

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

STUDIES
IN SPECIAL
EDUCATION

2²⁰¹⁸
ročník 7



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

Vedecká rada časopisu/Scientific board:

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., Masarykova univerzita v Brne (Česká republika)
prof. Karola Dillenburger, ClinPsych, BCBA-D, The Queen's University of Belfast (Severné Írsko)
prof. Dr. Berit Groven, Queen Maud University College (Nórsko)
prof. Mickey Keenan, Ph.D., BCBA-D, Ulster University (Severné Írsko)
prof. PaedDr. Jozef Liba, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
prof. PhDr. Mária Podhájecká, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
prof. PaedDr. Božena Šupšáková, Ph.D., Katolícka univerzita v Ružomberku (Slovenská republika)
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
assoc. prof. Anabela Cruz-Santos, Ph.D., Institute of Education University of Minho (Portugalsko)
doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D., Ostravská univerzita v Ostrave (Česká republika)
doc. PaedDr. Terézia Harčariková, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
doc. PaedDr. Ladislav Horňák, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PaedDr. Vladimír Klein, Ph.D., Katolícka univerzita v Ružomberku (Slovenská republika)
doc. PhDr. Ľuba Končeková, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PhDr. Tatiana Matulayová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D., Katolícka univerzita v Ružomberku (Slovenská republika)
doc. PhDr. Karel Pančocha, MA, BA, Ph.D., Masarykova univerzita v Brne (Česká republika)
assoc. prof. Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano, Ph.D.,
Institute of Education University of Minho (Portugalsko)
doc. PhDr. Albin Škoviera, Ph.D., Katolícka univerzita v Ružomberku (Slovenská republika)

Edičná rada časopisu/Editorial board:

Šéfredaktor/Editor-in-Chief:

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Zástupca šéfredaktora/Associate editor:

Mgr. Tatiana Dubayová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Jazyková korektúra/Language editor:

Mgr. Jana Kožárová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Ďalší členovia edičnej rady/Editorial board members:

doc. PaedDr. Alica Petrasová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PaedDr. Iveta Šebeňová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA, Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
Mgr. Jana Kožárová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
Mgr. Ivana Trellová, BCBA, Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
Marek Sedlák, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove (Slovenská republika)

Časopis je registrovaný v medzinárodnej databáze vedeckých časopisov ERIH PLUS v Nórsku a v Slovenskom národnom korpuse Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV v Bratislave na Slovensku

Journal is registered in the international database of scientific journals ERIH PLUS in Norway and at the Slovak National Corpus in Ľudovít Štúr Institute of Linguistics of Slovak Academy of Sciences in Bratislava, Slovakia

Vydavateľ/Publisher:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity

Sídlo vydavateľa/Publisher office:

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

Návrh obálky a tlač/Cover design and print:

Grafotlač Prešov, s.r.o.

Tlač/Print:

Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu Prešovskej univerzity v Prešove

Periodicita vydávania/Publishing frequency:

dvakrát ročne

Dátum vydania/Publication date:

október 2018 (ďalšie číslo vo februári 2019)

Dostupné na internete/Available at:

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

Evid. číslo: EV 4561/12

ISSN 2585-7363

OBSAH

Slovo na úvod (<i>Bibiána Hlebová</i>)	3
Editorial (<i>Bibiána Hlebová</i>)	5
Laudatio profesorovi Milanovi Valentovi k významnému životnému jubileu (<i>Bibiána Hlebová, Ladislav Horňák</i>)	7
Teoretické a vedeckovýskumné štúdie	
The Relationship Between Callous/Unemotional Traits and Certain Behavioural Patterns Occurring in School Bullying (<i>Erika Figula, Ágnes Petneházi Harsányiné, Ferenc Margitics, Orsika Zsuzsa Pawlik, Vivien Vass</i>)	13
Může být tzv. inkluzivní škola dílnou lidskosti? (<i>Boris Titzl</i>)	26
Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku (<i>Bibiána Hlebová, Patrícia Ďuranová</i>)	42
Podpůrná opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v České republice (<i>Eva Doležalová</i>)	62
Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice (<i>Ilona Fialová, Simona Halvová, Jan Viktorin</i>)	81
Profily a portréty	
Augustin Bartoš – jeden z hlavních představitelů somatopedie v České republice (<i>Eva Doležalová</i>)	96
František Kábele – jeden z hlavních představitelů somatopedie a logopedie v České republice (<i>Ilona Fialová, Jan Viktorin</i>)	111
Recenzie	
DUBAYOVÁ, T., KOŽÁROVÁ, J.: <i>Coping strategies of pupils with special educational needs in inclusion and their relation to school</i> . Brno: Tribun EU, 2018. 84 p. ISBN 978-80-263-1422-6 (<i>Lucia Mikurčíková</i>)	127
HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G.: <i>Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 198 s. ISBN 978-80-555-2003-2 (<i>Patrícia Ďuranová</i>)	129
ROSOVÁ, D.: <i>Preventívny program pre žiakov s poruchami správania</i> . Košice: Equilibria, 2018. 169 s. ISBN 978-80-8143-218-7 (<i>Viktória Mišuthová</i>)	132
VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. a kol.: <i>Hra v terapii</i> . Praha: Portál, 2017. 254 s. ISBN 978-80-262-1190-7 (<i>Gabriela Vojteková</i>)	135
ZAHATŇANSKÁ, M., KUŠNÍROVÁ, E.: <i>Metódy podporujúce aktívne vyučovanie</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017. 178 s. ISBN 978-80-555-1959-3 (<i>Jana Kačmárová</i>)	138

Knižné novinky

DUBAYOVÁ, T., KOŽÁROVÁ, J.: <i>Coping strategies of pupils with special educational needs in inclusion and their relation to school</i> . Brno: Tribun EU, 2018. 84 p. ISBN 978-80-263-1422-6	141
VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol.: <i>Mentální postižení 2., přepracované a aktualizované vydání</i> . Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2	142
HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G.: <i>Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 198 s. ISBN 978-80-555-2003-2	143
VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. a kol.: <i>Hra v terapii</i> . Praha: Portál, 2017. 254 s. ISBN 978-80-262-1190-7	144
ZAHATŇANSKÁ, M., KUŠNÍROVÁ, E.: <i>Metódy podporujúce aktívne vyučovanie</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017. 178 s. ISBN 978-80-555-1959-3	145
Pokyny pre prispievateľov	146

SLOVO NA ÚVOD

Vážení a ctení čitatelia,

z pozície šéfredaktorky Vás vítam na stránkach ďalšieho čísla medzinárodného vedeckého recenzovaného časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special education*, ktorý vychádza vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove na Slovensku a ktorý je od roku 2017 registrovaný v medzinárodnej databáze vedeckých časopisov ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) v Nórsku, od roku 2018 registrovaný v Slovenskom národnom korpuse Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave na Slovensku.

