprávneho používania hlasu,
- štádium VI – zhrnutie a overenie dosiahnutých výsledkov.

Za jeho výhody môžeme označiť obrovskú flexibilitu, variabilitu, kreativitu účastníkov, ako aj informovanosť frekventantov (cieľ, úlohy jednotlivé aktivity a ich význam).

Ďalší preventívno-vzdelávací program hlasovej hygieny s názvom *Program pre lepší a krajší hlas* od nemeckých autorov C. Bruhammer a A. Hämpfer (2004) poslúžil ako východisko pre preventívno-vzdelávací program porúch hlasu pre žiakov 2. a 3. ročníka ZŠ (Baranová, 2007) pod názvom *Ako som sa zoznámil s Dyškom*. Cieľovou skupinou sú deti a ako pozitíva týchto programov môžeme uviesť, že sú obsahovo i formálne prispôbené detskému

veku a kladú dôraz na monitorovanie žiaduceho a nežiaduceho hlasového správania, pochvalu a odmenu ako bonus. Po prvej časti venovanej anatómii a fyziológii reči je druhá časť venovaná hlasovej hygiene. Slúži na odhalenie a uvedenie si situácií a činností, počas ktorých dochádza k poškodzovaniu hlasu a sú teda z hľadiska vzniku porúch hlasu rizikové. Aj tu vidíme benefit, ktorý tento program určený pre deti a žiakov môže priniesť aj učiteľom, ktorí sú do programu priamo zapojení.

Náš *Program hlasovej hygieny pre učiteľov* (Kerekrétiová a kol., 2006) bol zameraný na:

- obmedzenie hovorenia na nevyhnutnú mieru,
- redukciou príliš hlasného hovorenia,
- elimináciu patologického hlasového správania,
- dodržanie pitného režimu a hlasovej diéty,
- vykonávanie odporúčaných funkčných hlasových cvičení.

Cieľom programu bola sekundárna prevencia porúch hlasu u učiteľov. 73 % učiteľov hodnotilo program veľmi pozitívne, nakoľko im pomohol zlepšiť informovanosť o poruchách hlasu, ich príčinách a možnej prevencii. Dodržiavanie navrhnutých pravidiel hlasovej hygieny im pomohlo odstrániť pocity pálenia, dráždenia, bolesti v hrdle, zlepšila sa ich kvalita hlasu i hlasová únava. Častejšie začali do vyučovania zaraďovať samostatnú prácu žiakov a interaktívne vyučovanie a tiež hlasový odpočinok (Kerekrétiová a kol., 2006).

I napriek tomu, že učiteľov považujeme za rizikovú skupinu pre výskyt porúch hlasu z hľadiska výkonu ich učiteľského povolania, veľa učiteľov stále nepovažuje starostlivosť o hlas za dôležitú, hoci väčšina komunikácie v triede je verbálna a vyžaduje si zdravý a výkonný hlas. Najčastejšie nevyhľadajú odbornú pomoc a problémy s hlasom – najdôležitejším pracovným nástrojom podceňujú. Riešenie vidíme v preventívno-vzdelávacích programoch hlasovej hygieny zameraných na:

1. uvedenie si hlasu ako multidimenzionálneho fenoménu, mechanizmu jeho tvorenia a jeho významu pre hovorenú reč;
2. rozpoznávanie atribútov hlasu a diferenciacia zdravého a patologického hlasu;
3. identifikácia, redukcia a eliminácia zneužívania, nesprávneho používania a premáhania hlasového orgánu ako dôsledku:
 - a) akútnych alebo chronických zdravotných problémov,

- b) *nepriaznivých environmentálnych vplyvov a vplyvov prostredia školy,*
- c) *psycho-emocionálnych faktorov, najmä stresu,*
- d) *nevhodného a neprimeraného hlasového správania a používania tzv. učiteľského hlasu.*

Pre učiteľov je dôležitou súčasťou eliminácie zneužívania a nesprávneho používania hlasu redukcia hlasitosti, obmedzenie množstva hovorenia s dostatočným hlasovým odpočinkom už v priebehu vyučovania. Preventívno-vzdelávacie programy hlasovej hygieny sa môžu realizovať individuálne i skupinovo. Je potrebné zdôrazniť, že nestačí len osvojenie si základných pravidiel hlasovej hygieny, ale aj ich dlhodobé dodržiavanie a používanie spolu s ich monitorovaním. Pri individuálnej i skupinovej realizácii je potrebné poskytnúť návrhy na alternatívne modely správania formou pozitívnych a negatívnych rád a pokynov. Takéto komplexné a integrované pôsobenie musí rešpektovať bio-, psycho-, sociálne a komunikačné odlišnosti každého jednotlivca, s prihliadnutím na jeho špecifické a individuálne nároky na hlas a jeho používanie. Vhodnou realizačnou formou pre učiteľov sú workshopy, kde sa ako efektívna ukázala kombinácia edukácie v oblasti hlasovej hygieny spolu s individuálnym hlasovým tréningom, príp. aj v malých skupinách. Výhodou skupinovej práce je vyšší počet účastníkov, prirodzená komunikačná situácia, výmena skúseností medzi členmi skupiny, aktivita a kreativita všetkých zúčastnených, ekonomická nenáročnosť (čas a financie). Nakoľko dôležitou súčasťou preventívno-vzdelávacích programov je osvojenie a dodržiavanie základných zásad a pravidiel hlasovej hygieny, niektoré z nich, dôležité pre výkon učiteľského povolania, uvádzame ako súčasť príspevku.

HLASOVÁ HYGIENA PRE UČITEĽOV

Odporúčané rady a alternatívne návrhy s cieľom redukcie a eliminácie zneužívania a nesprávneho používania hlasu:

- Nekričte, neprekrikujte žiakov, ale použite alternatívny spôsob komunikácie ako je tlieskanie, píšťalka, trúbka, dupanie a pod.
- Vyhýbajte sa hlasnému a dlhému hovoreniu na veľké vzdialenosti vonku aj v triede, ale choďte bližšie (na vzdialenosť vystretej ruky), aby ste nemuseli kričať.
- Nehovorte v hlučnom prostredí, ale počkajte, kým trieda stíchne a používajte neverbálne spôsoby na upútanie pozornosti.

- Nehovorte obrátený čelom k tabuli pri písaní, ale sa obráťte tvárou k žiakom.
- Nehovorte k veľkému publiku a na voľných priestranstvách bez vhodného ozvučenia, ale používajte mikrofón, aby ste mohli hovoriť v primeranej intenzite; oboznámte sa s technikou hovorenia na mikrofón.
- Nehovorte príliš dlho, nepreceňujte svoj hlasový orgán, ale poskytnite žiakom priestor na sebarealizáciu, vyjadrenie vlastných myšlienok a diskusiu pri interaktívnom, kreatívnom vyučovaní.
- Problémových žiakov (nepozorných a vyrušujúcich) posadzte v triede dopredu.
- Nezvyšujte hlas s cieľom zlepšenia zrozumiteľnosti, ale spomaľte tempo reči a presne artikulujte, robte pauzy a meňte intonáciu.
- Postavte sa v triede tak, aby vás žiaci dobre počuli a videli vám do tváre.
- Nehovorte veľa, keď ste unavení alebo chorí, ale nechajte hlas odpočinúť rovnako, ako nechávate odpočinúť svoje telo.
- Nenamáhajte hlas, keď pociťujete známky únavy, nebudte nevšímaví k dlhodobějšímu páleniu, bolesti, dráždeniu, pocitu plnosti a cudzieho telesa v hrdle, pálenie záhy, ale navštívte lekára, keď zmeny v hlase trvajú viac ako 10 dní.
- Nehovorte v afekte, ak ste nahnevaní alebo rozrušení, ale zhlboka sa nadýchnite, až potom hovorte.
- Vyhybajte sa škodlivým návykom ako sú fonačné pauzy, vzdychy, monotónne hovorenie, hlasné hovorenie, ale oboznámte sa so základmi rétoriky a monitorujte svoj prejav, odstráňte všetko, čo pôsobí rušivo.
- Nespievajte v neprimeranom hlasovom rozsahu – výške a sile, ale poznajte svoje limity, spievajte len tie výšky, ktoré dokážete zaspievať v piane, prípadne vyhľadajte hlasového pedagóga.
- Ak spievate, neforsirujte svoj hlas, ale spievajte len vo svojom hlasovom rozsahu a urobte si hlasovú rozcvičku.
- Nehovorte monotónne, ale využívajte flexibilitu hlasu a meňte ho vo výške, sile, rezonancii.
- Nehovorte bez dostatočnej dychovej opory, z posledného dychu, ale dodržiavajte fyziologické pauzy a koordinujte ich s významovými, podriadajte sa pravidelnému cyklu nádyh – výdych – pauza.
- Nedvíhajte ramená, neaktivizujte svaly, ktoré sa na dýchaní a fonácii nepodieľajú, ale sa uvoľnite, aby dýchanie a hovorenie boli prirodzené.

- Nezatínajte zuby, nenapínajte artikulačné orgány, ale uvoľnite sánku a nechajte ju voľne pohybovať sa pri reči, zväčšite čelustný uhol.
- Nehrbte sa v sede, v stojaní ani pri chôdzi, ale dbajte na správne držanie tela, pravidelne cvičte, aktívne relaxujte a pohybujte sa na čerstvom vzduchu.

A úplne na záver:

- Neprečisťujte si hlas, neodkašliavajte, návykovo nepokašliavajte, ale zívajte, aby ste si uvoľnili hrdlo, prehltajte, napite sa vody.
- Nevystavujte sa znečistenému ovzdušiu, suchému vzduchu, chemickým exhalátom, fajčeniu, alkoholu, káve, ale dodržiavajte pitný režim, pite minimálne 2 litre bezkofeínových nápojov denne, prestaňte fajčiť a obmedzte alkohol a kávu.

