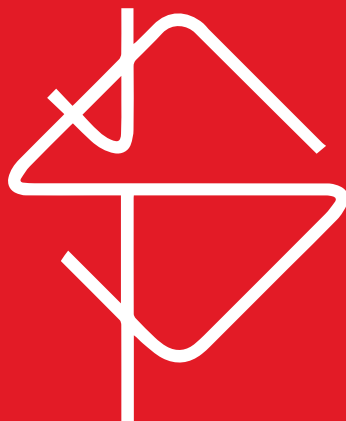


ŠPECIÁLNY PEDAGÓG



Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

2

2015

Ročník 4

ŠPECIÁLNY PEDAGÓG

Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax

4. ročník, 2015, č. 2

Vedecký recenzovaný časopis je súčasťou riešenia grantového projektu APVV-0851-12 Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie (OSFa) (2013 – 2016) a projektu KEGA č. 035PU-4/2014 Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe (2014 – 2016)

Redakčná rada:

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

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.; prof. PhDr. Aurélia Kerekreťiová, PhD.; prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD.; prof. PaedDr. Božena Šupšáková, PhD.; prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.; doc. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.; doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D.; doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.; doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.; doc. PhDr. Ľuba Končeková, CSc.; doc. PhDr. Dagmar Marková, PhD.; doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD.; doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.; doc. PaedDr. Mária Podhájecká, PhD.; doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD.; MUDr. Ján Kovaľ, PhD.; PaedDr. Lucia Hrebeňárová, Ph.D.; PaedDr. Jarmila Klugerová, PhD.; PaedDr. Stanislava Lištiak Mandzáková, Ph.D.; Mgr. Tatiana Dubayová, PhD.; Mgr. Jana Kožárová, PhD.; Mgr. Pavlína Kuldanová, Ph.D.; Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D.; Aleksandra Mach, Ph.D.

Redakcia časopisu:

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, PhD.; PhDr. Tatiana Čekanová; Mgr. Gabriela Felix

Jazyková úprava:

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

Preklad do angličtiny: Obálka a logo katedry:

Mgr. Jana Kožárová, PhD.
doc. PhDr. Michal Tokár, PhD.

Vydavateľ:

Sídlo vydavateľa:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
IČO 17 070 775

Periodicita vydávania:

Dátum vydania:

dvakrát ročne
október 2015 (ďalšie číslo vyjde vo februári 2016)

Evid. číslo: EV 4561/12

ISSN 1338-6670

OBSAH

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

Inklúzia ako vízia a proces dobrých zmien (<i>M. Horňáková</i>)	3
Mentálna vulnerabilita ako faktor školskej úspešnosti detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (<i>T. Dubayová</i>)	14
Determinanty úspešnej edukatívnej rehabilitácie žiakov so zrakovým postihnutím v inkluzívnych podmienkach – kvalitatívna analýza (<i>J. Lopúchová, O. Németh</i>)	23
Proces hledání zaměstnání osobami se sluchovým postižením (<i>P. Pitnerová, M. Soldánová</i>)	40
Efektívnosť využívania informačných a komunikačných technológií v predmete matematika z pohľadu učiteľov špeciálnych základných škôl (<i>M. Šulovská, R. Seböková</i>)	52

Špeciálnopedagogická prax

Inkluzívna klíma školy verus školská úspešnosť (<i>P. Janoško</i>)	62
Rozvoj odbornej praxe ve vysokoškolské príprave špeciálných pedagógů (<i>J. Klugerová, A. Bosáková, Z. Němec</i>)	69

Profily a portréty

Laudatio prof. PhDr. Mironovi ZELINOVÍ, DrSc., dr. h. c., k významnému životnému jubileu (<i>B. Hlebová, L. Horňák</i>)	76
---	----

Recenzie

ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V.: <i>Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia</i> . Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2015. 225 s. ISBN 978-80-561-0262-6 (<i>M. Zelina</i>)	82
HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J.: <i>Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inklúzii</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 120 s. ISBN 978-80-555-1356-0 (<i>E. Vítězová</i>)	86
FREED, J., PARSONOVÁ, L.: <i>Pravohemisférové deti v ľavohemisférovom svete. Odkrývanie potenciálu vášho dieťaťa s ADD</i> . Bratislava: Citadella Publishing, 2015. 312 s. ISBN 978-80-89628-70-4 (<i>A. Semanová</i>)	88
NEUBAUER, K., DOBIAS, S.: <i>Neurogené podmíněné poruchy řečové komunikace a dysgrafie</i> . Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2014. 348 s. ISBN 978-80-7435-518-9 (<i>L. Horňák</i>)	90
MASLACH, CH., LEITER, M. P.: <i>The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it</i> . San Francisco: Jossey-Bass, 2013. 200 s. ISBN 978-1-118-69213-4 (<i>A. Fijałkowska-Mroczek</i>)	92

Knižné novinky	94
----------------------	----

Pokyny pre prispievateľov	100
---------------------------------	-----



Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogickej fakulty
PU v Prešove



INKLÚZIA AKO VÍZIA A PROCES DOBRÝCH ZMIEN

Inclusion as a vision and the process of good changes

Marta Horňáková¹

Abstrakt: Inklúzia je všeobecne prijatý trend vo vzdelávaní i v politickom živote. Vyžaduje si mnohé zmeny, vyvoláva nadšenie, ale aj nedôveru a obranu. Príspevok sa zaoberá pozadím vízie o inklúzii s dôrazom na dobré zmeny ako rešpektovanie jednotlivca, dôraz na tvorivosť a emócie, sociálna opora, zvýšenie reziliencie a hodnoty dieťaťa.

Kľúčové slová: inklúzia, východiská a smerovanie inklúzie, bariéry a možnosti.

Abstract: The inclusion is generally accepted trend as in the education as in the political life. It requires many changes, raises enthusiasm, but also sparks mistrust and defence. The paper deals with the background of the inclusion vision with an emphasis on good change – respect for the individual, the emphasis on creativity and emotions, social support, resilience and increase the value of the child.

Keywords: inclusion, background and direction of inclusion, barriers and opportunities.

O inklúzii sa u nás hovorí a píše pomaly jedno desaťročie a predpokladám, že ne jeden čitateľ tohto časopisu by sám o tom mohol dosť napísať. Moja téma „inklúzia ako vízia“ sa málo hodí do vedeckého časopisu zameraného na fakty, aj keď sa v súvislosti s inklúziou často o vízii hovorí. Vízie sú záležitosťou predstavivosti, túžob a zaoberajú sa skôr tým, čo ešte nie je. Ale vychádzajú z poznania daného stavu a zaoberajú sa skutočnosťou, ktorá si žiada zmenu. Sú postavené na osobnej skúsenosti, na zážitku so silnými emóciami, na etických hodnotách.

Samotný proces premeny bežnej školy na inkluzívnu sa bez vízie mení na anabázu s mnohými nástrahami a neistým výsledkom. Hľadáme jasnú a bezpečnú stratégiu, požadujeme vytvorené podmienky, potvrdenie istoty, že bude prínosom (Porubský, Strátič, Vančíková, Rosinský, 2014). Podobne k tomu pristupujú v zahraničí najmä väčšie krajiny, kým menšie ako Luxembursko a Švajčiarsko to jednoducho začali robiť. Zriadili výbory

¹ Prof. PhDr. Marta Horňáková, PhD., Katedra liečebnej pedagogiky, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Bottova 15, 05401 Levoča (Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku), Slovenská republika. E-mail: m.hornakova.prokopy@gmail.com. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

pri vláde, ktoré vypracovali potrebný legislatívny materiál, vznikli malé agentúry, ktoré organizujú potrebnú pomoc podľa konkrétnej požiadavky.

Problémy sú niečo, čo patrí k tomu. V jednej malej dedinskej škole vo Švajčiarsku prijali po prvý raz do bežnej školy dieťa s ťažším mentálnym postihnutím. Nazvime ju Hanka. Predpokladané ťažkosti nedali na seba čakať. Hanka situáciu nezvládala rovnako ako učitelia a zdalo sa, že aj deti majú toho dosť. Našli „neinkluzívne“ riešenie. Vybavili pre ňu skúšobný pobyt v špeciálnej škole, kde ju museli rodičia nechať v internáte, lebo denné vozenie nezvládali. Dospelí predpokladali, že „tam jej bude lepšie.“ Atmosféra v triede sa upokojila, vyučovanie sa vrátilo do bežných koľají. Po dvoch týždňoch sa niektoré z detí opýtalo, kde je ich spolužiačka, či je chorá. Učiteľka im povedala, že je v inej škole. Kde? Prečo? Ako sa tam má? To boli ďalšie otázky, na ktoré už presne odpovedať nevedela. Deti boli znepokojené. Skupinka detí prišla s prosbou, že by tam chceli ísť, aby ju videli, kde je. Učiteľka vybavila návštevu na špeciálnej škole a išla tam s nimi. Škola bola pekná, ale tichá, neozývala sa tak smiechom a hovorom detí, ako boli ony zvyknuté. Stretnutie bolo radostné i veľmi smutné. Boli očividne zaskočené tým, čo videli. V škole potom o tom hovorili a prišli s prosbou, aby sa Hanka mohla vrátiť. „Ona je predsa naša!“ – argumentovali. A tak sa Hanka vrátila. To, že už bola „naša“ jej pomohlo nájsť si miesto v triede a dosahovať svoje optimum. Domnievam sa, že to je jeden z najsilnejších momentov inklúzie – **ak sa hľadajú dobré riešenia pre „naše deti.“**

Vráťme sa k víziám. Ak sú silné a motivujú vydržať, zohrávajú pri procesoch zmeny zásadnú úlohu. Víziu mal študent Ed Roberts. Koncom 60. rokov 20. storočia s priateľmi na univerzite v Berkeley v Kalifornii založil hnutie „nezávislý život“ (Independent Living). Chcel dosiahnuť úplnú rovnoprávnosť pre ľudí s postihnutím. V roku 1969 otvorili program „Stratégia nezávislého života.“ Následne vzniklo *Centrum nezávislého života*, ktoré poskytovalo poradenstvo, informačný servis a sprostredkovanie osobnej asistencie (Gričová, 2000). K hnutiu Independent Living sa postupne prihlásili ďalšie štáty. Ed Roberts nemohol tušiť, čo všetko sa o pár desaťročí zmení.

Nezávislý spôsob života vnímali jeho iniciátori ako proces vedomého sebazdokonaľovania, zvyšovania sebadôvery a emancipácie u ľudí so zdravotným znevýhodnením. Vyžadoval si ich účasť vo všetkých oblastiach života spoločnosti. Onedlho sa však potvrdilo, že sa musí začať formovať už od útleho veku, prebiehať počas vzdelávania a v dospelosti musí byť možnosť individuálne aj kolektívne kontrolovať tento proces. Inak príležitosti zostali

nevyužitú. Ukázalo sa, že formy starostlivosti často nerešpektujú situáciu a potreby jednotlivcov a dokonca porušujú ich základné ľudské práva.

Následne sa viac diskutovalo o právach ľudí s postihnutím. Ak majú byť rovnoprávni občania, musia mať zabezpečené základné ľudské potreby – stravu, hygienu, ošatenie, bývanie, zdravotnú starostlivosť, kompenzačné pomôcky, opatrovateľskú službu, vzdelanie, pracovné uplatnenie, informácie, komunikáciu, dopravu a prístup do verejných a kultúrnych zariadení, právo na sexualitu, právo na uzavretie manželstva a právo na rodičovstvo. Právo je nanič, ak ho človek nevie uplatniť. Prišlo sa na to, že ľudia sa potrebujú učiť využívať nové príležitosti. Boli takí, čo odmietali samostatnosť, lebo si zvykli na opateru a svoju závislosť od okolia. Preto sa začal klásť dôraz na samostatnosť a hľadala sa možnosť, ako by sa sami mohli podieľať na určovaní toho, čo potrebujú, ako a kedy to potrebujú, a vybrať si spôsob realizácie a mieru kontroly. Vo vyspelých spoločnostiach môžu dnes rozhodnúť, či svoje práva do istej miery odstúpia inštitúcii a zveria sa do ich služieb alebo sa rozhodnú žiť celkom samostatne a jednotlivé služby si budú organizovať sami. Zaviedla sa nová forma – osobná asistencia. U nás bol k tomu zákon o sociálnej pomoci prijatý v roku 1998; paragraf 58 Z. z. o sociálnej pomoci o účele a rozsahu osobnej asistencie hovorí: „*Osobná asistencia občanovi s ťažkým zdravotným postihnutím je zameraná na zmiernenie znevýhodnenia a na prekonanie znevýhodnenia v prístupe k veciam osobnej potreby a k stavbám občianskeho vybavenia, na umožnenie styku so spoločenským prostredím, na sprístupnenie informácií a na zabezpečenie nevyhnutných životných úkonov alebo nevyhnutných prác v domácnosti..., ktoré tomuto občanovi poskytuje osobný asistent, prípadne osobní asistenti*“ (s. 1362). Určujúce bolo, čo si nemôže občan s ťažkým zdravotným postihnutím vykonať sám a koľko času k tomu potrebuje. Asistencia nemá byť posledným (ak rodina nevládze), ale základným riešením.

Súčasne v severských krajinách vzniklo koncom 20. storočia hnutie za „normalizáciu“ života ľudí s postihnutím v inštitúciách. Išlo o vytvorenie takých podmienok v internátoch a sociálnych zariadeniach, aby sa bežný život klientov v maximálnej možnej miere podobal životu ostatných ľudí v ich veku. Lebo tí, ktorí vyrastali v bežnom rodinnom a školskom prostredí, boli spravidla sociabilnejší, mali širšie vzťahy a lepšie zvládali bežný spôsob života. Príprava pre život obsahuje aj osvojenie si stratégií spolunažívania s rôznymi ľuďmi a rozvíjanie schopností empatie a prosociálneho cítenia. Cieľom normalizácie bolo odstrániť bariéru, ktorá vznikala aj v dobrých ústavoch, kde si deti zvykli na obsluhu, nadmernú pomoc, na nič nerobenie,

kde niekto iný niesol zodpovednosť a rozhodoval o všetkých detailoch ich života. Ukázalo sa, že postupne zvládali oveľa viac, ako sa od nich očakávalo. Boli samostatnejší, vyrovnanejší, aktívnejší aj zdravší. Potrebovali menej tlmivých liekov. Domnievam sa, že transformácia sociálnych zariadení bola a je rovnako náročným procesom ako premena školy na inkluzívnu. Tam, kde sa urobila, priniesla novú kvalitu života a výsledky sú presvedčivé.

Medzitým téma spoločného inkluzívneho vzdelávania rezonovala čoraz častejšie na mnohých medzinárodných fórach. V španielskej Salamanke (1994) na Svetovej konferencii o špeciálnom vzdelávaní reprezentanti 92 štátov a 25 medzinárodných organizácií potvrdili kľúčový význam inkluzívneho vzdelávania a prijali vyhlásenie, v ktorom hneď v úvode deklarujú spoločný záväzok zabezpečiť vzdelávanie pre všetky deti, mladých ľudí i dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci bežného vzdelávacieho systému, a to bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky. Nie je to už záležitosť ich diagnóz a špeciálnych opatrení, ale uznanie ich práv.

Inkluzívny trend je v súlade s novými poznatkami z neurovied, ktoré potvrdzujú, že človek sa dokáže učiť najlepšie z vlastných skúseností. Každý mozog sa učí inak. Výchova a vzdelávanie sa musia naučiť rešpektovať jedinečnosť jednotlivca a individualizovať proces vzdelávania. Inkluzívna klíma umožňuje zapájať kladné emócie a tvorivosť. Len dieťa, ktoré je sociálne prijaté bez výhrad (okolie ho vníma, „zrkadlí“), sa cíti bezpečne a je pripravené učiť sa.

Ukazuje sa tiež, že pre zdravie a úspešný život je dôležité podporovať rezilienciu, odolnosť detí voči záťaži. Prirodzené sociálne prostredie, kde nie je každý úspešný a zdravý, vytvára viac možností pre sociálne učenie. V heterogénnej triede je viac príležitostí niekomu pomáhať, pozorovať, ako prekonáva ťažkosti, stretnúť sa s utrpením a vidieť, že aj ono je niekedy súčasťou života, zažiť, že okolie (i jednotlivec sám) môže a má byť významnou mierou iným prospešné. Aj cudzia skúsenosť s ochoreniami a stratami, ak sa tematizuje a spoluprežíva v školskej triede, môže byť užitočná. Deti sa naučia nielen to, ako pomôcť, ale aj ako zvládať záťaž. Tieto situácie môžu podporiť aj lepšiu orientáciu v hodnotách, vytváranie životnej zameranosti a prosociálneho spoločenstva.

Spoločnosť, ktorá je dnes do značnej miery odcudzená bolestným stránkam ľudského bytia, potrebuje pre svoje uzdravenie modely výchovy, ktoré ich nebudú popierať ani ignorovať, ale podporia spolunažívanie. Deti potrebujú vyrastať v spoločenstvách, ktoré sa neotáčajú, neobracajú chrbtom

k tým, ktorí majú obmedzené možnosti, sú inak vybavení/disponovaní a znášajú mnohé trápenia. Spolunažívanie neznamená iba zniesť/vydržať ich prítomnosť, ale naozaj žiť spolu a tvoriť hodnoty. Od školy to vyžaduje angažovať sa v prospech iného a ponúkať každému dieťaťu optimálne prostredie pre učenie a život.

Základnou podmienkou pre fungovanie v spoločenstve iných ľudí je prijatie – akceptovanie a možnosť žiť bezpečne vo vzťahoch. Patrí k tomu rešpektovanie daností a možností, napĺňanie základných potrieb, poskytovanie príležitostí pre tvorivú účasť na živote. Je to právo každého dieťaťa/človeka. Lebo ak je to naopak, ak jeho život charakterizuje odmietanie, zanedbávanie alebo preťažovanie, nerešpektovanie daností, život bez významov a aktivít, ktoré majú zmysel, pôsobí to patogénne a znásobuje utrpenie jednotlivca, ktorý sa potom nemôže rozvíjať v rámci svojich možností. Aj mnohé problémy dieťaťa so znevýhodnením majú svoje korene v životných okolnostiach a v prostredí. Opak prijatia, **odmietanie**, je základnou formou výchovného zanedbávania. Odmietnutie postihnutia, utrpenia iného spravidla vedie k odmietnutiu celého človeka.

Dlhoročná prax segregovaného vzdelávania bola spočiatku postavená na nevyhnutnosti – odborníkov bolo málo, preto sa deti so znevýhodnením sústreďovali v malých špecializovaných školách. Neskôr sa ich výchova spolitizovala – vo fašistickej ideológii postavenej na existencii čistej/vyššej rasy nemali postihnutí miesto, v socialistickej ideológii bola ich existencia pozostatkom kapitalizmu. Hodnotu mal produktívny človek („kto nepracuje, nech neje“), budovateľ. Neskôr sa nevydarené pokusy o integráciu, nedostatok skúseností so spolunažívaním s ľuďmi izolovanými v uzavretých sociálnych ústavoch podieľali na vytvorení obrazu „defektného“, „narušeného“ človeka, ktorý je iný, pre ktorého je lepšie byť mimo „intaktných“, lebo je medzi seberovnými. Vzniknuté psychologické a sociálne bariéry majú stále vplyv na spolunažívanie vo svete práce i v osobnom živote. Majoritná spoločnosť často upiera ľuďom so zdravotným znevýhodnením nárok na dôstojnosť a úctu, lebo očakáva ťažkosti pri spolunažívaní. Pritom často podstata zlyhaní spočíva práve v reagovaní na odmietavé postoje a vylúčenie. Niektoré z dôsledkov exklúzie a porúch správania, ktoré nie sú riadne diagnosticky vyšetrené, sa pripíšu jednoducho postihnutiu alebo osobnosti človeka s postihnutím...

Problémy v spolunažívaní majú často korene už v prenatálnom veku. Najmä chronický stres (ťažké životné okolnosti, preťaženie) predstavuje vysoké riziko poškodení, vývinových porúch a dispozícií pre poruchy správania. Môže (Medina, 2011, s. 41) spôsobiť, že dieťa bude dráždivéjšie,

bude mať spomalený vývin motoriky, nižšiu schopnosť sústredenia, bude citlivejšie reagovať na stres, a to ešte aj v školskom veku. Stres znásobuje aj informácia od lekára, že dieťa sa narodí so zdravotným problémom. Rizikové sú i primadé matky alebo ak sú psychicky choré, závislé, traumatizované, v detstve týrané a zanedbávané. Chronický stres vedie k špecifickým zmenám v tých častiach mozgu, ktoré sú vybavené receptormi na glukokortikoidy. Ch. Walserová (2010) upozornila na jeho špecifické dôsledky, napr. **hypokampus (centrum pamäti a orientácie)**, je sprostredkovateľom medzi limbickým systémom a neokortexom. Organizuje deklaratívnu pamäť, rozhoduje o tom, čo sa uloží a čo zabudne. Chronický stres vedie k zmenšeniu hypokampu o 14 % (podľa Lupien, 2005, In: Walser, 2010, s. 6). Potom dieťa nedokáže dobre korigovať funkcie spojené so zvládaním stresu, klesá jeho schopnosť orientovať sa a vybavovať si fakty.

Celkom iný vplyv na dieťa majú príjemné emócie. Emocionálny systém, ktorý sa rozvíja pri uspokojovaní emocionálnych potrieb dieťaťa, slúži ako senzor na rozvíjanie schopnosti tvoriť úsudky. Deti, ktoré nemajú pevnú vzťahovú väzbu (lebo sú príliš málo s matkou), nedostalo sa im bezpečia (často menili prostredie a opatrovatelky – nemocničné, domáce) a nezažili kontinuitu raných skúseností, majú problém rozvíjať a kontrolovať svoje city, zamerať pozornosť, diferencovať podnety, **začnú zaostávať v mentálnom vývine**. Neuspokojivý raný vzťah negatívne ovplyvňuje aj zdravie a má pre vývin dieťaťa dlhodobé negatívne dôsledky. Žije v strachu, v zármutku, hnevá sa. Aby sa pred týmto obránilo, začne afektívne a takmer reflexívne samo seba potláčať, negovať (Johnson, 2006, s. 19). Znova je dôsledkom zaostávanie.

V školskom veku má odmietanie a stres rovnako zničujúce dôsledky. Podľa poslednej PISA štúdie (Šiškovič, Toman, 2012) máme z hľadiska jednotlivých sledovaných položiek z krajín OECD tretí najmenší podiel žiakov, ktorí sa v škole cítia šťastní. Negatívna pozornosť (ak je braná ako záťaž, rušivý element) vytvára sociálny stres, ktorý oslabuje schopnosť učiť sa, zhoršuje imunitu a ničí zdravie. Ak sa má (Mall, 2005) dieťa zdravo rozvíjať, musia byť procesy jeho komunikácie s prostredím podporované vnímavým zaobchádzaním zo strany iných ľudí. Dieťa ako učiaca sa a sociálna bytosť je odkázané na podporovanú komunikáciu medzi vnútorným a vonkajším prostredím. Ak mu chýba alebo mu sprostredkúva zraňujúce obsahy typu: „Ty nie si dosť dobrý; si hlúpy; nemáš na to; obťažuješ nás; vypadni,“ dieťa sa môže stiahnuť (do samoty, k počítaču, do choroby, do asociálnej skupiny) alebo protestovať a stať sa drým, bitkárom, rebelom alebo rezignovať.

Je možné, že sa dieťa bude vedieť zmobilizovať, ak bude mať v niekom silnú podporu (silné zdroje zvládania) a dokáže vydržať i prelomiť sociálne bariéry. Narušená interakcia vedie skôr k tomu, že okolie dieťaťa stále menej rozumie a dieťa stále menej očakáva, že bude pochopené. To samozrejme silne obmedzuje jeho schopnosť prispôbovať sa daniu v triede.

Zhrnújúco treba povedať, že realizácia inklúzie si vyžaduje mnohé zmeny v celej spoločnosti – počnúc od prístupov lekárov k rodičom so zdravotne znevýhodneným deťom cez reformu systému včasnej starostlivosti, oživenie činnosti laických podporných spoločenstiev pre rodinu i školu a dostupnejšiu odbornú pomoc po systematické odstraňovanie exkludujúcich postojov a bariér v spolunažívaní spoločenstiev i jednotlivcov. Pri zmenách je osobná vízia silou, ktorá pomáha prekonávať prekážky a vydržať.

Osobnosti učiteľa s víziou premeny „mojej triedy,“ „našej školy a jej okolia“ na učiace sa spoločenstvo, kde každý smie byť sám sebou a vzťahy sa vyznačujú úctou a uvedomovaním si hodnoty každého jednotlivca, silne pripomínajú život a pedagogické dielo Owena, Pestalotziho, Montessoriovej, Korczaka alebo aj Matky Terezy. Môžete namietat, že vždy to boli len jednotlivci, ich vplyv mal obmedzený dosah. Inklúzia by takých potrebovala zopár tisícov len u nás. Na druhej strane máme v nich dôkaz, že aj jednotlivci môžu zmeniť svet okolo seba.

Inklúzia je dnes výzvou pre jednotlivca, aby sa odhodlal mať víziu a vydal sa na cestu dobrých zmien. Je výzvou pre školy a školské zariadenia, aby sa stávali „učiacim sa spoločenstvom,“ v ktorom má každé dieťa svoje dôležité miesto.“ Lepšia legislatíva môže proces zmien uľahčiť, ale nie spôsobiť. Aj legislatívne opatrenia uvádzajú do života najmä takí ľudia, ktorí im porozumejú, vezmú ich vážne a budú ich napriek prekážkam dennodenne uskutočňovať.

Vyzerá to na nárast práce, vystavovanie sa rizikám, konfliktom, záťažiam. Podobne ako to vníma rodina, keď sa im narodí dieťa s postihnutím. Okolie to vníma ako veľké nešťastie. Rodinný terapeut B. Hellinger (2001, s. 184) o tejto situácii rodičov napísal: *„Mnohí žijú v ilúzii, že šťastný život je ten najväčší. Ale to nie je pravda. Ak ide o takú výzvu, akú predstavuje starostlivosť o dieťa s postihnutím, cítime veľkosť a bohatstvo, ktoré tzv. šťastný život nemôže nikdy dosiahnuť.“* A odborníkom radil: *„Ak k nim pristupuješ s rešpektom, na ktorý majú nárok, a neľutuješ ich – to je dôležité – ale uznávaš, že sú k niečomu dôležitému povolaní a pomáhaš im naplniť ich povinnosti, potom vykonáš dobrú službu.“*

To plne platí i pre učiteľov, ktorí prijímajú takéto dieťa do triedy. Je to dobrá zmena, ale vyžaduje, aby sa učiteľom dostalo to, čo sa má dostať, rodičom zasa rešpekt a podpora pri naplňovaní ich povinností. Predpokladá sa, že stovky učiteľov trpia v školách mobingom a šikanou. Školské odbory chcú zmeniť zákon, aby dosiahli možnosť tomu zabrániť. Ak chceme úctu a rešpekt pre dieťa, musí to byť v prvom rade učiteľ, komu sa ho zo strany vedenia školy a tímu kolegov dostáva. Šikanovaný učiteľ nemôže pôsobiť inkluzívne, lebo sociálne prostredie školy je choré a on sám je preťažený vlastnými problémami. Inklúzia si vyžaduje rešpektovať bezpodmienečnú hodnotu človeka. To prinesie ozdravenie klímy školy a vzťahov.

Dospelým, ktorí sa vo vzťahoch vyznačujú prijímaním a rešpektom, nechýba **vedomie hodnoty dieťaťa** (Rink, 2005, s. 58). Jeho deficit by viedol k tomu, že by nechceli byť dieťaťu k dispozícii a nemali ani potrebu ho viesť. Otvorenosť a záujem podporia **skutočnú interakciu**. V dôsledku sociálnej skúsenosti sa v mozgu dieťaťa začnú vytvárať tzv. zrkadliace neuróny (Speck, 2008, s. 138), ktoré mu umožnia lepšie reagovať na to, čo robia iní, cítiť a rozumieť, chápať správne iné osoby (ich pohyby, výroky, prežívanie). Tiež môže lepšie napodobňovať, predvídať, rozvíjať sociálnu interakciu a využívať to v aktivitách. A naopak to, čo nie je neuronálne budované, sa zase stráca. Objavujú sa poruchy správania. Dostupná terapeutická intervencia v prijímajúcom prostredí prostredníctvom korigujúcich skúseností podporí tvorbu nových neuronálnych sietí a zvýši predpoklad pre prosociálne správanie. To sa deje samozrejme pomaly, ale zmena je takmer vždy možná.

Podobne K. R. Rogers (1996, s. 54) a M. Buber (2005) zdôraznili, že človek v procese sebaaktualizácie potrebuje potvrdenie, ktoré môže dostať len vo vzťahu Ja a Ty. Toto potvrdenie pôsobí, ak znamená akceptovanie celého potenciálu toho druhého. Dáva mu istotu, že teraz sa môže vyvíjať a rozvíjať.

Inklúzia je o dávaní priestoru pre vnímanie, učenie sa a spolunažívanie. Bezpečie, istota a dostatok dôvery aj dieťaťu s bariérami vo vnímaní a komunikácii, so zdravotnými a osobnými ťažkosťami pomáhajú prežiť s profitovaním aj náročnejšie situácie. Jeho účasť na živote iných formuje jeho bytie.

Ďalšou dobrou zmenou je, že v inkluzívnej škole bude odborná pomoc dostupnejšia, lebo bude ponúkaná priamo v životnom prostredí a môže byť účinnejšia, ako pri sporadickom dochádzaní na vzdialené pracovisko. Učiteľ nebude „sám vojak v poli,“ ale bude fungovať ako člen tímu, tiež ako dôležitý tvorca klímy v triede bude mať ľudskú oporu a aj základný poradný a odborný servis pri riešení problémov.

Prípadné ťažkosti v správaní dieťaťa je možné chápať len v kontexte jeho skúseností, vzťahov a kvalít prostredia. Medzi príčinou a následkom však nie je priamy vzťah. Ako O. Speck (2008, s. 100) uvádza, mozog dieťaťa sa utvára veľmi individuálne na základe daností a skúseností a pracuje jedinečným spôsobom. Dieťa sa môže učiť len zo svojej skúsenosti (Doidge, 2012) a na báze predchádzajúceho. Negatívne skúsenosti, stresy, ale aj absencia kontinuity skúseností zhoršujú vplyv odlišností v neuronálnom vybavení dieťaťa. Bariéry, ktoré vzniknú v ranom detstve, sa neskôr javia ako biologická danosť a vyžadujú si veľa terapeuticko-výchovných intervencií, aby sa dosiahla zmena (Speck, 2008, s. 102) a aby dieťa získalo lepšie predpoklady pre učenie a konanie. Ale isté zmeny sú takmer vždy možné a ťažkosti nie sú dôvodom pre vylúčenie dieťaťa.

Neopodstatnené zníženie nárokov (lebo dieťa „nemá na to,“ je pomalé) môže viesť nielen k strate jeho motivácie vynakladať úsilie, ale aj k ďalším poškodeniam. Ak pri vynaloženej veľkej námahe nedosiahne úspech, nevytvára sa dynamická rovnováha medzi napätím a uvoľnením, dochádza k preťažovaniu. Stresové hormóny blokujú pamäť, dieťa sa ešte ťažšie sústreďuje. Podobne pri nedostatočnom zaťažení dieťa hľadá „náhradný úspech,“ vystrája, upozorňuje na seba, vystavuje sa rizikám. Podľa neuropsychiatra H. E. Utza (2006) práve námaha a prekonávanie prekážok chráni dieťa pred dysreguláciou mozgu a podporujú jeho zdravý vývin.

Inklúzia v školskom prostredí znamená posun najmä vo vzťahoch a hodnotách. Viac rešpektu a úcty pre všetkých, viac priestoru pre komunikáciu, tvorivosť a emócie. Situácia detí so znevýhodnením sa nestane dobrou len na základe ich snahy uspieť v škole. Potrebujú k tomu prostredie a zvládnuteľné požiadavky.