Pri vydávaní vedeckého časopisu sa naďalej usilujeme o prezentáciu aktuálnych a originálnych príspevkov z odboru špeciálna pedagogika s interdisciplinárnym prienikom do jej hraničných vedných odborov (liečebná pedagogika, humánna defektológia), pomocných vied (patobiológia, patopsychológia, sociálna patológia) a súvzťažných vedných disciplín (semiotika, informatika, lingvistika) špeciálnej pedagogiky, a to z hľadiska teórie a výskumu špeciálnopedagogických javov a procesov, ako aj z hľadiska edukácie detí, mládeže a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zároveň to vnímame ako nevyhnutný krok k naplneniu našej ambície, ktorá súvisí so skvalitnením tematického zamerania časopisu, otvorením sa širšiemu spektru čitateľov a jeho registrovaním v databáze vedeckých časopisov SCOPUS a Web of Science.

Z obsahu druhého čísla časopisu v roku 2018 (7. ročník) si dovoľujem upriamiť Vašu pozornosť najprv na laudatio k významnému životnému jubileu špeciálneho pedagóga – prof. PaedDr. Milana Valentu, Ph.D., ďalej na zaujímavé témy publikovaných vedeckých štúdií, ktoré súvisia s edukáciou detí/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na Slovensku i v zahraničí. V prvej vedeckej štúdii v anglickej verzii *The Relationship Between Callous/Unemotional Traits and Certain Behavioural Patterns Occurring in School Bullying* autori E. Figula, Á. Petneházi Harsányiné, F. Margitics, O. Zsuzsa Pawlik, V. Vass sa na vzorke 584 žiakov základných škôl pokúšajú výskumne zistiť, aký je vzťah medzi určitými vzorcami správania objavujúcimi sa v procese školskej šikany (ako napríklad pozícia obeť, násilník, spolupáchateľ, záchrancu, pozorovateľa) a črtami ako bezcitnosť, necitlivosť a bezohľadnosť. V druhej štúdii *Môže byť tzv. inkluzívni škola dielňou ľudskosti?* autor B. Titzl otvára priestor na zamyslenie sa o tom, do akej miery môže byť koncepcia inkluzívnej školy v zmysle filozofie učiteľa národov J. A. Komenského skutočnou dielňou ľudskosti pre všetkých žiakov bez rozdielov. V tretej štúdii *Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku* autorky B. Hlebová a P. Ďuranová prezentujú výsledky z výskumu stimulácie perцепčno-kognitívnych funkcií u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku v kontexte zvyšovania úrovne ich čitateľskej kompetencie, a to prostredníctvom modifikovaného kognitívneho stimulačného

programu HYPO. V posledných dvoch výskumných štúdiách autori nadväzujú na teoretický vstup o inkluzívnej edukácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základných školách v Českej republike, a to štúdiou *Podpůrná opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v České republice*, v ktorej autorka E. Doležalová v prezentovanom výskume mapuje stav a vybrané oblasti inkluzívnej edukácie žiakov s telesným postihnutím na základných školách v kontexte poskytovania podporných opatrení, a štúdiou *Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice*, v ktorej autori I. Fialová, S. Halvová a J. Viktorin v prezentovanom výskume analyzujú postavenie asistenta pedagóga v inkluzívnom vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základných školách.

V rubrike Profily a portréty – z galérie významných predstaviteľov špeciálnej pedagogiky autori E. Doležalová, I. Fialová a J. Viktorin približujú osobnosť Augustína Bartoša a Františka Kábeleho pri príležitosti ich významných výročí.

Druhé číslo časopisu uzatvárajú recenzie nových kníh, krátke prezentácie knižných novínok z roku 2017 a 2018, ako aj pokyny pre prispievateľov do nášho vedeckého časopisu.

V závere by som sa chcela aj v mene ostatných členov vedeckej a edičnej rady časopisu poďakovať všetkým našim prispievateľom i čitateľom z radov akademickej i pedagogickej obce za ich doterajšiu priazeň. Veríme, že aj ďalšie číslo nášho vedeckého časopisu svojím obsahom osloví našich priaznivcov nielen doma, ale aj v zahraničí. Naďalej s potešením uvítame všetky Vaše príspevky, nápady i pripomienky, a to v záujme vytvorenia nového priestoru na vzájomnú komunikáciu, na sprostredovanie nových informácií, ako aj na skvalitnenie vydávania nášho vedeckého časopisu.

Bibiána Hlebová
šéfredaktorka

EDITORIAL

Distinguished readers,

from the position of the Editor-in-Chief I would like to welcome you at the pages of the latest issue of international scientific peer-reviewed journal *Studies in special education*, which is published in the University of Prešov in Prešov Publishing. At the very beginning I would like to inform you about our first success in publishing the journal, and it is its registration in the international database of scientific journals ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) in Norway, since 2018 is also registered at the Slovak National Corpus in Ľudovít Štúr Institute of Linguistics of Slovak Academy of Sciences in Bratislava, Slovakia.

Within the publishing of scientific journal we still attempt for presentation of current and original papers from the area of special education with interdisciplinary penetration into the interdisciplinary scientific fields (remedial education, human defectology), auxiliary sciences (pathobiology, pathopsychology, social pathology), and correlated disciplines (semiotics, informatics, linguistics) of special education, both in terms of theory and research of the special-educational phenomena and processes, as well as in terms of the education of children, youth and adults with special educational needs. Simultaneously, it is also considered as the first step towards achieving our ambition, which is related to our effort for improvement of its thematic focus, opening up to a wider spectre of readers and registration in the database of scientific journals SCOPUS and Web of Science.

From the content of the second issue of journal in 2018 (7th volume) I would like to focus your attention on interesting topics of published scientific studies, which are related to the education of children/pupils and youth with special educational need in Slovakia and abroad. Firstly it is Laudatio on the Life Anniversary of special educator – prof. Dr. Milan Valenta, Ph.D., and subsequently on interesting topics of published scientific studies, which are related to the education of children/students with special educational needs in Slovakia and abroad. In the first scientific paper in English version *The Relationship Between Callous/Unemotional Traits and Certain Behavioural Patterns Occurring in School Bullying* the authors E. Figula, Á. Petneházi Harsányiné, F. Margitics, O. Zsuzsa Pawlik, and V. Vass present research findings of the survey conducted on the sample of 584 pupils of elementary school aim to reveal the relationship of certain behavioural patterns occurring during school bullying (such as being a victim, a bully, an ally intervener, a rescuer intervener, a bystander) and the traits of being callous, unemotional and uncaring. In the second study *Could be a so called Inclusive School a Workshop of Humanity?*, the author B. Titzl opens a space for reflection on an extent of the inclusive school conception and whether it could be a real workshop of humanity for all students without any differences in terms of the philosophy of the teacher of nations J. A. Comenius.

In the third study *Cognitive Stimulation of the Reading Competence of Students with Moderate Intellectual Disabilities in Older School Age*, the authors B. Hlebová and P. Ďuranová present results from the research on stimulation of perceptual-cognitive functions in students with moderate intellectual disabilities in older school age in the context of increasing their reading competence through modified cognitive stimulation programme HYPO. In the last two scientific studies the authors follow the theoretical introduction on the inclusive education of students with special educational needs in elementary schools in the Czech Republic, particularly with the study *Support Measures for Pupils with Physical Impairments in the Inclusive Environment of Mainstream Schools in the Czech Republic*, where the author E. Doležalová in the presented research maps the state and selected dimensions of inclusive education of students with physical impairments in elementary schools in the context of providing supportive measures, and with the study *Teaching Assistant in the Context of Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs at Primary School in the Czech Republic*, where the authors I. Fialová, S. Halvová, and J. Viktorin in the presented research analyse the position of teaching assistant within the inclusive education of students with special educational needs in elementary schools.