LITERATÚRA

- BARANOVÁ, L. 2007. *Preventívno-vzdelávací program porúch hlasu pre žiakov 2. a 3. ročníka ZŠ*. Diplomová práca. Bratislava: UK, 2007.
- BRUHAMMER, C., KÄMPFER, A. 2004. *Therapie kindlicher Stimmstörungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag 2004 ISBN 3-497-01698-5.
- KEREKRÉTIÓVÁ, A., HUČKOVÁ, S., SEDLÁKOVÁ, M., HAMARÍKOVÁ, M. 2006. Preventívne programy hlasovej hygieny ako súčasť rehabilitácie porúch hlasu u žiakov a učiteľov. In: *Rehabilitácia*. Vol.43, No.2, 2006, s. 99 – 113.
- KEREKRÉTIÓVÁ, A., MARECKÁ, V. 2010. Rizikové faktory a ich vplyv na hlas učiteľov. In: *Logopaedica XIII*, 2010, s. 81 – 85.
- MARTIN, S., DARNLEY, L. 2004. *The teaching voice*. London: Whurr publishers, 2004. ISBN 1-86156-436-8.
- MORAN, M. J., JONES, Z. E. 1998. *Learning about Voice, Vocal activities for Children*. London: Singular Publishing Group Inc. 1998 ISBN 1-56593-942-5.
- NILSON, H., SCHNEIDERMAN, C. R. 1983. Classroom program for the prevention of vocal abuse in elementary school children. In: *Lang Speech Hear Ser Sch*, 14, p. 172 – 178.
- ROY, N., MERRIL, R., THIBEAUT, S., PARSAR, R., GRAY, S., SMITH, E. 2004. Prevalence of voice disorders in teachers and the general population. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 47 (2), p. 281 – 293.
- SMITH, E., KIRCHNER, H. L., TAYLOR, M., HOFFMAN, H., LEMKE, J. H. 1998. Voice problems among teachers: Differences by gender and teaching characteristics. In: *Journal of Voice*, 12, p. 328 – 334.
- THOMAS, L. B., STEMPLE, C. 2007. *Voice Therapy: Does Science Support the Art?* In: *Communicative Disorders Review*, Vol. 1, No 1, p. 49 – 77.
- VEDRÖDIOVÁ, M. 2004. *Hlasová hygiena ako súčasť terapie funkčných porúch hlasu*. Diplomová práca. Bratislava: UK, 2004.
- VILKMAN, E. 2004. Occupational Safety and Health Aspects of Voice and Speech Professions. In: *Folia Phoniatria et Logopaedica*, Vol. 56, p. 220 – 253.



DOSPĚLÉ A STÁRNOUCÍ OSOBY S PORUCHAMI ŘEČI A KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ

Adult and Elderly Persons with Speech disorders and Communicative Competence of Special Education Teachers

Karel Neubauer¹

Abstrakt: Poznatky o poruchách komunikace, vedoucí k pochopení projevů především závažných specifických neurogenních poruch řečové komunikace (ŘK), jsou pro odborníky v oblasti pomáhajících profesí potřebnou, ovšem v praxi často podceňovanou součástí jejich odborných poznatků. Text statí je věnován této oblasti s důrazem na práci s dospělými a stárnoucími osobami se sníženou soběstačností, umístěnými v zařízeních zdravotní a sociální péče či využívajícími terénní formy sociální pomoci. Jeho součástí je i uvedení do problematiky zásadních diferenciací syndromů poruch řečové komunikace u těchto osob a využití zásad a postupů, vedoucích k maximalizaci vzájemné komunikace s osobou s poruchou řečové komunikace. Znalost těchto postupů, společně s poznatky o problematice neurogenních poruch komunikace, má vyústit v rozvoj praktických komunikačních kompetencí speciálních pedagogů v kontaktu s osobami s komunikačním handicapem. Význam problematiky potvrzují výsledky opakovaných výzkumných šetření komunikačních kompetencí studentů speciální pedagogiky PdF UHK, dokládající potřebnost programů, které by rozšířily komunikační kompetence studentů a jejich znalosti v oblasti zásad komunikace a v kterých by studenti mohli teoretické znalosti aplikovat do praxe.

Klíčová slova: řečová komunikace, poruchy komunikace, dysartrie, afázie, syndrom demence, presbycusis, komunikační kompetence.

Abstract: Knowledge in the area of speech disorders, leading to the understanding of specific neurogenic speech disorders manifestations, is necessary for specialists in the area of assisting professions, but in practice often unprized, although it is important part of their professional knowledge. The paper is devoted to this area, with an emphasis on the work with adults and elderly persons with lowered autonomy, either placed in the facilities of health and social care or they are using any form of field social work and support. Moreover, the text includes the introduction to issues of differential syndrome in the area of speech disorders in these persons, as well as the usage of all principles and procedure, leading to the maximization of mutual communication with a person with speech impairment. The understanding of those procedures, in conjunction with the knowledge of problems of neurogenic speech impairments is supposed to result in the development of practical communicative competence of special education teachers who are working with person with speech impairment. Importance of presented issue is

¹ Doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D., Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Rokitsanského 62, 500 03 Hradec Králové; Klinická logopedie, fakultní pracoviště Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, Česká Lípa, Česká republika. E-mail: karel.neubauer@tiscali.cz. Fotografie zveřejněna se souhlasem autora.

highlighted by the results of repeated studies focused on the communicative competence of special education students at the Faculty of Education, University in Hradec Králové. Those results manifest the need for programs that would extend the communicative competence of students and their skills in the field of communication principles, and also the possibility for students to implement their theoretical knowledge into the practice.

Key-words: speech communication, disorders of communication, dysarthria, aphasia, dementia syndrome, presbycusis, communicative competence.

Diferenciální syndromy neurogenních poruch řečové komunikace u dospělých a stárnoucích osob

Poruchy procesu řečové komunikace (ŘK) mohou zasáhnout vzájemně sdělování z více rovin. V rovině psychologické, sociokulturní, v rovině specifických motorických a jazykových schopností – v každé z těchto oblastí dochází k možné expozici poruch komunikace. Neurogenně podmíněné poruchy ŘK zasahují frekventovaně v různé míře všechny výše uvedené roviny komunikačního procesu (Brookshire, 2007; Neubauer a kol., 2007; Neubauer, Dobias, 2014).

Vznik těchto syndromů je u populace dospělých osob spojen především s cévními mozkovými příhodami (CMP), úrazy hlavy, onkologickým či infekčním onemocněním mozkové tkáně. Také Parkinsonova nemoc, roztroušená skleróza a jiné degenerativní onemocnění centrální nervové soustavy (CNS) jsou často doprovázeny vznikem, rozvojem či přetrváváním poruchy ŘK. Takto vzniklé postižení komunikace postihuje především:

- Řečové motorické funkce – dysartrie.

Osoba s dysartrií má obtížně srozumitelnou až nesrozumitelnou mluvu, může být i kompletní ztráta schopnosti pohybu mluvidly při snaze o řečový projev. Přesto je postižený schopen se vyjádřit psaným projevem (pokud nemá ochrnuté ruce) a jeho porozumění řeči druhého člověka, rozumění přečtenému textu je plně zachováno.

- Schopnost využití individuálního jazykového systému – afázie.

Osoba s afázií má v různém stupni porušenu schopnost rozumění obsahu mluvy, vyjádřit se jazykově správným expresivním projevem i schopnost čtení a psaní. Velmi závažné stavy se projeví až úplným výpadkem všech jazykových schopností, opakováním jediné slovní trosky a ztrátou rozumění mluvě okolí. Přesto je zachována duševní integrita postižené osoby, časté je plné uvědomění si svého stavu při zachovaném úsudku, snaze kompenzovat komunikační bariéru a při velmi dobrém porozumění neverbální složce komunikace.

- Kognitívni poznávací a pamäťové funkcie – parciálny amnestický syndróm, syndróm demencie.

Komunikační obtíže těchto osob resultují v případě amnestických syndromů především z poruch verbální paměti, při různém stupni zachování duševní integrity osoby a snaze o kompenzaci vzniklých komunikačních obtíží.

Oproti tomu je syndróm demencie souborem duševních poruch, které se projevují získaným závažným úbytkem kognitivních funkcí, především paměti a intelektu, ale také poruchami chování při porušené duševní integritě osoby, často se vyskytují psychické poruchy (např. paranoidně-persekuční bludy).

Komunikace a neurogenní poruchy řečové komunikace v oblasti pomáhajících profesí

Komunikace je složitý víceúrovňový proces, který není postižitelný pouze zjednodušujícími schémata, ale vyžaduje snahu o porozumění problematice. Odborník v oblasti pomáhajících profesí, mezi které patří i speciální pedagog, je při výkonu své profese často konfrontován s osobami, které mají z hlediska vzájemného porozumění významné až blokující obtíže. Práce s osobami, které jsou z natolik odlišného sociokulturního prostředí, že vzájemná komunikace vyžaduje specifické znalosti, je tak známým a preferovaným fenoménem, že je zahrnuta již v studijním profilu oboru, podobně jako znalosti z oblasti kulturní a sociální antropologie a dalších relevantních oborů. Také lze hovořit o studijní profilaci v znalostech oblasti psychopatologie zabezpečující porozumění poruchám komunikace, plynoucím z poruch psychiky, onemocnění či patologie, spadající do léčebně-terapeutického působení psychiatrie či forenzních oborů. Oblasti specifických poruch ŘK, které ztěžují či až znemožňují vzájemnou efektivní komunikaci, je věnována určitá pozornost v rámci výše zmíněných oborů. Především v rámci patopsychologie bývají zahrnuty základní charakteristiky i takových poruch, jako je dysartrie, afázie, poruchy paměti a komunikace u syndromu demence u dospělých a stárnoucích osob. Tyto znalosti by měly být zásadně prohloubeny v studijním kurzu logopedie, dominantní oblastí pro terapeutickou pomoc takto postiženým osobám je individuální a skupinová logopedická intervence prováděná klinickým logopedem, v oblasti hlasových a sluchových poruch je i předmětem péče foniatra či ORL lékaře.

Pro praktickou odbornou erudici pracovníků v řadě zařízení a služeb, spadajících do oblasti sociální a zdravotní péče, lze považovat schopnost porozumění přítomným poruchám komunikace za zásadní součást odborných kompetencí. V široké oblasti pracovního uplatnění speciálních pedagogů i sociálních pracovníků, týkající se oblasti zdravotnictví, zařízení pro osoby se sníženou soběstačností, domovů pro seniory apod., jsou přítomny osoby trpící poruchami řečové komunikace, osoby s poruchami sluchu, s afázií, dysartrií, se syndromem demence. Příčiny těchto stavů, které jsou převážně neurogenního charakteru, tedy související s organickým postižením tkáně nervové soustavy, jsou značně různorodé. Podobně různorodé jsou i jejich dopady na oblast duševní činnosti a komunikačních schopností postižené osoby. Tak různorodé, že v praxi zařízení sociální péče pro především stárnoucí osoby se sníženou soběstačností může dojít (a bohužel často dochází) k malému porozumění komunikačním potřebám těchto osob a podceňování zachovaných duševních schopností osob se specifickými poruchami typu afázie či dysartrie. Ovlivnění tohoto jevu souvisí s uznáním významu znalostí v oblasti především neurogenně vzniklých poruch řečové komunikace, jejich příčin, projevů a dopadů na mezilidskou komunikaci. V oblasti praktických odborných kompetencí tyto poznatky souvisí se znalostí zásad a postupů, vedoucích k maximalizaci vzájemné komunikace s osobou s poruchou řečové komunikace.