Každá porucha/problém existuje len ako zložitý systém faktorov a súvislostí, kde nič nie je bez významu. Každé správanie je možné pochopiť, ak poznáme súvislosti. V škole sa aj učiteľ, trieda a prostredie stávajú dôležitým faktorom systému poruchy. Môžu ju posilniť alebo oslabiť. Zmena k dobrému mení celý systém k lepšiemu.

Pri inklúzii zďaleka nejde len o deti s postihnutím. Každé dieťa niekedy potrebuje viac pomoci a mnohé celkom zdravé deti sú vo vážnom ohrození psychického i sociálneho zdravia, lebo žijú v ťažkých rodinných pomeroch alebo prežijú niečo veľmi zlé. Dobré zmeny podporia pedagógov, aby mohli „viac vedieť, viac vidieť a včas konať.“ Neznamená to, že sa odstránia všetky problémy, ale že ich bude menej, že mnohé deti dostanú šancu zdravšie vyrastať a naučiť sa prosociálnemu spolunažívaniu v prostredí, kde síce nikto nie je dokonalý, ale smie byť sám sebou a vie byť užitočný.

LITERATÚRA

- AINSCOW, M. D. 1991. *Effective Schools for All*. Fulton, 1991.
- AINSCOW, M., MILES, S. 2009. *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* University of Manchester, [cit. 2011-07-06]. Dostupné na internete: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf.
- BUBER, M. 2005. *Já a Ty*. Praha: Kalich, 2005. ISBN 978-80-7017-020-5.
- DOIDGE, N. 2012. *Váš mozek se dokáže změnit*. Brno: CPRESS, 2012. ISBN 978-80-264-0111-7.
- FEUSER, G. 2001. *Inklusive Erziehung*. Ztschr. Behinderte in der Familie, Schule und Gesellschaft, 2, 2001, s. 25 – 29.
- FRÖHLICH, A. 2002. *Geistig behinderten pädagogikstudieren. Sonderpädagogik studieren – eine Herausforderung den ganzen Menschen*. Würzburg: Bentheim 2002, s. 35 – 44.
- GRAWE, K. 2007. *Neuropsychotherapie*. Praha: Portál, 2007.
- GRIČOVÁ, Ľ. 2000. *Nezávislý život*. Bratislava: OMD v SR, 2000.
- HAPALOVÁ, M., KRIGEROVÁ, J. 2013. *O krok bližšie k inklúzii. Človek v tísi*. Centrum pre výskum etnicity a kultúry. Dostupné na internete: www.peopleinneed.sk; www.cvek.sk.
- HASTO, J. 2005. *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín: Vydavateľstvo F, 2005. ISBN 80-88952-28-X.
- HELLINGER, B. 2001. *Rodinné konstelácie. Imperatívy lásky*. Praha, Kroměříž: Triton, 2001. ISBN 978-80-7254-848-4.
- HORNÁKOVÁ, M. 2014. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum KU v Ružomberku, 2014. ISBN 978-80-561-0187-2.
- JANOŠKO, P. 2013. *Inkluzívna edukácia*. Ružomberok: Verbum KU v Ružomberku, 2013.
- JOHNSON, S. M. 2006. *Charakterová premena človeka. Terapeutický prístup k raným poruchám*. Brno: CPRESS. ISBN 80-251-0923-2.
- JUŠČÁKOVÁ, Z., KONTSEKOVÁ, J., LUPTÁKOVÁ, J., VANČÍKOVÁ K. 2011. *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. Dostupné na internete: www.multikulti.sk/dok/.../dobre-priklady-inkluzivneho-vzdelavania.pdf.
- KLEIN, F. 2010. *Inklusive Erziehung und Bildungsarbeit in der Kita. Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, 2010.
- KOBI, E. E. 1983. *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken*. Bern-Stuttgart: Haupt, 1983.
- LECHTA, V. a kol. 2009. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta, 2009.
- LECHTA, V. a kol. 2010. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Trnava: Emit, s.r.o. 2010. ISBN 978-80-970623-2-3.
- LECHTA, V. a kol. 2012. *Výchový aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89256-89-1.
- LEYENDECKER, CH. 2006. "Normalweise bin ich nicht behindert?!" Entwicklung des Selbstkonzepts und Coping-Prozesse im Leben mit einer Körperlichen Schädigung. In: ORTLAND, B.: *Die eigene Behinderung im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006, s. 12 – 30.
- LINHARDT-TUGGENER, JOLLER-GRAF, K., METTAUER SZADAY, B. 2011. *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 2011.
- MALL, W. 2005. *Sensomotorische Lebensweisen – ein Verständniskonzept für Menschen mit geistiger Behinderung*. In: *Heilpädagogik.de*, 2005, 3, s. 15 – 20.
- MEDINA, J. 2011. *Pravidla mozku dítěte*. Brno: CPRESS, 2011. ISBN 978-80-251-3619-5.
- NIPKOV, K. E. 2005. *Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! In: Ztschr. Für Heilpädagogik*, 2005, 4, s. 122 – 131.
- OSTATNÍKOVÁ, D. 2010. *Neurobiologická východiska inkluzívnej pedagogiky*. In: LECHTA, V. (Ed.). 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha: Portál, 2010, s. 93 – 107. ISBN 978-80-7367-679-7.
- PORUBSKÝ, Š., STRÁTIK, P., VANČÍKOVÁ, K., ROSINSKÝ, R. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách. PRINED – Projekt INkluzívnej Edukácie. Metodická príručka*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2014. ISBN 978-80-565-0373-7.

- REP KOVÁ, K. 1999. *Zdravotné postihnutie – obraz z galérie nášho poznania*. Bratislava: Epos, 1999. ISBN 80-8057-178-3.
- RINK, J.E. 2005. *Praktická pedagogika*. Bratislava: UK, 2005. ISBN 80-223-2133-8.
- ROGERS, K. R. 1996. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris, 1996. ISBN 80-88778-02-6.
- SPECK, O. 2008. *Hirnforschung und Erziehung. Eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verl., 2008. ISBN 978-3-497-01959-5.
- ŠIŠKOVIČ, M. TOMAN, J. 2013. PISA 2012, výsledky Slovenska v kocke. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/6077.pdf>.
- UTZ, H. E. 2006. Zur Aktualität der Neurowissenschaften: Zwischen Machbarkeitsglauben, gediegener Aufklärung und der Fundierungsbewärterheil pädagogischer Prinzipien. In: *Heilpädagogik.de*, 2006, 4, s. 3 – 11.
- UTZ, H. E. 2006. Zur Aktualität der Neurowissenschaften: Zwischen Machbarkeitsglauben, gediegener Aufklärung und der Fundierungsbewärterheil pädagogischer Prinzipien. In: *Heilpädagogik.de*, 2006, 3, s. 3 – 9; 2006, 4, s. 3 – 9.
- WALSER, CH. 2010. Auswirkungen von chronischem Stress auf das Gehirn und Lernen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. Jg, 16, 11 – 12, 2010, s. 6 – 11.

Deklarácia zo Salamanky (1994), UNESCO:

„Princíp inklúzie prináša požiadavku, aby bežné školy vzdelávali všetky deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky.“

„Bežné školy, orientované inkluzívne, sú najefektívnejším prostriedkom na potlačanie diskriminujúcich postojov. Vytvárajú vzájomne prívetivé spoločenstvá, budujú inkluzívnu spoločnosť a prinášajú vzdelanie pre všetkých.“

Vyhlásenie vyzýva štáty, aby prijali koncept inkluzívneho vzdelávania do svojej právnej úpravy a okrem iného zdôrazňuje, že... „vzdelávacie systémy by mali byť vytvorené a vzdelávacie programy realizované tak, aby brali do úvahy rozsiahlu rozmanitosť vlastností a potrieb; deti, ktoré majú špeciálne vzdelávacie potreby, musia mať prístup k bežným školám, ktoré by im mali poskytnúť pedagogickú podporu zameranú na dieťa, ktorá bude schopná naplniť jeho potreby.“

Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím (2006) požaduje, aby

„... osoby so zdravotným postihnutím mali na rovnakom základe s ostatnými prístup k inkluzívnemu, kvalitnému a bezplatnému základnému a stredoškolskému vzdelaniu v spoločenstve, v ktorom žijú.“



MENTÁLNA VULNERABILITA AKO FAKTOR ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI DETÍ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

Mental vulnerability as a factor of school success in pupils with special education needs

Tatiana Dubayová¹

Abstrakt: Mentálna vulnerabilita je prediktorom duševného zdravia v neskoršom veku jedinca a jej oslabenie je výsledkom záťažových situácií, ku ktorým patrí aj život so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). Cieľom príspevku bolo porovnať mieru mentálnej vulnerability u žiakov so ŠVVP a žiakmi štandardnej populácie. Následne bola zisťovaná súvislosť medzi ich školskou úspešnosťou, reprezentovanou školským prospechom a mierou mentálnej vulnerability. Výskumný súbor tvorilo 320 žiakov štandardnej populácie a 60 žiakov so ŠVVP v 4. ročníku základných škôl, ktorí boli hodnotení Dotazníkom predností a nedostatkov (SDQ-Svk) zisťujúcim symptómy mentálnej vulnerability – emocionálne symptómy, problémové správanie, hyperaktivitu, problémy v rovesníckych vzťahoch a tiež mieru prosociálneho správania. Žiaci so ŠVVP dosahovali v oblasti mentálnej vulnerability častejšie úroveň abnormality (34,5%) ako žiaci štandardnej populácie. Výsledky poukazujú na to, že žiaci so ŠVVP sú skupinou ohrozenou zvýšeným výskytom problémov v oblasti duševného zdravia. Napriek tomu sa však nepotvrdila priama súvislosť medzi mentálnou vulnerabilitou a zhoršeným školským prospechom.

KLúčové slová: školská úspešnosť, mentálna vulnerabilita, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, záťaž.

Abstract: Mental vulnerability is a predictor of mental health in later life and its weakening is the result of stressful situations, which include also the life with special education needs (SEN). The aim of the paper is to compare the mental vulnerability of pupils with SEN and pupils from standard population. Then the link between their school success and mental vulnerability was examined. The school success was represented by academic achievement. The sample included 320 pupils of standard population and 60 pupils with SEN of 4th grade who were assessed by Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Svk), which measures symptoms of mental vulnerability – emotional symptoms, behavioral problems, hyperactivity, peer problems and also the prosocial behavior. Pupils with SEN reached a level of abnormality more often (34,5%) than pupils of standard population. Pupils with SEN seems to be the group in risk in the area of mental health. However, the direct link between mental vulnerability and decreased school achievement was not confirmed.

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

Key words: *school success, mental vulnerability, pupil with special education needs, stress.*

Pojem školská úspešnosť sa v pedagogickom kontexte skloňuje pomerne často, avšak napriek viacerým pokusom výsledným definíciám chýba konkretizácia. V rámci pokusov o jeho definíciu pre potreby výskumov sa ho podarilo zatiaľ len rozmeniť na faktory ovplyvňujúce napríklad motiváciu žiaka, jeho vzťah k vzdelávaniu alebo prospech, ktoré ho však nevystihujú v celej jeho komplexnosti. Nestori v oblasti pedagogickej alebo školskej psychológie definujú školskú úspešnosť ako:

- súlad, ktorý je vytváraný v priebehu edukačnej kooperácie, a rieši rozpory medzi požiadavkami školy a výkonmi, činnosťami a vývinom osobnosti žiaka (Helus a kol., 1979);
- mieru uplatnenia dieťaťa – žiaka v učebnej činnosti, ktorá zodpovedá školským požiadavkám a učebným rolám, ktoré sú typické pre príslušný ročník a sú dané školským klasifikačným poriadkom (Hvozdík, 1986);
- komplexný pedagogicko-psychologický a sociálny jav, súhrn aj jednota dosiahnutých výkonov a na nich sa viažucich úspechov (resp. neúspechov), ktoré sa subjektívne prežívajú a objektívne hodnotia (Ďurič, Bratská a kol., 1997).

Zatiaľ, čo školská úspešnosť je pojem, ktorý sa kvôli rôznym pohľadom na ňu nedá presnejšie operacionalizovať, neprospiievajúci žiak, resp. žiak zlyhávajúci v škole sa dá opísať pomerne presne. Je to žiak, ktorému sa nepodarilo splniť požiadavky určené školou a minimálne z jedného predmetu je hodnotený nedostatočne (Hvozdík, 1970). Školskú neúspešnosť delí J. Hvozdík (1986) na *globálnu*, *čiastočnú*, *relatívnu* a *epizodickú*. Toto delenie sa zachováva doteraz a pomáha pri poznávaní školskej neúspešnosti konkrétného žiaka.

Prezentovaná štúdia sa zameriava na skúmanie relatívnej školskej neúspešnosti, kedy dieťa podáva celkovo nižší výkon než sú jeho reálne schopnosti a jeho zníženie súvisí s neintelektovými faktormi. Príčiny, ktoré pri tom zohrávajú úlohu, J. Kohoutek (2007) delí na *sociálno-psychologické* (napr. socio-ekonomický status, kultúrne a jazykové prostredie, výchovný štýl, vzdelanie rodičov), *biologicko-psychologické* (napr. špecifiká nervovej sústavy, zmyslové postihnutie, problémy v rečovej, motorickej alebo zmyslovej oblasti, afektívna labilita) a *intrapsychické* (napr. nízka motivácia, školská anxieta alebo fobia, neurotické zábrany, záporný vzťah k učeniu alebo

učiteľovi). Ako sa zhodujú viacerí autori, školská úspešnosť alebo neúspešnosť je výsledkom kombinácie jednotlivých zložiek, nielen jednej z nich (Helus a kol., 1979; Hvozdík, 1970, 1986; Kohoutek, 2007).

Pojem vulnerabilita znamená vo všeobecnosti zraniteľnosť, citlivosť (z angl.). U nás je v medicínskom kontexte používané synonymum tohto slova – diatéza. Obe slová znamenajú náchylnosť alebo sklon k ochoreniu, ktoré vyplýva z kombinácie genetických, biologických, fyziologických, kognitívnych a osobnostných faktorov. V spojení s vonkajšími vplyvmi, ktoré spôsobujú zvýšený stres, je predispozičným faktorom duševného ochorenia (Ingram, Luxton, 2005). Súvislosť medzi dispozičnými faktormi duševného ochorenia a stresom je skúmaná od 50-tych rokov 20. storočia a viedla k vzniku viacerých modelov, ktoré vysvetľujú genézu duševného ochorenia.

Prvé príznaky nástupu duševného ochorenia je možné zaznamenať už vo veku žiakov mladšieho školského veku (Kessler a kol., 2005). V zahraničných výskumoch bolo zistené, že deti, ktoré zažili traumy, zneužívanie alebo týranie (Bruskas, 2008), vyrastajúce v chudobných podmienkach, zažívajúce podvýživu (Murali, Oyebode, 2004; Evans, 2004) alebo deti, ktoré boli vystavené násilným situáciám, napr. počas vojny (Thabet a kol., 2006) sú ohrozené vyššou pravdepodobnosťou výskytu psychickej dysfunkcie v neskoršom veku ako deti, ktoré takúto skúsenosť nemajú. V správaní týchto skupín detí sa už v predškolskom veku prejavujú symptómy naznačujúce oslabenie nervovej sústavy ako napr. problémy s príjmom potravy, plachosť, úzkosť, plačlivosť, odmietanie poslušnosti, záchvaty hnevu, bitky s ostatnými deťmi alebo sebapoškodzovanie (Kožárová, Podhájecká, 2014). U detí vyrastajúcich v prostredí, v ktorom zažívajú zvýšený stres, bolo zistené aj zhoršenie ich školského prospechu (Mulholland a kol., 1991; Jané-Llopis, Braddick, 2008).

Domnievame sa, že život s hendikepom, akým sú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (ŠVVP), je tak isto sprevádzaný častejším vystavením dieťaťa záťažovým situáciám ako sú zlyhanie, pocit vlastnej nedostatočnosti, vylúčenie z rovesníckeho kolektívu, ktoré vyplývajú z negatívnych reakcií okolia na výkon dieťaťa a môžeme ich zaradiť k situáciám, ktoré môžu zvýšiť deťom so ŠVVP skóre v oblasti mentálnej vulnerability. Cieľom práce je zistiť rozdiely v oblasti mentálnej vulnerability a v jej behaviorálnych prejavoch medzi žiakmi štandardnej populácie a žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Následne nás zaujímalo, či skóre v oblasti mentálnej vulnerability koreluje s prospechom žiakov v oboch skupinách a má takto priamy vplyv na ich školskú úspešnosť.

Metodológia výskumu

Dotazník predností a nedostatkov (SDQ-Svk)

Anglický názov dotazníka je Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) slúži ako skríningový nástroj na rýchle zhodnotenie prejavov správania dieťaťa vo veku 3 – 16 rokov (Goodman, 1997). V ňom správanie žiaka hodnotil učiteľ pomocou 25 položiek, ktorú zhodnotil na škále *určite nie – čiastočne – určite áno*. Správanie žiaka možno zaradiť do piatich subškál: emocionálne symptómy, problémové správanie, hyperaktivita a nepozornosť, problémy s rovesníkmi a prosociálne správanie. Sčítaním prvých štyroch subškál sa vypočítava aj celkové skóre. Čím je vyššie skóre, tým sú závažnejšie problémy v danej oblasti okrem subškály prosociálne správanie, kde je to naopak – čím je vyššie skóre, tým viac sa žiak v tejto oblasti prejavuje. Hodnotenie žiaka je následne možné zaradiť podľa výšky skóre do pásiem: normálne skóre, hraničné pásmo a abnormálna výška skóre, ktorá signalizuje patológiu v oblasti správania.

O preklad do slovenčiny a jazykovú adaptáciu sa zaslúžila N. Kočírková (2014), avšak zatiaľ neexistuje štúdia, ktorá by overovala reliabilitu nástroja v slovenských podmienkach. Hodnoty Kronbachovej alfy (CA), ktorá je vyjadrením vnútornej konzistencie nástroja, však dosiahli (a v niektorých prípadoch aj prekročili) požadovanú štatistickú hranicu 0,7. Jednotlivé subškály skórovali v reliabilite nasledovne: emocionálne symptómy (CA = 0,707), problémové správanie (CA = 0,657), hyperaktivita a nepozornosť (CA = 0,835), problémy s rovesníkmi (CA = 0,702), prosociálne správanie (CA = 0,834).

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 380 žiakov 4. ročníka základných škôl východoslovenského regiónu (171 dievčat a 209 chlapcov, priemerný vek 9,95), z toho 60 integrovaných žiakov (tabuľka 1). Žiaci pochádzali zo základných škôl s rovnomerným zastúpením mestských aj vidieckych škôl. Dáta boli zbierané v školskom roku 2014/2015 a snímaní boli všetci žiaci v triedach, kde mali začlenených žiakov so ŠVVP. Záznamový hárok vyplňal triedny učiteľ, ktorý bol oboznámený so správaním žiakov najdôkladnejšie. Dôvody pre integráciu boli – poruchy učenia (26 žiakov), narušená komunikačná schopnosť (15 žiakov), nadanie (7 žiakov), mentálne postihnutie (6 žiakov), ADHD (3 žiaci), porucha autistického spektra (2 žiaci), zmyslové postihnutie (1 žiak). Medzi obidvoma skupinami neboli významné rozdiely vo veku ani v školskom prostredí.

Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia do výskumného súboru neboli zahrnutí kvôli nepriaznivým socio-ekonomickým podmienkam ich rodín (na základe výskumov uvedených vyššie), lebo miera mentálnej vulnerability môže byť ovplyvnená aj životom v tomto vysoko stresujúcom prostredí, ktoré je komplexom výskumne problematicky zachytiteľných interakcií. Títo žiaci tvoria skupinu, ktorú je potrebné vnímať ako skupinu so špecifickými problémami odrážajúcimi variabilitu vonkajších faktorov, preto výsledky tejto skupiny žiakov budú analyzované samostatne.

Tab. 1 Charakteristika výskumného súboru

	Žiaci so ŠVVP		Žiaci štandardnej populácie	
	chlapci	dievčatá	chlapci	dievčatá
N	36	24	173	147
Vek (priemer)	10,01	9,73	10,02	9,88
Školský prospech (priemer)	1,61	1,29	1,45	1,51

Legenda: ŠVVP – špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby

N – počet žiakov

Výsledky výskumu

Pri analýze výsledkov dosiahnutého skóre boli zaznamenané rozdiely v priemerných hodnotách medzi obidvoma skupinami žiakov. Pomocou porovnania priemerov t-testom boli zistené signifikantné rozdiely medzi žiakmi vo všetkých subškálach mentálnej vulnerability aj v celkovom skóre (tabuľka 2).

Tab. 2 Rozdiely medzi skupinou žiakov so ŠVVP a žiakmi štandardnej populácie v jednotlivých subškálach SDQ-Svk (uvedené hodnoty sú priemerné skóre dosiahnuté žiakmi v jednotlivých škálach, v zátvorke sú uvedené hodnoty smerodajnej odchýlky) (Zdroj: vlastné spracovanie)

	Žiaci so ŠVVP	Žiaci štandardnej populácie	t-test
Emocionálne problémy (SD)	3,44 (2,3)	1,58 (1,9)	0,001
Problémové správanie (SD)	1,74 (2,0)	0,84 (1,5)	0,001

Hyperaktivita (SD)	5,20 (2,8)	2,34 (2,4)	0,001
Problémy v rovesníckych vzťahoch (SD)	2,94 (2,2)	1,47 (1,7)	0,001
Prosociálne správanie (SD)	7,53 (7,5)	8,38 (8,4)	0,012
Celkové skóre (SD)	13,29 (6,2)	6,25 (5,2)	0,001

Legenda: ŠVVP – špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby

SD – smerodajná odchylka

V distribúcii hodnôt do pásiem podľa závažnosti pociťovaných problémov v danej oblasti boli vo všetkých subškálach zaznamenané rozdiely v početnosti medzi obidvoma skupinami žiakov (tabuľka 3). Správanie žiakov so ŠVVP a ich vonkajšie prejavy boli učiteľom častejšie hodnotené ako problémové, dokonca ich skóre dosiahlo úroveň patologických hodnôt u väčšieho počtu žiakov než u žiakov štandardnej populácie.

Tab. 3 Porovnanie výskytu žiakov s patologickými hodnotami v jednotlivých oblastiach mentálnej vulnerability (merané dotazníkom SDQ-Svk) v populácii štandardných žiakov a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Zdroj: vlastné spracovanie)

	Emoci-onálne problémy (%)		Problémové správanie (%)		Hyperaktivita (%)		Problémy v rovesníckych vzťahoch (%)		Prosociálne správanie (%)		Celkové skóre (%)	
	ŠP	ŠVVP	ŠP	ŠVVP	ŠP	ŠVVP	ŠP	ŠVVP	ŠP	ŠVVP	ŠP	ŠVVP
Normálne	91,2	67,8	87,5	65,5	88,6	54,2	83,8	61,0	87,5	74,6	84,8	34,5
Hraničné	5,3	13,6	6,9	17,2	4,1	11,9	8,8	18,6	8,1	10,2	8,3	31,0
Abnormálne	3,4	18,6	5,6	17,2	7,3	33,9	6,6	20,3	4,4	15,3	7,0	34,5

Legenda: ŠVVP – špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby

Korelácie skóre v jednotlivých oblastiach s dosiahnutým školským prospechom boli negatívne – nebola zistená štatisticky významná súvislosť medzi školským prospechom s ani jednou zo subškál (tabuľka 4). Avšak v prípade hyperaktivity aj celkového skóre sa táto pravdepodobnosť priblížila k spodnej hranici štatistickej významnosti 0,05. Vyšší počet respondentov v nasledujúcom období riešenia projektu túto naznačujúcu súvislosť potvrdil alebo definitívne zamietne.

Tab. 4 Korelácia medzi jednotlivými subškálami dotazníka SDQ-Svk a školským prospechom (Zdroj: vlastné spracovanie)

	Žiaci so ŠVVP (školský pro- spech)	Žiaci štandardnej populácie (školský prospech)
Emocionálne problémy	0,114	0,007
Problémové správanie	0,073	0,026
Hyperaktivita	0,226	0,061
Problémy v rovesníckych vzťahoch	0,129	-0,045
Prosociálne správanie	- 0,107	0,012
Celkové skóre	0,223	0,022

Legenda: ŠVVP – špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby

Diskusia

Z výsledkov výskumu je zrejmé, že žiaci so ŠVVP sú rizikovou skupinou ohrozenou možnosťou vzniku porúch v oblasti duševného zdravia viac ako deti štandardnej populácie. Vo výsledkoch pilotnej štúdie, na ktorú nadväzuje tento výskum, boli zistené signifikantné súvislosti medzi prospechom žiakov štandardnej populácie a subškálami hyperaktivita a problémy s rovesníkmi (Dubayová, 2015), avšak pri vyššom počte respondentov vo výskumnom súbore sa táto súvislosť nepotvrdila. Rozdiely medzi oboma skupinami žiakov je možné vysvetliť zvýšenou záťažou, ktorá vyplýva z ich problémov súvisiacich so ŠVVP. Hyperaktivita a nepozornosť, ktoré boli v zvýšenej miere zaznamenané, môžu byť prejavmi organického narušenia nervovej sústavy žiaka, avšak zároveň môžu súvisieť so zvýšenou záťažou, ktorú dieťa prežíva (Saul, 2014). V prezentovanom výskume môžeme zvýšené hodnoty v tejto oblasti len konštatovať, avšak jednoznačná interpretácia tohto faktu nie je

možná. Pri interpretácii kvantitatívne založených výsledkov vyvstala potreba kvalitatívnych dát, ktoré by pomohli pri objasňovaní súvislostí medzi skóre v oblasti mentálnej vulnerability a školským prospechom žiakov.

Súvislosť medzi školskou úspešnosťou a mentálnou vulnerabilitou sa nepreukázala. Napriek tomu viaceré zahraničné štúdie tento vzťah potvrdili. Je však pravdepodobné, že medzi oboma premennými neexistuje taký priamy vzťah, ako sme očakávali. Zhoršený stav v oblasti duševného zdravia sa môže na zníženom prospechu žiaka prejavovať prostredníctvom faktorov, ktoré doteraz neboli v tejto súvislosti skúmané. Pomocou metód regresnej analýzy a zaradením viacerých premenných do analýz bude možné v budúcnosti vytvoriť podrobnejší model prediktorov školského prospechu.

Aj napriek tomu, že sme z výskumného súboru žiakov so ŠVVP vylúčili žiakov integrovaných z dôvodu sociálneho znevýhodnenia, boli problémové oblasti týchto žiakov stále heterogénne, čo mohlo ovplyvniť výsledné zistenia. V budúcich analýzach sa pokúsime, po získaní údajov od reprezentatívneho množstva respondentov z každej oblasti ŠVVP, analyzovať jednotlivé skupiny žiakov osobitne.

Skúmanie faktorov zhoršeného školského prospechu/školskej úspešnosti je dôležité aj z hľadiska prevencie vzniku problémového správania žiakov, ktoré vychádza z preťaženia stresom a frustrácie a môže viesť k rozvoju asociálneho až antisociálneho správania v neskoršom veku. Cílené pôsobenie na žiaka v mladšom školskom veku mu pomôže pri efektívnejšom zvládaní záťažových situácií a jeho socializácii.

Prezentované výsledky sú parciálnym výstupom výskumu realizovanom v rámci projektu APVV-0851-12 *Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie* (OSFa) (2013 – 2016).

LITERATÚRA

- BRUSKAS, D. 2008. Children in foster care: a vulnerable population at risk. In: *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. Roč. 21, 2008, č. 2, s. 70 – 77. ISSN 1744-6171.
- DUBAYOVÁ, T. 2015. Mental vulnerability as a factor of school performance in pupils of young school age – report from pilot study. In: *Annals of Psychiatry and Mental Health*. Roč. 3, 2015, č. 3, s. 1028 – 1030. ISSN 2374-0124.
- ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.
- EVANS, G. W. 2004. The environment of childhood poverty. In: *American Psychologist*. Roč. 59, 2004, č. 2, s. 77 – 92. ISSN 1935-990X.
- GOODMAN, R. 1997. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Roč. 38, 1997, č. 5, s. 581 – 586.

- HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. ISBN 80-85931-95-8.
- HVOZDÍK, J. 1986. *Základy školskej psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. ISBN 67-006-86.
- HVOZDÍK, J. 1970. *Psychologický rozbor školských neúspechov žiaka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970.
- INGRAM, R. E., LUXTON, D. D. 2005. *Vulnerability-stress models*. In: HANKIN, B. L., ABELA, J. R. Z. (Eds.) *Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective*. US: Sage Publications, 2005. ISBN 1-4129-0490-0.
- JANÉ-LLOPIS, E., BRADDICK, F. (Eds). 2008. *Mental Health in Youth and Education. Consensus paper*. Luxembourg: European Communities. Luxemburg: OIL, 2008. ISBN-978-92-79-09526-9.
- KESSLER, R. C., BEGLUND, P., DEMLER, O., JIN, R., WALTERS, E. E. 2005. Lifetime Prevalence and the Age-of-onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. In: *Archives of General Psychiatry*. Roč. 62, 2005, č. 6, s. 593 – 602. ISSN 0003-990X.
- KOHOUTEK, J. 2007. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4434-0.
- KOŽÁROVÁ, J., PODHÁJECKÁ, M. 2014. Dieťa v predškolskom veku s problémovým správaním – prevalencia a faktory podmieňujúce jeho vznik. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 3, 2014, č. 1, s. 16 – 25. ISSN 1338-6670.
- MULHOLLAND, D. J., WATT, N. F., PHILPOTT, A., SARLIN, N. 1991. Academic performance in children of divorce: psychological resilience and vulnerability. In: *Psychiatry*. Roč. 54, 1991, č. 3, s. 268 – 280.
- MURALI, V., OYEBODE, F. 2004. Poverty, social inequality and mental health. In: *Advances in Psychiatric Treatment*. Roč. 10, 2004, č. 3, s. 216 – 224. ISSN 2056-4686.
- RICHTER, L. M. 2003. Poverty, underdevelopment and infant mental health. In: *Journal of Paediatrics and Child Health*. Roč. 39, 2003, č. 4, s. 243 – 248.
- SAUL, R. 2014. *ADHD neexistuje*. Bratislava: Citadella, 2014. ISBN 978-80-8962-850-6.
- THABET, A. A., KARIM, K., VOSTANIS, P. 2006. Trauma exposure in pre-school children in a war zone. In: *British Journal of Psychiatry*. Roč. 188, 2006, č. 2, s. 154 – 158. ISSN 0007-1250.



**DETERMINANTY ÚSPEŠNEJ EDUKATÍVNEJ
REHABILITÁCIE ŽIAKOV SO ZRAKOVÝM
POSTIHNUTÍM V INKLUZÍVNYCH
PODMIENKACH
– KVALITATÍVNA ANALÝZA**



**Determinants of successful educational
rehabilitation of pupils with visual impairment
in the inclusive conditions – qualitative
analysis**

Jana Lopúchová,¹ Ondrej Németh²

Abstrakt: Príspevok reflektuje na súčasnú spoločenskú situáciu v oblasti inkluzívneho vzdelávania jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením na Slovensku. Autori v príspevku deskribujú determinanty, o ktorých sa domnievajú, že môžu byť podmieňujúcimi faktormi úspešnosti žiakov so zrakovým (ale aj iným) postihnutím v procese ich vzdelávania v inkluzívnych podmienkach. Analyzujú interné, ako aj externé činitele, ktoré výrazným spôsobom ovplyvňujú úspešnosť žiakov v škole a zároveň môžu byť faktormi efektívnej saturácie ich špeciálnych edukačných potrieb.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, zrakové postihnutie, špeciálne edukačné potreby.

Abstract: The contribution reflects the current social situation in the inclusive education of individuals with disabilities in Slovakia. In the paper, authors describe determinants which might be the conditioning factors of success of pupils with visual (but also with other) impairment in the process of their education in inclusive terms. The authors analyse as internal as well as external factors that significantly affect success of the pupils, and simultaneously, they can also be the factors of the effective saturation of their special educational needs.

Key words: inclusive education, visual impairment, special educational needs.