In the section *Profiles and portraits* – from the gallery of prominent representatives of special education, the authors E. Doležalová, I. Fialová, and J. Viktorin approach the personality of Augustín Bartoš and František Kábele on the occasion of their significant anniversaries.

The second issue of the journal is concluded with book reviews, short presentations of book-news from 2017 and 2018, and also instructions for the authors.

At the end I would like on the behalf of members of scientific and editorial board of the journal thank all our contributors and readers from academic and educational community for their present favor. We believe that the latest issue of our scientific journal with its content will reach supporters not only at national level, but also abroad. Farthest we will welcome with a pleasure all your contributions, ideas and suggestions, also with the interest for creating new space for mutual communication, for sharing new information, and for improvement of publishing of our scientific journal.

*Bibiána Hlebová
Editor-in-Chief*

LAUDATIO PROFESORovi MILANovi VALENTovi K VÝZNAMNÉMU ŽIVOTNÉMU JUBILEU

Laudation on the Life Anniversary of Professor Milan Valenta

Bibiána Hlebová,¹ Ladislav Horňák²

Dňa 3. mája 2018 sme si pripomenuli významné životné jubileum špeciálneho pedagóga – prof. PaedDr. Milana Valentu, PhD. Pri tejto príležitosti si priblížime ľudskú i profesijnú osobnosť jedného z najvýznamnejších osobností špeciálnej pedagogiky v Čechách i na Slovensku.³

On the 3rd of May 2018 we remembered the significant life jubilee of special educator – professor Milan Valenta. On this occasion we approach personal and professional characteristic of one of the most important personalities within special education in the Czech Republic and Slovakia.

Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., pôsobí ako profesor na Ústave špeciálnopedagogických štúdií Univerzity Palackého v Olomouci v Českej republike, vedúci Oddelenia expresívnych terapií a osobnostno-sociálneho rozvoja. Je zakladateľom a garantom modulu dramaterapie a ďalších expresívnych terapií na Pedagogickej fakulte UP v Olomouci. V tejto súvislosti absolvoval viacero domácich i zahraničných špecializovaných dramaterapeutických výcvikov vrátane supervízie v expresívnych terapiách a výchovnej dramatiky (University of New York, New York, FOKUS Praha, Chelsia Hospital London, Redbridge Drama Center London, ARTAMA Praha a inde). Vo vedeckovýskumnej oblasti sa špecializuje najmä na pedagogiku mentálne postihnutých, dramaterapiu, dramiku a personálno-sociálny výcvik, ako aj na teóriu tvorby učebníc.

Milan Valenta sa narodil dňa 3. mája 1958 v Šumperku. Základnú deväťročnú školu ukončil v Mohelnici v roku 1973. Stredoškolské štúdium absolvoval na Strednej priemyselnej škole mliekarenskej v Kroměříži v roku 1977. Počas stredoškolských štúdií sa venoval divadlu a stal sa členom súboru *Divadélko Cylindr*. Neskôr v rámci povinného vojenského výcviku založil divadelný súbor *Palcát*. Vyštudoval učiteľstvo pre školy a mládež vyžadujúcu zvláštnu opateru na Pedagogickej fakulte Univerzity Palackého v Olomouci (1979 –

¹ Doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

² Doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD., Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: ladislav.hornak@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

³ Medailón spracovaný so súhlasom autora z prameňov: Ústav špeciálnopedagogických štúdií. Pedagogická Fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné na internete: <https://uss.upol.cz/cs/o-ustavu/clenoveustavu/professori-a-docenti/milan-valenta/>. KOŽUŠNÍKOVÁ, P., 2012. *Spisovatele & literatura*. Dostupné na internete: <http://spisovatele.upol.cz/milan-valenta/>.

1983), kde získal titul doktor pedagogiky (PaedDr.). Dozvedáme sa, že počas jeho vysokoškolského štúdia mal na neho najväčší vplyv docent Jaroslav Kysučan, ktorý vyučoval psychopédiu. Možno práve jeho prednášky zapôsobili na neho natoľko, že sa špeciálnej pedagogike začal venovať intenzívnejšie. Počas vysokoškolských štúdií v Olomouci založil akademický divadelný súbor *Malé „S,“* čo znamenalo stupido, stupidní, a označovalo poetiku súboru, ktorý dramaticky stvárňoval Valentovu autorskú tvorbu (1981 – 1987). Jeho súbor bol ocenený na Přejhlídce ve Valašském Meziříčí v Brne a Bratislave. Milan Valenta následne pracoval ako pedagóg na Zvláštnej škole v Moravskej Třebovej (1983 – 1990) a zároveň na čiastočný úväzok ako logopéd pri OÚNZ Svitavy (v rokoch 1983 – 1984). Popri svojej práci externe vyštudoval dejepis na Filozofickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne (1986 – 1989), ako aj výchovnú dramatikú na Divadelnej fakulte Akadémie muzických umení v Prahe (1993 – 1994). V roku 1989 nastúpil ako odborný asistent na Katedru špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde absolvoval doktorandské štúdium (1993 – 1996) a získal vedeckú hodnosť philosophiae doctor (Ph.D.). V roku 1998 bol habilitovaný na docenta v odbore špeciálna pedagogika a o desať rokov neskôr (dňa 1. 11. 2008) inaugurovaný za profesora v odbore špeciálna pedagogika.

Bohatá je vedeckovýskumná a publikačná činnosť profesora Milana Valentu v odbore špeciálna pedagogika. Bol vedúcim riešiteľom a participoval pri riešení viacerých výskumných úloh a grantov. V rámci medzinárodných projektov pravidelne prednáša na zahraničných univerzitách – Groningen University (Holansko, od roku 1999), University of Leeuwarden (Holansko, od roku 2000), University of Helsinki (Fínsko, od roku 2005), Polytechnic Institution Hammenlinna (Fínsko, od roku 2003), University of Granada (Španielsko, od roku 2005), Patra University (Grécko, od roku 2006), Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici (Slovensko, od roku 2006), Lapland University Rovaniemi (Fínsko, od roku 2007), University of Barcelona Barcelona (Španielsko, od roku 2007). Je autorom a spoluautorom niekoľkých vedeckých monografií, učebníc a slovníkov ako napr.: *Koncepcie a tvorba učebnic* (1997), *Psychopedie. Kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných* (1997), *Dramaterapie* (1999, 2000, 2007, 2011), *Dramaterapeutické projektování* (2003), *Psychopedie* (2003, 2004, 2007, 2009, 2013), *Přehled speciální pedagogiky* (2014), *Slovník speciální pedagogiky* (2015), *Hra v terapii* (2017), *Dramaterapeutická intervence u osob se závislostí* (2017), *Mentální postižení* (2017, 2018), tiež mnohých vedeckých štúdií publikovaných v domácich i zahraničných vedeckých časopisoch a zborníkoch (registrovaných aj v databázach vedeckých časopisov Web of Science a SCOPUS).