Zásady maximalizace možností vzájemného porozumění

Zásady, které je potřebné respektovat v komunikaci s osobami se specifickými, především neurogenními poruchami ŘK, jsou užitečnou součástí studijních programů řady pomáhajících profesí, tedy i oboru speciální pedagogika. Poznatky související s poradenskou činností klinického logopeda pro rodinné příslušníky osob s poruchami ŘK a pro odborníky ostatních profesí mají odpovídat na otázky, které si v této oblasti kladou zainteresované osoby ohledně porozumění projevům poruchy ŘK a formy vhodného komunikačního chování s osobou trpící poruchou ŘK. Praktickým uvedením do této problematiky je aplikace zásad, jimiž je možno kladně ovlivnit komunikaci s osobami s různými typy komunikačních poruch. Mimo tří zásadních zástupců neurogenních poruch – dysartrie, afázie a poruch ŘK u syndromu demence, uvádíme také velmi široce uplatnitelné zásady pro osoby se získaným sluchovým postižením, jelikož tzv. stařecká nedoslýchavost (presbycusis) je v populaci stárnoucích osob častým

komplikujícím faktorem. (Gravell 1988; Gravell, France, 1991; Milloy 1991; Neubauer, 2014)

Osoby s poruchami sluchu:

- Odstraňte rušivé vlivy okolí, rádio, televizi, další zvuky.
- Tvář mluvícího má být ve stejné výši jako tvář poslouchajícího, osvětlená přímo světlem z okna či lampy, ne ve stínu či na pozadí zdroje světla.
- Mluvte pomaleji a více otvírejte ústa.
- Mluví vždy pouze jedna osoba „z očí do očí“.
- Víte-li, na kterém uchu je menší sluchová ztráta, mluvte více na jeho straně.
- Dejte předem znamení, že budete mluvit, ukažte na ústa.
- Zopakujte počátek sdělení, pokud se druhá osoba nedívala na váš obličej, mluvte po zaměření pozornosti druhé osoby na váš obličej.
- Mluvte v krátkých větách, při nepochopení zkuste změnit některá slova, ale opakujte stejný obsah.
- Mluvte o zvoleném námětu, neměňte bez upozornění náhle námět.
- Nedejte na přikývnutí, přesvědčte se otázkou, že vám osoba rozuměla.
- U osob používajících sluchadlo nezvyšujte nadměrně hlas a dodržte výše uvedené.
- Podporujte užívání sluchadla, nefunkční sluchadlo je třeba dát neprodleně opravit.

Osoby s dysartrií – s nesrozumitelnou či špatně srozumitelnou mluvou v důsledku poruchy centrální koordinace motoriky mluvidel:

- Nepředstírejte, že rozumíte, tyto osoby to většinou poznají.
- Musíte být tolerantní k pomalosti a omezení mluvy, dát jim čas.
- Při dlouhém sdělení se řeč zpravidla zhorší, osobu je třeba motivovat k užití krátkých, jasných řečových obrátů.
- Sledujte pozorně osvětlená ústa mluvícího, dejte najevo snahu rozumět, nemluvte netrpělivě s osobou s dysartrií.
- Můžete opakovat rozuměnou část sdělení, napovědět další slovo, otázkou usměrnit další projev na slova, jež můžete odhadnout podle své otázky.
- Je-li osoba fyzicky schopna psát, využijte i písmo, poskytněte podmínky pro psaní alespoň částečně čitelných slov při postižení motoriky rukou.

Osoby s afázií – s poruchami rozumění řeči a užívání jazykového systému po cévní mozkové příhodě, úrazu hlavy ap.:

- Môže byť a také často býva obrovský rozdiel v možnostiach mluvy v klidu a bez rušivých vlivů a mluvy na náhlý podnet, ve stresu a časovom tlaku.
- Výkony kolísajú a budú kolísať každý den nahoru i dolú. Řekne-li osoba s afázií jednou nějaké slovo, neznamená to, že půjde vyslovit vždy, na stejný podnet si podruhé vybaví jiný obrat či se odpověď nezdaří vůbec – jde o poruchy centrálního nervového systému!
- Upoutejte pozornost osoby před začátkem mluvy, odstraňte rušivé zvukové podněty.
- Mluvte pomaleji, výrazněji, odděľujte slova a podpořte je neverbálně pomalou jasnou gestikulací.
- Obsah mluvy je vhodné udržet u konkrétních témat, pokud možno bez abstraktních pojmů, s mluvou v krátkých větách.
- Opakujte pomalu sdělení, zdůrazněte klíčová slova, ale nezvyšujte hlas, nekřičte!
- Nepohoršujte se nad častým klením či nadávkami, mohou být projevem automatismů při snaze říci jiná slova.
- Nejvíce užitečné pro praxi mohou být odpovědi na otázky typu ano – ne.
- Neopravujte gramaticky chybné tvary v mluvě osoby s afázií, nehodnoťte jeho projev, snažte se vyvolat další mluvu na dané téma a vzájemné porozumění.
- Vámi vyslovené slovo může osoba s afázií opakovat bez rozumění, přesvědčte se, zda ví, o čem mluvíte, otázkou typu ano-ne, ukázaním na předmět ap.
- Nemluvte za osobu s afázií! Mějte trpělivost s její snahou dokončit sdělení a při neúspěchu jí nabídněte slovní či větný tvar, který by mohl vyjadřovat obsah toho, co vám chce sdělit.
- U těžkých poruch rozumění a řeči může mít afatik potíže porozumět i nejzákladnějším dotazům a být neschopen artikulované mluvy, přesto je to myslící a cítící osoba, nemluvte na něj jako na dítě, nemluvte o něm, jako by tu nebyl nebo nebyl schopen myslet. Řeč se zde nerovná myšlení!

Osoby trpící syndromem demence – s poruchami paměti, úsudku, orientace a dalších kognitivních schopností:

- Uživejte klidné a vstřícné faciální exprese a výrazu tváře.
- Osvojení si kladného a neagresivního tělesného postoje při mluvě a kontaktu brání rozvoji úzkosti a obranných reakcí u těchto osob.

- Približujte se k osobě v jejím zorném poli a nebojte se užití jemného dotyku pro získání pozornosti a uklidnění.
- Odstraňte veškeré rušivé zvukové a zrakové elementy (rádio, televizi) během komunikace.
- Maximální možné porozumění je možno jen v konverzaci s jednou osobou, ne s více osobami najednou.
- Navažte oční kontakt, který vede k zlepšení pohotovosti a schopnosti naslouchat.
- Mluvte jasně a přímo bez složitých vysvětlování, v krátkých větách. Mluvte pomalu.
- Užívejte přímá pojmenování, vyhýbejte se opakovanému užívání zájmen, zastupujících konkrétní pojmenování osob a věcí (já, ty, on, ona, to, tamto ap.).
- Rozumění napomáhají uzavřené otázky s odpověďmi typu ano–ne více než otevřené široké otázky.
- Je vhodné mluvit o věcech přítomných s ukázáním, pozorováním.
- Udržujte strukturu každodenního režimu, na signalizaci rutinních denních situací.
- Užívejte stejných obrátů, usnadňujte činnost nedirektivními komentáři („Můžeme to udělat společně?“, „Rád vám pomohu“ ap.).
- Využití kontextuálních, verbálních či písemných návodů a pomůcek přispívá k navýšení informace. Totéž platí o úpravě prostředí s viditelnými nápisy a symboly.
- Vždy dejte jasně najevo, že odcházíte pryč.
- Mluvte jako s dospělými lidmi! Tyto osoby mají svoji lidskou a sociální minulost, přispívejte k zachování jejich důstojnosti a vědomí sounáležitosti s lidmi v jejich okolí.

Komunikační kompetence speciálních pedagogů z pohledu studentů oboru na Univerzitě Hradec Králové

V průběhu roku 2012 (Neubauer, Povová, 2013) byla na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty UHK realizována opakovaná výzkumná šetření s tematickým zaměřením na úroveň komunikačních kompetencí studentů prezenční formy studia v oborech garantovaných touto katedrou. První část šetření, zaměřená na vnímání vlastních komunikačních kompetencí, byla se studenty realizována formou dotazníkového šetření v počátku roku 2012. Výsledky této části šetření (obě části výzkumu zahrnuly 88 osob z 1. a 3. ročníku) byly analyzovány a využity pro tvorbu programu

druhé části výzkumu, realizované v závěru téhož roku formou workshopů pro studenty se zaměřením na praktické komunikační dovednosti a kompetence řešit konkrétní náročné komunikační situace.

U studentů byla hodnocena úspěšnost komunikační situace, zvolení hlavní komunikační strategie a využití dalších přispívajících okolností, které jim napomohly vyřešit situaci a uplatnit vlastní komunikační kompetence. Prostřednictvím pořízených videozáznamů workshopů byla provedena analýza dosažených výsledků, s využitím základních statistických parametrů byly porovnávány získané výsledky studentů 1. a 3. ročníku oboru speciální pedagogika. Výchozí částí práce byla snaha o využití kombinovaného typu souhrnného zhodnocení získaných dat, posuzujícího získané výstupy z workshopů s výsledky kvantitativního výzkumu z předchozí části programu, zahrnující vnímání vlastních komunikačních kompetencí studentů.

Výsledky šetření v oblasti podpory pracovních hypotéz neprokázaly významný posun v oblasti komunikačních kompetencí ani z pohledu subjektivního sebehodnocení, ani na základě hodnocení výsledků workshopů, zaměřených na úspěšnost komunikace s osobami se zdravotním (a také komunikačním) postižením (OZP). U studentů 3. ročníku se předpokládá, že jejich komunikační kompetence s OZP budou vyšší díky vhladu do studované problematiky, na základě subjektivního vnímání těchto studentů signifikantně nepotvrdil a výsledek naznačuje, že si značná část studentů není jistá ve využívání svých komunikačních kompetencí.