Inkluzívne vzdelávanie jednotlivcov so zrakovým postihnutím

Európskou úniou, ale aj mnohými inými štátmi mimo geopriestor Európy, sú v súčasnosti preferované inkluzívne trendy vzdelávania. Integratívne/inkluzívne vzdelávanie predstavuje spôsob edukácie jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením v bežnom prúde škôl, ktorého podstatou je

¹ Doc. PaedDr. Jana Lopúchová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: lopuchova@fedu.uniba.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

² PhDr. Ondrej Németh, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: nemeth@fedu.uniba.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

(aj na základe prijatých medzinárodných dokumentov a ich implementácie do našich podmienok) právo každého jednotlivca na kvalitné vzdelávanie s kladením dôrazu na odstraňovanie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup k vzdelávaniu.

Cieľom inkluzívneho vzdelávania nie je *odstrániť rozdiely* medzi jednotlivcami so znevýhodneným, ale umožniť im rozvíjať svoje schopnosti v maximálnej možnej miere spoločne s ostatnými intaktnými jednotlivcami. Tento spôsob chápania vychádza z rozdielnosti jednotlivcov s postihnutím (a ich špecifických potrieb) a z predpokladu zmeny systému tak, aby dokázal saturať individuálne špecifické potreby všetkých.

Inkluzívne vzdelávanie si vyžaduje najmä toleranciu a adresný prístup podľa druhu a stupňa znevýhodnenia, vyžaduje špeciálnu podporu nielen pre jednotlivcov so zrakovým postihnutím, ale aj pre pedagógov, ktorí s nimi pracujú a tiež pre rodičov a odborníkov z ostatným pomáhajúcich disciplín. Vyžaduje *využívanie špeciálnopedagogických metód* pre všetkých účastníkov vzdelávania a podporné služby špeciálnych pedagógov (oblasť práce s informačno-komunikačnými a asistenčnými technológiami pre postihnutých, oblasť edukačnej podpory, oblasť zabezpečovania bezbariérového prostredia alebo čo najmenej bariérového prostredia a pod.).

Inkluzívne vzdelávanie by malo v plnom rozsahu *akceptovať každého jednotlivca* s jeho potrebami a požiadavkami a zároveň by malo umožňovať jednotlivcovi fungovať *v prirodzenom sociálnom prostredí*. Celý proces inkluzívneho vzdelávania by tak viedol k maximálnemu rozvoju všetkých stránok osobnosti jednotlivca so zrakovým postihnutím, k nadobúdaniu nových vedomostí a poznatkov, tiež by mu umožňoval presadzovať sa v spoločnosti, budovať pevné sociálne interakcie a byť prínosom pre spoločnosť. Je však nevyhnutné, aby sa inkluzívne zmýšľanie nepresadzovalo len v edukačnej oblasti u jednotlivcov so znevýhodnením, ale aby sa prenieslo i do bežného života v spoločnosti (na osoby staršie, osoby choré alebo zdravotne oslabené, na matky s malými deťmi a i). Spoločnosť sa potrebujeme naučiť tolerancii a inkluzívnej kultúre, ktorá by sa teda nemala týkať iba rodičov, pedagógov či školy, ale celej spoločnosti.

Edukatívna rehabilitácia jednotlivcov so zrakovým postihnutím

Strata alebo poškodenie zraku v plnej či čiastočnej miere môžu spôsobiť vážne nedostatky alebo nenahraditeľné straty v oblasti zmyslového vnímania. Poškodenie zraku má potom vplyv na rozvoj jednotlivca v mnohých oblastiach, ovplyvňuje tak jeho vývin, ako aj vnímanie okolitého sveta, ďalej

ovplyvňuje možnosť jeho pracovného uplatnenia a ďalšie oblasti, ktoré sú pre jednotlivca v živote veľmi dôležité. Dalo by sa povedať, že poškodenie zraku *ovplyvňuje jeho kvalitu života* v mnohých smeroch. Aby jednotlivci s akýmkoľvek postihnutím boli schopní žiť kvalitný a plnohodnotný život a mohli sa komplexne rozvíjať, je potrebné zabezpečiť pre nich optimálnu komplexnú rehabilitáciu, teda starostlivosť po stránke sociálnej, liečebnej, pracovnej, ale aj edukatívnej.

V našom príspevku sa konkrétnejšie budeme venovať edukatívnej rehabilitácii, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou komplexnej rehabilitácie s akcentom na inkluzívne vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím.

Efektívna edukatívna rehabilitácia výrazným spôsobom ovplyvňuje úspešnosť nadobúdania kompetencií pre samostatný a nezávislý život jednotlivcov so zrakovým postihnutím. V intenciách definície Š. Vaška (2011) môžeme konštatovať, že prostredníctvom edukatívnej rehabilitácie dosahuje jednotlivec so zrakovým postihnutím pozitívne zmeny vo svojej vychovanosti a vzdelanosti, buduje si kvalitné medziľudské vzťahy a stáva sa plnohodnotným členom spoločnosti, v ktorej žije. Hlavným cieľom komplexnej rehabilitácie je tak pri istej simplifikácii schopnosť samotného zrakovo postihnutého prijať svoje postihnutie, pochopiť svoju jedinečnosť a začleniť sa do spoločenského a pracovného života tak, aby bola zachovaná optimálna kvalita jeho života smerujúca k spokojnosti jednotlivca a saturácii jeho špecifických potrieb za efektívneho využitia kľúčových kompetencií, ktorými disponuje.

Kvantita a kvalita nadobudnutých kompetencií (aj špecifických) jednotlivca so zrakovým postihnutím, ako aj stratégie ich implementácie a uplatnenia v praktickom živote tvoria základný predpoklad pre *prekonanie negatívnych dôsledkov* zrakového postihnutia a sú dôležité pre ďalší rozvoj jednotlivca a tiež pre jeho úspešnú inklúziu (Vzdelávací program pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím, 2009, s. 10).

V procese edukatívnej rehabilitácie si jednotlivec so zrakovým postihnutím (dieťa, žiak, študent) osvojuje *súbor kľúčových kompetencií*, nadobúdaním ktorých dochádza k jeho *komplexnému a vyváženému rozvoju* osobnosti. Komplexným rozvojom máme na mysli najmä *rozvoj intelektuálny, emocionálny, sociálny, vôľový, etický, estetický*. Jednotlivec si prostredníctvom nadobudnutých kľúčových kompetencií osvojuje hodnoty ako sú tolerancia, zodpovednosť, rešpektovanie iných, porozumenie iným, samostatnosť, osvojuje si morálne vlastnosti, buduje vlastné postoje, názory, učí sa adekvátne reagovať v rôznych situáciách a nadobudnuté vedomosti efektívne

využívať vo svojom živote. Pri uplatňovaní špecifických cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu si jednotlivec so zrakovým postihnutím utvára adekvátny obraz o sebe samom a svojom postihnutí, získava sebadôveru, je schopný kooperácie, sebareflexie, prekonáva a eliminuje prekážky súvisiace so zrakovým postihnutím, stáva sa plnohodnotným členom spoločnosti a uvedomuje si svoju dôstojnosť.

Zrakové postihnutie vnáša do procesu prijímania, spracovávania a odovzdávania informácií mnohé prekážky. Preto boli pre všetky stupne vzdelávania (predprimárne, primárne, sekundárne a sčasti aj terciárne a celoživotné vzdelávanie) vytvorené špecifické ciele edukácie jednotlivcov so zrakovým postihnutím, ktoré rešpektujú špecifiká vyplývajúce zo samotného poškodenia zraku a zohľadňujú zásady výchovy a vzdelávania zrakovo postihnutých, najmä zásadu prevencie zrakovej defektivity, zásadu korekcie zrakovej defektivity, požiadavku integrácie/inklúzie zrakovo postihnutých, ako aj zásadu kompenzácie, reedukácie zraku a uplatňovanie individuálneho prístupu zohľadňujúceho dôsledky zrakového postihnutia (Štátny vzdelávací program, ISCED 1, 2008).

Jednotlivec so zrakovým postihnutím v inkluzívnom edukačnom prostredí

Zraková porucha môže podstatne ovplyvniť proces vzdelávania a do istej miery determinovať aj metódy špeciálnej edukácie. Zaradenie každého dieťaťa do niektorej školskej inštitúcie je teda potrebné individuálne zvážiť. Je potrebné posúdiť, či je vhodné odlúčiť malé dieťa od rodiny alebo či rodina s pomocou odborníkov (oftalmológa, špeciálneho pedagóga, psychológa...) dokáže zabezpečiť vhodnú a efektívnu starostlivosť (vrátane edukácie) o dieťa so zrakovým postihnutím.

V edukačnom procese žiakov so zrakovým postihnutím v inkluzívnych podmienkach by mal pedagóg zohľadňovať špecifiká a špeciálne potreby žiaka so zrakovým postihnutím, a to najmä absenciu, neúplnosť, prípadne skreslenie zrakových vnemov, absenciu, neúplnosť, resp. skreslenie zrakových predstáv, zhoršenú kvalitu analyticko-syntetickej činnosti späť so zhoršenou rozlišovacou schopnosťou, zníženú mieru koncentrácie pozornosti, potrebu individuálneho pracovného tempa, poruchy vnímania priestoru, resp. nedostatočnú úroveň čítania a písania, poruchy vizuálno-motorickej koncentrácie, poruchy farebného videnia, obmedzenia súvislej zrakovej práce, obmedzenia v pohybe a fyzickej námahe, skorú unaviteľnosť, neprimerané emocionálne reakcie, neadekvátnu mimiku a gestikuláciu,

narušenie sociálnych vzťahov. Pre úspešnú realizáciu edukačného procesu je potrebné zvládnuť žiakov najmä po metodickej stránke, preto je vhodné v potrebnej miere využívať špeciálne metódy.

Analýza determinantov inkluzívneho vzdelávania žiakov so zrakovým postihnutím – výber z kvalitatívneho výskumu

Do procesu inkluzívneho vzdelávania vstupujú mnohé *facilitátory*, *ale aj inhibítory*, ktoré môžu byť *vnútorného, ale aj vonkajšieho charakteru*, a teda *pozitívnym* či *negatívnym* spôsobom ovplyvňujú a podmieňujú kvalitu procesu edukácie v inkluzívnych podmienkach.

Žiakovi so zrakovým postihnutím by však malo byť vytvorené také inkluzívne prostredie, ktoré eliminuje všetky nežiaduce vnútorné a vonkajšie determinanty (inhibítory) a podporí všetky faktory, ktoré formujú a kreujú žiaka so zrakovým postihnutím (facilitátory). Takýto model inkluzívneho vzdelávania je dôležitý preto, aby si jednotlivci so zrakovým postihnutím dokázali vytvoriť kvalitnú platformu pre svoje ďalšie životné fungovanie, aby plne využili svoj potenciál a možnosti, aby boli schopní klásť si primerané životné aspirácie a boli pripravení, zrelí a motivovaní realizovať svoje partnerské, rodinné, profesijné roly pri plnom uvedomovaní si svojej výnimočnej hodnoty.

Vymedzenie výskumného problému

Vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím v bežnom prúde školstva je jednou z viacerých životných etáp. Významným spôsobom ovplyvňuje budúce životné situácie, s ktorými bude jednotlivec konfrontovaný. Emocionálne zážitky a skúsenosti z tohto obdobia sa premietajú do jeho psychiky, do osobnosti a odzrkadľujú sa v jeho správaní, reakciách, výkonoch.

Proces inklúzie, ako sme uviedli vyššie, môže byť ovplyvnený mnohými skutočnosťami a podmienený mnohými determinantmi/faktormi. Preto vznikla potreba vytvorenia súboru komponentov, ktoré determinujú proces edukatívnej rehabilitácie v inkluzívnom prostredí a následne potreba v praxi zistiť/overiť, ktoré z pôsobiacich faktorov zohrávajú v tomto procese najdôležitejšie úlohy.

Preto sme spoločne s L. Gajdošovou (2015) zrealizovali výskum, v ktorom hlavným cieľom bolo zistiť, ktoré z determinantov/faktorov majú v procese edukatívnej rehabilitácie žiakov so zrakovým postihnutím kľúčové postavenie a premietajú sa do procesu osvojovania si vedomostí a poznatkov žiaka so zrakovým postihnutím, ale najmä do jeho psychiky a ovplyvňujú jeho ďalšie životné aspirácie a smerovanie.

Výskumné otázky

V nadväznosti na cieľ výskumu sme si sformulovali nasledovné výskumné otázky:

- Kto alebo čo v rozhodujúcej miere ovplyvňuje proces edukatívnej rehabilitácie žiakov so zrakovým postihnutím v inkluzívnom prostredí?
- Aké faktory sú kľúčové pre úspešný priebeh inklúzie?
- Ktoré determinanty majú značný vplyv na ďalšie životné smerovanie jednotlivca?

Metódy výskumu

Základnou metódou výskumu bola metóda *interview*. Metóda reflektuje na to, ako respondenti vnímajú determinanty/faktory ovplyvňujúce proces edukatívnej rehabilitácie a ktoré z determinantov považujú za kľúčové, významné.

Zvolená metóda interview bola aplikovaná na základe nasledujúcich kritérií:

- podľa počtu účastníkov: individuálne interview,
- podľa počtu rozhovorov: jednorazové interview,
- podľa voľnosti odpovede: pološtruktúrované interview.

Cieľom interview bolo zistiť, ako respondenti (učitelia, asistenti učiteľa, prípadne riaditelia základných škôl) vnímajú faktory vplývajúce na proces inklúzie a ktoré z faktorov považujú za tie, ktoré zohrávajú v procese edukácie významnú úlohu.

Samotné interview malo vopred pripravenú štruktúru a skladalo sa z troch fáz. Úvodná časť sa zameriavala na zoznámenie sa výskumníka a respondenta, na vysvetlenie účelu a cieľa výskumu. Hlavná časť interview bola zameraná na proces získavania odpovedí na nami pripravené otázky v osobnom kontakte s respondentmi. Pri realizovaní interview sme rešpektovali požiadavky respondentov, ktorí si určili čas a priestor rozhovoru. S nahrávaním rozhovorov respondenti bez výhrad súhlasili za podmienky zachovania ich anonymity. Po úvodom neformálnom rozhovore sme osobne zadávali respondentom jednotlivé otázky interview, ktorí na ne bezprostredne v tomto čase odpovedali.

Ďalšou metódou použitou vo výskume bola *deskriptívna analýza*, ktorú sme využili najmä pri vyhodnocovaní výsledkov výskumu získaných prostredníctvom interview. Bezprostredne po realizácii jednotlivých

interview nasledoval prepis zvukových záznamov a následne analyticko-syntetické spracovávanie výpovedí respondentov. Výpovede respondentov sme pozorne analyzovali, dávali sme výpovede jednotlivých respondentov do vzájomných súvislostí a spracovávali ich tak, aby boli jasne a zrozumiteľne štruktúrované pre potreby vyhodnotenia výskumu.

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorili riaditelia základných škôl, učitelia a tiež asistenti učiteľa, ktorí majú v triede/škole žiaka so zrakovým postihnutím. Výberový súbor kvalitatívneho výskumu pozostával z dvoch učiteliek, jednej asistentky učiteľa a jednej riaditeľky základnej školy z Nitrianskeho a Bratislavského samosprávneho kraja vo veku 20 – 50 rokov. Traja respondenti vzdelávajú nevidiacich žiakov, jedna pedagogička slabozrakého žiaka. Zo všetkých štyroch respondentiek mala len jedna špeciálnopedagogické vzdelanie. Výber respondentov bol zámerný, realizoval sa na báze osobných kontaktov a na základe údajov získaných zo zoznamu základných škôl s počtom individuálne integrovaných žiakov spracovaným CVTI v roku 2014. Základné informácie o respondentoch uvádzame aj v nasledujúcej tabuľke.

Tab. 1 Základné údaje o respondentoch

	Asistent učiteľa (R₁)	Riaditeľ školy (R₂)	Triedny učiteľ (R₃)	Triedny učiteľ (R₄)
Vek	20 – 30	40 – 50	40 – 50	30 – 40
Pohlavie	žena	žena	žena	žena
Počet rokov praxe	1 – 5	10 a viac	10 a viac	6 – 10
Vzdelávanie v odbore	špeciálnopedagogické	všeobecné	všeobecné	všeobecné
Žiak so zrakovým postihnutím, ktorého odborník edukuje	nevidiaci	nevidiaci	nevidiaci	slabozraký

Analýza a vyhodnotenie výsledkov výskumu vo vzťahu k stanoveným cieľom

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, *ktoré z determinantov/faktorov majú významné postavenie v inkluzívnom vzdelávaní žiakov so zrakovým postihnutím, vyšpecifikovať ich a vyjadriť mieru ich vplyvu z pohľadu respondentov v dvoch rovinách – podľa vonkajšieho pôsobenia a vnútorného vplyvu, teda nejde nám o o reálnu mieru vplyvu faktorov, ale ide o osobné (subjektívne) výpovede a názory pedagógov.*

Výsledky a deskriptívna analýza jednotlivých interview nám potvrdili vplyv mnohých determinantov/faktorov, ktoré sme analyzovali v teoretickej rovine. Vo výpovediach respondentov – R1 (asistent učiteľa), R2 (riaditeľ školy), R3 (triedny učiteľ), R4 (triedny učiteľ) – nezávisle od seba sa nám potvrdil u všetkých štyroch respondentov *vplyv rodinnej výchovy, v troch prípadoch sa potvrdil vplyv triedneho kolektívu a postoje spolužiakov k integrovanému žiakovi, ktoré považovali respondenti za významný podmieňujúci činiteľ inkluzívneho vzdelávania (R1, R2, R3). Traja respondenti vyjadrili pôsobenie učiteľa a asistenta v triede za determinujúce (R1, R2, R4). Učiteľova povaha, jeho odborné znalosti a spôsob vedenia žiakov sa javili ako podstatné. Spomenutý bol i faktor osobnosti žiaka so zrakovým postihnutím, jeho povaha, motivácia a individuálne charakteristiky (R3). R2 a R4 považovali za determinujúce prispôsobenie prostredia a materiálne vybavenie školy.*

V súvislosti so zadanými čiastkovými cieľmi sme skúmali *mieru vplyvu jednotlivých determinantov/faktorov, ktoré sme prehľadne rozdelili na vnútorné a vonkajšie.*

Z vnútorných podmieňujúcich činiteľov sme zisťovali *vplyv straty zraku alebo zrakového poškodenia na proces inkluzívneho vzdelávania. R2 sa výstižne vyjadril: „Strata zraku vplýva do takej miery, do akej je to dovoľí osobnosť postihnutého.“* Totožný názor zastal aj R4, z jeho výpovede sme pochopili, že *miera vplyvu straty zraku je podmienená povahou a vlastnosťami žiaka a rozhoduje, ako sa postihnutie bude premietat' do procesu inklúzie. Negatívny vplyv postihnutia sa môže prejavovať v socializácii (R1), jeho miera vplyvu závisí od postojov spolužiakov (R1), od pôsobenia asistenta učiteľa, učiteľov, rodičov (R3), od zabezpečenia základných materiálnych podmienok (R4).*

Vplyv straty zraku sa odzrkadľuje následne v mnohých oblastiach, ktoré respondenti pomenovali a charakterizovali. Vo výskume sa objavila aj *oblasť nadobúdania vedomostí v procese výučby (R1, R2, R3) a taktiež oblasť socializácie, mobility a orientácie v priestore (R4).* Zo strany všetkých štyroch

respondentov sa nám potvrdil vplyv ďalšieho vnútorného determinantu, **osobnostných a povahových črt žiaka so zrakovým postihnutím**. Na formovanie osobnosti jednotlivca podľa respondentov vplývajú **prekážky a náročné situácie**, s ktorými sa jednotlivец dôsledkom svojho postihnutia stretáva (R1). Taktiež na budovanie osobnostných charakteristik vplýva **zvýšená starostlivosť o dieťa zo strany rodiny** (R2) a tiež aj **genetická výbava** jednotlivca so zrakovým postihnutím (R3).

V súvislosti s **vonkajšími determinantmi** sme od respondentov zisťovali, ako ovplyvňuje inklúziu **rodinná výchova**. R3 sa vyjadril: „*Jeho strata zraku mu umožnila zostať vo vnútri úplne čistým, dobrým a nevinným a odozvy rodinnej výchovy mu pomohli prijať seba samého a byť šťastným dieťaťom. Som si istý, že jeho postoj si odnesie aj do budúcnosti a bude žiť normálny život.*“ R4 sa zmienil o dôležitom príklade a vplyve rodiny, ktorá od narodenia formuje osobnosť dieťaťa. „*Ak je dieťa rodičmi podporované k tomu, aby bolo odvážne, smelé, k ľuďom priateľské a láskavé, skôr sa stane kamarátom pre spolužiakov a napreduje aj vo vyučovaní.*“ R1 tiež dodal: „*Správna výchova pomáha dieťaťu neuzavrieť sa do seba, nebáť sa odlišností, nepochopenia a neúspechu.*“ R2 bol toho názoru: „*Prijatie vlastného postihnutia a dosahovanie nielen vzdelávacích úspechov súvisí s tým, ako prítomnosť postihnutia spracuje rodič.*“ R3 reagoval: „*Rodina, to je začiatok všetkého, dieťa ovplyvňuje v mnohom, to ako sa k postihnutiu postaví rodičia, ako ho prijímu, čo všetko pre dieťa dokážu spraviť.*“

Výchovné pôsobenie sa podľa respondentov manifestuje do oblasti **edukácie a socializácie** (R4), taktiež do spôsobu, akým sa dieťa vyrovnáva so svojím postihnutím a prijíma ho (R1, R2). „*Negatívny vplyv postihnutia môže byť prítomný, ak sa kolektív rovesníkov správa tak, že sa u žiaka buduje pocit menejcennosti. Negatívne poukazovanie na jeho postihnutie znižuje hodnotu žiaka.*“ Výchovné pôsobenie sa odzrkadľuje v úrovni **osobnostnej zrelosti dieťaťa** so zrakovým postihnutím (R1, R3). R1 potvrdil vplyv individuálnych vlastností a osobnostných črt na proces inklúzie. „*Dieťa so zrakovým postihnutím musí od začiatku zvládať oveľa väčšie množstvo úloh a prekážok, ako jeho intaktní spolužiaci. Pre dieťa, ktoré je veľmi citlivé, či naviazané na rodičov a nevie prekonávať prekážky a prijímať neúspech, je táto forma psychicky veľmi náročná.*“

V spojitosti s rodinnou výchovou sa nám potvrdil i význam **religiozity a náboženstva v rodine**. Respondenti mu prikladali pomerne vysokú mieru vplyvu, ktorá podľa respondentov ovplyvňuje najmä to, ako sa rodič i dieťa s postihnutím vyrovnávajú (R2), ďalej ovplyvňuje **osobnostné formovanie**

žiaka (R3) a má vplyv na **budovanie životných hodnôt dieťaťa** so zrakovým postihnutím (R1, R2, R4). Vplyv religiozity sa podľa R2 odzrkadľuje v spôsobe prijatia postihnutia a vyrovnávania sa s náročnou skutočnosťou. „S vierou sa všetko oveľa ľahšie znáša, každý problém, prekážka, všetko čo je zlé, akékoľvek postihnutie a problém sa dá s Božou pomocou prekonať.“ R2 na základe vlastnej skúsenosti s veriacim integrovaným žiakom dodal: „Som si istá, že vďaka hodnotám viery, ktoré do neho zakorenili rodičia, bude v živote spokojný a naplnený.“ „Viera chlapcovi pomáha budovať pevný charakter a získavať správne životné hodnoty, ktoré mu pomôžu prekonávať mnohé prekážky.“

Prítomnosť súrodenca v rodine potvrdili respondenti za dôležitú a premietajúcu sa do procesu inklúzie. Respondenti nazvali súrodenecký vzťah „obohacujúcim vzťahom“ (R1, R3), v ktorom sa jednotlivec so zrakovým postihnutím stretáva s reálnym a prirodzeným svetom svojich rovesníkov (R3) a ľahšie vstupuje do sociálnych interakcií (R3, R4) a odnáša si z nich mnohé skúsenosti (R2). Z osobnej skúsenosti popísal R2 význam vzťahu zrakovo postihnutého chlapca so svojou sestrou, ktorá mu pomoc poskytuje intuitívne a spontánne. „Z jej vzťahu a prístupu k nemu si chlapec odnáša do budúcich interakcií skúsenosti.“ R3 sa vyjadril: „Súrodenecké vzťahy sú niečo nenahraditeľné, tak ako kolektív v škole, tak pomáha postihnutému súrodenec.“ R3 z vlastnej skúsenosti opísal význam súrodeneckého vzťahu integrovaného žiaka: „Prostredníctvom sestry sa stretol s reálnym a prirodzeným svetom svojich rovesníkov. Táto skúsenosť mu pomáha aj v triede, nemá problém prísť a zapojiť sa do kolektívu.“

Spolupráca školy a rodiny bola podľa nášho názoru jedným z podmieňujúcich činiteľov ovplyvňujúcich kvalitu inklúzie. Výpovede respondentov sa stotožňovali s našimi domnienkami a potvrdili dôležitosť vzájomného prepojenia a podmienenosti školy a rodiny. Miera vplyvu tohto determinantu závisí od toho, či sa na žiaka kladú rovnaké požiadavky zo strany rodiny i školy, teda či je vzájomná informovanosť o problémoch alebo úspechoch žiaka v školskom i rodinnom prostredí (R1), vplyv spolupráce školy a rodiny z výpovede respondentov závisí od schopností učiteľa (R2), iniciatívy rodičov (R3), ale i od vzájomného rešpektovania sa a otvorenosti (R4). „Aby boli na dieťa kladené rovnaké požiadavky a nároky, je spolupráca školy a rodiny veľmi dôležitá.“ Učiteľ zohráva v tomto vzťahu podľa R2 významné miesto. „Učiteľka vidí častokrát mnohé veci triezvejšie ako rodič, ktorý je mnohokrát emocionálne ovplyvnený. Vnímavá učiteľka vie reálne zhodnotiť, čo žiakovi chýba alebo naopak, čoho má dostatok, dokáže informácie citlivo

sprostredkovať rodičom a diskutovať s nimi.“ R3 sa k významu spolupráce školy a rodiny vyjadril: „Spoluprácu školy a rodiny považujem vo všeobecnosti za nielen dôležitú, ale nevyhnutnú. Zvlášť od rodičov integrovaného žiaka sa vyžaduje väčšia iniciatíva.“

Taktiež sa nám potvrdil **vplyv osobnosti učiteľa a vlastností**, ktorými by mal disponovať. Respondenti vyjadrili viacero podstatných vlastností učiteľa, ktoré sa väčšinou zhodovali s našimi analyzovanými vlastnosťami učiteľa v teoretickej rovine. V súvislosti s vlastnosťami učiteľa sa respondenti vyjadrili, že učiteľ by mal byť *empatický* (R1, R2), *trpezlivý a tvorivý* (R4), *schopný sebareflexie a organizovania* (R3), mal by *prijímať každého žiaka* a ku každému *rovnako pristupovať* (R1, R2). R1 sa vyjadril: „Učiteľ by mal byť človek empatický, schopný stále sa učiť niečomu novému, na zrakovo postihnutého žiaka by mal byť primerane prísny, ale aj plný pochopenia a otvorený dialógu.“ R1 pokračoval: „Učiteľova citlivosť by nemala hraničiť s ľútosťou, prehnanou pomocou a prílišným ochranárstvom.“ Výhodou je, ak učiteľ dokáže *nadľahčovať situácie*, má *organizačný talent* a je *schopný sebareflexie*. R4 pomenoval a charakterizoval vlastnosti učiteľa nasledovne: „Učiteľ by mal byť trpezlivý, chápaný, tvorivý. Trpezlivý v napredovaní žiaka, chápaný v jeho potrebách a požiadavkách rodičov, tvorivý v oblasti sprostredkovania poznatkov.“

V súvislosti s *požiadavkami na učiteľa* ako ďalšieho vonkajšieho podmienujúceho faktoru vyjadrili respondenti požiadavku *viacročnej učiteľskej praxe a predchádzajúcich skúseností* (R1, R2), taktiež *odbornosť učiteľa* a *záujem i naďalej odborne rásť a vzdelávať sa* (R2, R4), *záujem o problematiku zrakovo postihnutých* (R4), bola tiež vyjadrená požiadavka na úpravu prostredia a materiálneho zabezpečenia, ktoré by mal iniciovať učiteľ (R4), tiež požiadavka *pripravovať vyučovacie činnosti, povzbudzovať nimi žiaka k motivácii a aktivizácii* (R3), ako aj požiadavka byť *dobře komunikačne vybavený* a schopný detailne komentovať všetky vyučovacie aktivity a činnosti (R2).

Vplyv didaktických a metodických skúseností, ktoré ovplyvňujú proces edukatívnej rehabilitácie, súvisel podľa respondentov s tým, ako ich učiteľ dokáže využívať a nimi aktivizovať žiaka, (R1), či má učiteľ okrem nich i základné poznatky o vyučovaní žiaka so zrakovým postihnutím (R1), ďalej ako dokáže spomínané skúsenosti prepojiť so svojim učiteľským talentom a vytvoriť tak pre žiaka optimálne podmienky pre jeho začlenenie (R2). Učiteľ získava didaktické a metodické skúsenosti v interakcii so žiakmi a z týchto skúseností čerpá aj pri práci so zrakovo postihnutými (R3). Predpokladom

získania týchto skúseností, ktoré sa následne premietajú do procesu inklúzie, je ovládanie didaktiky a metodiky v teoretickej rovine (R4). R1 sa vyjadril: „*Učiteľ, ktorý vie tvorivo využiť svoje didaktické a metodické skúsenosti získané praxou, aktivizuje žiaka so zrakovým postihnutím a efektívne ho začlení do každej vyučovacej aktivity.*“ R2 odvolávajúc sa na svoje skúsenosti tiež dodal: „*Talent učiteľa spojený s jeho poznatkami a skúsenosťami dokáže vytvoriť podmienky, v ktorých je každý žiak začlenený do vyučovanej hodiny bez výnimky žiaka so zrakovým postihnutím.*“ R3 reagoval: „*Didaktika a metodika podľa môjho názoru nesúvisia iba s obsahom vzdelávania, ktoré žiakom podávame alebo so spôsobom ako žiakom podávame učivo, podľa mňa ide o stretnutie učiteľa a žiaka na vyučovacej hodine.*“

Respondenti nám potvrdili aj postoje spolužiakov ako jeden z podstatných vonkajších determinantov inklúzie. V prípade negatívnych postojov môže žiak so zrakovým postihnutím pochopiť svoju odlišnosť ako niečo nežiaduce (R1). Na druhej strane prirodzené postoje v mnohom pomáhajú nielen žiakovi so zrakovým postihnutím, ale i intaktným rovesníkom (R3). Postoje spolužiakov podmieňuje príklad a správanie sa učiteľa k žiakovi (R1, R4), tiež rodičov a iných autorít (R4). Postoje spolužiakov ako sme pochopili z výpovede R2, sa formujú vplyvom správania a osobnostných čŕt žiaka so zrakovým postihnutím, ktoré môžu u spolužiakov evokovať pozitívne i negatívne emócie na základe ktorých sa tvoria ich postoje. R1 potvrdil významný vplyv rovesníckych postojov. „*Prirodzené správanie sa detí k postihnutému ako ku ktorémukoľvek inému spolužiakovi môže zaistiť, že žiak nebude pociťovať svoju odlišnosť ako niečo negatívne.* Postoje spolužiakov sa podľa neho formujú „*príkladom učiteľa*“ a „*otvoreným rozhovorom o žiakovi, jeho postihnutí a dôsledkoch bez vytvárania pocitu menejcennosti.*“

Analýza a vyhodnotenie výsledkov výskumu vo vzťahu k sformulovaným výskumným otázkam

V prvej výskumnej otázke sme sa pýtali, ktoré z determinantov v rozhodujúcej miere ovplyvňujú proces inkluzívneho vzdelávania. Rodina/rodinná výchova, ako podmieňujúci faktor sa objavila u všetkých štyroch respondentov. „*Výchova v rodine má nezastupiteľné miesto, v nej každé dieťa musí dostať lásku a byť prijaté, tu si každé dieťa hľadá miesto.*“ (R1). Z rodinnej výchovy dieťa čerpá po celý život (R3), v rodine sa formujú pozitívne vlastnosti dieťaťa (R2, R4), nadobúda sa osobnostná i mentálna zrelosť (R1), získavajú sa predpoklady pre úspechy v edukácii (R1) a v socializácii (R4). Za rozhodujúci determinant sa z výpovedí respondentov R1, R2 ukázal triedny kolektív/postoje

spolužiakov. Učiteľ a asistent učiteľa pre žiaka so zrakovým postihnutím boli taktiež vyjadrené ako významné determinanty. V súvislosti s učiteľom a asistentom to bol najmä spôsob sprostredkovania učiva, zabezpečovanie a tvorba pomôcok a materiálov (R₁), znalosť učiteľa a asistenta ako pracovať so žiakom (R₄), rovnocenný a pozitívny prístup učiteľa (R₂). Za determinujúce sa podľa R₁, R₄ javilo i zabezpečenie podmienok súvisiacich s úpravou prostredia a materiálno-technickým vybavením.