Považujeme za dôležité spomenúť aj doterajšie odborné a pedagogické pôsobenie profesora Milana Valentu, a to ako člena poradného zboru ministra (MŠ ČR) – špeciálna pedagogika (1989 – 1992), člena komisie FRVŠ Praha (1998 – 1999), lektora DAMU v Prahe na Katedre výchovnej dramatiky (1998 – 1999), člena Edičnej komisie Univerzity Palackého v Olomouci (1998 – 2004), člena Edičnej komisie Pedagogickej fakulty UP v Olomouci (1998 – 2005),

člena odborovej komisie (spoločenské vedy) GAČR Praha (1999 – 2004), člena pododborovej komisie (pedagogika, psychológia) GAČR Praha (1999 – 2005), člena Vedeckej rady Pedagogické fakulty UK Praha (2002 – 2006), člena Odborovej rady Špeciálna pedagogika na Pedagogickej fakulte UP v Olomouci (2002 – doteraz), predsedu ČAD – Českej asociácie dramaterapeutov (2004 – doteraz), člena Akademického senátu Pedagogickej fakulty UP Olomouc (2005 – 2008), lektora a recenzenta MŠMT ČR pre nové učebnice pre špeciálne školy a psychopedickú literatúru (2006 – doteraz), člena Odborovej rady Výtvarná výchova na Pedagogickej fakulte UP v Olomouci (2009 – doteraz), člena Odborovej rady Didaktika výtvarnej výchovy na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (2010 – doteraz), tiež ako lektora odborných časopisov *Pedagogika*, *Acta Universitatis Palackianae Olomuncensis Gymnica*, *e-Pedagogium*, *Speciální pedagogika*, *Speciální pedagog* – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax (od roku 2017 vychádza pod názvom *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*), konzultanta a oponenta mnohých záverečných prác študentov, vedúceho a školiteľa študentov doktorandského štúdia v programe špeciálna pedagogika na Pedagogickej fakulte UP v Olomouci.

K ďalším odborným aktivitám a záujmom profesora Milana Valentu patrí literatúra, v ktorej sa „udomácnil“ ako prozaik. Niektoré z jeho autorských textov boli zverejnené v *Mladé frontě*, *Literárním měsíčníku* či *Iniciálách*. Ako autor sa zúčastnil na rôznych literárnych súťažiach, kde bol veľmi úspešný. Jeho tvorba sa sústreďuje na nevedomé či neuvedomené štruktúry osobnosti. Zaoberá sa motívom zla v človeku a ľudskou odlišnosťou. Charakteristickým prvkom jeho tvorby je personifikácia krajiny a záznam atmosféry konkrétnych miest v texte. V roku 1998 debutoval zbierkou poviedok s názvom *Raubířské povídky* (1998). Ďalšia vydaná poviedka s názvom *Eluljá* s podtitulom *Archetypální příběh z kolektivního nevědomí* (2000) je rámcovaná automobilovou nehodou, ktorá otvára a uzatvára cestu hlavného hrdinu. V baladickom príbehu z dávnych časov s názvom *Krajina mírných hořkostí* (2003) ponúka čitateľom texty čerpajúce zo vzdialenej minulosti, ale aj príbehy z nedávnych rokov a dní. V románe *Pastýřka ohně* (2006) autor spája rôznorodé prvky zo svojich predchádzajúcich kníh. V spolupráci s ilustrátorom Ivanom Mračkom napísal knihu aj pre deti s názvom *Půdáci ze staré školy* (2011). Ďalšími knihami pre deti sú *Muřinoh a Krchomilka* (2014) a *Potouchlé pohádky* (2016). Aktuálne vydal knihu hrôzostrašných historických povestí z Olomoucka pod názvom *Raubířské zpěvy a morytáty* (2018). Za svoju doterajšiu prozaickú tvorbu získal dve národné ceny za literatúru.

Milan Valenta inklinuje aj k výtvarnému umeniu a ako výtvarník absolvoval viac ako štyridsať samostatných či kolektívnych výstav doma i v zahraničí. Jeho výtvarná tvorba smeruje svojím charakterom k artbrutovej tradícii. Prvotnú inšpiráciu čerpal od detí zo Zvláštnej školy v Moravskej Třebovej, kde vyučoval dejepis a výtvarnú výchovu. Stal sa usporiadateľom každoročného festivalu umenia s názvom *Mikulovění*, ktoré sa realizuje od roku 2008 s nadviazaním

na Jevíčkově v Jevíčku – podujatie, ktoré mesto Jevíčko organizuje pre všetkých, ktorí majú radi muziku, bubnovanie, spev, výtvarnú tvorbu, básnickú, čítanú prózu a divadlo.

Do tretice, srdcovou záležitosťou Milana Valentu je divadlo. Pôsobil o.i. ako režisér, dramaturg a herec bývalého Akademického divadla – MSD Olomouc. Realizoval 10 divadelných hier, za ktoré získal národnú cenu za dramatický prínos, tiež participoval pri organizovaní známeho podujatia Akademické Brno v roku 1988.

Pri príležitosti významného životného jubilea sme pána profesora Milana Valentu požiadali o krátky rozhovor:

1. Vážený pán profesor, poznáme Vás ako významného predstaviteľa špeciálnej pedagogiky nielen v Čechách, ale aj na Slovensku. Preto by nás zaujímalo, ako vnímate svoj profesijný rast s odstupom času, a ktoré významné osobnosti ho ovplyvnili?

Šest křížků na hřbetě je věru důvodem k pohledu zpět i k bilancování: co člověk kdysi chtěl a zda-li se tomu alespoň přiblížil... hm. Tož co jsem tedy kdysi chtěl? Inu bavila mě historie, ale že byla taková doba, studoval jsem mlékárenskou průmyslovku v Kroměříži (pro adolescenta skvělé město k zrání, pro osobnost mého naturelu zcestný obor studia). V moravských Athénách oné doby jsem začal psát literaturu, divadlo, založil jsem svoji první (malou) scénu při tehdejší OV SSM (pro později narozené – okresní výbor socialistického svazu mládeže) a došel k poznání, že – kdyby to nevyšlo s historiografií – mohl „klíďo-píďo“ studovat i DAMU.

Tuším, že to byl Jiří Wolker, který napsal, že lidé zabijí své krásné sny tím, že je uskuteční. U mě se tak stalo později v profesním životě (už jako učitel zvláštní školy a odborný asistent na pedagogické fakultě), kdy jsem vystudoval jak dějepis na Filozofické fakultě v Brně, tak výchovnou dramaturgiu na DAMU v Praze (obě distančně). A jak to bylo se speckou? Po průmyslovce jsem šel dva roky sloužit k pohraničnímu vojsku (38. dělostřelecký pluk Sokolov) a pak se rozhodoval, co dál... a skutečně pouhopouhá náhoda tomu chtěla, že jsem v roce 1979 (ještě v uniformě rotného) (u) dělal přijímačky na PdF UP v Olomouci, na katedru speciální pedagogiky. Po studiu jsem nastoupil na zvláštní školu (škola pro žáky s LMP) do Moravské Třebové, kde jsem působil téměř celou dekádu, pár let i jako logoped při tehdejší OÚNZ (pro později narozené – okresní ústav národního zdraví, tady okresní nemocnice), poslední dva roky již jen externě, protože – a to už bylo po sametové revoluci – jsem dostal nabídku odborného asistenta na olomoucké alma mater.

Z kantorů a později šéfů i kolegů mě nejvíce ovlivnil nestor česko-slovenské psychopedie doc. Jaroslav Kysučan, ani ne tak odborně, jako charakterově a lidsky.