Zpracování rozsáhlého souboru výsledků výzkumného šetření bylo orientováno k nalezení vhodných způsobů rozvíjení komunikačních kompetencí, stanovení východisek, která jsou vhodná i pro další rozvoj forem výuky a odborných praxí a dokládají význam této problematiky pro oblast pracovního uplatnění speciálních pedagogů a jejich schopností v oblasti komunikačních kompetencí a dovedností. Zodpovědnost pracovníků pomáhajících profesí je v této oblasti značná a vyžaduje schopnost navození motivujícího prostředí pro udržení a rozvoj komunikace. Do nebezpečí vzniku komunikačně nepříznivého prostředí se dostávají velmi často právě osoby se specifickými poruchami ŘK na základě organické neurogení léze centrální nervové soustavy. Tyto osoby může jejich okolí považovat za neschopné nejen aktivní komunikace, ale i dalších duševních schopností, neadekvátně je podceňovat a zacházet s nimi jako s duševně nesvéprávnými. Pro dobrou kvalitu jejich života je rozhodující odborná a lidská pomoc zainteresovaných osob, které facilitují a chápou jejich komunikační potřeby. Rozvoj odborných poznatků i praktických kompetencí v komunikaci s těmito osobami je velmi

žádoucím požadavkem pro oblast pomáhajících profesí, tedy i v oboru speciální pedagogika.

LITERATURA

- BROOKSHIRE, R. 2007. *Introduction to Neurogenic Communication Disorders*. St. Louis: Mosby Elsevier, 2007. ISBN 978-0-323-04531-5.
- GRAVELL, R. 1988. *Communication Problems in Elderly People. Practical Approaches to Managment*. London & Sydney: Croom Helm, 1988. ISBN 0-7099-4634-1.
- GRAVELL, R., FRANCE, J. 1991. *Speech and Communication Problems in Psychiatry*. London: Chapman & Hall, 2001. ISBN 0-412-34700-8.
- MILLOY, N. R. 1991. *Breakdown of Speech*. London: Chapman & Hall, 1991. ISBN 0-412-31550-5.
- NEUBAUER, K. 2014. *Logopedie a surdologopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-500-4.
- NEUBAUER, K., DOBIAS, S. 2014. *Neurogenně podmíněné poruchy řeči a polykání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-518-9.
- NEUBAUER, K. a kol. 2007. *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-159-X.
- NEUBAUER, K., POVOVÁ, K. 2013. Kompetence ke komunikaci u studentů oborů speciální pedagogiky – výsledky navazujících výzkumných šetření. In: SEMRÁDOVÁ, I. a kol. 2013. *Vědecký výzkum a výuka jazyků 2013*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 163 – 169. ISBN 978-80-7435-323-9.



ROZHOVOR S JANOU JURÁŠKOVOU

Interview with Jana Jurášková

Luboš Lukáč

PhDr. Jana Jurášková, PhD., je riaditeľka Súkromnej základnej školy pre žiakov s intelektovým nadaním (CENADA). Súčasťou ich edukačného programu je aj úvodný ročník – vzdelávanie nadaných predškolákov.

O jej výnimočnom pracovnom nasadení v oblasti edukácie nadaných svedčí aj jej bohatá publikačná činnosť (odborné články, metodické/ učebné materiály, kapitoly v učebniciach/príručkách, monografia), spolupráca pri tvorbe teoretických i praktických základov pedagogiky nadaných na Slovensku, lektorské pôsobenie na Slovensku (aj v Českej republike) či množstvo vystúpení s odbornými prednáškami na tému: Nadaný žiak.

- 1. Dobrý deň, pani PhDr. Jana Jurášková, PhD., skôr ako sa začneme zhovárať o nadaných, dovoľte mi úvodnú otázku: Čo bolo hlavným „spúšťačom“ Vášho záujmu práve o problematiku edukácie nadaných žiakov?**

Môj syn bol vo veku predškoláka, keď som v televízii zaznamenala rozhovor s p. Laznibatovou a p. Dočkalom o nadaných deťoch. Zároveň som našla riešenie problému, čo s mojím už vtedy čítajúcim, počítajúcim synom, chodiacim s encyklopédiami o dinosaurom pod pazuchou. Bola som vtedy krátko po materskej dovolenke (predtým som pracovala ako učiteľka na osobitnej škole) a plná entuziazmu. Chcela som robiť niečo iné, iným spôsobom, tvoriť, vymýšľať. Pedagogika nadaných bola u nás „v plienkach“, nebolo potrebné nasadať do rozbehnutého vlaku, tu sa ešte len stavalo nástupište. A tak som jedného dňa zašla do Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave za dr. Laznibatovou a spýtala som sa jej, či nepotrebuje novú učiteľku a dieťa do triedy pre nadaných. Prišli sme v správnom čase, dostali sme šancu obidvaja.

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. Ako by ste charakterizovali nadanie?

Zúčila by som Vašu otázku na intelektové nadanie. Je to potreba zaoberať sa kognitívnymi (intelektovými) podnetmi, pýtať sa, skúmať, objavovať, tvoriť odpovede na otázky o tom, ako funguje svet. Podobne ako športovo nadaný žiak má potrebu hýbať sa, výtvarne nadaný kresliť... Tieto intelektové podnety pritom nemusia byť v úplnej zhode s tým, čo ponúka škola.

3. Ako by mali, podľa Vás, postupovať rodičia, ak sa u ich dieťaťa prejavujú charakteristické črty nadania? Mám na mysli výchovný prístup, odborné poradenstvo.

Často dostávame takéto otázky od rodičov. Odpoveď je podobná ako pri iných druhoch nadania: rodič najlepšie podporí nadané dieťa, ak mu poskytne vhodné podmienky – diskutuje s ním, odpovedá na jeho otázky, nadšene s ním poznáva svet, zaobstará mu dostatok intelektových podnetov (knihy, výlety, filmy, múzeá...). Netreba naňho tlačiť, učiť ho veci, ktoré učí škola, to môže, paradoxne, neskôr utlmiť jeho záujem. Dobré je nechať viesť sa dieťaťom, spoznávať svet spolu s ním a pritom nezabudnúť aj na jeho vývin v ostatných oblastiach (fyzická, emocionálna, sociálna).

Odborné poradenstvo v zmysle diagnostikovania nadania má zmysel až pred vstupom dieťaťa do školy, ak sa zdá, že by mu prospelo, ak by bolo vzdelávané v programe pre nadaných. Diagnostika intelektového nadania centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie je podľa zákona podmienkou pre zaradenie žiaka do takehoto programu. Nezriedka však rodičia malého nadaného dieťaťa navštívia odborníka s nejakým výchovným problémom a až tu psychológ zistí, že ide o nadané dieťa. Poznám množstvo takýchto príkladov z praxe a tento jav je známy aj zo skúseností zahraničných odborníkov.

4. Ako sa prejavuje nadané dieťa v ranom štádiu a v čom sa nadané dieťa odlišuje od dieťaťa šikovného?

Za šikové (bystré) dieťa sa považuje dieťa s vysokým intelektom, ale nie ešte v pásme extrémneho nadpriemeru (ku ktorému sa zvyknú pridružovať rôzne osobnostné riziká), je osobnostne vyrovnané, ambiciózne. Nadané dieťa sa v oblasti intelektovej extrémne odkláňa od priemeru, logicky aj jeho myslenie, vnímanie je výrazne odlišné od bežnej populácie, nezapadá do systému s možnými dôsledkami vo vývine jeho osobnosti. Častá je nevyrovnanosť vývinu jednotlivých zložiek osobnosti – intelekt je výrazne nadpriemerný, ale emocionálna, sociálna, morálna oblasť sa môže vyvíjať

iným tempom. Rôzni odborníci však môžu bystré a nadané dieťa definovať odlišne.

Typické nadané dieťa kladie už v ranom veku nezvyčajné otázky, ktoré nenapadnú ani dospelému. Zaujíma sa o písmenká, čísla, fascinujú ho rôzne informácie. Dokáže používať všeobecné pojmy, častý je predčasný rečový vývin, široká slovná zásoba. Môže mať problémy porozumieť si s rovesníkmi, môže uprednostňovať spoločnosť dospelých alebo starších detí. Činnosti v materskej škole nie sú preňho dostatočne podnetné, autonómnejšie nadané deti môžu reagovať odmietaním činností v materskej škole, šaškováním alebo uzavretím sa do seba. Sú však aj nadané deti, ktoré sa nejako výrazne neprejavujú, ale prispôbia sa.

5. Pokúste sa nám, prosím, stručne popísať vzdelávacie potreby nadaných jedincov.

Stručne – redukcia rutiny, vyzývavé podnety, objavné vzdelávanie, vytvorenie podmienok na učenie sa na základe vnútornej motivácie, pričom prvé tri potreby sú previazané s tou poslednou. Keď sa človek nad tým zamyslí, zrejme mu napadne, že takéto potreby majú všetky deti. Málokto obľubuje rutinu, každý uvíta zaujímavé, podnetné úlohy, pre každého je vzdelávanie zaujímavejšie, ak má možnosť objavovať a bolo by ideálne, ak by sa deti učili, pretože chcú a nie preto, že ich dospeli „nútia.“ U nadaných sú však hranice posunuté.

Uvediem niekoľko príkladov. Kým pre bežné dieťa môže byť dostatočnou výzvou vyrátanie desiatich príkladov na sčítanie do desať, nadaný prvák má po treťom príklade pocit, že rieši stále to isté. Treba mu vymyslieť niečo, čo „zamestná jeho hlavu“ – napr. okienka, dopĺňovačky, sem-tam nejaké väčšie čísla a v ideálnom prípade to všetko vyúsťujúce do nejakej informácie v podobe hesla. Nadané deti majú akcelerovaný vývin vyšších úrovní myslenia a potrebujú podnety na tejto úrovni myslenia.

Môžeme ich naučiť princípy tým, že ich vysvetlíme, ale omnoho efektívnejšie je im dať možnosť princípy objavovať. Záhady v nich vzbudzujú prirodzenú túžbu – prísť im „na koreň.“ Ale to je možné len v prostredí, kde sa cítiť uvoľnene, bezpečne, kde nie sú hrozby, kde sa deti neboja spraviť chybu, kde sa môže voľne rozvíjať ich nadšenie pre poznávanie. Potom dokážu akceptovať aj činnosti, ktoré možno nie sú až také veľmi zábavné, ale chápu, že majú zmysel.