Druhá výskumná otázka nás navádzala na hľadanie najdôležitejších/kľúčových determinantov/faktorov, ktoré sa najvýraznejšie manifestujú v procese inklúzie. Z výpovedí respondentov sa ako najpodstatnejšie javili učiteľ (R₁) a asistent učiteľa (R₁, R₃) žiaka so zrakovým postihnutím, ďalej rodičovské pôsobenie na dieťa so zrakovým postihnutím a stimulácia a podpora dieťaťa v rodine (R₂), ale aj úprava prostredia a materiálno-technické vybavenie (R₄).

Tretia, posledná výskumná otázka sa zaoberala na prítomnosť determinantov/faktorov v procese inklúzie, ktoré majú vplyv na budúce životné smerovanie zrakovo postihnutého. Prvý faktor sme spozorovali v súvislosti so stratou zraku ako jedného z podmieňujúcich činiteľov, kedy R₃ vychádzajúc z vlastnej skúsenosti vyjadril, že žiakove *pozitívne postoje k sebe samému a prijatie postihnutia* sa prenášajú do jeho budúcich životných situácií, v ktorých *bude schopný prekonávať prekážky a žiť normálny život*. Individualita žiaka so zrakovým postihnutím ako podmieňujúcim faktorom, ktorá sa tak trochu spája aj s rodinnou výchovou, vykreslila svoj vplyv do budúcich životných situácií. R₃ sa vyjadril, že formovanie dieťaťa sa uskutočňuje v rodine, „*ktorá určuje kým sa dieťa stane a aké bude v budúcnosti*.“ Taktiež R₂ potvrdil tento vplyv, keď povedal, že z *rodinného zázemia čerpá dieťa po celý život*. Vplyv na ďalšie životné smerovanie žiaka so zrakovým postihnutím sme našli vo výpovedi R₁ v súvislosti s religiozitou a náboženstvom v rodine. Respondent sa vyjadril, že hodnoty viery, ktoré si žiak osvojuje a stotožňuje sa s nimi majú *význam pre jeho život*. Podobne sa vyjadril i R₂, ktorý vychádzal z vlastnej skúsenosti s veriacou rodinou žiaka. „*Vďaka hodnotám viery, ktoré do neho rodičia zakorenili, bude v živote spokojný a naplnený, pomôžu mu v budúcnosti prekonávať mnohé prekážky*.“ Súrodenecké vzťahy boli posledným podmieňujúcim činiteľom, o ktorom sa R₂ vyjadril z vlastnej skúsenosti. „*Žiak so zrakovým postihnutím si odnáša zo vzťahu so svojou sestrou životné skúsenosti, ktoré mu pomáhajú nielen v interakciách so spolužiakmi, ale i v ďalších, budúcich stretnutiach s ľuďmi*.“

Faktory/determinanty vplývajúce na proces edukatívnej rehabilitácie žiakov so zrakovým postihnutím – závery

J. Jesenský (2007, s. 117) vymedzuje *determinanty/faktory edukácie* žiaka so zrakovým postihnutím ako „súbor činiteľov naprieč výchovno-vzdelávacím procesom, určením cieľa a z neho vyplývajúcich úloh, obsahu a rozsahu výchovy a vzdelávania zrakovo postihnutých.“ Tieto činitele delí na dve základné skupiny: činitele vnútorné (biologické a psychologické zákonitosti rozvoja jednotlivcov so zrakovým postihnutím) a činitele vonkajšie (výchovné prostredie, školské prostredie, materiálne zabezpečenie, technické zabezpečenie atď.).

V ďalšej časti nášho príspevku uvádzame prehľad determinantov vplývajúcich na proces edukatívnej rehabilitácie žiakov so zrakovým postihnutím a ich kategorizáciu na vnútorné a vonkajšie determinanty, ktorých komplexnejšiu syntézu vo vzťahu k jednotlivcom so zrakovým postihnutím spoločne s L. Gajdošovou (2015) považujeme za náš vlastný autorský prínos (Lopúchová, Gajdošová, 2015). Avšak vzhľadom na rozsahové možnosti príspevku ich uvádzame bez deskriptívnej charakteristiky, ktorá je v súčasnosti spracovávaná do monografickej podoby.

A. Vnútorné determinanty

- osobnosť jednotlivca so zrakovým postihnutím,
- strata, poškodenie zraku (druh a stupeň zrakovej poruchy),
- zdravotný stav žiaka so zrakovým postihnutím,
- pridružené postihnutia,
- komunikačné kompetencie,
- kognitívne kompetencie,
- sociálno-emocionálne kompetencie,
- perцепčno-motorické kompetencie,
- adaptačné mechanizmy žiaka so zrakovým postihnutím,
- motivácia jednotlivca so zrakovým postihnutím,
- individuálna sebestačnosť, samostatnosť a zodpovednosť žiaka,
- špecifické potreby žiaka so zrakovým postihnutím vyplývajúce z dôsledkov zrakového postihnutia,
- školská zrelosť a pripravenosť.

B. Vonkajšie determinanty

- fyziognómia žiaka (telesné odlišnosti),
- komunikačné bariéry,
- rodina,

- súrodenecké vzťahy a väzby,
- podnetnosť prostredia (rodinného, odborného),
- škola ako inštitúcia,
- účasť na predprimárnom vzdelávaní,
- spolupráca školy a rodiny,
- klíma školy, klíma triedy,
- personálne zabezpečenie,
- učiteľ,
- odborná príprava pedagóga, celoživotné vzdelávanie,
- kvalita dostupných informácií a ich komplexnosť,
- asistent učiteľa,
- multidisciplinárny tím,
- prístupy vedenia školy (riaditeľ školy),
- postoje a prístupy rovesníckych skupín (spolužiaci, záujmové skupiny),
- diskriminačné postoje učiteľov a rovesníkov,
- sloboda prostredia,
- postoje spolužiakov,
- postoje širšieho sociálneho prostredia a spoločnosti,
- usporiadanie prostredia,
- materiálno-technické zabezpečenie a priestorové vybavenie školy,
- finančné zabezpečenie,
- využitie špeciálnych metód, foriem, postupov, prostriedkov v edukácii žiaka,
- kurikulum,
- podporné služby.

Determinanty/faktory pôsobiace na proces edukatívnej rehabilitácie majú svoj negatívny účinok, ale i pozitívny zmysel. Vyhľadávanie prítomnosti pozitívnych a nežiaducich vplyvov determinantov/faktorov v procese inklúzie závisí od schopnosti všetkých zainteresovaných. Spoluprácou, zaangažovanosťou, iniciatívou a pozitívnymi postojmi zainteresovaných odborníkov, ale najmä rodičov v prospech žiaka so zrakovým postihnutím sa nežiaduce vplyvy oslabujú a zväčšuje sa pôsobenie pozitívnych determinujúcich činiteľov. Tieto sa následne manifestujú do procesu nadobúdania nových vedomostí poznatkov, do budovania medziľudských vzťahov a zaručujú úspešnosť a kvalitu edukatívnej rehabilitácie a celkového inkluzívneho vzdelávania. Manifestujú sa taktiež do možnosti existovať samostatne a sebestačne nielen v školskej inklúzii, ale najmä v celoživotnej

spoločenskej inklúzii, kde môže jednotlivец so zrakovým postihnutím žiť maximálne slobodný, kvalitný, plnohodnotný a produktívny život v spoločnosti medzi intaktnými ľuďmi.

Veríme, že náš príspevok poskytne aspoň čiastočný záber vnútorných a vonkajších faktorov a tak doplní celkový obraz o ich vplyve na proces inklúzie a samotného žiaka so zrakovým postihnutím. Taktiež vyslovujeme želanie, aby náš príspevok bol pomôckou pre učiteľov, asistentov učiteľov, riaditeľov škôl, rodičov a iných zainteresovaných do procesu edukatívnej rehabilitácie žiaka so zrakovým postihnutím v inkluzívnom prostredí.

Príspevok je čiastkovým výstupom projektu KEGA 033UK-4/2014 *Podpora inovácií a vytvárania inkluzívneho prostredia vo vysokoškolskom vzdelávaní študentov so zdravotným znevýhodnením – princípy, ciele, metódy, nástroje, podmienky* a projektu VEGA č. 1/0789/14 *Determinanty a odchýlky vývinu detí školského veku so zdravotným postihnutím v oblasti somatopatologickej, psychoedukačnej, komunikačnej a sociálnej*.

LITERATÚRA

- GAJDOŠOVÁ, L. 2015. *Determinanty efektívnej edukatívnej rehabilitácie u žiakov so zrakovým postihnutím v inkluzívnom prostredí*. Bakalárska práca. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, 2015.
- JESENSKÝ, J. 1995. *Uvedení do rehabilitace zdravotne postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-941-1.
- JESENSKÝ, J. 2007. *Prolegomena systému tyflorehabilitace a metodiky tyflorehabilitačních výcviku*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-49-5.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. 1999. *Výchova a vzdělávání dětí se zrakovými vadami*. In: VÍTKOVÁ, M.(Ed.). 1999. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido, 1999, s. 27 – 43. ISBN 80-85931-75-3.
- LOPÚCHOVÁ, J. 2011. *Základy pedagogiky zrakovo postihnutých*. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89238-61-3.
- LOPÚCHOVÁ, J. 2014. *Žiak mladšieho školského veku so zrakovým postihnutím*. In: KALEJA a kol. 2014. *Inkluzivní vzdělávání žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014, s. 180 – 212. ISBN 978-80-7464-674-4.
- Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020. 2014. [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2014. [cit. 2015-01-20]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/13793-sk/narodny-program-rozvoja-zivotnych-podmienok-osob-so-zdravotnym-postihnutim-na-roky-2014-%E2%80%992020/>.
- NĚMETH, O. 1999. *Slabozrakost' ako pedagogický problém*. Bratislava: SAPIENTIA, 1999. ISBN 80-967180-5-3 63.
- NĚMETH, O. 2012. *Individuálna integrácia detí a žiakov so zrakovým postihnutím*. [online]. [cit. 2015-01-12]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2012. ISBN 978-80-8118-108-5. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/output/cd/>.
- PETRAS, J., PETRASOVÁ, A. 2013. *Tvorba inkluzívneho prostredia školy*. [online]. [cit. 2015-01-12]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. 74 s. ISBN 978-80-8052-573-6. Dostupné na internete: http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne_zdroje/mv_2_Petras_Petrasova.pdf.
- POŽÁR, L. 2000. *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2000. ISBN 80-88774-74-8.

- POŽÁR, L. 2007. *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007. ISBN 978- 80-8082-147-0.
- SCHMIDTOVÁ, M. 2011. *Faktory ovplyvňujúce kvalitu integrovaného/inkluzívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím v základných školách*. [CD-ROM]. Bratislava: Iris, 2011. Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1- primárne vzdelávanie [online]. [cit. 2014-12-20]. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008 [citované 20. decembra 2014]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf.
- VÁGNEROVÁ, M. 1995. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-053-X.
- VÁŠEK, Š. 2011. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia, 2011. ISBN 978-80-89229-21-5.
- Vzdelávací program pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím, ISCED 1- primárne vzdelávanie [online]. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ vp_pre_zz/vp_zrakovo/vp_zp_%20isced_1_2_3_5.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/vp_pre_zz/vp_zrakovo/vp_zp_%20isced_1_2_3_5.pdf)
- Zákon NR SR č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 20. mája 2004.



PROCES HLEDÁNÍ ZAMĚSTNÁNÍ OSOBAMI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Job search process of persons with hearing impairment

Pavla Pitnerová¹, Martina Soldánová²



Abstrakt: Hlavním cílem našeho výzkumného šetření bylo získat hodnocení současné situace profesního uplatnění osob se sluchovým postižením v České republice z pohledu samotných osob s tímto typem zdravotního postižení. V tomto příspěvku přinášíme klíčovou část šetření, kdy jsme hledali odpověď na otázku, jakých strategií využívají osoby se sluchovým postižením při hledání zaměstnání a jak jsou tyto strategie úspěšné. Charakter výzkumného šetření je kvantitativní.

Klíčová slova: osoby se zdravotním postižením, sluchové postižení, zaměstnávání.

Abstract: The main objective of the conducted survey was to obtain an assessment of the current employability situation of people with hearing impairments in the Czech Republic from the perspective of the people with this type of disability. Partial aims are to find the strategies used by the people with hearing impairments in the process of searching the work position, as well as the efficacy of the searching process. Research inquiry has the quantitative nature.

Keywords: hearing impairments, people with disability, employment.

V posledních letech došlo ve výchově a vzdělávání k několika změnám. Děti, žáci a studenti se sluchovým postižením mají možnost vzdělávat se ve školách pro sluchově postižené, nebo v rámci integrace v běžném vzdělávacím proudu. Pomoc a podporu při vzdělávání jim poskytují střediska rané péče, speciálněpedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny a také škola prostřednictvím svých zaměstnanců. Společné zaměstnávání osob se zdravotním postižením s osobami intaktními zatím není v naší republice tak běžné jako jejich společné vzdělávání.

Význam práce v lidském životě

Právo na zaměstnání je považováno za jedno ze základních práv všech lidí. Jakékoli znevýhodnění nemůže člověka tohoto práva zbavit nebo toto

¹ PhDr. Pavla Pitnerová, Ph.D., Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Poříčí 7, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: pitnerova@ped.muni.cz. Fotografie zveřejněná so súhlasom autorky.

² Mgr. Martina Soldánová, ZŠ při dětské psychiatrické nemocnici Velká Bíteš, U Stadionu 285, 595 01 Velká Bíteš, Česká republika. Fotografie zveřejněná so súhlasom autorky.

právo jakýmkoliv způsobem zpochybnit (Slavík a kol., 2012). Nejedná se ovšem pouze o ekonomické uspokojení potřeb člověka. Prací člověk získává smysl života, může zažít pocit úspěchu, seberealizace a učí se samostatnosti. Navíc se mu nabízí velká příležitost k navázání sociálních vztahů. Z mentálně hygienického hlediska nám pracovní úsilí umožňuje také odvod přebytečné duševní i tělesné energie (Buchtová a kol., 2013).

Problematika zaměstnávání osob se zdravotním postižením je dlouhodobě středem zájmu studentů speciální pedagogiky a bylo v této oblasti učiněno několik výzkumných šetření. Upozorňují na některé z následujících skutečností. Jedinci se zdravotním postižením ve firmách nejčastěji vykonávají manuální práci, ale objevují se i pozice lektora, pedagoga, ředitele, IT technika, administrativní a kancelářské práce, přepisování informací a další dílčí úkony (Šablaturová, 2011; Lišková, 2010; Šumberová, 2010). Dotázaní zaměstnavatelé ze soukromých a státních firem mající zkušenosti se zaměstnáváním osob se zdravotním postižením udávají, že tito pracovníci *„mívají většinou velmi dobrou pracovní morálku, a i když vykonávají svou práci někdy pomaleji, snaží se pracovat pečlivě“* (Šablaturová, 2011, s. 44). U osob se sluchovým postižením se při vstupu na trh práce objevuje především komunikační bariéra způsobená nemožností používat komunikační prostředky (většinou verbální řeč) nebo nemožností užívat běžné telekomunikační služby. Příčinou jsou obavy, despekt, následné neadekvátní reakce, neochota komunikovat. Vzhledem k tomu, že neslyšícím mohou dělat problémy složité věty, abstraktní pojmy nebo například úřední formulace, vzbuzují u některých lidí pocit, že jsou méně inteligentní, a stejně tak k nim bohužel přistupují. Vše je ovšem dáno tím, že český jazyk je pro ně jazyk cizí (Opatřilová, Procházková, 2011). Zaměstnávání osob také závisí na typu a charakteru zdravotního postižení žadatele o práci.

Zaměstnavatelé z výzkumu M. Liškové (2010), kteří mají zkušenost se zaměstnáváním osob se sluchovým postižením, hodnotí jejich zaměstnávání kladně, žádný z nich neměl negativní zkušenosti. Naopak tyto pracovníky ocenili a byli by ochotní přijmout další. *„Podle mnohých jsou jedinci se sluchovým postižením velice pracovití, manuálně zruční a své práce si váží. Jediné problémy, které zaměstnavatelé uváděli, byly komunikačního rázu a v jednom případě se problém týkal přílišné vztahovačnosti“* (s. 82).

Kvalita a rychlost odváděné práce či častější pracovní neschopnost byly pouze vzácně uvedeny jako závažnější problémy, které vidí ti, kteří mají praktické zkušenosti se zaměstnáváním osob se zdravotním postižením (Pinková, 2011). Naopak často konstatují, že ti pracovníci se zdravotním

postižením, které přijali, „*pracují ve společnostech na různých pracovních pozicích a jsou přínosem pro kolektiv*“ (Šablaturová, 2011, s. 44).

Největší organizací, která se specializuje na osoby se sluchovým postižením a jejich zaměstnávání, je bezesporu *Tichý svět*. Hlavním cílem této společnosti je aktivní působení na vytváření a rozvoj zdravého a stabilního trhu práce pro osoby se sluchovým postižením. Zaměřuje se na jejich integraci do světa slyšících, soustředí se proto především na poskytnutí podpory při získávání a udržení pracovního uplatnění (Rérychová, Silovská, Sirůčková, 2007). Společnost zahájila svou činnost v roce 2006 a od té doby stále rozšiřuje nabídku svých služeb. Dalšími organizacemi poskytujícími pomoc a podporu osobám se sluchovým postižením jsou např. Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (ASNEP), Česká unie neslyšících, Svaz neslyšících a nedoslýchavých.

Hledání zaměstnání osobami se sluchovým postižením

Práce má pro člověka mimo ekonomického uspokojení několik dalších významů. Člověk díky zaměstnání získává smysl života, zažívá pocit úspěchu. Navíc se dostává do kontaktu s ostatními lidmi a navazuje sociální vztahy. Právo na zaměstnání je základním právem všech osob. Na otevřeném trhu práce je lidem s postižením poskytováno poradenství a pomoc prostřednictvím úřadů práce, různých agentur a organizací.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo získat hodnocení současné situace profesního uplatnění osob se sluchovým postižením v České republice z pohledu samotných osob s tímto typem zdravotního postižení. Dílčími cíli pak bylo zjistit, zda existuje soulad mezi vykonávaným zaměstnáním a profesní přípravou a dosaženým vzděláním, jaké strategie využívají osoby se sluchovým postižením při hledání zaměstnání a jak jsou tyto strategie úspěšné.

Na základě stanovených cílů byla zformulována výzkumná otázka: *Jakých zdrojů informací o možnostech zaměstnání využívají při hledání práce osoby se sluchovým postižením?*

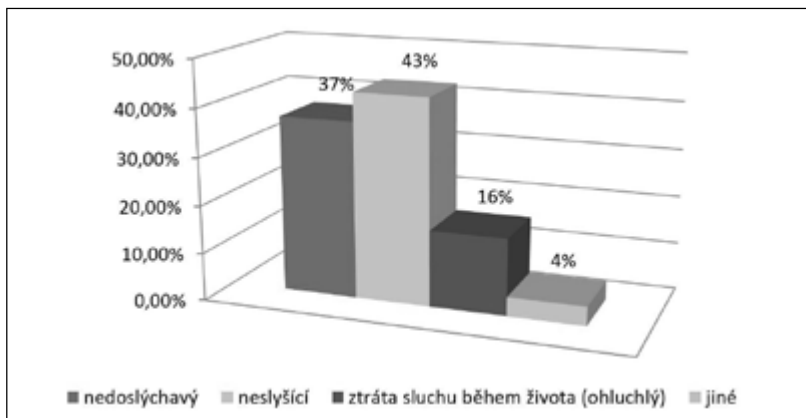
Za účelem získání dat byl zvolen jako hlavní kvantitativní výzkum s využitím techniky dotazníku. Dotazník byl určen osobám s různým stupněm sluchového postižení, který byl distribuován elektronickou cestou na sociální sítě a na adresy elektronické pošty některých zařízení, jež se zaměřují na pomoc osobám se sluchovým postižením. Na uvedené stránky bylo odesláno vždy průvodní slovo k respondentům s přiloženým hypertextovým odkazem na webový dotazník. Komunikace prostřednictvím elektronické pošty nevyžadovala okamžitou reakci a nevytvářela tak na respondenta tlak ani

obavy z prípadného rozhovoru. Zvýšila sa tým pravdepodobnosť návratnosti dotazníkov. Respondenti mali na vyplňovanie dostatok času, nebol stanoven časový limit ani rozsah odpovedí. Dotazník sa skládala z 25 otázok, z toho bolo 7 otázok uzavřených, 15 polouzavřených a 3 otvorené. Získavanie informácií probíhalo v období říjen 2014 až únor 2015, kdy bylo vyplněno celkem 71 dotazníků. Z tohoto počtu musely být 3 dotazníky vyřazeny; v jednom případě z důvodu neúplného vyplnění a u dvou dotazníků byla data vyplněna obyvateli Slovenské republiky, u kterých se odpovědi vztahovaly na poměry v jejich státě, čímž nebyly splněny stanovené podmínky.

Vlastní výzkum a jeho výsledky

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 68 respondentů různého pohlaví a různého věku. Jednalo se o 57 žen (84 %) a 11 mužů (16 %). Největší skupinu tvořili lidé ve věku 36–50 let, jednalo se o 29 osob (42 %), následovala věková skupina 20–35 let, kterou tvořilo 27 osob (40 %), a nejmenší skupinu zastupovali lidé nad 50 let, kterých bylo 12 (18 %).

Mezi dotazovanými bylo nejvíce neslyšících, a to 29 (což je 43 %), následující skupinou byli nedoslýchaví s počtem 25 osob (37 %) a 11 osob uvedlo, že ztratili sluch během života, tedy ohluchlí (16 %). Respondenti měli v dotazníku možnost zařadit se do jiné skupiny a uvést typ svého postižení. Tuto možnost využily 3 osoby (4 %) a jejich odpovědi zněly: „Od narození velmi těžká oboustranná nedoslýchavost s postupnou ztrátou sluchu, úplné ohluchnutí v 18 letech,“ „ztráta sluchu ve 3 letech, uživatel CP, bez CI 100 % hluchota,“ „zbytky sluchu.“

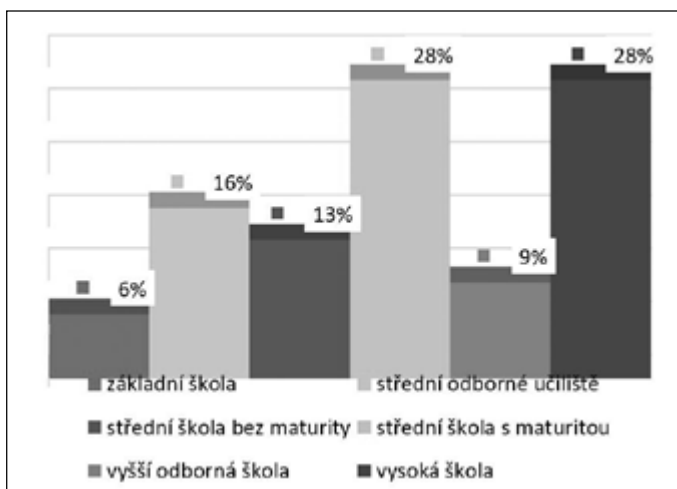


Graf 1 Typy sluchového postižení respondentů

³ kochleární implantát

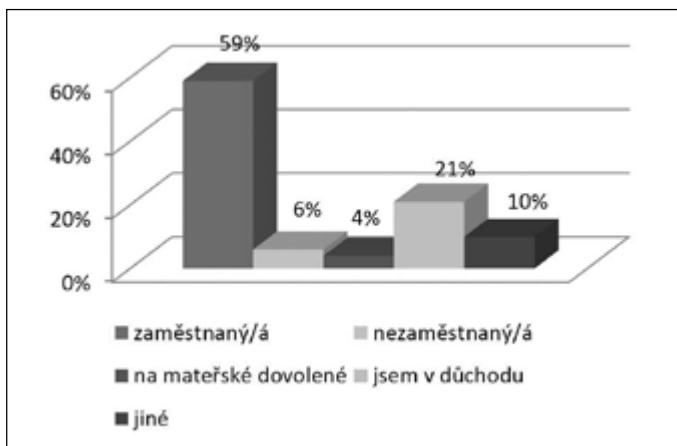
V otázke doby vzniku sluchového postihení se odpovědi respondentů rozdělily téměř na polovinu. Od narození má sluchové postižení 30 osob (44 %) a zbylých 38 osob (56 %) získalo sluchové postižení až v průběhu života. Respondenti uváděli také věk, kdy ke sluchovému postižení došlo – většina jej získala v období od 1 roku do 6 let, konkrétně se jedná o 23 osob, někteří dotazovaní získali sluchové postižení v rozmezí 7 až 9 let (3 osoby) a ve věku 20 až 37 let získalo sluchové postižení 10 osob. Jeden respondent uvádí, že důvodem sluchového postihení bylo přeučení z leváka na praváka, jedna dotazovaná získala sluchové postižení v těhotenství. Ačkoliv je z celkového počtu více dotazovaných osob se získaným sluchovým postižením, doba vzniku tohoto postižení je ve většině případů v období před zafixováním mluvené řeči, a tudíž se dá předpokládat, že se potýkají s komunikačními obtížemi.

Nejčastějším nejvyšším dosaženým vzděláním respondentů byla střední škola s maturitou a vysoká škola. Konkrétně se jednalo o 19 osob z celkových 68, které mají střední školu s maturitou (28 %), a stejný počet osob s vysokou školou. Naopak nejmenší zastoupení měli 4 absolventi základní školy (6 %). Zbylí dotazovaní vystudovali střední školu bez maturity, a to 9 osob (13 %), střední odborné učiliště pak 11 osob (16 %) a vyšší odbornou školou ukončilo svoje vzdělávání 6 osob (9 %).



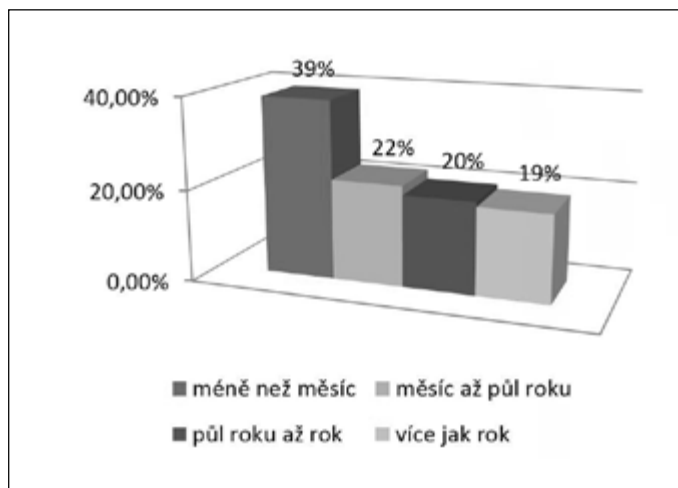
Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání

Ze zkoumaného vzorku bylo v době dotazování 40 osob zaměstnaných (59 %) a pouhé 4 osoby (6 %) byly v té době bez zaměstnání. Ze zbylých respondentů byly 3 osoby (4 %) na mateřské dovolené a 14 osob (21 %) v důchodu. Celkem 7 osob zvolilo v dotazníkovém šetření možnost „jiné“ – níže jsou uvedeny jejich odpovědi: „Studentka vysoké školy v Olomouci ve formě kombinovaného studia, zatím nepracuji.“ „Jsem v plném invalidním důchodu, ale pracuji na DPP (dohoda o provedení práce).“ „Plný invalidní důchod.“ „Starobní důchod.“ „Studentka.“ „Student.“ „DPP.“ Z uvedeného se dá usoudit, že více než 60 % dotazovaných osob se sluchovým postižením nemá významnější problémy s nezaměstnaností, což může být zapříčiněno zlepšením předprofesní a profesní přípravy ve školách pro sluchově postižené a rozšířením možnosti integrovaného vzdělávání, zvětšující se nabídkou poradenských služeb, zákonnými úpravami ve prospěch osob se zdravotním postižením a lepší informovaností zaměstnavatelů.



Graf 3 Zaměstnanost respondentů

Na otázku, jak dlouho dotazovaným trvalo najít si své současné zaměstnání, odpovědělo 54 dotazovaných. Výsledky ukazují, že 21 osob (39 %) našlo svoje povolání během měsíce, 12 osob (22 %) hledalo práci měsíc až půl roku, 11 osob (20 %) pak půl roku až rok a 10 osob (19 %) bylo bez práce více než rok. U respondentů hledajících déle než rok se doba nezaměstnanosti pohybuje od 1,5 roku až do 6 let. I z dotazníkového šetření lze vyvodit podobné závěry. Všichni dotazovaní muži si našli zaměstnání do půl roku, naproti tomu 21 žen bylo nezaměstnaných déle než půl roku nebo déle než rok.



Graf 4 Doba hledání zaměstnání

Další otázka se týkala způsobu, kterým si respondenti našli svoje současné zaměstnání. Na tuto otázku odpovídaly pouze osoby, které zvolily možnost zaměstnaný/á nebo možnost jiné. Dále odpověděli i někteří, kteří jsou v současnosti na mateřské dovolené nebo v důchodu a odpověď směřovali na svoje poslední zaměstnání; i tyto odpovědi byly do výzkumu zahrnuty. Celkem tedy otázku zodpovědělo 54 osob. Z tohoto počtu využilo 22 osob (41 %) při hledání zaměstnání pomoc od svých známých. Velké zastoupení má v tomto případě také internet, díky kterému si našlo zaměstnání 17 osob (31 %). Pouze 1 člověk (2 %) našel svoje zaměstnání za pomoci úřadu práce. Celkem 14 osob (26 %) našlo zaměstnání jiným způsobem. Jejich odpovědi jsou následující: „Oslovila jsem sama organizaci s tím, že jsem sice zaměstnaná, ale hledám práci spíše v jejich oboru.“ „Zoufalá žádost u Asociace ASNEP, kdy hledali náhradního pracovníka, obrátila se na mě s žádostí o pomoc slyšící ředitelka, někdo ji o mně řekl.“ „Ředitel se z médií zaměřených na sluchově postižené dozvěděl, co umím a sám si mě pozval.“ „Založila jsem neziskovou organizaci pro OZP.“ „Dotazem a zpětným kontaktem.“ „Byl jsem v té firmě zaměstnaný už před ohluchnutím.“ „Umístěnka ze školy.“ Zbylí respondenti našli zaměstnání vlastní snahou.