2. Aké je Vaše životné krédo, ktoré Vás sprevádza v osobnom i pracovnom živote?

Pomalú, leč vytrvale!

3. Čo si v živote najviac ceníte, čo obdivujete a čo odmietate?

S věkem si stále více cením schopnosti užít si času, co ještě zbývá a viceversa – odmítám ty, kteří si užívají na úkor druhých.

4. Aký je Váš názor na úroveň starostlivosti o deti, mládež a dospelých s mentálnym postihnutím v Čechách a na Slovensku v porovnaní so skúsenosťami a poznatkami zo zahraničia?

Především – péče o osoby s MP i vlastní obor psychopedie je úplně někde jinde, než v dobách mých studií a je to posun správným směrem. Komparovat naše země (račeť mi prominout toto eufemistické označení, ale byl jsem a zůstal Čechoslovákem) s cizinou je obtížné a vydalo by na několik svazků komparativní „specky,“ ale naskočil mi obrázek milovaného Holandska, kam jsem jezdil desetiletí na zkušenou – především do evropského fenoménu divadelního artbrutu – profesionálního divadla mentálně postižených herců (většinou s Down sy) Maatwerk R-dam. Roky jsme se tam jezdili obdivovat systému péče, projektům, jako byl Maatwerk a pak přišel šok. Vláda z roku na rok zrevidovala bohatý dotační program v kulturní i sociální oblasti (redukce v desítkách procent!) a projekty skončily, Maatwerk skončil, partnerské chráněné byty skončily... Chci tím říci, že důležitým parametrem komparace je nejen teritorium, ale i čas.

5. Aký je Váš názor na súčasný trend zavádzania koncepcie inkluzívnej edukácie detí/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Čechách a na Slovensku v porovnaní s ostatnými krajinami vo svete?

Inkluze (nyní mám na mysli osoby s MP) se stala politikem a spolykala neuvěřitelné množství peněz, které bylo možno vynaložit mnohem účelněji, studentům říkám inkluze jako trend ano, ale....

A to ale je taktéž na několik odborných statí, záleží na připravenosti prostředí, motivaci, vztazích, specifiku toho kterého žáka, zkušenostech, dostupnosti a vytíženosti spec.ped.centra, atd, atd., atd.

6. Čo považujete za najväčší úspech či neúspech v odbore špeciálna pedagogika v Čechách a na Slovensku?

Je toho hodně, co lze považovat za úspěch, a tak zmíním jen sociální status „specpeda.“ Opět obrázek: po absolutoriu, když jsem druhým rokem pracoval jako třídní učitel na zvláštní škole, sešli jsme se středoškoláci x-let po maturitě na již zmíněné mlékárenské průmyslovce v Kroměříži. Jakmile se bývalí spolužáci dozvěděli, že učím na zvláštní škole, zajímali se, co jsem (jako učitel) provedl. Dnes se s prestiží přibližujeme ideálu etopeda dr. Čecha blahé paměti, který opouštěl posluchárnu po každé přednášce s patetickým zvoláním: „A nezapomeňte studenti, že specped je šlechtic mezi pedagogy!“

Neúspěch? Ta věčná cesta od mantinelu k mantinelu s každou změnou na ministerstvu.

7. V čom vidíte nové výzvy pre špeciálnu pedagogiku a špeciálnopedagogickú prax v Čechách a na Slovensku?

Když pomínu zmíněnou inkluzi, tak je to interdisciplinarita a pronikání spec. pedagogiky i do „netradičních“ oblastí jako je třeba adiktologie, rehabilitace, etc.

8. Aké významné ocenenia ste získali za svoje doterajšie životné dielo?

Jako spisovatel (prozaik) jsem obdržel několik cen, jako pedagog žádnou, leč... pedagogický génius Cimrman byl také za svého života nedoceněn!

Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., je významná a medzinárodne uznávaná osobnosť v odbore špeciálna pedagogika so zameraním na pedagogiku mentálne postihnutých a dramatoterapiu. Súčasne je považovaný za výborného znalca a aktéra slovesného a výtvarného umenia, ktorým sa popri špeciálnej pedagogike intenzívne venuje. Jeho profesionálne zanietenie, erudovanosť a aktivnosť v spomínaných oblastiach nám poskytuje nielen nové poznanie, ale aj bohatú inšpiráciu, ktorú môžeme transformovať do našej každodennej profesijnej i záujmovej činnosti. V tejto súvislosti profesorovi Milanovi Valentovi prejavujeme veľkú úctu a vďaku.

Vážený pán profesor Milan Valenta,

pri príležitosti Vášho významného životného jubilea by sme sa chceli aj my členovia vedeckej a edičnej rady časopisu Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/ Studies in Special Education pripojiť k Vaším mnohým gratulantom a čo najsrdečnejšie Vám zablahoželať a do ďalších rokov popriať hlavne pevné zdravie, neutíchajúci optimizmus a entuziazmus, aby Vám každý nový deň prinášal len radosť a spokojnosť v osobnom i pracovnom živote.

S prejavom hlbokej úcty

v mene členov vedeckej a edičnej rady časopisu.

THE RELATIONSHIP BETWEEN CALLOUS/ UNEMOTIONAL TRAITS AND CERTAIN BEHAVIOURAL PATTERNS OCCURRING IN SCHOOL BULLYING

Vzťah medzi črtami bezcitnosti a vybranými vzorcami správania
objavujúcimi sa v prostredí školskej šikany

Erika Figula,¹ Ágnes Petneházi Harsányiné,² Ferenc Margitics,³
Orsika Zsuzsa Pauwlik,⁴ Vivien Vass⁵

Abstract: The aim of the present study is to reveal the relationship of certain behavioural patterns occurring during school bullying (such as being a victim, a bully, an ally intervener, a rescuer intervener, a bystander) and the traits of being callous, unemotional and uncaring. 584 (of which 268 girls and 316 boys) primary school students participated in the survey. The research outcomes demonstrated that the callous/unemotional trait showed a strong correlation, regardless of gender differences, mainly with the school violence patterns of bullies and ally interveners. Some correlation was also found between callous/unemotional traits and victim behaviour, although with gender differences. Our results acquired on a normal population reinforced the hypothesis that callous/unemotional traits contribute to the emergence of juvenile aggression and antisocial behaviour.

Key words: school bullying, victim, bully, intervener, callous-unemotional, uncaring.

Abstrakt: Cieľom prezentovanej štúdie je zistiť vzťah medzi určitými vzorcami správania objavujúcimi sa v procese školskej šikany (ako napríklad pozícia obeť, násilníka, spolupáchateľa, záchrancu, pozorovateľa) a črtami ako bezcitnosť, necitlivosť a bezohľadnosť. 584 (z toho 268 dievčat a 316 chlapcov) žiakov základnej školy participovalo vo výskume vyplnením dotazníka. Výsledky výskumu ukázali, že bezcitné črty boli v silnej korelácii bez ohľadu na genderové rozdiely, najmä so vzorcami násillia u násilníkov a spolupáchateľov. Taktiež bol zaznamenaný vzťah medzi črtami bezcitnosti a správaním obeť, avšak s rozdielmi medzi pohlaviami. Výsledky získané v štandardnej populácii potvrdzujú hypotézu, že črty bezcitnosti sa spolupodieľajú na vzniku juvenilnej agresie a antisociálnom správaní.