Je ešte jedna dôležitá vec, ktorú nadaní vo vzdelávaní potrebujú – naučiť sa prekonávať prekážky. Nadané deti sú často od malička okolím chválené

za rýchlosť, šikovnosť, sú zvyknuté, že sú rýchle, že im všetko ide „hladko.“ Ale keď prídu ťažšie výzvy (na strednej, vysokej škole alebo už na druhom stupni základnej školy), môžu zostať zaskočené. Ak nie sú dobre osobnostne vybavené, môžu unikať pred týmito výzvami a dokonca sa stať v škole podvýkonovými a frustrovanými, pretože strácajú v očiach okolia dlho budovaný obraz úspešnosti. Jednoducho sa vo vhodnom čase nenaučili, ako prekonávať prekážky. Preto nadané deti treba postupne učiť robiť chyby, nebať sa ich, ale naopak, zobrať si z nich poučenie pre ďalší rozvoj. Treba ich učiť, že snaha, skúšanie, usilovnosť, ale aj urobenie chýb sú bežnou súčasťou učenia.

6. Ako prebieha vzdelávanie nadaných v súčasnosti na Slovensku?

Vzdelávanie nadaných má u nás celkom dobré legislatívne podmienky, zrejme najpokrokovejšie v rámci Európy. Nadané deti je možné vzdelávať rôznymi cestami a spôsobmi v rámci tried, škôl pre nadané deti, integrované, možno uplatniť akceleráciu (preskočenie ročníka, absolvovanie viacerých ročníkov súčasne), legislatívne je zakotvený nižší počet žiakov v triedach a tak je možné venovať im individuálnu starostlivosť. Nechcem hodnotiť zásluhy jednotlivých odborníkov, ale myslím si, že vďaka Výskumnému ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, ktorý sa už v sedemdesiatych rokoch zaoberal problematikou nadania, došlo k vzniku a rozvoju pedagogiky nadaných do rozmerov, ktoré nám môžu okolité štáty (v dobrom) závidieť. Vďaka projektu, orientovaného na vzdelávanie nadaných v špeciálnych triedach a školách, ktorý realizovala dr. Laznibatová, a projektu orientovaného na integrované a skupinové vzdelávanie nadaných v bežných triedach, ktorý realizoval doc. PhDr. V. Dočkal, CSc. (obaja tieto projekty riešili v rámci VÚDPaP-u), máme dnes (podľa údajov UIPŠ k dňu 15. 9. 2012) 3 290 žiakov v triedach alebo školách pre nadaných a 745 nadaných žiakov začlenených v bežných triedach.

Vzdelávanie nadaných sa u nás deje v dvoch filozofických líniách: jedna je skôr zameraná na výkon, prezentujúca sa prvenstvami, výsledkami, výhrami, obrazne by sa dalo povedať, že ide o akýsi športový prístup; druhá je viac zameraná na osobnosť nadaných, elimináciu rizík v ich vývine, vychádzajúc z toho, že ak je osobnosť vyrovnaná, dokáže realizovať svoje nadanie.

7. V systéme edukácie nadaných na Slovensku sú určité rezervy. Aké zmeny by, podľa Vás, napomohli napredovaniu práve v tejto oblasti.

Vzdelávanie nadaných sa rozbehlo v praxi zdola. Pedagogické fakulty dosiaľ nedokázali zareagovať na túto skutočnosť, nevychovávali pedagógov pre túto oblasť, preto každý učiteľ, prichádzajúci do školy či triedy pre nadaných, či už je to absolvent alebo skúsenejší učiteľ, musí získavať nielen praktické, ale aj teoretické poznatky popri zamestnaní. V tejto oblasti vlastne začína od začiatku.

Ide o akýsi začarovaný kruh – v legislatíve nie je definovaná kvalifikácia učiteľ pre nadaných žiakov (pretože vysoké školy neprodukujú takýchto absolventov), zároveň vysoké školy neprodukujú takýchto absolventov, pretože v predpisoch nie je zadefinovaná takáto kvalifikácia. Sama som zvedavá, či sa niekedy podarí z tohto kruhu nájsť cestu von, minimálne Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave sa o to snaží už niekoľko rokov.

Jednotlivé školy pre nadaných a školy, ktoré majú triedy pre nadaných, spolu nekomunikujú v celoslovenskom meradle, nevytvorili sme si nejakú strešnú organizáciu, ktorá by zastupovala záujmy nadaných detí v školách. Dúfam, že aj mesto Prešov sa pokúsi, a doterajšie aktivity tomu nasvedčujú, zoskupiť jednotlivé školy pre obhajobu záujmov nadaných žiakov.

Ďalšou kritickou oblasťou je vybavenosť učebnými materiálmi. Jednotlivé školy, pedagógovia si vytvárajú pracovné materiály „na kolene,“ neexistuje učebný materiál, pracovný zošit, učebnica, ktorú by zastrešovalo ministerstvo školstva tak, ako je to v ostatných oblastiach špeciálneho, ale aj bežného školstva. Chýba tiež odborná literatúra, našťastie pri znalosti angličtiny je možné túto potrebu si saturovať zahraničnou literatúrou.

8. Aký je Váš názor na systém edukácie nadaných jedincov v okolitých krajinách?

Pravdupovediac, nemám aktuálny prehľad o systéme vzdelávania v európskych štátoch, poznám len situáciu v Českej republike spred niekoľkých rokov – vzdelávanie nadaných je tlačené najmä do integrácie, je problém zriadiť triedu či školu pre nadaných. Nie je mi známe, že by v niektorej Európskej krajine bolo vzdelávanie nadaných tak rozšírené, ako u nás a ak, tak skôr v smere výkonovom ako v smere starostlivosti o ich zdravý osobnostný vývin a elimináciu prípadných rizík vo vývine.

9. **Pomerne veľkou neznámou sú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby nadaných žiakov. U všeobecnej, ale vo veľkej miere aj u pedagogickej verejnosti prevláda názor, že nadaný žiak je výnimočný jedinec dosahujúci vynikajúce výsledky bez nežiaducich prejavov v oblasti sociability, emocionality a pod. Nie je však nič výnimočné, že aj u týchto jedincov sa vyskytujú poruchy učenia, správania, ale aj rôzne poruchy autistického spektra, Asperger a pod. Aké sú Vaše skúsenosti v tomto smere?**

Tak ako v bežnej populácii aj u nadaných sa môžu vyskytovať poruchy učenia, pozornosti a pod. V tomto prípade hovoríme o dvojitej diagnóze alebo o dvojitej výnimočnosti. Pri akcelerovanom intelektovom vývine je zložitejšia diagnostika týchto porúch. Nadané deti niektoré poruchy dokážu vzhľadom na svoj intelekt celkom dobre kompenzovať, a tak môžu zostať dlho neodhalené. Niektoré typické prejavy nadaných sú aj prejavmi niektorých porúch a často je ťažko rozlíšiť, či tento prejav súvisí s nadaním alebo už ide o patológiu. Napríklad dieťa, ktoré sa v tradičnom vzdelávacom systéme môže javiť ako vysoko hyperaktívne alebo opozičné, po prechode do triedy pre nadaných úplne zapadne medzi svojich, podobne aktívnych rovesníkov alebo sa jeho prílišná aktivita obráti „správnym smerom“ vzhľadom na pre neho podnetné aktivity v triede s nadanými deťmi.

Podľa našich skúseností sa zdá, že medzi nadanými je výrazne vyšší výskyt detí s Aspergerovým syndrómom. Aspergerov syndróm je charakteristický okrem iného nedostatkom sociálnej intuície a akoby prílišnej kognitivizácie. Dieťa s Aspergerovým syndrómom sa často naučí čítať v predškolskom veku, počítat, má neuveriteľné vedomosti z rôznych oblastí (zvieratká, mrakodrapy, zemepis...) – všimli ste si tú podobnosť s typickými prejavmi nadaného dieťaťa? Popritom má problém zapojiť sa do kolektívu, prirodzene sa kontaktovať s rovesníkmi, zdá sa príliš egocentrický, zameraný na seba. V našej škole máme desať percent detí s touto výnimočnosťou, ktorí sú súčasne diagnostikovaní ako nadaní. Zdá sa, že mnohí významní nadaní tvoria ľudia mali prejavy tohto syndrómu (napr. A. Einstein, Leonardo da Vinci, v tejto súvislosti sa špekuluje aj o Billovi Gatesovi, Vernonovi Smithovi – držiteľ Nobelovej ceny za ekonómiu, ktorý je nositeľom aj tohto syndrómu).

Odborníci tiež popisujú jeden zvláštny druh depresie, tzv. existenciálna depresia, ktorá sa vyskytuje práve u nadaných jedincov v adolescentom veku a v ranej dospelosti.

10. Čo je filozofiou (alebo cieľom) Vašej súkromnej základnej školy pre intelektovo nadaných žiakov – CENADA?

Školu vedíme v tandeme s pani Martinou Mátychovou a problematiku Aspergerovho syndrómu u nás volunteersky (ale vysoko odborne) pokrýva pani Michaela Martinková. Zároveň sme všetky tri zakladateľky neziskovej organizácie Centrum nadania, ktorá školu zriaďuje. V našej filozofii vzdelávania vychádzame z toho, že ak je osobnosť vyrovnaná, nadanie sa pri učení a práci prirodzene realizuje. Preto sa zameriavame na vytvorenie takých podmienok v škole, aby sa deti cítili bezpečne, aby sa učili a konali z vlastného vnútorného presvedčenia. Vzhľadom na možné riziká vo vývine osobnosti nadaných realizujeme preventívne programy v oblasti emocionálnej, sociálnej, dysfunkčného perfekcionizmu. V samotnom vzdelávaní vychádzame z toho, že všetko má svoj čas a učebné požiadavky by mali byť v súlade s vývinom dieťaťa. V tom sa možno nie celkom zhodneme s predstavami časti spoločnosti. Nepovažujeme napríklad za správne uprednostňovanie formálnej stránky žiackych prác, pokiaľ sú v procese učenia. Ak majú napríklad písať sloh, neočakávame, že bude pravopisne bezchybný a krasopisne napísaný, ale že dieťa uvoľní uzdu svojej fantázií. Ak majú vyriešiť problémovú matematickú úlohu, neočakávame, že riešenie bude úhľadne napísané, ale že sa bude pokúšať rôznymi spôsobmi popasovať sa s riešením. Formálne a systematické návyky si dieťa vytvára postupne. My sa im snažíme vytvoriť podmienky, aby postupne samy vnímali zmysluplnosť aj formálnych požiadaviek. Pretože formálnosť v nesprávnom čase môže potlačiť prirodzenú aktivitu dieťaťa pre skutočné učenie a kognitívny, ale aj osobnostný rozvoj.