V souvislosti s hledáním pracovních příležitostí nás zajímal i následný způsob oslovení firem našimi respondenty. Z celkových 55 osob poslalo 25

⁴ osoby se zdravotním postižením

(46 %) životopis, dalších 22 osob (40 %) navštívilo firmu osobně a jen 1 člověk (2 %) využil pomoc tlumočníka. Zbýlých 7 dotazovaných (12 %) oslovilo firmy jiným způsobem. Jejich odpovědi zněly: „Vše sama přes internet i životopisy, ÚP (úřad práce) vůbec nepomohl, žádné pohovory nikdo nechtěl kvůli sluchové vadě.“ „Přes internet životopis, na ÚP mi nijak nepomohli.“ „Vytvořila jsem sama sobě pracovní místo.“ „První dvě možnosti.“ Zbýlé dva respondenty oslovila firma sama. Analýza otevřených odpovědí pak napovídá, že úřady práce nevytváří vhodné podmínky pro sluchově postižené a neslyšící veřejnost jejich pomoc téměř nevyužívá: „Negativní jednání s úřadem práce, nakonec sem musel najít sám.“

Jedna z otázek zjišťovala, zda se respondenti někdy obrátili při hledání zaměstnání na obecně prospěšnou společnost Tichý svět (dříve Agentura pro neslyšící – APPN). Celkem 45 osob (66 %) se na organizaci neobrátilo nikdy a 16 osob tuto organizaci vůbec nezná (24 %). Pouhých 7 osob z celkových 68 (10 %) využilo někdy služeb této organizace. Z dotazníkového šetření bylo dále zjištěno, že osoby, které se na Tichý svět někdy obrátily, pochází z Prahy, kraje Středočeského, kraje Ústeckého a kraje Karlovarského. Naopak většina obyvatel Vysočiny, kraje Jihomoravského, Zlínského, Moravskoslezského a Pardubického organizaci vůbec nezná, což je zřejmě zapříčiněno tím, že organizace nemá v těchto krajích svoje pobočky. Někteří z respondentů neměli se službami dobré zkušenosti: „Tichý svět (APPN) nebyl k ničemu, neschopné vedení k zajišťování nekvalifikovaných míst.“

Pro srovnání způsobu hledání zaměstnání u osob se sluchovým postižením a u slyšící populace byla využita statistika Českého statistického úřadu „doby a způsobu hledání zaměstnání“ za rok 2013 (Český statistický úřad, online). Z té vyplývá, že nejvíce je lidmi při hledání zaměstnání využíván úřad práce (asi 320 tisíc), poté inzeráty (internet, noviny; asi 285 tisíc) a prostřednictvím známých hledá zaměstnání cca 93 tisíc osob. Naším dotazníkovým šetřením byly tedy zjištěny opačné výsledky. Osoby se sluchovým postižením na rozdíl od slyšící veřejnosti využívají úřad práce pouze v malé míře, obracejí se spíše na své známé nebo hledají inzeráty na internetu.

Specializovaný internetový portál pro jedince se sluchovým postižením, kteří se ucházejí o zaměstnání a kteří by si zde mohli vyměňovat informace, rady, názory a zkušenosti týkající se pracovního uplatnění, by uvítalo 46 osob (68 %). O takový portál nemá zájem 5 osob (7 %) a 17 osob (25 %) neví. Respondenti se mohli opět otevřeně vyjádřit a jejich postřehy jsou následující: „Proč ne, ať se využijí všechny možnosti, ale je nutné přesvědčit všechny zaměstnavatele, aby se nebáli.“ „Tento přehled zde chybí, bylo by to užitečné.“

„To by bylo dobré, jestli postižení mají možnost pracovat, ale ne nabízet furt důležité telefonáty a adjektivní komunikaci apod., to by neslyšící těžko sháněl uplatnění.“ „Portálů je hodně, je těžké se orientovat v tom, který sledovat přednostně, další nový problém nevyřeší.“ „Už podobný portál existuje.“

Závěry výzkumného šetření

Výzkumného šetření se zúčastnilo 68 osob se sluchovým postižením z České republiky, z toho 57 žen a 11 mužů. Největší skupinu tvořili lidé ve věku 36–50 let s počtem 29 osob, další skupinu ve věku 20–35 let zastupovalo 27 osob a nejmenší skupinu tvořili lidé nad 50 let, kterých bylo 12.

Co se týče profesního uplatnění vzhledem k dosaženému vzdělání, vykonávají ženy i muži se sluchovým postižením většinou práci adekvátní k jejich vzdělání.

Svoje současné zaměstnání si dotazovaní našli především za pomoci svých známých a prostřednictvím inzerátů na internetu. Služby úřadu práce využila pouze jedna osoba. Při hledání zaměstnání získávají informace o volných místech nejčastěji z internetu, dále pak od známých a rodinných příslušníků. V několika případech čerpají informace z úřadu práce a z neziskových organizací. Převážná většina respondentů si ale myslí, že informovanost o volných pracovních místech je ze strany ÚP nedostačující. Na obecně prospěšnou společnost Tichý svět se respondenti při hledání zaměstnání také neobracejí, mnohdy ji ani neznají. Příčinou je nejspíš malý počet poboček této společnosti. Potenciální zaměstnavatele oslovují osoby se sluchovým postižením většinou osobně nebo zasílají životopis. Z otevřených odpovědí se bohužel opět potvrdilo, že pomoc úřadu práce téměř nevyužívají; někteří uvádějí, úřad jim vůbec nepomohl. Většina respondentů by uvítala internetový portál pro uchazeče o zaměstnání se sluchovým postižením, kde by si mohli vyměňovat informace, rady, názory a zkušenosti týkající se pracovního uplatnění.

V otázce spokojenosti v zaměstnání, s vedením a se spolupracovníky byly vyhodnoceny spíše pozitivní výsledky. Několik dotazovaných, konkrétně 26, by svoje zaměstnání nezměnilo, ani pokud by neměli sluchové postižení, dalších 21 by si přálo pracovat v jiném oboru a zbylých 21 osob si není jisto.

Na začátku šetření byla stanovena výzkumná otázka: *Jakých zdrojů informací o možnostech zaměstnání využívají při hledání práce osoby se sluchovým postižením?* Na ni si nyní odpovíme.

Svoje současné zaměstnání si respondenti našli zejména za pomoci svých známých, a to celkem 22 z celkových 54 dotazovaných (41%). Ve velké míře našli

práci také pomocí internetu, celkem 17 osob (31 %). Ze zbylých dotazovaných nalezl zaměstnání prostřednictvím úřadu práce pouze 1 člověk (2 %) a ostatní si našli práci jiným způsobem. Stejně tak při hledání zaměstnání získávají informace o volných místech nejčastěji z internetu, celkem 35 osob (52 %). Dále pak od známých a rodinných příslušníků. V několika případech čerpají informace z úřadu práce a z neziskových organizací, konkrétně se jedná o 9 (13 %) a 7 (11 %) osob. Osoby se sluchovým postižením využívají ÚP při hledání zaměstnání pouze v malé míře a obrací se spíše na své známé a hledají inzeráty na internetu. Služeb obecně prospěšné společnosti Tichý svět někdy využilo pouhých 7 osob z celkových 68 dotazovaných (10 %). Dalších 45 osob (66 %) se na ni neobrátilo nikdy a 16 osob (24 %) tuto společnost vůbec nezná. Výsledky mohou být ovlivněny místem bydliště respondentů. Šetřením bylo totiž zjištěno, že organizaci neznají nebo jejich služeb nevyužívají právě obyvatelé krajů, kde tato společnost nemá svoje pobočky.

Shrnutí výzkumu a diskuse

Bylo zjištěno, že existuje soulad vykonávaného zaměstnání s profesní přípravou a vzděláním, tedy že ženy i muži se sluchovým postižením většinou vykonávají adekvátní práci vzhledem k dosaženému vzdělání. Nejvíce respondentů vystudovalo vysokou školu a střední školu s maturitou, v obou případech se jednalo o 19 osob. Většina osob se sluchovým postižením, které se výzkumného šetření zúčastnily, nemá výrazné problémy s nezaměstnaností. Z celkového počtu 68 dotazovaných jsou nezaměstnané pouze 4 osoby. Je možné, že tento příznivý fakt může být zapříčiněn lepší informovaností ze strany zaměstnavatelů a rozšířením studijních oborů oproti minulosti.

Dotazovaní respondenti se sluchovým postižením využili při hledání zaměstnání pomoc svých známých a inzeráty na internetu. Tyto strategie se ukázaly jako úspěšné.

Rozšířením výzkumného vzorku by mohlo jít o ověření a rozšíření námi zjištěných výsledků, možná bychom dostali odlišné výsledky při výběru jiného výzkumného vzorku. Validita šetření by se jistě zvýšila srovnáním s kontrolní skupinou osob z běžné populace, tedy slyšícími lidmi. Proto si studie neklade za cíl zobecňovat získané informace, shrnuje konkrétní názory vybraných respondentů. Berme ji jako téma k dalšímu výzkumu, který se bude věnovat nejen zmapování vybíraných strategií hledání práce, ale i důvodů pro jejich výběr.

Tématem práce je profesní uplatnění osob se sluchovým postižením. Získat dobrou práci je mnohdy obtížné i pro člověka bez zdravotního postižení. Osoby se sluchovým postižením jsou při hledání zaměstnání často odmítány z důvodu strachu ze špatné komunikace nebo proto, že nemohou telefonovat. I přesto, že současná technika umožňuje řešení těchto problémů, tak mnoho osob se sluchovým postižením naráží na stále stejné bariéry. Potenciální zaměstnavatelé mívají obavy zaměstnat osoby s postižením, nejsou obeznámeni s jejich kvalitami. Možnost najít si zaměstnání je na straně uchazeče ovlivněna typem a stupněm sluchového postižení a také dobou vzniku sluchové vady. Úspěšnější bývají spíše nedoslýchaví, kteří zvládají na dostatečné úrovni český jazyk, a to jak v orální, tak psané podobě. U neslyšících, jejichž komunikačním prostředkem je znakový jazyk, se pak objevují při dorozumívání se slyšící společností a budoucími zaměstnavateli nemalé obtíže.

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření bylo zmapovat současnou situaci profesního uplatnění osob se sluchovým postižením v České republice. Dílčími cíli bylo zjistit pohled na zaměstnávání těchto osob, kam se obracejí při hledání zaměstnání, jaký druh povolání vykonávají vzhledem k dosaženému vzdělání a jak jsou spokojeny ve svém zaměstnání. Jako metoda výzkumu byl zvolen kvantitativní design za pomoci techniky dotazníku. Dotazníky byly zpracovány monografickou procedurou, odpovědi byly analyzovány a zjištěné skutečnosti byly na závěr zhodnoceny.

LITERATURA

- BUCHTOVÁ, B. a kol. 2013. *Nezaměstnanost*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4282-3.
- Český statistický úřad: Způsob a doba hledání zaměstnání. [online]. [cit. 22. 2. 2015]. Dostupné na internetu: http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/kapitola/320198-14-t_2014-1000.
- GAVORA, P. 2000. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- Informační a poradenská střediska. MPSV [online]. [cit. 22. 1. 2015]. Dostupné na internetu: <http://portal.mpsv.cz/sz/obcane/poradstrediska#sluzby>.
- KREJČÍŘOVÁ, O. 2007. *Manuál zaměřený na orientaci v poradenství a v problematice pracovního uplatnění osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1632-8.
- LIŠKOVÁ, M. 2010. *Problematika zaměstnávání osob se sluchovým postižením v Brně a Mladé Boleslavi. Diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010.
- OPATŘILOVÁ, D., PROCHÁZKOVÁ, L. 2011. *Předprofesní a profesní příprava jedinců se zdravotním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5536-0.
- PINKOVÁ, P. 2011. *Zaměstnávání osob se zdravotním postižením: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2011.
- Práce pro ZP [online]. [cit. 6. 2. 2015]. Dostupné na internetu: <http://praceprozp.cz/hledam-praci/vhodne-pracovni-pozice/sluchove-postizeni>.
- PROCHÁZKOVÁ, L. 2010. Postoje zaměstnavatelů k zaměstnávání osob se zdravotním postižením. Attitudes of Employers to Employment of Persons with Disabilities. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. 2010. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími*

- potřebami IV. Education of Pupils with Special Educational Needs IV.* Brno: Paido, MU, 2010, s. 353 – 359. ISBN 978-80-7315-201-7 (Paido), ISBN 978-80-210-5331-1 (MU).
- RĚRYCHOVÁ, J., SILOVSKÁ, Z., SIRŮČKOVÁ, Š. 2007. *Adresář služeb nejen pro neslyšící*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2007. ISBN 978-80-86792-20-0.
- SLAVÍK, M. a kol. 2012. *Vysokoškolská pedagogika: pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024780740.
- SNN ČR – Svaz neslyšících a nedoslýchavých. Tlumočnické služby. [online]. [cit. 5. 2. 2015]. Dostupné na internete: <http://www.snn-cr.cz/Tlumocnicke-sluzby.html>.
- ŠABLATUROVÁ, L. 2011. *Možnosti osob s postižením na trhu práce. Bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2011.
- ŠUMBEROVÁ, M. 2010. *Možnosti pracovního uplatnění osob s tělesným postižením: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010.
- Úřad práce: MPSV [online]. [cit. 21. 1. 2015]. Dostupné na internete: <http://portal.mpsv.cz/upcr/oup/info>.
- Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, § 2 [online]. [cit. 11. 1. 2015]. Dostupné na internete: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262#cast1>.
- Zaměstnávání osob se zdravotním postižením – MPSV [online]. [cit. 5. 2. 2015]. Dostupné na internete: <http://www.mpsv.cz/cs/8>.



EFEKTÍVNOSŤ VYUŽÍVANIA
INFORMAČNÝCH
A KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ
V PREDMETE MATEMATIKA
Z POHLEDU UČITEĽOV ŠPECIÁLNYCH
ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Special elementary teachers' perspective
on the efficiency of using the informative
and communicative technologies
in mathematics

Monika Šulovská,¹ Rebeka Seböková²

Abstrakt: Príspevok prezentuje čiastkové výsledky výskumu zameraného na skúmanie využívania informačných a komunikačných technológií (IKT) v predmete matematika na špeciálnych základných školách. Predkladá dotazníkové odpovede získané od 135 učiteľov matematiky zo Slovenska a 45 učiteľov z Maďarska. Na základe komparácie sledovaných premenných sa nezistil vzťah medzi účasťou na školení a frekvenciou využívania IKT na vyučovacích hodinách. Zaznamenané boli rozdiely v tvorbe digitálneho vzdelávacieho obsahu v prospech Maďarska a vo frekvencii využívania IKT v jednotlivých fázach vyučovacej hodiny.

Kľúčové slová: žiak s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, špeciálna základná škola, matematika, informačné a komunikačné technológie.

Abstract: The paper presents partial results of research focused on searching the use of information and communication technologies in mathematics lessons in special primary schools. Conducted questionnaire responses were received of 135 teachers of mathematics from Slovakia and 45 teachers from Hungary. Based on the comparison of studied variables, there was no relationship between participation in training and frequency of use of ICT in the lessons. Differences were observed in the creation of digital educational content for the benefit of Hungary and in the frequency of use of ICT in the various stages of the lesson.

Key words: student with mild intellectual disability, special elementary school, mathematics, information and communication technologies.

¹ PaedDr. Monika Šulovská, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: sulovskamonika@gmail.com. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

² Mgr. Rebeka Seböková, Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: sebokrebeka@gmail.com. Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

Teoretické východiská

V súčasnosti sa v oblasti vyučovania matematiky u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia stretávame s rôznymi zmenami vyplývajúcimi z prijatia novej koncepcie vzdelávania. Jedným z cieľov novodobej edukácie je získavanie kompetencií i v oblasti využívania informačných a komunikačných technológií (ďalej IKT). Zo záverov štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI, 2011a, 2011b, 2011c) vyplynulo, že modernizácia vyučovania neinformatických predmetov (teda i matematiky) spojená s aktívnym využívaním prostriedkov IKT ešte stále nie je bežnou súčasťou špeciálnych základných škôl. Proces zavádzania IKT do vyučovacieho procesu prebieha naďalej neefektívne, bez jasne určených cieľov. Mnohí učitelia ešte i dnes stoja pred otázkou nielen ako IKT používať, ale najmä ako pomocou nich zefektívniť proces učenia žiakov. Napriek uvedenému z výsledkov celoslovenského výskumu M. Šulovskej (2013) až 87% učiteľov uviedlo, že vyučovací predmet matematika ich žiakov zaujíma, 82% respondentov si myslí, že vyučovanie s podporou IKT zvyšuje záujem žiakov o daný predmet, až 59% respondentov si uvedomuje, že využitie IKT na vyučovaní môže u žiakov s mentálnym postihnutím výrazne prispieť k rýchlejšiemu pochopeniu učiva.

V záveroch zahraničných, ale i našich štúdií (zameraných na intaktnú populáciu) IKT preukázateľne zvyšujú motiváciu a záujem žiakov o učenie sa (Slavík, Novák, 1997; Norwich, Lewis, 2001; E-learning Nordic, 2006; Baranovič, 2008; Padberg, 2010; Eurydice, 2011; Masaryk, 2011; Bakia, 2011). Efektivitu technológií vidieť podľa B. Norwich, A. Lewis (2001); BECTA (2003), S. Lewis (2003), A. Balanskat et al. (2006), Z. Hrková, L. Šniderová (2006) aj v dosahu na tímovú prácu a zručnosti žiakov. V záveroch štúdie European Schoolnet (2009), Eurydice (2011), A. Balanskat et al. (2006) a E-learning Nordic (2006) sa však len predpokladá, že aktívne využívanie IKT na vyučovaní môže zvýšiť vyučovacie výsledky žiakov (tzn. majú pozitívny vplyv na učenie sa). V správe E-learning Nordic (2006) sa dozvedáme i to, že príčinou negatívnych výsledkov pri skúmaní vplyvu IKT na vedomosti a zručnosti žiaka sú učitelia, ktorí využívajú potenciál IKT v obmedzenej miere. Z uvedenej analýzy je zreteľne vidieť, že niektoré otázky efektívneho dopadu IKT na učenie sa žiakov zostávajú otvorené. Opierajúc sa o závery štúdií OECD (2001) a B. Brestenskej et al. (2009) zisťujeme, že prítomnosť IKT neprináša automaticky aj zmenu vyučovacieho procesu (učitelia síce učia novými prostriedkami, ale starým spôsobom). Podobne v štúdií J. Fančovičovej a P. Prokopa (2006) sa uvádza, že samotné vybavenie škôl technológiami a prístup k informáciám nemá vplyv na vedomosti žiakov. Všetci autori týchto štúdií pokladajú za

veľmi dôležité, aby IKT v edukačnom procese boli vhodne použité a využil sa ich potenciál v maximálnej možnej miere.

Metodika výskumu

Cieľom výskumu (Seböková, 2015) bolo zistiť vplyv informačných a komunikačných technológií na efektívnejšie vyučovanie matematiky z pohľadu učiteľov špeciálnych základných škôl na Slovensku a v Maďarsku.

Na základe vyššie uvedeného cieľa sme si stanovili nasledujúce *výskumné úlohy*:

- zistiť vzťah obľúbenosti predmetu matematika u učiteľa a dosahu na záujem o tento predmet u žiaka,
- porovnaním výsledkov zistiť, či jestvujú zásadné rozdiely medzi odpoveďami v jednotlivých položkách u učiteľov v sledovaných štátoch,
- odhaliť didaktické problémy súvisiace so súčasnou edukáciou matematiky u žiakov s mentálnym postihnutím,
- nájsť činitele (faktory) efektívneho vyučovania matematiky s využitím IKT u žiakov s mentálnym postihnutím.

Výskumný súbor tvorili učitelia matematiky zo špeciálnych základných škôl na Slovensku a v Maďarsku. V oboch štátoch sme oslovili celý základný súbor. Z Ústavu informácií a prognóz školstva v Bratislave sme získali zoznam špeciálnych základných škôl na Slovensku, zo stránky Ústavu vzdelávania – Oktatási Hivatal zoznam špeciálnych základných škôl v Maďarsku (Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény). Keďže náš výberový súbor tvorili samotní pedagógovia špeciálnych základných škôl, a nie špeciálne základné školy, celkovú návratnosť nášho dotazníka nie je možné odhadnúť. Takisto nie je možné odhadnúť ani celkový počet zapojených škôl. Konečný počet respondentov zúčastnených na našom výskume bol 180. Do výskumu v rámci Slovenska sa zapojilo 135 učiteľov – 121 žien (89,63 %) a 14 mužov (10,37 %). Do výskumu v rámci Maďarska sa zapojilo 45 učiteľov – 39 žien (86,67 %) a 6 mužov (13,33 %). Na základe výskumného cieľa sme sformulovali výskumné hypotézy, ktoré boli následne štylizované na hypotézy štatistické – nulové H_0 a alternatívne H_A . Na ich verifikáciu sme aplikovali *Test nezávislosti* χ^2 a pracovali sme na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledky Testu nezávislosti χ^2 uvádzame v kontingenčných tabuľkách.

Výsledky výskumu a diskusia

V hypotéze č. 1 sme predpokladali, že učitelia, ktorí radi vyučujú matematiku prostredníctvom IKT, budú hodnotiť záujem žiakov o prácu s IKT na hodine pozitívnejšie než učitelia, ktorí neobľubujú vyučovanie matematiky prostredníctvom IKT.

Testovanie sme uskutočnili na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. Keďže kritérium testu χ^2 je 78,578 a kritická hodnota χ^2 krit pre počet stupňov voľnosti a danú hladinu významnosti je 9,488, nulovú hypotézu o nezávislosti jednotlivých znakov zamietame (tab. 1a, 1b, 1c), prijímame alternatívnu hypotézu, že medzi sledovanými znakmi existuje v skupinách signifikantný rozdiel a **učitelia, ktorí radi učia matematiku prostredníctvom IKT hodnotia záujem žiakov o prácu s IKT na hodinách matematiky pozitívnejšie než učitelia, ktorí nepracujú s IKT radi.**

Tab. 1a Pozorované početnosti o zisťovaní obľúbenosti matematiky u žiakov zo strany učiteľa

obľúbenosť	u žiakov					
u učiteľov	áno	skôr áno	nevi- em	skôr nie	nie	súčty
áno + skôráno	110	42	2	2	2	158
neviem + skôrnie + nie	2	6	10	2	2	22
súčty	112	48	12	4	4	180

Tab. 1b Teoretické početnosti o zisťovaní obľúbenosti matematiky u žiakov zo strany učiteľa

	áno	skôr áno	neviem	skôr nie	nie	súčty
áno + skôráno	98,31	42,13	10,53	3,51	3,51	158,00
neviem + skôrnie + nie	13,69	5,87	1,47	0,49	0,49	22,00
súčty	112,00	48,00	12,00	4,00	4,00	180,00

Tab. 1c Príspevky ku Chí-kvadrátu o zisťovaní obľúbenosti matematiky u žiakov zo strany učiteľa

	áno	skôr áno	neviem	skôr nie	nie	súčty
áno + skôráno	1,3898	0,0004	6,9131	0,6504	0,6504	9,6040
neviem + skôrnie + nie	9,9811	0,0030	49,6485	4,6707	4,6707	68,9740
súčty	11,3709	0,0035	56,5616	5,3211	5,3211	78,5780

V hypotéze č.2 sme predpokladali, že učitelia, ktorí sa zúčastnili kurzu zameraného na implementáciu IKT do vyučovania matematiky, využívajú IKT na vyučovacích hodinách matematiky častejšie ako učitelia bez absolvovaného kurzu.

Testovanie sme uskutočnili na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. Keďže kritérium testu χ^2 je 1,091 a kritická hodnota χ^2 krit pre počet stupňov voľnosti a danú hladinu významnosti je 9,488, nulovú hypotézu o nezávislosti jednotlivých znakov prijímame (tab. 2a, 2b, 2c), teda **medzi učiteľmi, ktorí absolvovali kurz IKT a učiteľmi, ktorí takýto kurz neabsolvovali, nie je významný rozdiel vo frekvencii využívania IKT techniky na hodinách matematiky.**

Tab. 2a Pozorované početnosti pri frekvencii využívania IKT na hodinách matematiky

frekvencia využívania IKT	na každej hodine	aspoň raz denne	aspoň raz týž- denne	IKT nepouží- vam	iné	súčty
učitelia s kurzom IKT	6	14	36	6	7	69
učitelia bez kurzu IKT	10	16	62	10	13	111
súčty	16	30	98	16	20	180

Legenda: IKT – informačné a komunikačné technológie

Tab. 2b Teoretické početnosti pri frekvencii využívania IKT na hodinách matematiky

frekvencia využívania IKT	na každej hodine	aspoň raz denne	aspoň raz týždenne	IKT nepoužívam	iné	súčty
učitelia s kurzom IKT	6,13	11,50	37,57	6,13	7,67	69,00
učitelia bez kurzu IKT	9,87	18,50	60,43	9,87	12,33	111,00
súčty	16,00	30,00	98,00	16,00	20,00	180,00

Legenda: IKT – informačné a komunikačné technológie

Tab. 2c Príspevky ku Chí-kvadrátu pri frekvencii využívania IKT na hodinách matematiky

frekvencia využívania IKT	na každej hodine	aspoň raz denne	aspoň raz týždenne	IKT nepoužívam	iné	súčty
učitelia s kurzom IKT	0,0029	0,5435	0,0653	0,0029	0,0580	0,6726
učitelia bez kurzu IKT	0,0018	0,3378	0,0406	0,0018	0,0360	0,4181
súčty	0,0047	0,8813	0,1059	0,0047	0,0940	1,0907

Legenda: IKT – informačné a komunikačné technológie

V hypotéze č. 3 sme predpokladali, že učitelia, ktorí sa zúčastnili kurzu zameraného na implementáciu IKT do vyučovania matematiky, budú mať pozitívnejší postoj k vyjadreniu efektívnosti IKT na vyučovacích hodinách matematiky ako učitelia bez absolvovaného kurzu.

Keďže kritérium testu χ^2 je 0,411 a kritická hodnota χ^2 krit pre počet stupňov voľnosti a danú hladinu významnosti je 5,991, nulovú hypotézu o nezávislosti jednotlivých znakov prijímame (tab. 3a, 3b, 3c), z čoho vyplýva, že **absolvovanie, resp. neabsolvovanie kurzu IKT nemá u učiteľov vplyv na hodnotenie efektívnosti využívania IKT na vyučovacích hodinách matematiky.**

Tab. 3a Pozorované početnosti pri skúmaní názoru na efektivitu využívania IKT na matematike

	áno	nie	neviem	súčty
učitelia s kurzom IKT	52	1	15	68
učitelia bez kurzu IKT	83	1	28	112
súčty	135	2	43	180

Legenda: IKT – informačné a komunikačné technológie

Tab. 3b Teoretické početnosti pri skúmaní názoru na efektivitu využívania IKT na matematike

	áno	nie	neviem	súčty
učitelia s kurzom IKT	50,72	0,75	16,53	68,00
učitelia bez kurzu IKT	84,28	1,25	26,47	112,00
súčty	135,00	2,00	43,00	180,00

Legenda: IKT – informačné a komunikačné technológie

Tab. 3c Príspevky ku Chí-kvadrátu pri skúmaní názoru na efektivitu využívania IKT na matematike

	áno	nie	neviem	Súčty
učitelia s kurzom IKT	0,03	0,08	0,14	0,26
učitelia bez kurzu IKT	0,02	0,05	0,09	0,15
súčty	0,05	0,13	0,23	0,41

Legenda: IKT – informačné a komunikačné technológie

Z výberového súboru nášho výskumu ďalej vyplynulo, že v oblasti implementácie IKT do vyučovania je zaškolených 38,52 % slovenských a 35,56 % maďarských učiteľov. Zistili sme však, že nie je rozdiel medzi účasťou na školení a schopnosťou a frekvenciou využívania IKT na vyučovacích hodinách. IKT na každej hodine matematiky využíva len 1,48 % slovenských a až 31,11 % maďarských učiteľov. Kým na Slovensku využívajú učitelia zapojení do výskumu IKT najčastejšie vo fixačnej fáze vyučovacej hodiny, v Maďarsku rovnomerne vo všetkých fázach. Učitelia na Slovensku využívajú najčastejšie hotové programy (*Alík – veselá matematika, ALF, Geogebra, Matematika na*

divokom západe, Hot Potatoes, Microsoft Excel, Cabri geometria, Ferdo, Žiačik, Planéta vedomostí). Slovenskí učitelia uvádzajú aj vzdelávacie portály, kde sú dostupné rôzne učebné materiály. Učitelia z Maďarska uviedli len dva programy (*Varázsmatek a Manó matek*), v porovnaní so Slovenskom však pri výučbe používajú vlastnoručne vytvorený digitálny obsah. Ako ďalej z výsledkov vyplynulo, viac ako polovica učiteľov výskumného súboru zo Slovenska si nevytvára pre žiakov digitálny vzdelávací obsah, naopak, v Maďarsku si ho vytvára 57,78% učiteľov. Učitelia v Maďarsku (88,89%) sú aj vo väčšej miere presvedčení o efektívnosti IKT v predmete matematika, ako učitelia na Slovensku (69,63 %). Medzi pozitíva implementácie IKT do vyučovania matematiky zhodne uvádzali obidve skupiny učiteľov lepšiu motiváciu, hrovejšie sprostredkovanie učiva, vizualizáciu, zvýšenú pozornosť žiakov, časovú efektívnosť hodiny, okamžitú spätnú väzbu, individuálny prístup, zapojenie viacerých zmyslov naraz. Stotožňujú sa s nemeckým výskumom (CTL, 2007) môžeme potvrdiť, že nová technika nevedie automaticky ku kvalitnejšiemu učeniu. Sú k tomu potrební skúsení učitelia, ktorí pozitívnym postojom zvýšia očakávané výsledky aj u žiakov s mentálnym postihnutím.

Odporúčania pre špeciálnopedagogickú prax

Z výsledkov nášho výskumu opierajúc sa o teoretické východiská nám vyplynuli nasledovné odporúčania:

- primárnym cieľom musí byť vždy edukácia, nie technika;
- vytvoriť podmienky, spôsob organizácie a riadenia vyučovacej hodiny s podporou IKT tak, aby pomáhala splniť stanovené ciele;
- zabezpečiť, aby každý žiak samostatne pracoval na počítači (klásť dôraz na aktivitu žiaka);
- podporovať inovatívnych učiteľov v tvorbe nových edukačných materiálov a pomôcok;
- zabezpečiť celoživotné vzdelávanie učiteľov v oblasti metodiky začleňovania IKT do predmetu matematika.

Príspevok vznikol na základe čiastkových výsledkov grantovej úlohy KEGA č. 033UK-4/2014 *Podpora inovácií a vytvárania inkluzívneho prostredia vo vysokoškolskom vzdelávaní študentov so zdravotným znevýhodnením – princípy, ciele, metódy, nástroje, podmienky*.

LITERATÚRA

- BAKIA, M. et al. 2011. *International Experiences With Technology in Education: Final Report*. [online]. [cit.2013-05-25] Dostupné na internete: www2.ed.gov/about/offices/list/ost/technology/iete-final-report.doc.
- BALANSKAT, A., BLAMIRE, R., KEFALA, S. 2006. *The ICT impact report: A review of studies of ICT on schools in Europe*. [online]. [cit.2013-05-25]. Dostupné na internete: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf.
- BARANOVIČ, R. 2008. Projekt notebook pre každého žiaka (1:1 TRLE v prostredí slovenskej ZŠ). In: *Technológia vzdelávania*. Roč. XVI, č. 8, 2008, s. 13. ISSN 1335-003X.
- BECTA. 2003. *What the research says about using ICT in science*. [online]. [cit.2013-01-21]. Dostupné na internete: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/15015MIG2801.pdf>.
- BRETSKÁ, B. et al. 2009. *Premena školy s využitím informačných a komunikačných technológií*. Košice: Elfa, 2009. ISBN 978-80-8086-143-8.
- CTL. 2007. Wie können Lehrer die positive Einstellung der Schüler zu Informations- und Kommunikationstechnologien in besseres Lernen umsetzen? [online]. [cit. 2015-03-20]. Forschungsnotizen 12. Von Center for Technology in Learning, SRI International. Dezember 2007. Dostupné na internete: http://education.ti.com/sites/DEUTSCHLAND/downloads/Research-Library-Resources/Research%20Note_12%20Motivation_de.pdf.
- E-learning Nordic 2006. Impact of ICT on education. [online]. [cit.2012-12-16]. Dostupné na internete: http://www.oph.fi/download/47637_eLearning_Nordic_English.pdf.
- EUROPEAN SCHOOLNET. 2012. *The Use of ICT in Danish Schools*. A study of Experience and Perspectives. [online]. [cit.2012-06-02]. Dostupné na internete: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digitalagenda/files/Denmark%20country%20profile.pdf>.
- EURYDICE. 2011. *Kľúčové údaje o vzdelávaní a inováciách prostredníctvom IKT v európskych školách 2011*. [online]. [cit.2013-01-18]. Dostupné na internete: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129SK.pdf.
- FANČOVIČOVÁ, J., PROKOP, P. 2006. Postoje žiakov vybraných základných škôl k informačno-komunikačným technológiám. [online]. [cit.2012-06-02]. In: *E-pedagogium*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, s. 16 – 27. ISSN 1213-7499. Dostupné na internete: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_2-2006.pdf.
- HRKOVÁ, Z., ŠNÍDEROVÁ, L. 2006. *Využitie IKT vo vyučovaní bežných predmetov v ZŠ a jeho prínosy*. [online]. [cit. 2013-01-02]. Dostupné na internete: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KP_Rehus/sekcia1.pdf.
- LEWIS, S. 2003. Enhancing teaching and learning of science through use of ICT: methods and materials. In: *School Science Review*. Vol. 84, 2003, No. 309, p. 41 – 51.
- MASARYK, R. 2011. *Testovanie digitálnych učebníc Planéta vedomostí (správa z výskumu)*. [online]. [cit.2012-12-29]. Dostupné na internete: http://www.digitalneucebnice.sk/fileadmin/user_upload/Dokumenty/Sprava_z_vyskumu.pdf.
- NORWICH, B., LEWIS, A. 2001. *Mapping a Pedagogy for Special Education Needs*. [online]. [cit.2013-12-29]. Dostupné na internete: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920120048322/pdf>.
- OECD. 2001. *Schooling for Tomorrow. Learning to Change. ICT in School*. Paris: OECD PUBLICATIONS, 2001. ISBN 92-64-19652-8.
- PADBERG, S. 2010. *Der Einsatz des Internets im Geographieunterricht. Meinungsbilder und Unterrichtsbeobachtungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2010. 214 s. ISBN 978-3-631-59967-9.
- SEBŔKOVÁ, R. 2015. *Modernizácia vyučovania matematiky na špeciálnych základných školách*. Diplomová práca. Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2015.
- SLAVIK, J., NOVÁK, J. 1997. *Počítač jako pomocník učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-149-5.