Kľúčové slová: šikana v škole, obeť, násilník, spolupáchateľ, bezcitný, bezohľadný.

¹ Prof. Erika Figula, Ph.D., Institute of Applied Humanities, University of Nyíregyháza, Sóstói Street 31/b. 4400, Hungary. E-mail: figula.erika@nye.hu. Personal information are published with the written consent of the author.

² Ágnes Petneházi Harsányiné, assistant professor, Institute of Applied Humanities, University of Nyíregyháza, Sóstói Street 31/b. 4400, Hungary. E-mail: petnehazi.agnes@nye.hu. Personal information are published with the written consent of the author.

³ Prof. Ferenc Margitics, Ph.D., Institute of Applied Humanities, University of Nyíregyháza, Sóstói Street 31/b. 4400, Hungary. E-mail: margitics.ferenc@nye.hu. Personal information are published with the written consent of the author.

⁴ Prof. Orsika Zsuzsa Pauwlik, Ph.D., Institute of Applied Humanities, University of Nyíregyháza, Sóstói Street 31/b. 4400, Hungary. E-mail: pauwlik.zsuzsa@nye.hu. Personal information are published with the written consent of the author.

⁵ Vivien Vass, MA psychology student, Faculty of Economic and Social Sciences (GTK), Budapest University of Technology and Economics (BME). E-mail: vivienne.vass@gmail.com. Personal information are published with the written consent of the author.

Introduction

There is more and more evidence available to prove that psychopathy is a complex construct made up of independent traits (Skeem, Polaschek, Patrick, Lilienfeld, 2011; Körmendi, Szklenárik, 2013). The definition and description of the concept is linked to Cleckley (1976), who regarded psychopathy as a stable personality disposition, which, however, is not unified. In *The Mask of Sanity*, published in 1941, he presented the traits, through case studies, that describe a psychopathic personality. Among the traits, the following positive characteristics might be mentioned: manipulation of others, good manual skills, good spatial orientation, and some psychopathic charm. But negative traits like the lack of anxiety, sympathy, shame, remorse and pangs of consciousness, the inability to love are also the attributes of a psychopathic personality.

Based on his investigation with psychopathic persons serving their prison sentences, Hare compiled the Psychopathy Checklist (PCL) in 1980, which he adjusted later to come up with a Psychopathy Checklist-Revised (PCL-R) used in clinical practice. The PCL-R demonstrates the characteristics of a psychopathic personality through 20 criteria (Hare et al., 1990; Körmendi, Szklenárik, 2013). These criteria determine the two, three and four-factor model of psychopathy. According to the *two-factor model* or the dual deficit concept (Hare, 1998; Harpur, Hakstian, Hare, 1988), psychopaths display a hiatus in traits of emotional and interpersonal behaviour. During the factor analysis of the items of PCL-R, Cooke and Michie (2001), made a distinction between interpersonal, effective and behavioural factors in their *three-factor model*. The viability of this model was reinforced by research made with juvenile delinquents (Andershed, Hodgins, Tengstrom, 2007; Poythress, Dembo, Wareham, Greenbaum, 2006). The *four-factor model* describes the psychopathic personality along these four characteristics: the *interpersonal factor* (generous, pathologic liar, careless, superficial, cheeky), *affective factor* (emotional emptiness, callousness, lack of empathy and remorse), *lifestyle* (impulsivity, lack of plans for the future, quest for thrills, parasitic lifestyle), and the *antisocial factor* (conduct problems, juvenile delinquency, skipping studies) (Hare, 2003; Harmatiné, Pataky, Nagy, 2014).

In order to interpret psychopathy, two subtypes must be differentiated (Karpman, 1948). The *primary psychopath* or the “real” psychopath shows a minimal level of anxiety, and the effect of this is antisocial behaviour, the lack of remorse and empathy and the inability to learn. *Secondary psychopaths* are excessively nervous and irritated (Karpman, 1948; Docherty et al., 2016; Salihovic, Kerr, Stattin, 2014; Gill, Stickle, 2015). According to some authors, the presence of emotional disturbances, besides a high level of anxiety, also characterise secondary psychopaths (Blackburn, Coid, 1998; Skeem, Kerr, Johansson, Andershed, Loudon, 2007). Other scholars assume that the origin of the evolution of criminal behaviour is unsatisfactory emotional life, which is genetically determined in the case of primary psychopathic persons. The emotional deficit of secondary psychopaths is generally traced back to

environmental or adaptive reasons (stressful life events, sexual abuse and mistreatment) (Salihovic, Kerr, Stattin, 2014; Lee, Salekin, Iselin, 2009; Porter, 1996; Karpman, 1948, Docherty et al., 2016). Still others suppose that the difference between the two concepts is to be understood with the help of the dual-factor model. Primary psychopaths rather display the characteristics of the affective-interpersonal factor, while secondary psychopaths show those of the behavioural factor, that is, they are more violent and aggressive (Kimonis, Skeem, 2011). This is also supported by experiments by Docherty et al. (2016). It is evident that the definition of primary and secondary psychopathy varies from author to author.

Recently, a growing number of research aims to uncover and investigate the characteristic traits that are most suitable to foreshadow adult psychopathy in childhood and adolescence. Authors agree that there is an essential difference between psychopathy in adulthood and childhood or adolescence.

Consequently, the tools that measure adult psychopathy cannot be applied to the assessment of juvenile psychopathy (Edens, Skeem, Cruise, Cauffman, 2001). Frick and Hare worked out a method in 2001, widely used today, called Antisocial Process Screening Device (APSD). Based on the psychometric indicators of the questionnaire, three factors were identified: callous/unemotional (C/U) traits, egocentrism and impulsivity (Vitacco, Rogers, Neumann, 2003; Harmatiné, Pataky, Nagy, 2014). Egocentrism, impulsive and irresponsible behaviour, narcissistic traits, and the deficit of decentralisation might also be traits of other psychiatric illnesses of childhood and adolescence. Thus, callous/unemotional traits are in the centre of psychopathic constructs and experiments and research mainly focus on these traits, as well. Apart from APSD questionnaire, several other measurement tools are available and are in current use specifically for C/U traits, for instance the Inventory of Callous Unemotional Traits questionnaire (ICU) (Essau, Sasagawa, Frick, 2006).

Enebrink, Andershed and Longstöm (2005) concluded in their research that callous/unemotional (C/U) traits went along with serious behavioural disturbances. Frick (1998) reported on similar results. In his view, young people struggling with callous/unemotional traits and behavioural problems displayed characteristic traits of adult's psychopathy, as opposed to children with only behavioural issues. These characteristic traits include immunity towards stress and fearless attitudes. Research has proved that there is significant correlation between callous/unemotional (C/U) traits, ADHD and behaviour problems (Frick et al., 2003; Colledge, Blair, 2001; Sevecke, Kosson, Krischer, 2009). Children characterised by a higher level of C/U traits show greater sensitivity of rewards and disinterestedness towards punishment (Frick et al., 2003; O'Brien, Frick, 1996). As a result, these children concentrate on positive outcomes in the course of aggressive behaviour and negative consequences such as punishment or reprisal have no deterrent effect on them (Pardini, Lochman, Frick, 2003).