Naším cieľom je vychovať žiakov, ktorí majú radosť z učenia a poznávania, snažia sa prekonať prekážky a vyvíjajú sa smerom k čestnosti, fair-play a spravodlivosti. Odbúravame konkurenciu medzi deťmi, orientujeme sa na spoluprácu. Podporujeme diskusiu, korektnú komunikáciu a argumentáciu. Snažíme sa realizovať partnerský prístup. Chceme, aby žiaci vnímali školu ako partnera, ktorý im pomáha, nie ako autoritu, ktorú musia poslúchať. Ideálne by sme chceli dosiahnuť to, aby sa deti učili a konali na základe zvnútorneného presvedčenia o správnosti a zmysluplnosti učenia a morálneho konania.

11. Súčasťou vašich aktivít je aj tzv. detské N centrum. Na čo sa v prvom rade zameriava program, činnosť, resp. ciele spomínaného centra?

Detské N centrum je neformálny názov pokrývajúci činnosti Centra nadania, zamerané na predškôľakov a na deti s Aspergerovým syndrómom.

Dvakrát do týždňa realizujeme aktivity, dalo by sa povedať krúžky, v ktorých deti spolu s pani učiteľkou pracujú s informáciami z určenej pre deti zaujímavej oblasti. V problematike Aspergerovho syndrómu je aktívna pani M. Martinková, ktorá organizuje pravidelné diskusné stretnutia s rodičmi detí s Aspergerovým syndrómom, ale aj s mladými ľuďmi s Aspergerovým syndrómom.

Ďakujem Vám za rozhovor!



PhDr. Jana Jurášková, PhD.²

² PhDr. Jana Jurášková, PhD., Súkromná základná škola pre žiakov s intelektovým nadaním (CENADA). Majerníkova 60, 841 05 Bratislava – Dlhé Diely, Slovenská republika. E-mail: jana.juraskova@centrumnadania.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

ŽOLNOVÁ, J.: *Dieťa s problémovým správaním v materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2014. 136 s. ISBN 978-80-555-1127-6.

Knižná novinka – vysokoškolská učebnica pod názvom *Dieťa s problémovým správaním v materskej škole* (2014) je publikačným výstupom autorky Mgr. J. Žolnovej, Ph.D., v rámci riešenia grantového projektu KEGA 024PU – 4/2013 *Interdisciplinárne koncipovanie a aplikovanie edukačných programov pre deti s problémovým správaním*. Svojím obsahovým zameraním na problematiku edukácie detí v predškolskom veku s problémovým správaním má autorka ambície naplniť stanovený cieľ, a to na jednej strane poskytnúť charakteristiku vývinu dieťaťa v predškolskom veku so zameraním na prejavy jeho problémového správania a nevyhnutnej intervencie v podobe tvorby a aplikácie individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu pre dieťa v materskej škole; na druhej strane reflektovať aktuálne otázky, špecifiká i význam interdisciplinárneho a inkluzívneho prístupu v procese edukácie detí s problémovým správaním v materskej škole v súčasných podmienkach na Slovensku.

Zámerom autorky bolo nielen pozastaviť sa pri téme možno „tak trochu pozabudnutej“ či v odborných kruhoch špeciálnej pedagogiky menej prezentovanej, ale aj poukázať na jej aktuálnosť v súčasnej dobe, ktorá v kontexte edukácie detí s prejavmi problémového správania v materskej škole súvisí s nevyhnutnou požiadavkou včasnej intervencie. V tejto súvislosti pozitívne hodnotím autorkin zámer i koncepciu vysokoškolskej učebnice, ktorej stratégia smeruje od pomenovania kľúčových pojmov cez problematiku vývinu dieťaťa v predškolskom veku k jeho edukácii v materskej škole, ktorej súčasťou je aj dieťa s problémovým správaním. Autorka jednoznačne pomenúva špecifiká edukácie týchto detí v kontexte inkluzívneho prístupu a účasti všetkých dôležitých aktérov – detí, učiteľov (asistentov učiteľa) i rodičov, ktorých pôsobenie by malo byť v súlade so spoločne vytvoreným individuálnym výchovno-vzdelávacím programom pre dieťa s problémovým správaním.

V zostavenej vysokoškolskej učebnici pozitívne hodnotím nielen stanovené ciele autorky J. Žolnovej, ale aj spôsoby ich naplnenia, ktoré svedčia o jej vysokej odbornej erudovanosti a kompetentnosti riešiť nastolený problém a posunúť kvalitu edukácie detí s problémovým správaním v materskej škole na základe rešpektovania a rozvíjania koncepcie inkluzívneho a tvorivo-humanistického prístupu. Z tohto uhla pohľadu autorka vysokoškolskej

učebnice efektívne využila svoje doterajšie poznatky a skúsenosti, ktoré spracovala do komplexného a interdisciplinárneho edukačného prístupu k deťom s problémovým správaním v materskej škole ako primárnej študijnej literatúry v rámci pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov, podnetnej aj pre odborníkov zaoberajúcich sa problematikou špeciálnopedagogickej diagnostiky, terapie a edukácie detí a mládeže s problémovým správaním a poruchami správania.

V recenzovanej vysokoškolskej učebnici pozitívne hodnotím aj precízny a zodpovedný prístup autorky pri spracovaní nastoleného problému, ktorý môže byť aj naďalej otvorenou otázkou do ďalších odborných i pedagogických reflexií nielen v domácom, ale aj v zahraničnom kontexte. Z uvedených dôvodov vysokoškolskú učebnicu pod názvom ***Dieťa s problémovým správaním v materskej škole*** (2014) od J. Žolnovej hodnotím pozitívne a jej prínos nachádzam aj pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax.

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Prešov

Slovenská republika

HORNÁKOVÁ, M.: *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum, 2014. 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2.

Tradičná škola sa opiera o predstavu, čo v ktorom veku je pre dieťa zvládnuteľné a prínosné, tak je postavený aj školský vzdelávací program. Situácia narastajúcej heterogenity v školskej triede je preto vnímaná ako prekážka, nadmerná záťaž, dokonca ako ohrozenie vzdelanosti majoritnej skupiny žiakov.

Pred viac ako 20 rokmi v španielskom meste Salamanca podpísalo 92 vlád a 26 mimovládnych organizácií vyhlásenie, v ktorom sme sa aj my zaviazali vytvárať podmienky k začleňovaniu osôb so zdravotným znevýhodnením do spoločnosti. Monografia prof. PhDr. Marty Horňákovskej, PhD., pod názvom ***Kroky k inkluzívnej škole*** prináša nový pohľad na inkluzívnu pedagogiku v praxi v zmysle zvyšovania kvality života pre všetky deti a prinášania radosti a hlbšieho prežívania zmyslu v každodennej práci učiteľa.

Ako uvádza samotná autorka, do procesu premeny školy na inkluzívnu sme už vstúpili. No zároveň si kladie aj otázky, kde sme teraz a kam sa dostaneme, čo treba urobiť a čoho sa vyvarovať, kade vedie schodná cesta? Recenzovaná kniha pozýva do diskusie aj o týchto otázkach.

Autorka sa zámerne vyhýba diagnózam, škatulkovaniu, nahliadaniu na dieťa cez jeho problém. Ako sama píše, dieťa je vždy veľmi komplexné a disponuje predpokladmi žiť svoj život.

V úvode monografie čitateľ nájde krátky terminologický slovník, v ktorom autorka definuje najčastejšie používané pojmy. Celá monografia je členená do štyroch kapitol, ktoré sú proporčne vyvážené a logicky na seba nadväzujú.

Úvodná kapitola predstavuje inklúziu v rôznych kontextoch, od filozoficko-historického cez právny až po medzinárodný. Postoj autorky k nastolenej problematike je zrejmy už v prvej podkapitole, kde sú predkladané argumenty, prečo je inklúzia potrebná. V spomínanej časti monografie stojí za pozornosť model prezentujúci inklúziu, kde škola aj spoločnosť reagujú na všetkých žiakov ako na individuality, kde odlišnosť prestane byť rušivým faktorom, ale stáva sa príležitosťou pre obohatenie celého spoločenstva. Na druhej strane však autorka pripúšťa istý utopistický rozmer tohto modelu v zmysle nedosiahnuteľného ideálu rovnosti príležitostí, ktorý nielen pri súčasnom stave školstva, ale aj z dôvodov povahy človeka nie je možné dosiahnuť.

Druhú kapitolu o identifikácii a búraní bariér začína autorka zamyslením sa nad tým, že v spoločnosti ešte stále prevláda názor, že naše školstvo nie je pripravené na inklúziu a že jej presadzovanie prinesie pre mnohé deti

a pedagógov len škody a trápenie. V tejto kapitole sú postupne identifikované oblasti bariér, a to nedostatky v informáciách, bariéry v prostredí školy, vo vzťahoch k deťom so znevýhodnením a bariéry v komunikácii. Cenné na tejto časti monografie je, že autorka na konci každej identifikovanej oblasti bariér uvádza možné riešenia. Kapitola je ukončená víziou inkluzívnej školy, pri hodnotení ktorej autorka vychádza z Indexu inklúzie (Booth, Ainscow, 2002) a navrhuje tiež niekoľko úloh pre vedenie a tím školy, ktorá sa snaží aplikovať princípy inkluzívneho vzdelávania do svojej praxe.

Tretia kapitola recenzovanej monografie sa zameriava na analýzu rodičov a prostredia školy v kontexte inklúzie. Autorka tu venuje pozornosť tak očakávaniam a sklamaniam, ako aj postojom a možnostiam spolupráce medzi oboma stranami. Podobne ako v predchádzajúcej kapitole aj tu čitateľ nájde návrh na možnosti riešenia problémov pri interakcii rodiny a školy.