- ŠŠI. 2011a. Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole pre žiakov so zdravotným znevýhodnením v školskom roku 2010/2011 v SR [online]. [cit.2015-05-25]. Dostupné na internete: [http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/151_KI_ZS_ZZ_SR\(i\).pdf](http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/151_KI_ZS_ZZ_SR(i).pdf).
- ŠŠI. 2011b. Správa o využívaní informačných a komunikačných technológií vo vyučovacom procese v základnej škole pre žiakov so zdravotným znevýhodnením v školskom roku 2010/2011 v SR [online] [cit.2015-05-25]. Dostupné na internete: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/UZP_IKT_ZS_ZZ_SR.pdf.
- ŠŠI. 2011c. Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2010/2011 [online] [cit.2015-05-25]. Dostupné na internete: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/sprava_2011.pdf.
- ŠULOVSKÁ, M. 2013. Impact of information and communication technology on interest of student in respect of mathematics from the teachers point of view. In: *Paedagogica specialis* 27. Praha: Knihy nejen pro bohaté, 2013. s. 223 – 237. ISBN 978-80-86499-09-3.



INKLUZÍVNA KLÍMA ŠKOLY VERZUS ŠKOLSKÁ ÚSPEŠNOSŤ

Inclusive school climate versus academic success

Pavol Janoško¹

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá špecifikami inklúzie ako školského a spoločenského fenoménu. Informuje o realizovaných projektoch zameraných na kreovanie inkluzívneho prostredia s cieľom zvýšenia participácie a úspešnosti všetkých detí, žiakov a mladých ľudí v procese výchovy a vzdelávania. Súčasťou práce je prezentácia záverov z prieskumu, týkajúceho sa faktorov ovplyvňujúcich úspešnú inklúziu v materských školách na Slovensku.

Kľúčové slová: inklúzia, edukácia, participácia, inkluzívna klíma školy.

Abstract: The paper deals with the specifics of inclusion in terms of school and social phenomenon. Author informs about realized projects focused on the creation of inclusive environment in order to increase the participation and success of all children, students and young people in the process of education. Moreover, the part of the paper is the presentation of the research findings related to the factors influencing the successful inclusion in preschools in Slovakia.

Key words: inclusion, education, participation, inclusive school climate.

„Inkluzívna edukácia je o vnímaní a narábaní s inakosťou, načúvaní neznámym hlasom, hľadaní spôsobov ako posilňovať všetky a oslave rozdielnosti dôstojným spôsobom.“²

Koncept inkluzívnej výchovy a vzdelávania patrí od začiatku 90. rokov 20. stor. k dominantným diskurzom súčasných edukačných systémov (Podgórska-Jachnik, 2010). Aj u nás sa v priebehu uplynulého desaťročia stali pojmy „inklúzia“ a „inkluzívna edukácia“ ústrednými termínmi medzi odborníkmi na všetkých stupňoch nášho výchovno-vzdelávacieho systému (Hornáková, 2006, 2014; Žovinec, 2008; Lechta, 2010; Vítková, 2010). Vzhľadom na doteraz realizované výskumné štúdie, skúsenosti zo zahraničia, ako aj nespochybniteľný právny a etický rámec inklúzie by sa dalo predpokladať, že

¹ Mgr. Pavol Janoško, PhD., Katedra liečebnej pedagogiky, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Bottova 15, 054 01 Levoča (Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku), Slovenská republika. E-mail: pavol.janosko@ku.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

² In: PERSSON, B. 2014. *Some experiences from the pilot project*. University of Borås, Sweden. Athény: European Agency, 2014, s. 2.

v otázke jej presadzovania nastane určitý názorový konsenzus. V praxi je však stále bežné skôr nepochopenie a permanentné spochybňovanie hlavných princípov inklúzie, tak z radov laickej, ako aj odbornej verejnosti. Je možné, že „nedôvera“ k presadzovaniu inklúzie súvisí s výhodami a udržiavanou kvalitou segregovaného vzdelávania v protiklade so slabou personálnou a materiálno-technickou pripravenosťou škôl hlavného vzdelávacieho prúdu. Ďalším nemenej podstatným problémom je vzťahovanie inklúzie výlučne na školské prostredie. Podľa B. Persona (2014) sa však spôsob, akým chápeme inklúziu, nesmie sústreďovať výhradne na školu alebo jednotlivé dieťa. Výchova a vzdelávanie neprebiehajú v sociálnom, politickom alebo normatívnom vákuu, týkajú sa všetkých úrovní života (rodín, pracovného uplatnenia, života komunit v spádovej oblasti školy, lokálnej politiky atď.). Výsledkom tohto procesu, zahŕňajúceho množstvo nevyhnutných opatrení, by mala byť inkluzívnejšia spoločnosť.

Školská úspešnosť ako predpoklad inklúzie

Pri tvorbe inkluzívnejších a spravodlivejších spoločností zohráva vzdelávanie jednu z najvýznamnejších úloh, pričom *„ak je vo vzdelávacom systéme prítomný jav vylúčenia, potom nie je možné tento systém považovať za kvalitný“* (UNESCO, 2012, s. 1). Z procesu inkluzívneho vzdelávania profitujú všetci – žiaci, rodičia, učitelia, odborní zamestnanci, všetci sa stávajú silnejšími, hodnotnejšími (O'Brien, Forest, 1989). Niektorí autori (napr. Booth, Dyson, 2006, s. 25, In: Miškolci, 2014) charakterizujú inkluzívne vzdelávanie ako *„snaženie sa o prítomnosť, participáciu a úspech všetkých detí a mladých ľudí v školách.“*

Témou zvyšovania školskej úspešnosti všetkých žiakov v procese inkluzívnej edukácie sa na európskej úrovni aktuálne zaoberá Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, a to realizáciou medzinárodného projektu s totožným názvom *RA4AL – Raising the achievement of all learners in inclusive education* (Zvyšovanie úspešnosti vzdelávania všetkých žiakov v inkluzívnej edukácii)³. Cieľom projektu je prejsť od zamerania sa na inklúziu a samotného zdôvodňovania jej opodstatnenia, k riešeniam a nachádzaniu konkrétnych spôsobov, ktorými inkluzívna politika a prax môžu zabezpečiť dosiahnutie vyššej úrovne výsledkov vzdelávania všetkých žiakov. Kvalita výchovy a vzdelávania musí zodpovedať rôznorodosti dnešných tried a rozvíjať potenciál a efektívne spôsoby učenia

³ JANOŠKO, P. 2015. RA4AL – pracovné stretnutie k projektu. Warsaw: Group of School in Lajski, Commune of Wieliszew (v dňoch 6. – 8. 5. 2015).

sa všetkých žiakov. Projekt sa snaží spochybniť názor, že „niektorí žiaci sú jednoducho predurčení na neúspech“ (European Agency, 2012, s. 2).⁴

V aktuálnej fáze (2015 – 2016) sa projekt zameriava na podporu troch inkluzívnych komunít (škôl a školských zariadení) vo Veľkej Británii (Škótsku), Taliansku a Poľsku, prostredníctvom spolupráce expertov (z oblasti výskumu a praxe) ostatných členských štátov Agentúry, ktorej aktívnym členom je aj Slovensko. Pedagógovia a riadiaci tím jednej z komunít (ZŠ Lajski, Poľsko) identifikovali nasledovné silné stránky ich proinkluzívneho vzdelávania:

- pedagogickí a odborní zamestnanci majú chuť učiť sa, neustále sa rozvíjať a zároveň vedia, že majú právo robiť chyby a nemajú strach hovoriť o svojich chybách, neúspechoch;
- v škole panuje atmosféra priateľstva, spokojnosti a šťastia (inkluzívna klíma, pozn.), ak má niekto problém, vie na koho sa obrátiť;
- škola si zakladá na využívaní umenia v inkluzívnej edukácii;
- bariéry medzi vedením (riadiacim tímom školy), učiteľmi a žiakmi sa škola snaží minimalizovať ako je len to možné;
- cieľom odborného tímu je nasledovať (rešpektovať ich záujmy a spôsob učenia) žiakov, preto je odovzdávanie poznatkov a vzdelávanie (osobnostný a profesijný rast) prioritou;
- „to čo robíme, robíme pravdivo“ a nikto v škole si nemyslí, že je lepší ako ten druhý.

Za slabé stránky považujú:

- spoluprácu s rodinou, ktorá stroskotáva na špecifických problémoch rodín a často nespracovanej krízy v rodine;
- prechod detí do ďalšej školy na vyššom stupni školskej dochádzky, ako aj prechod do zamestnania;
- rezervy v možnostiach zviditeľnenia silných stránok žiakov v lokálnej komunite (Janoško, 2015).

Aj na Slovensku prebiehajú projekty, ktorých cieľom je implementácia kľúčových ideí inklúzie v prostredí materských a základných škôl a školských zariadení, pričom jednou z podmienok zvyšovania kvality inkluzívnej edukácie je prijatie kľúčových legislatívnych opatrení na národnej úrovni. Požadovanou zmenou je zabezpečenie dostatočného počtu odborných

⁴ Podrobnejšie informácie k projektu sú priebežne zverejňované na webovej stránke Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (www.european-agency.org), ako aj na MŠVVaŠ SR (<https://www.minedu.sk/europska-agentura-pre-rozvoj-speciálneho-a-inkluzívneho-vzdelavania/>).

zamestnancov na základných školách. Potvrďuje to projekt realizovaný Metodicko-pedagogickým centrom v Bratislave s názvom *PRINED – Projekt INkluzívnej EDukácie* (MRK 3). Napriek tomu, že ide o projekt zameraný na podporu integrácie detí a žiakov s marginalizovaných rómskych komunít, svojimi cieľmi a aktivitami významným spôsobom prispieva ku kreovaniu inkluzívneho prostredia v materských a základných školách na Slovensku, najmä prostredníctvom vytvorenia funkčných inkluzívnych odborných tímov, zložených z odborných zamestnancov, pedagógov a pedagogických asistentov (Klein, 2014). Riaditelia aj učitelia dostali možnosť presvedčiť sa o užitočnosti odborných zamestnancov, ktorých pôsobnosť na školách prispieva k zvýšeniu dochádzky u detí a žiakov, zlepšeniu ich vzdelávacích výsledkov a k efektívnejšej spolupráci s rodičmi. Problémom naďalej zostáva nedostatok logopédov a liečebných pedagógov, ako aj pretrvávajúce bariéry v spolupráci s poradenskými a terapeuticko-výchovnými inštitúciami (Dolihaľ, Gumanová, 2014).

Podpora inkluzívnej klímy v materskej a základnej škole

Jednou z príčin, prečo sa bežné školy bránia inklúzii, je narastajúca heterogenita školských tried. Pedagógovia sú nútení riešiť čoraz viac problémov, ktoré sa týkajú zdravotného a sociálneho znevýhodnenia žiakov. Stúpa prevalencia chorôb ako napr. silné alergie, vyšší počet detí s astmou, celiakiou, predčasne narodených (s dyspraxiou, slabosťou a chorľavosťou) a čoraz viac je aj detí úzkostných a traumatizovaných (ťažká strata v rodine, jeden z rodičov alebo obaja trpia závislosťou alebo vážnym zdravotným, napr. psychiatrickým ochorením). Uvedené ťažkosti sú bariérou a zároveň výzvou pre napĺňanie poslania a cieľov, ktoré sú špecifikované v štátnych vzdelávacích programoch pre predprimárne a primárne vzdelávanie (ISCED o, 1). Bežné metodiky nedokážu a ani nemôžu reflektovať potreby takýchto tried a sociálnopedagogická či liečebnopedagogická starostlivosť v mnohých školách absentuje. Tieto skutočnosti zásadným spôsobom determinujú kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu v školách a ovplyvňujú jej klímu. Inklúzia vyžaduje interakciu založenú na rešpektovaní dieťaťa a jeho pochopení v danej životnej situácii.

Za účelom zmapovania faktorov ovplyvňujúcich úspešnú inklúziu v materských školách sme v rámci projektu KEGA č. 035UK-4/2013, MŠVVaŠ SR s názvom *Model uplatnenia školskej liečebnej pedagogiky pri podpore*

inkluzívnej klímy v materskej a základnej škole⁵ uskutočnili prieskum, do ktorého sa zapojilo 317 materských škôl. Z toho 54 materských škôl sa vyjadrilo k inklúzii vlastnými postrehmi v poslednej položke dotazníka, ktorý mal názov *Predpoklady úspešnej inklúzie v materskej škole*. Oslovení zamestnanci (riaditeľky, pedagogičky, asistentky a iní zamestnanci) mali uviesť pripomienky alebo návrhy, ktoré by viedli k zvýšeniu úspešnosti inklúzie z pohľadu ich vlastnej profesionálnej skúsenosti. Na základe kvalitatívnej analýzy ich vyjadrení sme formou otvoreného kódovania spracovali výskumné zistenia do nasledovných oblastí (Janoško, Neslušanová, 2014):

Klíma materskej školy	– aktívne kreovanie pozitívnej klímy a na podnety bohatého životného (výchovného, sociálneho, kultúrneho) prostredia
Odborný zamestnanec	– liečebný pedagóg, sociálny pedagóg, špeciálny pedagóg v materskej škole – komplexná pedagogická starostlivosť o všetky deti umiestnené v materskej škole (najmä deti s osobnými a sociálnymi problémami napr. deti zo znevýhodňovaného prostredia, deti s postihnutím, ohrozením alebo narušením, deti azylantov, deti minoritných etnických skupín napr. rómske deti a pod.
Asistent pedagóga	– pomoc a podpora pre individuálnu integráciu v materskej škole umiestneného dieťaťa s „inakosťou“ (dieťaťa so zdravotnými problémami, dieťaťa s fyzickým alebo mentálnym postihnutím, dieťaťa so špecifickými výchovnými potrebami a pod.)
Osveta inklúzie	– edukácia rodičov detí, zaradenie výučby predmetu inklúzie vo všetkých programoch pedagogických fakúlt, praktické kurzy inkluzívnych postupov, priebežné intervízie aj odborné supervízie pre zamestnancov materskej školy, metodické príručky pre pedagógov, celoživotné dovzdelávanie pedagógov materskej školy, propagácia inklúzie a sprehľadnenie i dostupnosť informácií napr. v médiách

⁵ Uvedený projekt bol realizovaný v rokoch 2013 - 2014 na PF KU v Ružomberku, Inštitút Juraja Páleša, Katedra liečebnej pedagogiky. Jeho hlavným zámerom bolo modelovo implikovať vedeckovýskumné poznatky z teórie liečebnej a inkluzívnej pedagogiky do prostredia materských a základných škôl prostredníctvom prepojenia teoreticko-výskumného pracoviska PF – IJP a KLP s praxou spolupracujúcej MŠ a ZŠ (informácia o projekte je k dispozícii na stránke IJP v Levoči, PF KU v Ružomberku: www.ijp.sk).

<i>Sociálna sieť v spádovej oblasti</i>	– iniciatívne zapájanie predstaviteľov samosprávy a odborných i dobrovoľníckych inštitúcií do spoločných aktivít na území obce, mesta a pod., vytvorenie fungujúcej sociálnej siete pre transparentný prenos informácií a kooperáciu medzi zamestnancami školy, rodičmi detí a odborníkmi pri riešení konkrétnych problémov detí
<i>Navýšenie štátneho rozpočtu</i>	– finančné zabezpečenie „inkluzívnej materskej školy“ (vyššie platy zamestnancov, technické vybavenia, pomôcky a pod.), ktoré sú nutné pre zvýšenie kvality výchovy detí smerom k aktívnemu životnému štýlu v ich dospelosti
<i>Participačné povedomie komunity</i>	– v rámci širšieho okolia, v spádovej oblasti materskej školy vytvoriť predstaviteľmi napr. samosprávy, polície, cirkví, škôl, občianskych združení i podnikateľov také sociálne prostredie, ktoré znemožňuje rast potenciálnej kriminality detí a mládeže; snažiť sa o mravne a duchovne hodnotné prostredie, kde sú na prvom mieste, ako sa vyjadril jeden z respondentov výskumu – „ <i>Láska, pochopenie, úcta, trpezlivosť, povzbudenie dieťaťa, partnerský vzťah... dieťa = človek!</i> “

Uvedené oblasti poukazujú tiež na potrebu zvýšenia kompetencií súčasných aj budúcich pedagógov pri riešení situácií v triede a škole, ktoré môžu byť spôsobené nepochopením odlišností niektorého zo žiakov, aj vzhľadom na jeho rodinnú situáciu. Aby bol pedagóg schopný adekvátne reagovať na špecifiká súvisiace s inklúziou, potrebuje získať a následne rozvíjať veľa špeciálnych schopností a zručností. V tejto súvislosti sa ako podstatná ukazuje spolupráca s odbornými zamestnancami školy (intervízia), ktorí sú na zvládanie záťažových sociálnych situácií viac pripravení v porovnaní s bežnými učiteľmi.

Každá škola je unikátnym sociálnym priestorom, disponujúcim jedinečnými materiálno-technologickými a ľudskými zdrojmi. Na ceste svojho vlastného rozvoja čelí rôznym situáciám a vždy znova sa objavujúcim ťažkostiam. Riadiaci i odborný tím je nútený robiť kompromisy; stáva sa, že viazne komunikácia alebo situáciu skomplikujú ďalšie „úsporné opatrenia.“ Cesta k inklúzii nie je jednoduchá. Zodpovednosť za ňu nesieme všetci bez rozdielu. Inklúzia ako nová filozofia výchovy možno hneď nenaplní očakávania pedagógov, rodičov a všetkých členov spoločenstva v spádovej oblasti škôl, ale je vhodnou inšpiráciou a dlho absentujúcou inováciou v školskom systéme našej krajiny. Jej úspech závisí od utvárania alebo obnovovania aktívnych spoločenstiev (komunit) ako základných sociálnych štruktúr, v ktorých má každý svoje miesto, kde patrí a cíti sa v bezpečí.

LITERATÚRA

- DOLIHAL, P., GUMANOVÁ, D. 2014. *PRINED – Projekt Inkluzívnej Edukácie*. Príspevok z medzinárodnej vedecko-výskumnej konferencie realizovanej rámci projektu KEGA č. 035UK-4/2013 Model uplatnenia školskej liečebnej pedagogiky pri podpore inkluzívnej klímy v materskej a základnej škole. Levoča: PF KU v Ružomberku – Inštitút Juraja Páleša, 2014.
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION (European Agency). 2012. RA4AL – Zvyšovanie úrovne výsledkov vzdelávaniavšetkých žiakov – kvalita inkluzívneho vzdelávania. Denmark: European Agency, 2012. Dostupné na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-SK.pdf.
- HORNÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo alebo aj nový obsah? In: *Efeta*, 2006, roč. XVI, č. 1, s. 2-5. ISSN 1335-1397.
- HORNÁKOVÁ, M. 2014. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: VERBUM, 2014. ISBN 978-80-561-0187-2.
- JANOŠKO, P., NESLUŠANOVÁ, S. 2014. Faktory ovplyvňujúce úspešnú inklúziu v materských školách na Slovensku. In: HORŇÁKOVÁ, M., JANOŠKO, P. (Eds.). 2014. *Proinkluzívna klíma školy. Zborník vedeckých štúdií*. Ružomberok: VERBUM, 2014, s. 53 – 62. ISBN 978-80-561-0175-9.
- JANOŠKO, P. 2015. RA4AL – pracovné stretnutie k projektu. Warsaw: Group of School in Lajski, Commune of Wieliszew (v dňoch 6. – 8. 5. 2015).
- KLEIN, V. 2014. Pedagogické aspekty kreovania inkluzívneho prostredia v bežných materských a základných školách. In: HORŇÁKOVÁ, M., JANOŠKO, P. (Eds.). 2014. *Proinkluzívna klíma školy. Zborník vedeckých štúdií*. Ružomberok: VERBUM, 2014, s. 11 – 28. ISBN 978-80-561-0175-9.
- LECHTA, V. (Ed.). 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky. Deti s postihnutím, narušením a ohrozením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MIŠKOLCI, J. 2014. Ponímanie a praktizovanie inkluzívneho vzdelávania vo verejných základných školách v Austrálii a na Slovensku. In: HORŇÁKOVÁ, M., JANOŠKO, P. (Eds.). 2014. *Proinkluzívna klíma školy. Zborník vedeckých štúdií*. Ružomberok: VERBUM, 2014, s. 63 – 78. ISBN 978-80-561-0175-9.
- O'BRIEN, J., FOREST, M. 1989. *Actionforinclusion: How to improveschools by welcoming children with special need sintoregular classrooms*. Toronto, Ontario: Inclusion Press, 1989.
- PERSSON, B. 2014. *Some experiences from the pilot project*. University of Borås, Sveden. Athény: European Agency, 2014.
- PODGÓRSKA-JACHNIK, D. 2010. Inkluzívne hnutie a premena podoby súčasnej edukácie. In: LECHTA, V. (Ed.). 2010. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, 2010. ISBN 978-80-970623-2-3.
- UNESCO. 2012. *Addressing Exclusion in Education. A Guide to Assessing Education System Towards More Inclusive and Just Societies*. Paris: UNESCO, 2012.
- VÍTKOVÁ, M. 2010. Vývoj a súčasný stav inkluzívneho vzdelávania v Českej republike, Nemecku a v Anglii (Wales) – komparatívni studie. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. 2010. *Vzdelávaní žáku se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-201-7.
- ŽOVINEC, E. 2008. Inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami vo vzdelávaní a výchove. In: *Cesty k inklúzii*. Nitra: UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-446-9.



ROZVOJ ODBORNÉ PRAXE VE VYSOKOŠKOLSKÉ PŘÍPRAVĚ SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ

Development of professional practice in the undergraduate training of the special education teachers



Jarmila Klugerová,¹ Alice Bosáková,² Zbyněk Němec³



Abstrakt: Článek prezentuje poznatky z výzkumného šetření zaměřeného na postavení odborné praxe ve vysokoškolském studiu oboru speciální pedagogika. Autoři se zabývají možnými negativy (slabými stránkami) praxí a příležitostmi pro rozvoj praxí v budoucnu. Hlavními negativy studentské praxe jsou zvýšená zátěž pro učitele-mentory a také nežádoucí dopady v oblasti pozornosti žáků, za hlavní příležitosti pro rozvoj praxí autoři považují důkladnější přípravu studentů před zahájením praxe a více systematické pojetí praxe.

Klíčová slova: odborné praxe; vysokoškolské studium; speciální pedagogika.

Abstract: Paper presents basic findings of the research focused on the area of professional practice in the undergraduate training in the study program of special education. Paper deals with negative aspects of gaining the professional experience and opportunities for the future development in organizing student's professional training. Negative aspects of professional practice are seen mainly in growing occupation load for teacher and unwanted impacts in pupil's attention. Opportunities for future development consists in better training for students before their practice and in more systematic approach to student's professional training.

Key words: professional practice, undergraduate training, special education.

Téma odborných praxí jako důležité součásti vysokoškolského studia jistě není nové, v akademickém diskurzu je mu věnována pozornost již dlouhou dobu, v mnohých pedagogických a dalších humanitně orientovaných oborech ale v posledních letech toto téma výrazně získává na důležitosti. V oblasti

¹ PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D., Katedra speciální pedagogiky, Univerzita Jana Amose Komenského v Praze, Roháčova 1148/63, 130 00 Praha 3 – Žižkov. Česká republika. E-mail: klugerova.jarmila@ujak.cz. Fotografie zveřejněná so súhlasom autorky.

² PhDr. Alice Bosáková, Katedra speciální pedagogiky, Univerzita Jana Amose Komenského v Praze, Roháčova 1148/63, 130 00 Praha 3 – Žižkov. Česká republika. E-mail: bosakova.alice@ujak.cz. Fotografie zveřejněná so súhlasom autorky.

³ Mgr. Zbyněk Němec, Ph.D., Katedra speciální pedagogiky, Univerzita Jana Amose Komenského v Praze, Roháčova 1148/63, 130 00 Praha 3 – Žižkov. Česká republika E-mail: nemec.zbynek@ujak.cz. Fotografie zveřejněná so súhlasom autora.

speciální pedagogiky vyplývá aktuální pozornost věnovaná odborným praxím zejména ze *Standardů akreditační komise pro studijní program speciální pedagogika*, zveřejněných v roce 2012 (s aktualizací v roce 2015). Tyto standardy významně navyšují zejména časový rozsah praxe – pro bakalářské i navazující magisterské studijní obory se zaměřením na speciální pedagogiku stanovují závazný požadavek na odbornou praxi, která musí tvořit 30 % z celého studia (Akreditační komise ČR, 2012). Kromě vlastního výkonu praxe pak také musí být součástí studia příprava na praxi a reflexe získaných zkušeností.

Podobný důraz na odbornou praxi můžeme v současnosti najít i u dalších humanitně orientovaných oborů: například Punová (2012) vychází ze standardů pro vzdělávání v oblasti sociální práce a popisuje požadavky na odborné praxe studentů bakalářského programu v tomto oboru. Podle těchto požadavků by odborná praxe měla tvořit 25–30 % ze studia a měla by umožnit studentům, aby si vyzkoušeli metody, se kterými se seznámili při teoretickém studiu. I ve studijním programu zaměřeném na sociální práci je kladen důraz na reflexi zkušeností z praxe, reflexi, která by zde měla být jak předmětem k tomu určeného semináře, tak i součástí další výuky teorie a metod daného oboru.

Cílem následujícího textu je identifikovat oblasti, ve kterých by odborné praxe ve studiu měly být dále rozvíjeny. Vzhledem k charakteru níže popisovaného výzkumu je důraz kladen na praxe studentů oboru speciální pedagogika, nejdůležitější principy jsou ale přenositelné i pro praxe studentů jiných humanitně orientovaných studijních programů.

Formát výzkumného šetření

Vlastní výzkumné šetření vychází z koncepce projektu „*Nová cesta k praxi: inovace ve studiu speciální pedagogiky*“, který v letech 2013 až 2015 realizovala katedra speciální pedagogiky Univerzity Jana Amose Komenského Praha ve spolupráci se šesti speciálněpedagogickými institucemi z praxe (čtyřmi speciálními školami, integračním centrem a diagnostickým ústavem)⁴. Pro šetření byl zvolen kvalitativní výzkumný formát, který je obecně považován za vhodný pro prvotní exploraci dříve neprobádaných fenoménů (Hendl, 2008). Po sběr dat byla využita metoda ohniskových skupin, tedy metoda stavící na skupinové interakci mezi účastníky, jichž se probírané téma (ohnisko) bezprostředně týká (Reichel, 2009). V našem šetření bylo realizováno šest ohniskových skupin, které se uskutečnily v jednotlivých institucích

⁴ Poznatzky z realizovaného šetření byly zakomponovány do manuálu, podle kterého budou praxe studentů dále probíhat (Klugerová, Němec, 2014).

zapojených do výše jmenovaného projektu. Průměrná délka jednotlivých ohniskových skupin se pohybovala okolo 45 minut, z ohniskových skupin byly pořízeny audionahrávky.

Vlastním ohniskovým skupinám předcházela krátká přípravná fáze, ve které byl využit formát SWOT analýzy, metody zkoumající silné a slabé stránky daného fenoménu, příležitosti pro rozvoj, ale i potenciální ohrožení vývoje v dané oblasti (Lacko, In: Doležal, Máchal, Lacko a kol., 2009) – podle této metody byl v našem šetření vytvořen jednoduchý záznamový arch, který byl v přípravné fázi rozdán účastníkům výzkumu. Na základě kategorií strukturovaných v záznamovém archu se účastníci měli během přibližně 10 minut před zahájením ohniskové skupiny zamyslet, jaké jsou silné stránky studentských praxí, slabé stránky studentských praxí, příležitosti pro rozvoj studentských praxí a ohrožení realizace studentských praxí – tato čtyři témata byla následně použita jako ohniska rozhovorů.

Účastníky výzkumu byly pedagogičtí pracovníci speciálních škol, integračního centra a diagnostického ústavu. Z každé spolupracující instituce se zapojili tři až čtyři odborní pracovníci, kteří mají s praxemi studentů na daném pracovišti dlouhodobé zkušenosti. Celkově se do výzkumu zapojilo 20 pedagogických pracovníků (z toho byli 4 muži a 16 žen). Téměř všichni účastníci měli vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru, ve dvou třetinách získané v programu speciální pedagogika; průměrná praxe účastníků výzkumu v oblasti školství byla 17 let.

Data z audionahrávek byla následně zpracována formou selektivních protokolů a za použití metody rámcové analýzy – metody, jež je založena na vyhledání témat v textu, kódování a následné schematizaci dat v tabulkách (Hendl, 2008). Při zpracování výsledků šetření byla ve čtyřech samostatných tabulkách shromážděna data podle kategorií vycházejících z formátu SWOT analýzy.

Následující text přináší kombinaci dat z kategorií *slabé stránky* studentských praxí a *příležitosti* pro rozvoj studentských praxí, tedy ze dvou kategorií, které poukazují na nedostatky odborných praxí studentů speciální pedagogiky a hledají oblasti dalšího rozvoje těchto praxí.

Výsledky šetření

V oblasti nedostatků a příležitostí pro další rozvoj studentských praxí poukazovali pedagogové během ohniskových skupin nejčastěji na potřebu důkladnější přípravy, která by u studentů měla předcházet vlastnímu výkonu praxe.

RZ20: „...ze strany studentů já si myslím, že by bylo fajn, kdyby před příchody na tu vlastní odbornou praxi přišli vybavení základními informacemi o zařízení, o jeho hlavní činnosti, cílech, charakteristice tak, jak se k tomu můžou dostat z jiných zdrojů než přímo tady z našeho pracoviště...“

Tato předchozí příprava by měla obsahovat podrobnější informace o zařízení, do kterého student na praxi nastoupí, i o specifických aspektech práce pedagogů v daném zařízení. V obecnější rovině by podle zúčastněných pedagogů měl být součástí předchozí přípravy i rozvoj tzv. měkkých dovedností studentů, zejména v oblasti verbálních a nonverbálních komunikačních dovedností. Příprava na praxi by se podle účastníků ohniskových skupin měla odehrávat jak v univerzitním prostředí v rámci předchozí výuky studentů, tak i formou společného vstupního setkání všech praktikujících studentů s pedagogy v daném zařízení.