Blair and Coles examined the emotion recognition of young people displaying psychopathic symptoms (2000). They maintain that children reaching a higher

score on the C/U scale could recognise basic emotions but had difficulties in detecting sadness and fear. Adolphs, Gosselin and Buchanan (2005) published similar results, inasmuch as children showing psychopathic tendencies had a deficit in recognising fear. The authors also added that the difficulty of recognising fear might arise out of the fact that they will not look other people in the eye and consistently avoid eye-contact.

The interpersonal relationships of callous/unemotional (C/U) children and adolescents have also been widely scrutinised. It was concluded that these children also have reliable, long-term friendly relationships with others not necessarily displaying C/U traits and delinquent behaviour (Kimonis, Frick, 2004; Munoz, Kerr, Besic, 2008). Frick et al. (2003) seemed to have discovered a positive correlation between the forms of proactive aggression and C/U traits. The two types of aggression are reactive and proactive aggression. The intention of the latter is to acquire some value (object or power) or privilege, or sometimes social advantage or position (Dodge, Petit, 2003). Reactive aggression appears as the result of a reaction to some kind of real or imagined offense, undesirable event, behaviour towards the victim, which provokes anger or frustration on the part of the agent. The great majority of violent behaviour can be regarded as proactive aggression, since the attacker often seeks an easily susceptible target from time to time (Dodge, 1991). Children exhibiting reactive aggression are characterised by a low level of frustration tolerance often coupled with social and emotional difficulties, and they are not among the most popular children within the class.

Swearer and Doll (2001) assume that during school bullying, different bully (attacker) and victim profiles can describe students. Thus, they cannot be clearly grouped along the lines of attacker / victim but they can be bullies, aggressive bullies, victims, bully/victims, bystanders and norm-followers. In most cases, school bullying is not an isolated event but *takes place in a group*, with several bystanders apart from the bully and the victim. These bystanders are seldom only neutral observers (Révész, 2007). Vassné Figula et al. (2008) have found, based on a 1,365 sample, that several patterns of behaviour might be differentiated in school bullying. They have made a difference between ally intervener, rescuer intervener and bystander/observer positions. With the exception of the “ally intervener” position, all other patterns might be described with further components.

The aim of the present study is to uncover the relationship of bullying-related forms of behaviour (victim, bully, ally intervener, rescuer intervener, bystander) and traits of callousness, uncaring and unemotional attitudes.

Methods

Sample

Five hundred eighty four (584) primary school students participated in the research (of which 268 girls and 316 boys). The average age of the sample was:

- 14 years, standard deviation: 1.2 years

The questionnaires were completed by the children supervised by the researchers.

Research Tools

The Examination of Callousness/Unemotional Traits

For the measurement of callous/unemotional traits, the ICU (Inventory of Callous Unemotional Traits) questionnaire was used (Kimonis et al., 2008).

The questionnaire consists of 24 items, including 12 reversed statements. The respondent answers the questions on a 4-scale Likert-scale. The options are as follows: not true at all, to some extent true, very much true, completely true.

The questionnaire identifies three factors: *Uncaring*, *Callousness*, and *Unemotional*.

Those reaching high scores on the *Uncaring* subscale are uninterested in others' feelings in interpersonal situations. Those who scored high on the *Callous* subscale are characterised by the lack of remorse and responsibility. Persons on the top of the *Unemotional* subscale do not express their feelings openly in interpersonal relationships and are generally characterised by a hiatus of expressing emotions.

The Examination of Behaviour Patterns Related to School Bullying

For purposes of identifying patterns of behaviour in school bullying, the School Bullying Questionnaire was used (Vassné Figula et al., 2008). The 70 items of SBQ offers options of "almost never," "sometimes," "often," "almost always," and investigates the phenomena of school bullying and abuse in everyday life through five dimensions.

With the exception of "ally intervener" scale, all dimensions include further subscales (table 1).

Table 1 Scales and Subscales of the School Bullying Questionnaire
 (Source: our own compilation)

Scales and Subscales	Item	Cronbach-alfa
Victim Scale	33	0,847
Cognitive Subscale (Conscious recognition of abuse and processing it)	15	0,877
Affective Subscale (The emotional effect of abuse)	12	0,864
Somatic reaction (Somatic reaction to abuse / acting out)	3	0,758
Lack of Social Support Subscale (Lack of acceptance in class community)	3	0,814
Ally Intervener Scale	3	0,784
Rescuer Intervener Scale	8	0,753
Intervening to Pacify Subscale	3	0,748
Intervening to Ask for Help Subscale	2	0,778
Affective Subscale (Inner tension as a result of witnessing aggression)	3	0,749
Bystander Scale	9	0,768
Keeping Distance Subscale	6	0,758
Fear Subscale	3	0,743
Bully Scale	17	0,843
Physical Aggression Subscale	4	0,845
Verbal Aggression Subscale	5	0,849
Exclusion Subscale	5	0,754
Advantage From Attack Subscale	3	0,768

The reliability indicators of the final version (scale homogeneity) were tested on a sample of 1365 people (731 girls and 634 boys).

The distribution of the sample in terms of school types is as follows:

- post-primary education at elementary schools: 905 people (423 girls and 482 boys),
- secondary schools: 460 people (308 girls and 152 boys).

The distribution of the sample in terms of age is as follows:

- 11 – 12 years: 410 individuals (205 girls and 205 boys)
- 13 – 14 years: 446 individuals (205 girls and 241 boys)
- 15 – 16 years: 259 individuals (153 girls and 106 boys)
- 17 – 19 years: 250 individuals (165 girls and 85 boys)

Results

Descriptive Statistics

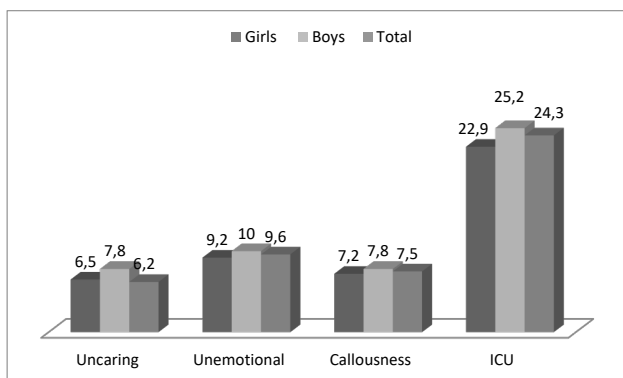


Figure 1 Averages Reached on the C/U Questionnaire
(Source: our own compilation)

Figure 1 shows that students reached the highest scores on the *Uncaring* scale and the lowest on the *Callousness* scale, regardless of gender differences. Boys reached higher points on all scales compared to girls, but significant differences only manifested themselves on the *Callousness* scale ($t = 3,986$, $p \leq 0,001$).

Comparative Statistics

Relationships between schools bullying, the different behavioural patterns occurring in it and the diverse scales of ICU were revealed with linear regression analysis, that is, the stepwise method. The dependent variables are the different behaviour patterns in school bullying, the independent variables are the ICU and its scales.

Table 2 shows the results of linear regression analysis regarding school bullying.