Kapitolu *Učiteľ/ka a trieda*, ktorá je poslednou v recenzovanej monografii, môžeme považovať z hľadiska obsahu za nosnú. Autorka tu aspoň čiastočne vyplní pomyselné vákuum v oblasti, ktorú mnohí učitelia v praxi nazývajú „inkluzívna didaktika.“ V jednotlivých podkapitolách autorka analyzuje rôzne edukačné situácie pri práci s deťmi so znevýhodnením napr. v situácii spojenej so stratou zraku, s traumatickou skúsenosťou, so zníženou schopnosťou počuť a dorozumieť sa, pri somatických ochoreniach a znevýhodnení, pri poruchách zraku, mentálnom postihnutí, špecifických vývinových poruchách učenia, pri poruchách správania, ale aj pri nadaní. Každá oblasť znevýhodnenia rozoberaná autorkou je doplnená praktickými radami, ktoré určite ocení každý učiteľ v praxi. Kapitola je ukončená predstavením niekoľkých celodenných programov, ktoré vychádzajú z dobrej praxe v zahraničí.

„Inklúzia dáva nádej, že si škola začne viac všímať individuálne špecifiká životných situácií detí a bude ich prijímať s ichnosťami a hľadať cesty, ako zvýšiť ich rezilienciu a podporiť kompetencie učiť sa“ (s. 10). Recenzovaná monografia je cenným prínosom pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax a tiež podnetom pre ďalšiu odbornúgraduáciu študentov a odborníkov z praxe.

Mgr. Jana Kozárová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Prešov

Slovenská republika

ŽOLNOVÁ, J.: *Pedagogika psychosociálne narušených*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. 104 s. ISBN 978-80-555-0842-9.

Deti so psychosociálnym narušením sú špecifickou populáciou detí, ktoré sa nachádzajú v systéme sociálnej podpory a v starostlivosti mnohých odborníkov a inštitúcií. Pri práci s nimi sa uplatňuje multidisciplinárny prístup, z ktorého autorka pri písaní svojej vysokoškolskej učebnice nesporne vychádzala. Doteraz známe poznatky spracováva novým spôsobom a ponúka komplexný náhľad na historické, ale aj súčasné trendy v edukácii psychosociálne narušených detí a detí s poruchami správania. V šiestich kapitolách sa postupne venuje histórii, cieľu, významu a triedeniu odboru pedagogika psychosociálne nerušených, vysvetľuje jej základné termíny, ďalej vývinu starostlivosti o deti a mládež s poruchami správania, o trendoch a možných prístupoch v starostlivosti o nich. Vymedzenie kompetencií špeciálneho pedagóga – etopéda a prehľadná štruktúra rehabilitácií podľa zamerania sú kapitoly obsahovo jedinečné a nové.

Autorka vysokoškolskej učebnice upozorňuje na nutnosť oboznámenia sa so zákonmi, ktoré sú dôležitým rámcom pri práci s deťmi so psychosociálnym narušením, preto sa opiera o platnú legislatívu nielen v oblasti školstva, ale aj sociálnej práce, trestného práva a iných, ktoré zrozumiteľným spôsobom prepája. Prínosom učebnice je komplexný a multidisciplinárny pohľad na jednotlivé aspekty práce s touto špecifickou populáciou detí. V kapitole o základnej odbornej terminológii uvádza aj ekvivalenty pojmov v anglickom jazyku tak, ako sú najčastejšie používané pri medzinárodnej komunikácii, čo študentovi pomôže pri vyhľadávaní dodatočných informácií v zahraničnej literatúre.

Keďže je táto učebnica prevažne teoretického charakteru, ktorý len mierne presahuje do praktickej roviny, viac ilustrácií k uvádzaným informáciám by čitateľovi mohlo pomôcť pri pochopení súvislostí, ako v historickom kontexte, tak aj pri uvedomovaní si šírky spektra prístupov pri pomoci osobám s poruchami správania. Avšak napriek teoretickému charakteru učebnica tohto charakteru na odbornom poli doteraz chýbala a je nepochybne prínosom pre študentov pedagogiky psychosociálne narušených, ako aj užitočným zdrojom poznatkov aj pre odborníkov z iných oblastí napr. sociálnej práce.

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

SEIDLER, P., BELIKOVÁ, V., DUFEKOVÁ, A.: *(In)akosti v terciárnom vzdelávaní*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2013. 120 s. ISBN 978-80-558-0477-4.

Vedecká monografia pod názvom *(In)akosti v terciárnom vzdelávaní* (2013) je výstupom riešenia výskumnej úlohy KEGA č. 052 Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre s názvom Budovanie inkluzívneho prostredia v podmienkach vysokej školy. Inkluzívne vzdelávanie je právo každého jednotlivca na prístup k vzdelaniu čo najvyššieho stupňa a kvality založenom na morálnych hodnotách, pričom škola rešpektuje individuálne osobitosti človeka a osobitosti prameniace z jeho príslušnosti k určitej skupine. Na Slovensku sa inkluzívne vzdelávanie a samotné presadzovanie tejto myšlienky dostáva do povedomia laickej a odbornej verejnosti veľmi pomaly. Na skvalitnenie tohto procesu slúži práve aj tento odborný text.

Autori v úvode textu poskytujú súčasný pohľad na ponímanie inkluzívneho vzdelávania. V tejto súvislosti je výstižný citát starovekého Pascala o tom, že mnohé dobré princípy boli už odhalené a popísané, teraz zostáva iba uviesť ich do života. Monografia je členená do štyroch navzájom nadväzujúcich častí. Prvá časť je zameraná na filozofiu inkluzívneho vzdelávania. Poukazuje na potrebu zakotviť princípy inkluzívneho vzdelávania do vzdelávacieho systému, teda podnietiť komplexnú zmenu postojov jednotlivcov na novú kultúru vzdelávacích inštitúcií. V druhej časti autori poukazujú na uspokojovanie vzdelávacích potrieb študentov na vysokých školách s poruchami zraku, sluchu, so psychickými chorobami, s telesným postihnutím a motorickými ťažkosťami, dlhodobou a chronickou chorobou a s poruchami učenia. Záverom sú odporúčané stratégie k štúdiám. Za účelom zabezpečenia podmienok a možností štúdia vzhľadom na zdravotné znevýhodnenie študentov je odporúčané kreovanie tzv. Centier podpory študentov so špecifickými potrebami. Kompetencie pedagóga v kontexte inkluzívneho vzdelávania autori rozoberajú v ďalšej časti, kde vymedzujú jednotlivé kompetencie s dôrazom na názory pedagógov a postoje študentov. V štvrtej časti autori poukazujú na potrebu odbornej prípravy pedagogického zboru a šírenia dobrej praxe vzájomnou komunikáciou a preberaním úspešných skúseností. V tejto časti taktiež rozoberajú prístupy a jednotlivé metódy k intervencii a rehabilitácii špecifických porúch učenia dospeléj populácie. Záver práce poukazuje na potrebu spolupráce vysokej školy s rodinou študenta so

špecifickými potrebami a zapojenia týchto študentov do spoločenského života vysokej školy.

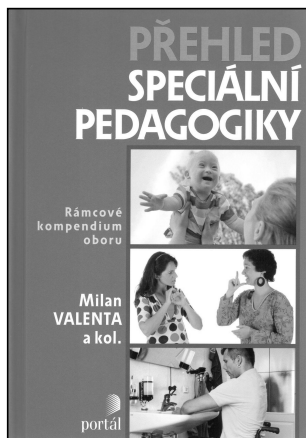
Monografia je solídny textom, ktorý objasňuje problematiku inkluzívneho vzdelávania. Jeho spracovanie svedčí o dôkladnom oboznámení autorov s relevantnými prameňmi a taktiež o ich invencii integrovať široké spektrum poznatkov získaných výskumnou prácou do nového textu. Text svedčí aj o tom, že autori sa zaoberajú problematikou inkluzívneho vzdelávania sústavne a dlhodobo.

Text si zachováva vedeckú serióznosť, ale pritom je písaný jazykom zrozumiteľným nielen odbornej verejnosti. Tvorí skutočné premostenie medzi pedagogickou teóriou a vysokoškolskou realitou. Monografiu je možné vnímať ako serióznu príručku pre výchovu a vzdelávanie zvláštnych skupín osôb aj so zameraním na študentov vysokých škôl. V kontexte uvedeného je potrebné monografiu chápať ako podnetný príspevok do diskusie k problematike budovania inkluzívneho prostredia v podmienkach vysokých škôl.

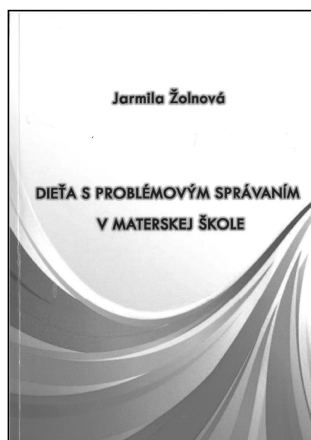
PaedDr. Ing. Terézia Stanková
Súkromné centrum špeciálnopedagogického poradenstva
Námestie sv. Cyrila a Metoda 161
078 01 Sečovce
Slovenská republika

VALENTA, M. a kol.: *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

Knižná novinka *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru* (2014) od kolektívu autorov pod vedením prof. PaedDr. Milana Valentu, Ph.D., je praktickou knižnou príručkou pre každého čitateľa, ktorého zaujíma štúdium špeciálnej pedagogiky. Autori v nej totiž prezentujú nielen prehľad študijného odboru špeciálna pedagogika, ale ponúkajú aj podrobnejšie informácie o jej jednotlivých oblastiach – psychopédia, logopédia, surdopédia, tyflopédia, somatopédia, etopédia. Čitatelia sa v tejto knihe môžu podrobnejšie zoznámiť s konceptom špeciálnopedagogickej starostlivosti o osoby ohrozené sociálnopatologickými javmi, ako aj so špeciálnopedagogickou andragogikou a gerontogogikou. Obohatením knižnej publikácie sú aj poznatky z oblasti alternatívnej a augmentatívnej komunikácie, bazálnej stimulácie či Feursteinovej metódy inštrumentálneho obohacovania. Kniha je určená nielen študentom špeciálnej pedagogiky, ale aj ostatným záujemcom o špeciálnu pedagogiku.



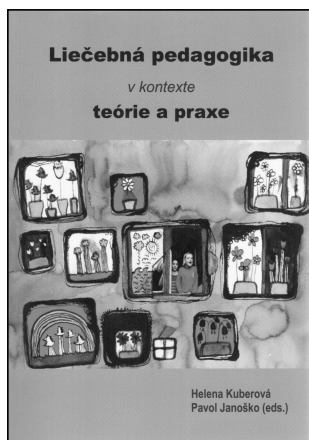
ŽOLNOVÁ, J.: Dieťa s problémovým správaním v materskej škole. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2014. 136 s. ISBN 978-80-555-1127-6.