Tab. 1 Souhrn témat (podkategorií) z kategorií *slabé stránky* a *příležitosti*

<i>Téma</i>	<i>Dílčí kategorie</i>	<i>Frekvence výskytu v ohniskových skupinách</i>
Důkladnější příprava studentů na praxi	příležitosti	9x
Pravidelnost, systematičnost praxe	příležitosti	8x
Práce navíc pro učitele	slabé stránky	8x
Negativní dopady na koncentraci a práci žáků	slabé stránky	7x
Rozvoj soft skills u praktikujících studentů	příležitosti	2x
Více prostoru pro aktivní zapojení studentů	příležitosti	2x
Student nemá zodpovědnost za žáky	slabé stránky	1x

Značný prostor pro zefektivnění odborných praxí studentů byl v ohniskových skupinách s pedagogy identifikován i v oblasti větší pravidelnosti a více systematického pojetí praxí. Minimálně na začátku praxe by podle provádějících učitelů bylo vhodné, aby všichni studenti přišli společně na určité vstupní setkání, kde by jim některý z pedagogů sdělil všechny potřebné informace; současně účastníci ohniskových skupin

poukazovali na to, že by mělo být systémově lépe zajištěno, aby studenti přicházeli z univerzity vybaveni jasným zadáním, co mají na praxi dělat a jaké mají mít z praxe výstupy. Systematickému pojetí praxí by prospěl i větší důraz na souvislé praxe, při kterých student může po zaškolení provádět některé pomocné pedagogické práce a být tak prospěšný i danému zařízení.

RZ1: „*Příležitost vidím i v souvislosti praxí, když studenti budou chodit jednotlivě, tak už tu návaznost mít nebudou. Lepší byly ty souvislé, my jsme mívali šestitýdenní a myslím, že ty byly největší přínos...*“

Přínosem jak pro praktikující studenty, tak i pro instituci, ve které praxe probíhá, by podle provádějících učitelů bylo vyčlenění většího prostoru ve výkonu praxe pro aktivní zapojení studenta do pedagogické činnosti a naopak méně času věnovaného pasivnímu pozorování.

Jako slabá stránka odborných praxí studentů byla pedagogy v ohniskových skupinách nejčastěji zmíněna skutečnost, že přítomnost studenta znamená pro provádějícího učitele práci navíc. Pedagogové poukazovali na to, že učitel musí současně s vedením studenta stihnout i svou běžnou práci, navíc že často musí každého nově přichodícího studenta znovu zaškolit, zasvětit, informovat.

RM3: „*V každém případě je to zátěž pro kantora, pokud mu tam budou dávat studenta, tak vždycky je to pro něj něco navíc, práce navíc...*“

Negativa spojená s navýšením zátěže provádějícího učitele patrně nelze zcela odstranit, předávání zkušeností studentům bude vždy vyžadovat od mentorů z řad učitelů určitou investici času i energie. Ideálním řešením by bylo odpovídající nastavení odměn provádějícím učitelům tak, aby učitelé mohli být za péči věnovanou praktikujícím studentům náležitě honorováni, na to ovšem většina škol nemá finanční prostředky. Mimo systém odměňování by šlo zátěž provádějících učitelů minimalizovat alespoň tím, že studenti přicházející na praxi budou v maximální možné míře předem informováni o charakteru práce v daném zařízení, potřebách žáků/klientů zařízení a o roli, kterou by měli v průběhu praxe vykonávat.

Významnou slabou stránkou studentských praxí podle účastníků ohniskových skupin mohou být také specifické negativní dopady přítomnosti studenta na koncentraci a práci žáků.

RZ14: „*...pro žáky si myslím, že je pro některé rizikový ten nový člověk, nový prvek v té výuce, že opravdu někteří jsou velmi*

vázaní na ty své jistoty a potrebujú až jako stereotypy často a pro některé, neříkám, že pro všechny, ale je to pro některé asi obtížné...”

Negativní dopady může mít přítomnost praktikujícího studenta zejména na mladší žáky (děti předškolního věku nebo žáky prvního stupně základní školy), případně na žáky, u kterých jsou obtíže v sociálním kontaktu součástí diagnózy, tedy například na žáky s poruchou autistického spektra nebo žáky se sociálně podmíněnými poruchami chování. Ani zde nejde toto negativum zcela odstranit, praktikující studenti pedagogických oborů se vždy budou setkávat s žáky citlivějšími na změnu a přítomnost cizího člověka; jistě ale lze toto negativum praxí minimalizovat důkladnější předchozí dohodou mezi univerzitou a institucí, ve které je praxe vykonávána, dohodou, která zajistí co nejvhodnější umístění studenta do kolektivu, v němž přítomnost cizí osoby nebude působit rušivě.

Realizované šetření jasně poukázalo na existenci konkrétních oblastí, ve kterých by měly být dále rozvíjeny a zdokonalovány odborné praxe vysokoškolských studentů z oboru speciální pedagogika. Provádějící učitelé, mentoři, kteří mají studenty během praxe na starosti, v ohniskových skupinách opakovaně poukazovali na zvýšenou zátěž, kterou pro ně přítomnost praktikujících studentů představuje, i na nebezpečí vyplývající z potenciálního narušení práce s žáky samotnou přítomností cizí osoby; současně účastníci ohniskových skupin doporučovali zavedení více systematického pojetí praxí, rozvoj odborné přípravy, která výkonu praxe předchází, a zdůrazňovali potřebu dlouhodobějších, souvislých praxí.

Z konkrétních opatření pro další rozvoj studentských praxí je ve výsledcích výzkumu zřetelný požadavek na důkladnější přípravu studenta ze strany vysokoškolské instituce – student by měl být před praxí podrobně seznámen s problematikou práce v zařízení, kam na praxi směřuje. Na straně organizací, ve kterých studenti praxi vykonávají, se pak jeví jako vhodné zavedení vstupních setkání, při kterých budou všichni studenti seznámeni se specifickými požadavky, jejichž znalost je pro práci v dané organizaci nezbytná.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA č. 035PU-4/2014 *Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe* (2014 – 2016).

LITERATURA

- AKREDITAČNÍ KOMISE ČR, 2012. *Standardy Akreditační komise pro studijní program SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA*. [online]. [cit. 2015-01-14]. Akreditační komise Česká republika. Dostupné na internete: http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/392/standardy_pro_spec_pedagogiku_2012.pdf.
- DOLEŽAL, J., MÁČAL, P., LACKO, B. a kol. 2009. *Projektový management podle IPMA*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2848-3.
- HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- KLUGEROVÁ, J., NĚMEC, Z. 2014. *Speciálněpedagogická praxe ve vysokoškolském studiu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2014. ISBN 978-80-7452-100-3.
- PUNOVÁ, M. 2012. Standardy vzdělávání v sociální práci a jejich naplňování v praktickém vzdělávání studentů sociální práce na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU. In: *AULA: Časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku* 1/2012, s. 48–61. ISSN 1210-6658.
- REICHEL, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.



LAUDATIO

**prof. PhDr. Mironovi ZELINOVI, DrSc., dr. h. c.,
K VÝZNAMNÉMU ŽIVOTNÉMU JUBILEU**

**Laudation to the anniversary
of prof. Dr. Miron Zelina, DrSc., dr. h. c.**

Bibiána Hlebová,¹ Ladislav Horňák²

Len pred nedávnom sme si pripomenuli významné životné jubileum – 75 rokov jedného z najvýznamnejších autorov v oblasti pedagogiky a psychológie v národnom i nadnárodnom kontexte – vysokoškolského učiteľa pána prof. PhDr. Mirona Zelinu, DrSc., dr. h. c., spoluautora kľúčových koncepcií školstva na Slovensku za posledných 15 – 20 rokov, spoluautora MILÉNIA – Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike ako základu súčasnej reformy slovenského školstva, zakladateľa tvorivo-humanistickej koncepcie výchovy na Slovensku, bývalého externého poradcu ministra školstva (v rokoch 2006 – 2010), autora mnohých vedeckých, odborných a populárno-náučných publikácií z oblasti výchovy a vzdelávania, nositeľa niekoľkých vyznamenaní – Ceny Literárneho fondu, Radu Ľudovíta Štúra, Medaily sv. Gorazda, v neposlednom rade aj človeka, ktorého charakterizujú vzácne ľudské vlastnosti ako dobrosrdečnosť, prívetivosť, ohľaduplnosť, ochota pomôcť, kolegialita, úcta a láskavý prístup ku každému človeku.

Zo životopisu pána profesora M. Zelinu z knihy Rozhovory s profesorom Zelinom alebo v suteréne bytia (L. Pajtinka, 2008) sa dozvedáme, že sa narodil dňa 18. 9. 1940 v dedinke Vikartovce ako najstarší z piatich súrodencov. Detstvo prežil so svojimi súrodencami v učiteľskej rodine – otec bol učiteľ, svoje deti od malička priučal poriadku a pracovnej disciplíne, trval na tom, aby jeho deti mali presne vymedzený program dňa, učil ich nevzdávať sa, byť zvedavý, pokorný, ale mať vztýčenú hlavu; matka sa zasa starala o domácnosť a vychovávala

¹ Doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 08001 Prešov, Slovenská republika. E-mail: [bibiana.hlebova@pf.unipo.sk](mailto:bibiána.hlebova@pf.unipo.sk). Fotografia zverejnená so súhlasom autorky.

² Doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 08001 Prešov, Slovenská republika. E-mail: ladislav.hornak@pf.unipo.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

deti k vzájomnej láske a súdržnosti. Rodičovská výchova zanechala v ňom veľkú stopu a ovplyvnila aj jeho ďalší život v dospelom veku, na čo si pán profesor spomína takto:

„Bol som hrdý na to, že otec je učiteľ. V tých časoch učiteľ ešte niečo znamenal. ... Otec prechovával lásku k prírode, lásku k poznávaniu, hudbe, športu, umeniu. ... Otec usmerňoval rozhovor na to, čo nás čaká, čo budeme robiť, čo chcem a prečo a ako ma to posunie dopredu... čo príde, môžeme tvoriť – to bolo jeho a naše heslo. ... Mama vedela vniesť do našich myslí pokoj po dennom zhone, vedela zorganizovať prácu, dať nám istotu, že ju nájdeme doma, že máme navarené, že nás má rada. To bol kapitál, ktorý som vtedy zďaleka nevedel ohodnotiť. Až potom, keď jej zrazu nebolo a nebol dom a nebolo istoty a nebol úsmev ani jedlo a nebola radosť...“

Profesor Miron Zelina vyštudoval Pedagogický inštitút v Martine a stal sa učiteľom na základnej škole, neskôr vyštudoval aj psychológiu na Univerzite Komenského v Bratislave. Pôsobil ako učiteľ v Krušetnici na Hornej Orave, v Zázrivej – Havranej, tiež pracoval ako podnikový psychológ, psychológ v pedagogicko-psychologickej poradni, predmanželskej a manželskej poradni, napokon ako vysokoškolský pedagóg na Univerzite Pavla Jozefa Šafaríka v Košiciach a na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde bol aj dekanom. Dnes sa dožíva krásneho životného jubilea. Má tri deti a tri vnúčatá. Rád hrá tenis. A neustále sa zaoberá otázkami zlepšovania výchovy a vzdelávania mladých ľudí...

Pri tejto významnej životnej udalosti sme poprosili pána profesora M. Zelinu o rozhovor.

1. Dobrý deň, pán profesor! Tohto roku ste sa dožili krásneho životného jubilea, a to 75 rokov života. Ako vnímate svoj profesijný rast po rokoch?

Nič by som na ňom nemenil. Možno len to, že by som ešte viac pracoval a viac používal asertivitu. Eúto mi je za osemnástimi rokmi života, kedy som žil v suteréne ako nežiaduca osoba. Z vysokej školy ma vyhodili v roku 1972 a až do roku 1989 som nemohol publikovať. Potešilo ma, že Prešovská univerzita v Prešove mi udelila čestný doktorát (dr. h. c.), čo je prvý čestný doktorát pre psychológa na Slovensku. Pracujem na dvoch nových knižkách, takže v behu diania si ani veľmi neuvedomujem, že som mal nejaké výročie. Čítam M.

Csikszentmihályiho „Flow“ a teším sa, keď sme s deťmi a vnúčatami, neteším sa, keď prehrávam v tenise... a nemám radosť, keď stretávam uhundraných, hlúpych a nekreatívnych ľudí.

2. Dozvedeli sme sa, že Váš otec bol učiteľ, a že aj Vy ste po skončení vysokoškolského štúdia pôsobili ako učiteľ na niekoľkých základných školách, ba dokonca ste sa popri tejto práci venovali aj reforme školstva na Slovensku. Napísali ste o tom aj knihu pod názvom Teórie výchovy, za ktorú ste dostali Cenu Literárneho fondu. Možno aj z týchto dôvodov by sme sa Vás chceli opýtať, či vidíte nejaký rozdiel vo výchove mladej generácie kedysi a dnes?

Rozdiely sú obrovské, ani nevieme dnes dosť dobre predvídať, čo budú znamenať. Mám na mysli najmä vstup počítačov do výchovy, školstva a otvorenie sa svetu – výučba cudzích jazykov. Okrem toho je tu nová kultúra, politika... Mám presvedčenie, že vzdelávanie a výchova našich detí dnes zaostáva za rozvojom vedy, techniky, a to najmä v tom zmysle, že sa nevyužívajú veľké možnosti učenia cez informačno-komunikačné technológie, a tiež možnosti rýchlych a progresívnych zmien v školstve na základe poznania dobrých školských systémov vo svete.

3. Kde vidíte ako pedagóg a psychológ najväčšie problémy vo výchove detí a mládeže v súčasnosti? Aj Vy ste zaznamenali zhoršovanie správania sa detí a mládeže v dnešnej dobe? V čom vidíte problém?

V liberalizácii zásad života, v zhoršení disciplíny a autoregulácie mladých ľudí (nielen ich), v strate chuti tvrdo na sebe pracovať. Rozmaznané deti si myslia, že môžu robiť všetko, všetko si môžu dovoliť (pseudoliberalizácia), nemajú motiváciu učiť sa, prežívajú v akomsi animálnom očakávaní, že všetko získajú bez väčšieho úsilia, námahy. Nemajú náročnejšie ciele do života. Hovorím o tých žiakoch, ktorí majú problémy v správaní, o vyhovených, neambiciózných mladých ľuďoch. Je tu aj problém chudoby, problém straty komunikačnej kontinuity medzi generáciami, a je tu aj významná manipulácia reklam, masmédií nielen s mladými ľuďmi, ako aj slabá odolnosť, rezistencia voči tomuto tlaku.

4. V čom podľa Vás spočíva nutnosť zmeny výchovy detí a mládeže v dnešnej modernej dobe?

Už v roku 2002 v Projekte reformy školstva s názvom MILÉNIUM sme načrtli základné kroky potrebných zmien. V súčasnosti je ešte naliehavejšia

výzva, aby sa výchova a vzdelávanie zmenili. Za hlavné body považujem zmenu chápania žiaka – žiak nie je len žiak, každý žiak je osobnosť so svojimi zvláštnosťami. Utvárať osobnosť žiaka znamená posilňovať jeho samostatnosť, zodpovednosť, pracovitosť, charakter. Ďalším bodom nutnosti zmien je učiteľ. Podarilo sa tak degradovať postavenie učiteľa v spoločnosti, že už ani samotní učitelia si neveria. Stratili identitu. Stratili ideály. Stratili seba. Tí, čo sa búria proti strate svojho postavenia, sú trestaní alebo svoju revoltu realizujú „zlostným trhaním buriny v záhradke.“ Nie na posledné miesto by som dal potrebu zmien v obsahu vzdelávania. Máme vzdelaných žiakov, ale nie múdrych. Naša praktická didaktika dodnes nezachytila svetový trend rozvoja hodnotiaceho, kritického myslenia žiakov, cvičenia ich tvorivosti, budovania autoregulácie, charakteru. A bolo by toho oveľa viac vrátane zmien v oblasti financovania školstva.

5. Je nám známe, že ste pôsobili ako externý poradca ministra školstva. Ako hodnotíte toto obdobie a následný vývoj nášho školstva?

Od revolúcie sme vypracovali tri reformné koncepcie: Ducha školy, Konštatína a Milénium. Za celé porevolučné obdobie sme mali 17 ministrov školstva. Mnohí z nich nemali čas uskutočniť podstatnejšie zmeny. Mnohí z nich vo funkciách začínali akoby „na zelenej lúke,“ nenadväzovali na to, čo urobili ich predchodcovia, chýba kontinuálne zdokonaľovanie školstva. Minister J. Mikolaj, u koho som bol poradcom, bol jedným z najaktívnejších ministrov v produkcii reformných zákonov, ktoré platia s novelami dodnes. Mám na mysli najmä základný školský zákon, ale aj zákon o odbornom vzdelávaní, zákon o pedagogických zamestnancoch a iné. Škoda, že sa nepodarilo ďalej pokračovať v reformných zmenách a dnes školstvo je v horšom stave ako bolo pred prijatím Zákona o výchove a vzdelávaní (č. 245/2008).

6. Ktoré významné osobnosti mali a majú najväčší prínos pre pedagogiku v súčasnosti?

Rozhodne aj dnes považujem klasikov reformnej pedagogiky za takých, ktorí majú čo povedať dnešku. Mám na mysli M. Montessori, R. Steiner, S. Kovalikovou, C. Rogersa a bez prekvapenia aj Sokrata a J. A. Komenského. V novom tisícročí významne pedagogiku aj psychológiu ovplyvnili práce L. Andersona a jeho spolupracovníkov, ktorí revidovali kognitívnu taxonómiu B. S. Blooma. Za významné považujem hnutie pozitívnej psychológie, ktorá sa prenáša aj do pedagogiky, mám na mysli najmä práce M. Seligmána, ale aj A. Maslowa, A. Banduru a iných.

7. Vieme, že ste sa zaoberali aj výchovou a vzdelávaním znevýhodnených detí. Akú to malo históriu vo Vašom živote?

Už keď som učil na málotriednej škole v Zázrivej – Havranej, chodili tam do školy aj deti z chudobných rodín, z lazov, neraz neprišli do školy, lebo pomáhali rodinám prežiť alebo pásli ešte ovce, pokiaľ nenapadal sneh. Musel som meniť obsah, metódy, ako tieto deti dobre naučiť. Neskoršie som na Hornom Bankove skúmal psychiku, prežívanie detí v „polepšovni,“ detí v detských domovoch. Štyri roky sme realizovali celodenný výchovný systém – ešte v sedemdesiatich rokoch minulého storočia, dnes sa k tomu vraciame, ako k objavu... Ostatné roky som spolupracoval na znovuzavedenom systéme celodennej starostlivosti, ako aj na projekte PRINED – práci na inklúzii znevýhodnených detí. Som presvedčený o tom, že práve starostlivosť o znevýhodnené deti je výsostnou známkou humanity celej našej spoločnosti.

8. Ktorá z Vašich publikácií je Vám najcennejšia?

Knihy sú ako deti. Všetky mám rád. Na všetkých by som dnes niečo upravil. Veľké využitie má kniha pod názvom Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa, ktorá už vyšla v treťom vydaní a stále je po nej dopyt. Kniha pod názvom Teórie výchovy alebo hľadanie dobra vyšla už v druhom vydaní. Niektoré učebnice psychológie a pedagogiky pre stredné školy vychádzajú v druhom či treťom vydaní. Z toho mám radosť. Zaujala aj kniha Alternatívne školstvo, ale mám aj útlejšie knihy, ktoré vyšli v menšom náklade, ale rád sa k nim vraciam a zaujali, mám na mysli napr. knižku Sloboda osobnosti alebo knižku Ako sa stať tvorivým. Rodičom a pedagógom by som odporúčal najmä knižku Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa a knižku mojej manželky Výchova človeka pre nové Milénium.

9. Máte nejaké motto, ktorým sa riadite vo svojom živote?

Mám ich niekoľko, napr. Chaplinovo: „Kto chce chodiť po visutom lane, musí mať ťažisko v sebe“ alebo Einsteinovo: „Na to, aby človek poslušne kráčať v štvorstupe, nepotrebuje mozog, na to mu stačí miecha.“ Pekné je aj poznanie, že „motýľ, ktorý presedí celý život na jednom kvete, nemusí to svedčiť o jeho vernosti, skôr by sme sa ho mali opýtať, či nemá choré krídla.“ O slobode a nezávislosti a závislosti na vodcoch a médiách pekne vypovedá veta: „Od vtedy, čo mi zdochol kôň, cítim sa v sedle neisto.“ Prajem všetkým čitateľom, aby hľadali seba – možno sa nájdu, ale vyžaduje si to drinu. Odmenou je šťastie a zmysluplnosť života...

Vážený pán profesor Miron Zelina,

pri príležitosti Vášho významného životného jubilea by sme Vám chceli čo najsrdečnejšie zablahoželať, popriať do ďalších rokov pevné zdravie, veľa lásky a radostných chvíľ prežitých nielen v rodinnom kruhu, ale aj medzi svojimi priateľmi, kolegami a známymi. S potešením sa aj prostredníctvom nášho časopisu Špeciálny pedagóg prikláňame k tým, ktorí Vás majú radi, v srdciach ktorých ste si už dávno získali pevné miesto a ktorí Vám z celého srdca prajú, aby Vás nikdy neopúšťal životný optimizmus, pracovné nadšenie, dobrá nálada a pozitívne myslenie, a aby Vám každý nový deň prinášal len radosť a spokojnosť v osobnom i pracovnom živote.

Súčasne Vám veľmi pekne ďakujeme za rozhovor, za to, že ste sa s nami podelili o svoje osobné zážitky i pracovné skúsenosti, že ste nám okrem iného ukázali aj cestu, po ktorej by sme mali kráčať, aby sme naplnili svoj život zmysluplným poslaním...

S prejavom hlbokej úcty

**členovia Katedry špeciálnej pedagogiky
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove**



prof. PhDr. Miron Zelina DrSc., dr. h. c.³

³ Prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., dr. h. c., Katedra psychológie a patopsychológie, Pedagogická fakultka, Univerzita Komenského v Bratislave, Moskovská 3, 811 08 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: zelina@fedu.uniba.sk. Fotografia zverejnená so súhlasom autora.

ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V.: *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2015. 225 s. ISBN 978-80-561-0262-6.

V ostatných rokoch prudko stúpa záujem o vzdelávanie a výchovu znevýhodnených žiakov, najmä v rámci koncepcie a filozofie inkluzívneho vzdelávania. Popri knižke V. Lechtu a kol. (2010) o inkluzívnom vzdelávaní a popri diskusiách o možnostiach totálnej inklúzie znevýhodnených žiakov, najmä deti imigrantov, sú tu aj štatistické argumenty nárastu počtu žiakov s rozličnými poruchami (pozri periodikum *Prevencia*), najmä s ADHD, s vývinovými poruchami učenia a poruchami správania. Najnovšou knižnou publikáciou snažiacou sa o zachytenie komplexu problémov školskej integrácie, vývinových porúch učenia a zdravotne znevýhodnených žiakov je publikácia NÚCEM-u, ktorú zostavila E. Polgáryova z príspevkov 23 spoluautorov (*Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením*. Bratislava: NÚCEM, 2015. ISBN 978-80-89638-17-8). Táto skutočnosť umožňuje aj porovnávanie dvoch podobajúcich sa prác z oblasti špeciálnej pedagogiky, najmä časti vymedzenia pojmov a diagnostického procesu.

Do diskusie o podobách edukácie sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia chcú predloženou prácou prispieť aj V. Šilonová a V. Klein – dvaja skúsení autori s bohatou, rozsiahlou a dlhoročnou praxou, s teoretickým vybavením a znalosťou legislatívnych podmienok a vývinu celej problematiky v lokalitách s vysokým výskytom najmä rómskej menšiny. Tento počín považujeme za veľmi cenný aj z pohľadu sústredenia sa na vývinové poruchy učenia znevýhodnených detí, ktoré sa vyskytujú v rozpätí 2 – 5 % detí (podľa M. Mikulajovej, 2009; podľa M. Vágnerovej, 2001), ale sú často v spojení s ADHD a potom ich počet narastá na 30 – 50 % podľa kvality populácie, kde sa štatistika uskutočňuje a podľa metód, ktoré sa na diagnostiku použijú. Autori uvádzajú výskyt 4 – 5 % žiakov so ŠVPU v populácii (s. 15), čo vzhľadom na výskumy v ich lokalitách je reálne, ale na s. 34 píšu o 5 – 20 % výskytu ŠVPU v mužskej populácii. E. Žovinec a Z. Staňová (2015, vo vyššie uvedenej publikácii NÚCEM-u) do vývinových porúch učenia zahrňujú dyslexiu, dysgrafiú, dysortografiu, dyskalkúliu, dyspraxiu a iné menej časté poruchy učenia. Podobné vymedzenie vývinových porúch učenia prezentujú aj V. Šilonová a V. Klein (2015), aj keď na malom priestore, ale ukazujú aj prepojenie s ADHD. Autori uvádzajú (s. 14), že príčinou ŠVPU

sú sociálne podmieňujúce faktory, ale Žovinec (s. 46) uvádza, že poruchy učenia vznikajú na základe dysfunkcie CNS – nezrelosti kognitívnych centier v mozgu, abnormálnym spojením neurónov v cerebrálnom kortexe, čo potvrdzuje aj Z. Matějček (In: V. Lechta, 2003, s. 306). Ale hneď v ďalšom texte autori pripúšťajú aj pôsobenie LMD a iných dysfunkcií CNS na vznik ŠVPU. Siegel tiež ignoruje možný vplyv sociálneho prostredia... Problém kauzality, koicidencie špecifických vývinových porúch učenia čaká zrejme ešte na ďalšie analýzy, výskumy v prepojení napr. na neurolingvistické programovanie (NLP). Odborne na dobrej úrovni v ich knihe sú popísané jednotlivé druhy vývinových porúch učenia, ako aj prepojenie na syndróm ADHD. Bolo by užitočné ešte prepojiť ŠVPU s autizmom a Aspergerovým syndrómom a iné komorbídne poruchy ako napr. správania, Tourettov syndróm, úzkostné poruchy. Oceňujem, že autori sa odvolávajú na platné zákonné ustanovenia najmä pri vymedzení základných pojmov, a pozitívne hodnotím aj ich kritiku zaradenia vývinových porúch učenia v systéme uplatňovanom v našej legislatíve. Vyžadovalo by si to novelu školského zákona, ktorej by mala predchádzať odborná diskusia. Pokiaľ v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie je zahrnuté aj špeciálne poradenstvo, prečo sú potom dve centrá a nielen jedno? Vhodné sú zaradené časti o ŠVPU v predškolskom veku a u nadaných žiakov.

Autori v knihe komplexne a odborne presne uvádzajú vzťahy medzi sociálne znevýhodneným prostredím a žiakov so ŠVPU a poukazujú na problém pozitívnej diskriminácie, kde narastú v budúcnosti problémy s imigrantmi a ich vzdelávaním, ako aj s ich sociálnou pozíciou, kultúrou. Zaujímavým námetom je štúdium detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia, ktoré sú v škole úspešné aj napriek tomu, že majú aj špecifické vývinové poruchy učenia. Individuálne vzdelávacie programy sú jedným z riešení problémov znevýhodnených žiakov. Bolo by však dobre zdôrazniť okrem štátneho aj školský vzdelávací program ako možnosť akcelerácie znevýhodnených žiakov (s. 70). Novákových osem krokov diagnostického procesu zodpovedá skôr predstavám o procese diagnostikovania v minulom storočí, v ďalšom texte autori dokazujú, že si uvedomujú zložitosť diagnostického procesu a potrebu jeho inovácie, ba dokonca paradigmatickú zmenu diagnostikovania. Okrem normatívnej a kriteriálnej diagnostiky odporúčame diagnostiku založenú na individuálnych vzťahových rámcoch (s. 79), ktorú autori tiež spomínajú v iných súvislostiach. Oceňujem, že väčšinu myšlienok o špeciálnopedagogickom diagnostikovaní preberajú autori od Š. Vaška, jedného z najlepších odborníkov špeciálnej pedagogiky

na Slovensku. Pri vymenovaní súboru testov používaných v špeciálnej pedagogike Š. Vašek vynechal zámerne testy inteligencie a osobnosti, ktoré patria do kompetencie psychológov, ale Fischer a Škoda píše aj o testoch osobnosti. Bolo by vhodné vymedziť, kto a aké testy môže používať. Problém monotetického a idiografického prístupu k diagnostikovaniu umožňuje exaktnejšie rozlíšiť kazuistiku od problémovej štúdie (s. 90). Podporu zmien pohľadov na diagnostický proces od diagnostikovania „neschopností,“ deficit po diagnostikovanie „možností, potencialít“ nachádzame v pozitívnej psychológii a pedagogike (M. Seligman, M. Cszikszentmihályi a i.). Druhou paradigmatickou zmenou je dynamické testovanie oproti statickému (s. 194), prečo je však je diagnostikovanie rozumových schopností výsostne psychologickou záležitosťou? Existujú didaktické testy ako testy vedomostí. Ale oba druhy testov môžu byť dynamické alebo statické a práve čo zdôrazňuje Reschly a Grimas sa u nás deje pomocou tvorby dynamického testovania (pozri napr. J. Džuka, I. Kovalčíková, B. Sindelarovej testy, E. Žovince...). Autori zaujímajú kritické stanovisko k intelligenčným testom, menej uvažujú o ich výhodách, menej uvádzajú argumenty pre ich používanie. Pravdepodobne to nie je zaujatosť autorov, skôr je to snaha zaujímať kritickejšie stanovisko k intelligenčným testom, čo je determinované aj tým, že ani jeden z autorov nie je psychológom.

V štvrtej kapitole autori popisujú jednotlivé metódy, ktoré sa pri diagnostikovaní ŠVPU používajú. Veľmi pozitívne oceňujem snahu autorov urobiť prehľad metód špeciálnej pedagogiky na diagnostikovanie ŠVPU. Analogicky so snahou lekárov bolo by vhodné uvažovať o „predpísanej“ batérii testov pre určenie jednotlivých diagnóz porúch učenia. Skoro všetky testy boli vydané v Psychodiagnostike, s.r.o, bolo by dobre pozrieť sa aj do iných vydavateľstiev, katalógov alebo odporúčať iné zdroje testov. Niektoré z uvedených testov majú „staré“ normy, vyžadujú si inovácie. Pozitívom je, že sa objavujú aj novšie poznávacie nástroje špecifických porúch učenia, mám na mysli najmä prácu E. Žovince a jeho spolupracovníkov.

V záverečnej časti práce autori uvádzajú svoj výskum v jednej lokalite, ale na dosť dobrej vzorke a s adekvátnymi metódami. Výskum je zameraný na problémy výskytu a diagnostikovania špecifických vývinových porúch učenia. Výsledky aj napriek tomu, že sa dali očakávať a sú dosť známe aj z iných výskumov, priniesli aj niektoré nové zistenia a potvrdili nedostatky, ktoré sa už roky konštatujú, ale problémy sa neriešia. Cenné je, že autori nerobia len deskripciu výsledkov výskumu, ale ich aj interpretujú a na základe toho formulujú svoje závery. Považujem aj túto časť práce za významnú

ako z odborného hľadiska, tak aj z hľadiska praxe a školskej politiky. Nestretávame sa často s odbornými prácami, ktoré by išli aj za svoje primárne vedecké zistenia a interpretácie. Autori publikácie prekročili tento horizont obmedzenia a zamýšľajú sa aj nad normatívnymi, manažérskymi, zákonnými úpravami, ktoré by pomohli problémom s diagnostikou špecifických porúch učenia riešiť. Vysoko hodnotím túto ich snahu, čo len potvrdzuje, že ich záujem o problematiku nie je len odborný, ale aj výsostne ľudský, sociálny, lebo premýšľajú a navrhujú, aké kroky v praxi (legislatívnej, riadiacej a pod.) je potrebné ešte urobiť.

Recenzovaná publikácia je jednou z najucelenejších špeciálnopedagogických prác zaoberajúcich sa špecifickými vývinovými poruchami učenia na Slovensku. Bude dobrým zdrojom poznania a inšpirácie nielen pre špeciálnych pedagógov, ale pre všetkých, ktorí budú pracovať v podmienkach inkluzívneho vzdelávania. Môže slúžiť aj ako doplnková učebnica pre študentov pregraduálneho aj postgraduálneho štúdia pedagogiky a špeciálnej pedagogiky.