Vysokoškolská učebnica *Dieťa s problémovým správaním v materskej škole* (2014) je čiastkovým výstupom riešeného výskumného zámeru grantového projektu KEGA 024PU-4/2013 na tému Interdisciplinárne koncipovanie a aplikovanie edukačných programov pre deti s problémovým správaním pod vedením hlavnej riešiteľky prof. PhD. Márie Podhájeckej, CSc. Text je členený do troch tematických okruhov a piatich kapitol. Inkluzívna edukácia z chronologického a aplikačného hľadiska na podmienky slovenského

škola je spracovaná v prvom tematickom okruhu – v prvej kapitole. V druhej a v tretej kapitole je rozpracovaný druhý tematický okruh, v ktorom sú v ňom prezentované potreby dieťaťa predškolského veku, vývinové zmeny v rozsahu širšej normy a popis symptómov problémového správania sa u detí vo veku 3 až 6 rokov. Tretí tematický okruh, ktorý je spracovaný v dvoch kapitolách, je venovaný koncepciám stratégií podpory dieťaťa s problémovým správaním v materskej škole a spôsobe uvažovania pedagógov pri zostavovaní programu podpory správania dieťaťa v materskej škole. Včasné intervenčné stratégie sú jednou z možností, ako predchádzať závažnejším prejavom v správaní detí v školskom veku. Intervencie sú podporené princípmi podpory, posilňovania vhodného správania a doprevádzania dieťaťa dôstojne na ceste poznávania seba samého a sveta okolo seba. Táto publikácia si nájde svoje uplatnenie v pregraduálnej príprave študentov v odboroch predškolská i špeciálna pedagogika.

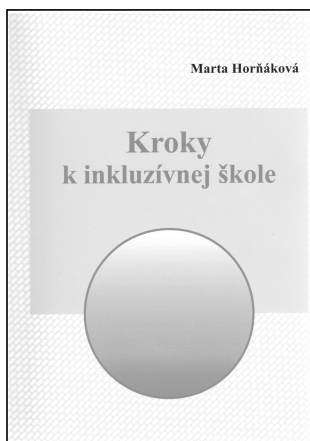
KUBEROVÁ, H., JANOŠKO, P. (Eds.): *Liečebná pedagogika v kontexte teórie a praxe*. Ružomberok: Verbum, 2014. 208 s. ISBN 978-80-561-0161-2.



Predkladaná monografia *Liečebná pedagogika v kontexte teórie a praxe* (2014) si kladie za cieľ sprostredkovať študentom a odborníkom v pomáhajúcich profesiách súbor aktuálnych poznatkov z teórie a praxe liečebnej pedagogiky a priblížiť dostupné informácie, hodnoty a možnosti pomoci pri práci s jednotlivcom, skupinou, resp. rodinou. Publikácia je členená do troch okruhov – Liečebná pedagogika, Rodina a reziliencia a Terapeutické

koncepty. Uvedená monografia je vysoko aktuálna a potrebná pre širokú liečebnopedagogickú, špeciálnopedagogickú, tiež školskú a mimoškolskú teóriu a prax. Svojím obsahom je inšpiráciou pre vzájomné pochopenie obsahu činnosti liečebných pedagógov v rámci vzájomnej tímovej spolupráce odborníkov zainteresovaných do riešenia problémov rodín a jej jednotlivých členov. Cenné na publikácii je aj sprostredkovanie súvislostí medzi rezilienciou rodín a inkluzívnou edukáciou ich členov, ako predpokladu ich socializácie, prípadne resocializácie. Prínosné je tiež zaradenie terapeuticko-výchovných konceptov pomoci, ako praktických predpokladov pre riešenie niektorých sprostredkovaných problémov detí. Jednotlivé texty sú napísané odborné, so znalosťou problematiky, obsahovo nasýtené informáciami a na mnohých miestach ilustrované skúsenosťami z praxe. Predstavujú hlboký náhľad do zvolených parciálnych tém.

HORŇÁKOVÁ, M.: *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum, 2014. 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2.



Monografia prof. PhDr. Marty Horňákovovej, PhD., pod názvom *Kroky k inkluzívnej škole* (2014) je jedným z výstup riešenia projektu 035UK-4/2013 Model uplatnenia školskej liečebnej pedagogiky pri podpore inkluzívnej klímy v materskej a základnej škole riešeného na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku. Publikácia vyzýva k diskusii o smerovaní premeny školy na inkluzívnu, tiež o tom, čo treba urobiť a čomu sa vyvarovať, aby bola táto premena efektívna. Monografia je členená do 4 kapitol, v úvode je tiež krátky výkladový slovník často

používaných pojmov. Úvodná kapitola rozoberá inklúziu v rôznych kontextoch, argumentuje, prečo je inklúzia potrebná, a tiež porovnáva proces premeny školy na inkluzívnu vo vybraných európskych krajinách. Druhá kapitola identifikuje a analyzuje jednotlivé bariéry realizácie inklúzie a načrtáva možné riešenia. Tretia kapitola apeluje na interakciu rodiny a vzdelávacej inštitúcie, ako na faktor determinujúci efektivitu realizovanej inklúzie. Posledná kapitola je obsahovo nosnou, autorka monografie tu analyzuje situácie, do ktorých sa môže dostať učiteľ/ka v priebehu edukačného procesu pri práci s deťmi s jednotlivými druhmi postihnutia, narušenia a pod.

Na Slovensku je po vzore všetkých krajín Európskej únie nevyhnutné, aby sa odborná pedagogická i mimopedagogická verejnosť seriózne zaoberala inklúziou a inkluzívnou edukáciou. Práve preto považujeme predkladanú monografiu za cenný prínos pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax, tiež podnetnú pre ďalšiu odbornú graduáciu študentov a odborníkov z praxe.



**PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra špeciálnej pedagogiky**

Vás srdečne pozýva

**na medzinárodnú Študentskú vedeckú konferenciu
v odboroch špeciálna a liečebná pedagogika**

ŠTUDENT NA CESTE K PRAXI IV

spojenú s vedeckým sympóziom na tému

**ŠKOLSKÁ ÚSPEŠNOSŤ ŽIAKOV
SO ŠPECIÁLNYMI
VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI
POTREBAMI**

13. – 14. máj 2015

- Miesto konania:** Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 15, Prešov
- Začiatok podujatia:** 13. máj 2014 o 9,00
registrácia o 8,00 v priestoroch bloku E pred miestnosťou
č. 225
- Rokovanie vedeckého sympózia:** 13. máj 2015, 9,00 – 15,00
- Rokovanie v sekciách:** 14. máj 2015, 9,00 – 15,00

Konferenčný jazyk: slovenčina, čeština, poľština, angličtina

Sekcie konferencie: 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.
prof. PhDr. Mária PODHÁJECKÁ, PhD.
doc. PaedDr. Bibiána HLEBOVÁ, PhD.
doc. PaedDr. Ladislav HORŇÁK, PhD.
doc. PhDr. Albín ŠKOVIERA, PhD.
doc. Mgr. Ján HUČÍK, PhD.
Mgr. Tatiana DUBAYOVÁ, PhD.

Organizačný výbor:

PaedDr. Lucia HREBEŇÁROVÁ, Ph.D.
PaedDr. Stanislava LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, PhD.
PaedDr. Veronika PALKOVÁ, PhD.
Mgr. Jarmila ŽOLNOVÁ, Ph.D.
Mgr. Jana KOŽÁROVÁ, PhD.
PhDr. Tatiana ČEKANOVÁ
Mgr. Jana ĎORĐOVIČOVÁ
Mgr. Anna SEMANOVÁ

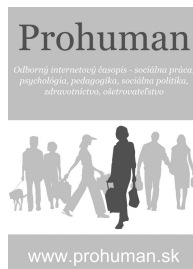
Termíny: zaslanie záväzných prihlášok na konferenciu spolu s abstraktom (min. 160 slov) **do 31. marca 2015**, zaslanie príspevkov do zborníka **do 15. mája 2015**

Registračný poplatok: pre prezentujúcich sa účastníkov: 5 € (pri registrácii)

Kontaktná osoba: Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., Ul. 17. novembra 15, o8001 Prešov
E-mail: konferencia@pf.unipo.sk, tel. č. +421 51 7470 574

Táto konferencia je realizovaná v rámci Agentúry na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0851-12 *Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie* (OSFA) (2013 – 2016).

Mediálni partneri Študentskej vedeckej konferencie:



POKYNY PRE PRISPIEVATEĽOV

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

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

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

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

e-mail: bibiana.hlebova@pf.unipo.sk

Formálna úprava príspevkov:

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

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

voľný riadok

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

voľný riadok

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

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

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

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

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

voľný riadok

voľný riadok

Úvod

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

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

Záver

voľný riadok

voľný riadok

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

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

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

Príklady na formátovanie zdrojov:

Knihy/monografie:

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

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

Príspevky z časopisov:

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

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

Príspevky zo zborníkov:

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

Elektronické dokumenty:

SPEIGHT, J. G. 2005. *Lange's Handbook of Chemistry*. [online]. London: McGraw-Hill, 2005. 1572 p. [cit. 24. 03. 2012] Dostupné na internete: <http://www.knovel.com/web/portal/basic_search/display?_EXT_KNOVEL_DISPLAY_bookid=1347&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_fromSearch=true&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_searchType=basic> ISBN 978-1-60119-261-5.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

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@pf.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

ame of author (s) (Times New Roman, 12 pt, italics, line spacing 1.15, in the footnote

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.

presente full name and surname, academic degrees, workplace, corresponiding address, e-mail, author of the photo and sentence: The photo is published after author approval.)

Free line

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 uppercasse letters, titles in italics, line spacing 1.0. References should be in alphabethical order.)

Books/Monographs:

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

TIMKO, J., SIEKEL, P., TURŇA, J. 2004. *Geneticky modifikované organizmy*.

Bratislava: Veda, 2004. 104 s. ISBN 80-224-0834-4.

Journals:

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

Conference proceedings:

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

Electronic documents:

SPEIGHT, J. G. 2005. *Lange's Handbook of Chemistry*. [online]. London: McGraw-Hill, 2005. 1572 p. [cit. 24. 03. 2012] on-line: <http://www.knovel.com/web/portal/basic_search/display?_EXT_KNOVEL_DISPLAY_bookid=1347&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_fromSearch=true&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_searchType=basic>. ISBN 978-1-60119-261-5.