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., dr. h. c.
Katedra pedagogiky a psychológie
Dubnický technologický inštitút
Dubnica nad Váhom
Slovenská republika

HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J.: *Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inklúzii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 120 s. ISBN 978-80-555-1356-0.

Vysokoškolská učebnica doc. PaedDr. Bibiány Hlebovej, PhD., a Mgr. Jany Ďorđovičovej, PhD., pod názvom *Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inklúzii* (publikačný výstup je súčasťou riešenia grantového projektu APVV-0851-12 Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie) je projektom reflektujúcim na aktuálne požiadavky školskej praxe. Deklarovaným zámerom autoriek vysokoškolskej učebnice bolo pripraviť pre študentov pedagogických fakúlt teoretický i praktický učebný manuál na skvalitnenia ich pregraduálnej prípravy na profesiu učiteľa žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v súčasných podmienkach školskej integrácie a inklúzie. Vysokoškolská učebnica pozostáva z dvoch kapitol. Autorky v prvej kapitole pod názvom *Inkluzívno-edukačný koncept rozvíjania komunikačnej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v primárnom vzdelávaní* zdôvodňujú filozofiu inkluzívnej edukácie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v primárnom vzdelávaní na základnej škole, a to konkretizáciou stratégií stimulujúcich komunikačnú kompetenciu žiakov. Autorky sa pri spracovaní tejto kapitoly opierajú o metodiku vybranej kooperatívnej formy vyučovania – projektové vyučovanie pri práci s literárnym textom – rómska rozprávka. Prezentované námety môžu byť inšpirujúce aj pre učiteľov žiakov rómskeho pôvodu edukovaných v školskej integrácii v 4. ročníku na základnej škole s cieľom spoznávania, akceptovania a tolerovania inakosti Rómov prostredníctvom slovesného umenia. V druhej kapitole pod názvom *Determinanty rozvíjania čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej inklúzii v primárnom vzdelávaní* autorky objasňujú zákonitosti vývinu čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia vo vzájomných súvislostiach medzi kognitívnymi funkciami, ktoré môžu ovplyvniť úroveň čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii (v 4. ročníku základnej školy), čo vhodne dopĺňajú aj inšpiratívnymi stimulačnými cvičeniami na rozvíjanie čitateľskej kompetencie žiakov.

Na recenzovanej vysokoškolskej učebnici oceňujem najmä ten fakt, že nie je len teoretickým počínom, ale práve naopak, ponúka početné námety na stimuláciu komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov a tým aj na jednoduchšie začlenenie sa žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia do plnohodnotného života. Edukácia žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia môže takto jednoduchšie prebiehať aj na základných školách v podmienkach školskej integrácie a inklúzie. Vysokoškolská učebnica *Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inklúzii* (2015) je v tomto smere nesporne prínosom a obohatením, ponúka nielen študentom v rámci ich pregraduálnej vysokoškolskej prípravy, ale aj súčasným učiteľom študijný materiál i praktické námety do ich pedagogickej práce.

prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Trnava
Slovenská republika

FREED, J., PARSONOVÁ, L.: *Pravohemisférové deti v ľavohemisférovom svete. Odkrývanie potenciálu vášho dieťaťa s ADD*. Bratislava: Citadella Publishing, 2015. 312 s. ISBN 978-80-89628-70-4.

Recenzovaná publikácia *Pravohemisférové deti v ľavohemisférovom svete. Odkrývanie potenciálu vášho dieťaťa s ADD* (attention deficit disorder – porucha pozornosti) (2015) je prvým slovenským prekladom úspešnej americkej publikácie autorov Jeffreyho Freeda a Laurie Parsonsovej s názvom *Right-Brained Children in a Left-Brained World: Unlocking the Potential of Your ADD Child*, ktorá bola vydaná v roku 1998. Jeffrey Freed ako súkromný výchovný poradca s vyše desaťročnou praxou práce s nadanými pravohemisférovými deťmi a s deťmi so syndrómom ADD a Laurie Parsonová ako redaktorka a matka dieťaťa so syndrómom ADD napísali túto publikáciu so zámerom prezentovať overený diferentný vyučovací prístup, ktorý napomáha využiť skryté schopnosti týchto detí, aby mohli nielen v škole, ale predovšetkým vo svojom živote dosiahnuť svoj plný potenciál.

V prvých troch kapitolách autori venujú pozornosť tomu, aké symptómy zahŕňa skutočný syndróm ADD ako poruchu pozornosti a naopak, čo pseudo-ADD ako produkt rýchlo napredujúcej, vizuálnej a nadmerne stimulujúcej kultúry, vďaka čomu získa aj úplný laik obsahovo bohatý vzhľad do problematiky. Aj napriek tomu, že celá publikácia sa vyznačuje štýlom amerického bestselleru v oblasti problémového správania detí, autori svoje argumenty týkajúce sa existencie ADD a pseudo-ADD dokladajú jednými z mála realizovaných neurologických výskumov zameraných na meranie aktivity mozgu a tvrdeniami odborníkov v tejto oblasti. V druhej kapitole autori poskytujú čitateľom súbor otázok, ktoré by mali čitateľovi pomôcť určiť, či je dieťa vo veku 5 – 13 rokov ľavo- alebo pravohemisférové alebo či je činnosť oboch jeho hemisfér vyvážená. V nadväznosti na ne autori opisujú črty jedincov s dominantnou pravou i ľavou hemisférou alebo vyváženosťou oboch hemisfér, pričom svoju pozornosť sústreďujú najmä na stavy spojené so syndrómom ADD ako sú dyslexia, autizmus, bipolárna porucha, schizofrénia a nadania v rôznych oblastiach. Na základe uvedeného charakterizujú deti s ADD ako pravohemisférové, ktoré sa učia vizuálne, na čo náš ľavohemisférový pamäťový systém vzdelávania nie je pripravený.

Na pozadí uvedeného odborného pohľadu na problematiku syndrómu ADD autori od štvrtej kapitoly prezentujú svoje praktické odporúčania a pravidlá, ako pracovať s deťmi so syndrómom ADD, u ktorých dominuje

pravá hemisféra. Práve táto časť publikácie predstavuje veľmi cenný materiál nielen pre rodičov, ale aj učiteľov v podobe desaťminútových cvičení zameraných na zvládnutie hláskovania, nácvik čítania metódou uceleného jazyka, písania i matematických operácií za pomoci vizualizácie. V deviatej kapitole autori poskytujú čitateľovi študijné tipy, ktorými napríklad môže pomôcť pripraviť sa dieťaťu na test, ale aj rady pri riešení problémov. V tejto kapitole oceňujeme, že autori neopomenuli ani podporu rodičov, prípadne učiteľov pri práci s týmito deťmi, a to formou rád ako zvládnuť neočakávaný pokles výkonnosti a úspešnosti detí po veľkých pokrokoch i to, ako predísť rodičovskému vyhoreniu. Obsahom desiatej a jedenástej kapitoly sú rady a odporúčania, ako nájsť pre dieťa so syndrómom ADD ideálnu školu a triedu. Aj napriek tomu, že tieto kapitoly reflektujú predovšetkým americký systém školstva a pre slovenského čitateľa nie sú až natoľko v tejto oblasti prínosom, medzi riadkami si čitateľ nachádza tipy, ktoré mu ako rodičovi môžu pomôcť a čitateľa – pedagóga zasa môžu inšpirovať. O komplexnosti publikácie v oblasti náčrtu starostlivosti o dieťa s ADD svedčí aj dvanásť kapitola, ktorá prezentuje tipy na disciplínu a organizovanosť času a aktivít po vyučovaní. V predposlednej kapitole sa autori opierajúc o vyjadrenia odborníkov z odboru medicíny vyjadrujú k odporúčanej medikamentózne liečbe rôznymi stimulantmi a hodnotia ich adekvátnosť a efektívnosť. V nadväznosti na uvedené v poslednej kapitole autori načrtávajú ďalšie možnosti liečby ADD pohybovou terapiou, mozgovou gymnastikou a ďalšími metódami, čím završujú svoj zámer pomôcť všetkým, ktorí pracujú s deťmi so syndrómom ADD využiť ich skrytý potenciál.

Autori štrnástimi veľmi zrozumiteľne a ľahko čítajúcimi kapitolami dokážu osloviť nielen rodičov ako laikov, ale aj odborníkov – pedagógov, ktorí hľadajú či potrebujú podnety a inšpirácie k práci s deťmi so syndrómom ADD, ktoré opakovane zlyhávajú v edukačnom procese.

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

NEUBAUER, K., DOBIAS, S.: *Neurogenně podmíněné poruchy řečové komunikace a dysfagie*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2014. 348 s. ISBN 978-80-7435-518-9.

Vedecká monografia autorov doc. PaedDr. Karla Neubauera, Ph.D., a Mgr. Silvie Dobias približuje problematiku neurogénne podmienených porúch v rečovej komunikácii a neurogénnych dysfagií (problémy s prehĺtaním) z pohľadu klinickej logopédie. Je zameraná na komplex uceleného intervenčného procesu, ktorý zahŕňa multidisciplinárnu starostlivosť o ľudí s neurogénne vzniknutým ochorením či léziou nervovej sústavy.

Prvá časť vedeckej monografie má názov *Získané neurogénny poruchy řečové komunikace (ZNPŘK)*. Obsahuje päť kapitol ako štruktúrovaný vstup do problematiky diagnostiky a terapie v oblasti zacielenej na otázky rozvoja empirických, klinických a výskumných metód a postupov s vysokým podielom originálnych či po novom prezentovaných diagnostických a intervenčných techník, ktoré súvisia s výskumným a klinickým zameraním autorov textu. Opisuje motorické rečové poruchy, akými sú dysartria a rečová dyspraxia, poruchy individuálneho jazykového systému – afáziu, poruchu lexických a grafických schopností a primárnu progresívnu afáziu ako aj kognitívno-komunikačné poruchy (napr. pri demencii, po traumatickej lézii CNS či pravohemisférové lézie a súvisiace komunikačné deficity). Autori kladú dôraz na metódy a postupy kvalitatívne hodnotenej diagnostiky s vedomím jej predností a nedostatkov v nadväznosti na súčasné postupy českej a slovenskej afaziologickej a dysfagiologickej diagnostiky. Tento dôraz na využívanie klinického kvalitatívneho vyšetrenia možno považovať pri súčasnej snahe o rozvoj diagnostiky a terapie v oblasti neurogénne podmienených deficitov za solídny základ pre jej ďalšie zdokonaľovanie, a to aj v nadväznosti na terapeutickú pomoc a výskum v tejto oblasti.

Druhá časť s názvom *Klinicko-logopedická intervencia neurogénnej orofaryngeálnej dysfágie (NOD)* je rozčlenená do deviatich kapitol, ktoré analyzujú hltací akt, neurogénnu orofaryngeálnu dysfáziu (NOD), management, dysfagiologickú intervenciu a prevenciu NOD, klinicko-logopedickú diagnostiku NOD, metodiku základného klinicko-logopedického vyšetrenia NOD, súčasné trendy klinicko-logopedickej terapie NOD a terapiu NOD u pacientov po náhlej cievnnej mozgovej príhode. Záver je venovaný prípadovým štúdiám osôb postihnutých neurogénne podmienenými dysfágiami, ale aj inými syndrómami spojenými s rečovou komunikáciou, ktoré dokumentujú uplatnenie diagnostických a terapeutických postupov

v klinickej praxi, približuje proces dlhodobej logopedickej a multiodborovej intervencie v prospech osôb so spomínaným postihnutím, ako aj ich blízkych.

Vedecká monografia je určená najmä klinickým logopédom, rehabilitačným pracovníkom, klinickým psychológom a neuropsychológom. Potrebné informácie v nej však môžu nájsť aj záujemcovia z radov širšej odbornej verejnosti, pracovníci a študenti odborov súvisiacich so zdravotníctvom, sociálnou a terapeutickou činnosťou v prospech osôb s neurogénne podmieneným postihnutím nervového systému.

doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Prešov

Slovenská republika

MASLACH, CH., LEITER, M.,P.: *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It.* San Francisco: Jossey-Bass, 2013. 200 s. ISBN 978-1-118-69213-4.

Pravda o syndróme vyhorenia: čo urobiť so stresom v organizácii (2013) je názov knihy, ktorú napísala Christina Maslach, profesorka psychológie na Kalifornskej univerzite v Berkley, ktorá sa preslávila priekopníckymi výskumami o syndróme vyhorenia a ktorá tiež vytvorila Dotazník syndrómu vyhorenia MBI (Maslach Burnout Inventory). Okrem mnohých článkov napísala aj niekoľko kníh. Spoluautorom tejto knihy je Michael P. Leiter, profesor psychológie a dekan Fakulty vedy na Univerzite Acadia v Kanade, ktorý vypracoval zamestnanecký dotazník na hodnotenie spôsobu, akým ľudia vnímajú zloženie organizácie.

Recenzovaný knižný titul je veľmi dôležitou a cennou publikáciou na trhu, pretože otvorene spochybňuje všeobecnú mienku o syndróme vyhorenia, a to v tom, že iba ľudia sú zodpovední za svoju únavu, ľahostajnosť („to sa ma netýka“), hnev, čo sa v knihe považuje za znak vážnej dysfunkcie vo vnútri organizácie. Kniha poodhaľuje, že korene problému tkvejú bezprostredne vo fungovaní organizácie. Ide o mimoriadne aktuálny jav, lebo syndróm vyhorenia dosahuje v súčasnosti rozmery epidémie. Vo veľkej miere sa zamestnanci na svojom pracovnom mieste cítia stresovaní, nedocenení či majú pocit odcudzenia. V tomto smere im môže byť nápomocná aj táto knižná publikácia.

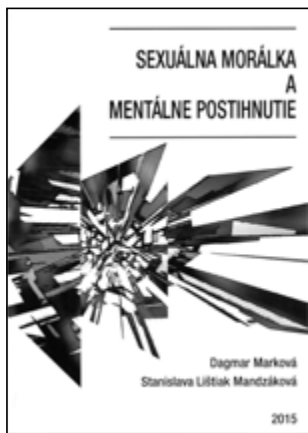
Kniha sa skladá z predslovu, siedmich kapitol, doslovu, prílohy, poznámok, ponuky na ďalšie čítanie, z informácií o autoroch a tiež registra. V predslove je opísané, ako publikácia vznikla od náhodného telefonického rozhovoru po nasledujúce etapy práce. Prvá kapitola opisuje aktuálnu krízu, ako sa mení miesto práce – menej hodnôt, svetová ekonomika, technológia, opakovaná distribúcia moci, pocit odcudzenia v korporácii. V knihe sa tiež objasňuje, prečo syndróm vyhorenia narastá – cítime sa preťažení, nemáme kontrolu nad tým, čo robíme, nie sme za svoju prácu odmeňovaní, cítime sklúčenosť spoločnosti, nezaobchádza sa s nami spravodlivo, bojujeme s protichodnými hodnotami. Autori v knižnej publikácii analyzujú tri rozmery vyhorenia (vyčerpanie, cynizmus, depersonalizácia, nedostatok efektivity), čo spôsobuje vyhorenie, vysoké náklady vyhorenia, vyhorenie kedysi a dnes a tiež recept na krízu. V druhej kapitole autori poukazujú na to, ako vyhorenie pociťujeme – najmä stratou angažovanosti, pričom súčasne popisujú šesť zdrojov vyhorenia, emocionálne dôsledky vyhorenia,

spoločenský kontext emócií, neprispôsobivosť, obviňovanie človeka a domino efekt. Tretia kapitola obsahuje príčiny syndrómu vyhorenia – nadmerné zaťaženie prácou, nedostatok kontroly, nepostačujúca odmena, sklúčenosť spoločnosti a komunity, nedostatok spravodlivosti, konflikt hodnôt. V štvrtej kapitole sa autori zaoberajú otázkou, prečo je potrebné zaoberať sa vyhorením a pristúpiť k nemu vážne, ako aj tým, že je to viac ako len problém jednotlivca. Pozornosť autorov sa sústreďuje na to, prečo je lepšie zabrániť vyhoreniu, ako s ním bojovať. Piata kapitola je krízová intervencia o tom, ako možno zadržať syndróm vyhorenia. V nej je prezentovaný individuálny prístup k nedostatku prispôsobenia človek – práca, pokus zmenšiť preťaženie prácou, získať pocit kontroly, dodatočné ohodnotenie. Šiesta kapitola predstavuje, ako vyhoreniu zabrániť a budovať angažovanosť. V siedmej kapitole sa opisuje propagácia ľudských hodnôt na mieste práce, proces klasifikovania hodnôt, uskutočňovanie hodnôt v činnostiach. Kniha obsahuje tiež doslov zameraný na orientáciu k lepšej budúcnosti alebo šesť ciest vedúcich k angažovanosti a čas na činnosť. Prílohou knihy je dotazník MBI, zamestnanecký dotazník, využitie výsledkov, zoznam použitej literatúry, návrhy na ďalšie čítanie a informácie o autoroch knihy.

Prínosom tejto publikácie je, že autori sa sústredili na opis, metódy predchádzania a zmiernenia problému syndrómu vyhorenia. Ponúkajú svojim čitateľom isté návody, ako eliminovať organizačné nedostatky, ktoré sú základom vyhorenia a tiež ponúkajú nový model zdravia organizácie. Tvrdia, že len angažovaní a oddaní zamestnanci pracujú riadne a produktívne dlhý čas. Autori vo svojej knihe poukazujú aj na to, ako organizácie spôsobujú u zamestnancov stres a ohrozenie vyhorením, preto sa viac sústreďujú na opis, predvídanie a zmiernenie problému napr. na konkrétnych príkladoch predstavujú spôsoby, ako si poradiť s vyhorením. Publikácia tiež obsahuje všeobecné informácie o metódach diagnostiky neprispôsobenia a úrovni syndrómu vyhorenia. Je to dokonalá a originálna publikácia pre študentov, vedcov, psychológov a predovšetkým zamestnancov i riaditeľov organizácií, ktorá búra mýtus, že syndróm vyhorenia je problémom jednotlivca.

Mgr. Agata Fijałkowska-Mroczek
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny
w Siedlcach
Poľsko

MARKOVÁ, D., LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S.: *Sexuálna morálka a mentálne postihnutie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2015. 200 s. ISBN 978-80-555-1370-6.



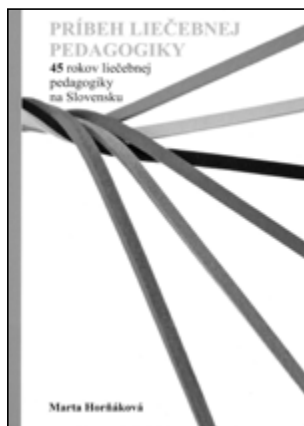
Knižná novinka pod názvom ***Sexuálna morálka a mentálne postihnutie*** (2015) je monografickým výstupom autoriek Dagmar Markovej a Stanislavy Lištiak Mandzákovej, ktorý môžeme považovať za ich ďalší hodnotný publikačný výstup v rámci spoločného záujmu o riešenie problematiky sexuality osôb s mentálnym postihnutím z rôznych uhlov pohľadu – etického, sociokultúrneho či pedagogického. Autorky vedeckej monografie majú ambície zaoberať sa doposiaľ tabuizovaným či menej pretraktovaným problémom v odborných a vedeckých kruhoch nielen doma, ale aj v zahraničí s úmyslom jeho obohatenia

o ďalšie relevantné poznanie. Knižná novinka je konkrétnym vedeckým spracovaním a súčasne pragmatickým zameraním prínosom k humánnemu riešeniu problematiky sexuality osôb s mentálnym postihnutím v súčasnej postmodernej spoločnosti. Zároveň je hodnotným prínosom v rámci riešenia grantového projektu VEGA 1/0286/14 *Behaviorálne a postojoyé atribúty sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie* (2014 – 2016), ktorej závery ocenia nielen učitelia špeciálnych základných škôl či odborní zamestnanci domovov sociálnych služieb, ale aj vedeckí pedagogickí pracovníci v odbore špeciálna pedagogika. Autorky v nej totiž prezentujú nielen výskumné zistenia v oblasti sexuality osôb s mentálnym postihnutím na Slovensku, ale poskytujú aj významné implikácie do praxe.

HORNÁKOVÁ, M.: *Príbeh liečebnej pedagogiky – 45 rokov liečebnej pedagogiky na Slovensku*. Ružomberok: VERBUM, Katolícka univerzita v Ružomberku, 2015. 110 s. ISBN 978-80-561-0253-4.

Knížná novinka autorky – liečebnej pedagogičky prof. PhDr. Marty Hornákovovej, PhD., s názvom *Príbeh liečebnej pedagogiky – 45 rokov liečebnej pedagogiky na Slovensku* (2015) je retrospektívnym pohľadom na vznik a 45-ročné budovanie spomínaného vedného odboru. Je písaná literárnym štýlom, kde okrem úvodných kapitol o „príbehu“ liečebnej pedagogiky na Slovensku a profile liečebného pedagóga, gro knihy tvoria príbehy prvých a zároveň významných absolventov, ktorí ovplyvňovali dianie slovenskej liečebnej pedagogiky. Čitatelia sa môžu zoznámiť so začiatkami študijného odboru liečebná pedagogika

na Slovensku, s jej najvýznamnejšími propagátormi (V. Gaňo, I. Vaňková, G. Dobrotka, M. Bažány), ako aj s peripetiami jej rozvoja. Profil absolventa vymedzuje jeho odbornú prípravu a uplatnenie v praxi, preto dokresľuje jeho miesto v starostlivosti o ľudí s postihnutím a narušením v kontexte iných pomáhajúcich profesií. V poslednej, štvrtej kapitole s názvom *Ostatných 25 rokov v príbehu liečebnej pedagogiky* sú chronologicky spracované dôležité medzníky, ktoré ju posúvali vpred, ale sú v nej spomenuté aj udalosti, ktoré jej rozvoju nepriali. Napriek tomu text vyznieva optimisticky s víziou pokračovať v úsilí aj cez objektívne prekážky, čiže podľa autorky príbeh liečebnej pedagogiky pokračuje...



HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J.: *Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inklúzii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 120 s. ISBN 978-80-555-1356-0.



Cieľom vysokoškolskej učebnice *Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inklúzii* (2015) bolo pripraviť pre študentov pedagogických fakúlt teoretický i praktický učebný manuál na skvalitnenie ich pregraduálnej prípravy na profesiu učiteľa žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v súčasných podmienkach školskej integrácie a inklúzie. Konceptne vysokoškolská učebnica pozostáva z dvoch kľúčových kapitol s jasne formulovanými nadobudnutými teoretickými vedomosťami i praktickými zručnosťami, ktoré si môžu študenti overiť v záverečných otázkach

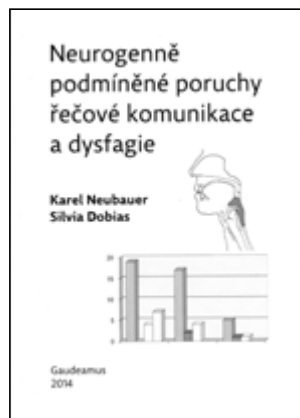
a úlohách na vypracovanie. V prvej kapitole pod názvom *Inkluzívno-edukačný koncept rozvíjania komunikačnej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v primárnom vzdelávaní* autorky teoreticky i prakticky zdôvodňujú filozofiu inkluzívnej edukácie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v primárnom vzdelávaní, a to na vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry v 4. ročníku základnej školy so zameraním na stratégie stimulujúce komunikačnú kompetenciu žiakov vo vybranej forme kooperatívneho vyučovania – projektové vyučovanie. V druhej kapitole pod názvom *Determinanty rozvíjania čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej inklúzii v primárnom vzdelávaní* autorky objasňujú zákonitosti vývinu čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, ako aj vzájomné súvislosti a vzťahy medzi kognitívnymi funkciami, ktoré ovplyvňujú úroveň čitateľskej kompetencie s odporúčanými námetmi na jej stimuláciu, a to na vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry v 4. ročníku základnej školy.

KOŽÁROVÁ, J., PODHÁJECKÁ, M.: *Deti s problémovým správaním v predprimárnej inkluzívnej edukácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 100 s. ISBN 978-80-555-1399-7.

Cieľom vysokoškolskej učebnice *Deti s problémovým správaním v predprimárnej inkluzívnej edukácii* (2015) bolo pripraviť pre študentov pedagogických fakúlt komplexný teoretický aj praktický učebný manuál s cieľom skvalitnenia ich pregraduálnej prípravy pre prácu s deťmi s problémovým správaním v priestore materskej školy v kontexte so súčasným trendom inkluzívneho vzdelávania. Vysokoškolská učebnica koncepcne pozostáva z dvoch samostatných kapitol s jasne formulovanými teoretickými poznatkami a praktickými zručnosťami, ktoré si môžu študenti overiť v záverečných otázkach a úlohách na vypracovanie. V prvej kapitole pod názvom *Dieťa v predškolskom veku s problémovým správaním v podmienkach inklúzie* sa autorky zameriavajú na charakteristiku a definíciu problémového správania u detí v predškolskom veku, ako aj na jeho prevalenciu a dimenzie. V prvej kapitole sú tiež analyzované faktory, ktoré potenciálne determinujú vznik a pretrvávanie problémového správania v tejto skupine detí, ako aj možnosti diagnostikovania problémového správania. Dôležitou súčasťou prvej kapitoly sú námety na edukáciu detí s problémovým správaním v inkluzívnych podmienkach so zreteľom na hlavné výchovné zásady v práci pedagóga, ako aj odporúčané edukačné stratégie v práci s deťmi s externalizovanými alebo internalizovanými prejavmi problémového správania. Prvú kapitolu uzatvárajú požiadavky na výchovné pôsobenie učiteľa na dieťa v predškolskom veku s problémovým správaním. V druhej kapitole pod názvom *Inšpirácie k cielenej realizácii edukačných hier využívaných u detí s problémovým správaním* je sústredený autorský súbor 35 edukačných hier, ktoré pozostávajú zo špecifickej štruktúry dopomáhajúcej k naplneniu sledovaného cieľa v edukačnom procese so zameraním na deti s problémovým správaním. Hry vedú k rozvíjaniu kompetencií a s dôrazom na rešpektovanie individuálnych osobitostí dieťaťa s problémovým správaním.



NEUBAUER, K., DOBIAS, S.: *Neurogenné podmíněné poruchy řečové komunikace a dysfagie*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2014. 348 s. ISBN 978-80-7435-518-9.



Cieľom monografickej práce je spracovanie problematiky neurogenne podmienených porúch rečovej komunikácie a neurogenných dysfágií z pohľadu odboru klinickej logopédie. Autori v tomto smere zdôrazňujú nevyhnutnosť komplexného intervenčného procesu, ktorý by mal zahŕňať multidisciplinárnu starostlivosť o osoby s neurogenných ochorením či léziami v nervovej sústave. Ide o špecificky náročný proces, ktorý podľa autorov vyžaduje nielen prítomnosť skúseného klinického logopéda, ale predovšetkým tímovú spoluprácu s lekármi, psychológmi, fyzioterapeutmi, ergoterapeutmi a ďalšími

odborníkmi. Autori monografickej práce sa sústreďujú na diagnostiku a terapiu v tejto oblasti, ako aj na problematiku rozvoja empirických klinických a výskumných metód či prezentáciu diagnostických a intervenčných techník. Knižná publikácia je svojím zameraním určená predovšetkým pre odborníkov v oblasti klinickej logopédie, rehabilitácie, klinickej psychológie a neuropsychológie, ako aj pre ostatných odborníkov a záujemcov o štúdium problematiky v prospech osôb s neurogenné podmieneným postihnutím nervového systému.

BERNHAUSEROVÁ, D., KLUGEROVÁ, J.: *Diagnostika breptavosti*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. 95 s. ISBN 978-80-7452-104-1.

Cieľom monografickej práce je spracovanie problematiky skvalitňovania komunikačnej kompetencie osôb s narušenou komunikačnou schopnosťou – so zameraním na breptavosť. Ide o závažnú poruchu komunikačnej schopnosti, ktorej sa v poslednom období venuje mimoriadna pozornosť v oblasti výskumu a využívania terapeutických prístupov. Autorky monografie vychádzajú z analýzy základnej terminológie v oblasti logopédie – narušená komunikačná schopnosť. Na základe realizovaného výskumu diagnostikovania breptavosti u osôb v adolescentnom a dospelom veku navrhujú konkrétne diagnostické postupy na jej elimináciu. Obohatením monografickej práce sú dve prípadové štúdie, ktoré poukazujú na to, ako je možné v logopedickej praxi využívať navrhnuté diagnostické postupy, efektívne pre diagnostiku narušenej komunikačnej schopnosti. Knižná publikácia je vhodná pre odbornú i laickú verejnosť, ale aj pre študentov špeciálnej pedagogiky v rámci ich pregraduálnej prípravy, lebo je vhodným doplnením poznatkov a skúseností z odbornej literatúry z odboru logopédia.



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, recenzií, 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) odosieli na adresu redakcie:

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra č. 15
o8o 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 č. 15, o8o 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 formulu:

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

Príklady na formátovanie zdrojov:

Knihy/monografie:

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

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

Príspevky z časopisov:

CHUDÝ, M. 2001. Vzdelávanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím. In: *Výchovateľ*. 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)*² (Times New Roman, 12 pt, italics, line spacing 1.15, in the footnote presente full name and surname, academic degrees, workplace, corresponiding address, e-mail, author of the photo and sentence: The photo is published after author approval.)

² 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.

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 uppercase letters, titles in italics, line spacing 1.0. References should be in alphabetical order.)

Books/Monographs:

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

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

Journals:

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

Conference proceedings:

BOĎOVÁ, 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.

SPECIAL EDUCATION TEACHER

Journal for Theory and Practice of Special Education

Volume 4, 2015, No. 2

The scientific peer-reviewed journal is a partial outcome of the grant project APVV-0851-12 Personal and social factors of the school success in the pupils with special educational needs in the inclusive settings (OSFa) (2013 – 2016) and the project KEGA 035PU-4/2014 Increasing the quality of the undergraduate training of special education teachers in the context of the innovative trends of theory and practice (2014 – 2016)

CONTENTS

Theoretical and scientific-research studies inclusion as a vision and the process of good changes (<i>M. Horňáková</i>)	3
Mental vulnerability as a factor of school success in pupils with special educational needs (<i>T. Dubayová</i>)	14
Determinants of successful educational rehabilitation of pupils with visual impairment in the inclusive conditions – qualitative analysis (<i>J. Lopúchová, O. Németh</i>)	23
Job search process of persons with hearing impairment (<i>P. Pitnerová, M. Soldánová</i>)	40
Special elementary teachers' perspective on the efficiency of using the informative and communicative technologies in the mathematics (<i>M. Šulovská, R. Seböková</i>)	52

Special Education Practice

Inclusive school climate versus academic success (<i>P. Janoško</i>)	62
Development of professional practice in the undergraduate training of the special education teachers (<i>J. Klugerová, A. Bosáková, Z. Němec</i>)	69

Profiles and Portraits

Laudation to the anniversary of prof. Dr. Miron Zelina, DrSc., dr. h. c. (<i>B. Hlebová, L. Horňák</i>)	76
---	----

Book Reviews

ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V.: <i>Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia</i> . Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2015. 225 s. ISBN 978-80-561-0262-6 (<i>M. Zelina</i>)	82
HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J.: <i>Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej k ompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inklúzii</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 120 s. ISBN 978-80-555-1356-0 (<i>E. Vitězová</i>)	86
FREED, J., PARSONOVÁ, L.: <i>Pravohemisférové deti v ľavohemisférovom svete. Odkrývanie potenciálu vášho dieťaťa s ADD</i> . Bratislava: Citadella Publishing, 2015. 312 s. ISBN 978-80-89628-70-4 (<i>A. Semanová</i>)	88
NEUBAUER, K., DOBIAS, S.: <i>Neurogenné podmíněné poruchy řečové komunikace a dysfagie</i> . Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2014. 348 s. ISBN 978-80-7435-518-9 (<i>L. Horňák</i>)	90
MASLACH, Ch., LEITER, M., P.: <i>The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it</i> . San Francisco: Jossey-Bass, 2013. 200 s. ISBN 978-1-118-69213-4 (<i>A. Fijałkowska-Mroczek</i>)	92

Book News	94
Instructions for authors	100

ISSN 1338-6670



9 771338 667005