Table 2 Correlation Between ICU and Its Scales and School Bullying
(Source: our own compilation)

Predictor	Beta	t	p
Girls: $F_{total} = 16,640$; $df = 2/268$; $p < 0,000$			
ICU aggregated score	0,470	5,488	0,000
Uncaring	-0,449	-5,244	0,000
Boys: $F_{total} = 18,825$; $df = 2/316$; $p < 0,000$			
Callousness	0,342	6,075	0,000
Uncaring	-0,155	-2,748	0,006

In the case of girls, school bullying showed a strong, positive correlation with ICU aggregated score from among the variables in the investigation, and close and negative correlation with uncaring traits, which account for 10,5 % of the variance of school bullying.

As regards boys, school bullying showed a strong, positive correlation with callous traits from among the variables in the investigation, and close and negative correlation with uncaring traits, which account for 10,2 % of the variance of school bullying.

Table 3 displays the results of linear regression analysis performed in the case of victim behavioural patterns.

Table 3 Correlation between ICU and Its Scales and Victim Behavioural Patterns (*Source: our own compilation*)

Predictor	Beta	t	p
Girls: $F_{total} = 9,726$; $df = 2/268$; $p < 0,000$			
Unemotional	0,225	3,766	0,000
Uncaring	-0,161	-2,693	0,008
Boys: $F_{total} = 12,264$; $df = 1/316$; $p < 0,001$			
Callousness	0,194	3,502	0,001

In the case of girls, victim behavioural patterns showed a strong, positive correlation with unemotional traits from among the variables in the investigation, and close and negative correlation with uncaring traits, which account for 6,1 % of the variance of becoming a victim.

As far as boys are concerned, strong and positive correlation was shown only with callous traits from among the variables in the investigation, which account for 3,8 % of the variance of becoming a victim.

Table 4 presents the results of linear regression analysis in the case of bullying behavioural pattern.

Table 4 Correlation Between ICU and Its Scales with Bullying Behavioural Pattern (*Source: our own compilation*)

Predictor	Beta	t	p
Girls: $F_{total} = 62,202$; $df = 1/268$; $p < 0,000$			
Callousness	0,435	7,887	0,000
Boys: $F_{total} = 57,934$; $df = 2/316$; $p < 0,000$			
Callousness	0,501	10,362	0,000
Uncaring	-0,155	-3,206	0,001

As regards girls, bullying behavioural pattern showed a strong, positive correlation only with callousness from among the variables in the investigation, which accounts for 20,2 % of the variance of becoming a bully (attacker).

In the case of boys, bullying behavioural pattern showed a strong, positive correlation with callousness from among the variables in the investigation, and close and negative correlation with uncaring traits, which account for 27 % of the variance of becoming a bully (attacker).

Table 5 shows the results of linear regression analysis in the case of ally intervener behavioural pattern.

Table 5 Correlation Between ICU and Its Scales with Ally Intervener Behavioural Pattern (*Source: our own compilation*)

Predictor	Beta	t	p
Girls: $F_{total} = 19,843$; $df = 1/268$; $p < 0,000$			
Callousness	0,263	4,455	0,000
Boys: $F_{total} = 23,622$; $df = 1/316$; $p < 0,000$			
Callousness	0,265	4,860	0,000

As regards girls, the ally intervener behavioural pattern showed a strong, positive correlation only with callousness from among the variables in the investigation, which accounts for 6,9 % of the variance of becoming an ally intervener.

In the case of boys, the ally intervener behavioural pattern showed a strong, positive correlation also only with callousness from among the variables in the investigation, which accounts for 7 % of the variance of becoming an ally intervener.

Table 6 represents the results of linear regression analysis in the case of rescuer intervener behavioural pattern.

Table 6 Correlation Between ICU and Its Scales with Rescuer Intervener Behavioural Pattern (*Source: our own compilation*)

Predictor	Beta	t	p
Girls: $F_{total} = 22,667$; $df = 1/268$; $p < 0,000$			
Uncaring	-0,267	-4,481	0,000
Boys: $F_{total} = 95,545$; $df = 2/316$; $p < 0,000$			
Uncaring	-0,483	-9,775	0,000

As regards girls, the rescuer intervener behavioural pattern showed a strong, negative correlation only with uncaring traits from among the variables in the investigation, which accounts for 7,9 % of the variance of becoming a rescuer intervener.

In the case of boys, the rescuer intervener behavioural pattern showed a strong, negative correlation also only with uncaring traits from among the variables in the investigation, which accounts for 23,3 % of the variance of becoming a rescuer intervener.

In the case of the bystander behavioural patterns, no significant correlation was found with the variables neither in the investigations, in the group of boys, nor in that of girls.

Conclusions

In our diagnostic research, the relationship between certain behavioural patterns occurring during school bullying and certain characteristic traits was examined, with special attention to traits of callousness, and unemotional and uncaring traits. Since there has been scarce research in this field in Hungary, the mapping of these correspondences is important from the aspect of assistance and making more effective the work of experts dealing with the prevention and treatment of school bullying.

The results of our research have shown that the callous/unemotional trait, regardless of gender differences, were mainly in correspondence with bullying and ally intervener behavioural patterns. These students were characterised by the deficit in remorse and responsibility and the lack of expressing emotions in school conflict situations. These features often provoke bullying or ally intervener behavioural patterns from students having these characteristic traits. According to the research of Pardini et al. (2004), youngsters displaying higher levels of C/U traits found aggressive behaviour towards peers significantly more positive, which resulted in their aggressive reaction in solving similar conflict situations.

Kruh, Krick and Clements (2005) have shed light on the fact that both forms of aggression (proactive and reactive) appear with children having callous/unemotional traits. The presence of C/U traits predicts later delinquent behaviour, independently of the occurrence of other behavioural problems (Pardini, Obranovic, Loeber, 2006). Aggressive conduct and display of aggression regularly appeared with these children as well, compared to those lacking callous/unemotional traits. Meanwhile, both the bully and the victim are generally the same person, who suffers extensive abuse (Brandt, Kennedy, Patrick, Curtin, 1997).

Interestingly, students becoming victims in school conflict situations also showed a strong correlation with callous/unemotional traits. In some percent of cases, the lack of expression of emotions (with girls) and the lack of remorse and taking responsibility (with boys) might play a role in the mechanism of becoming a victim.

The results of our research have pointed to the fact that taking others' emotions into account works as a preventive factor in situations calling forth school bullying. Our results acquired on a normal population have reinforced

the hypothesis that callous/unemotional traits contribute to the emergence of juvenile aggression and antisocial behaviour.

Our research group investigates the phenomena of school bullying and harassment. We set as an objective to elaborate a measuring tool that renders assistance for the experts in identifying the different types of violent behaviour and conduct patterns in school praxis, as well as in differentiating within these types. Our research focuses on the question that among upper school primary school students and high school students what kind of background factors may stand in the background of aggressive attitude and behavior patterns of school bullying (bully, victim, bystander, intervener participant and helper participant). During our research, we charted those background factors, which help to understand the process of the development of bully, victim, participant and bystander behavior patterns, as well as they allow the development of the options of efficient mental hygiene.

This paper is a part of a series of research, focusing on the characteristics of behavioral patterns of school bullying.

REFERENCES

- ADOLPHS, R., GOSSELIN, F., BUCHANAN, T. W., 2005. A mechanism for impaired fearrecognition after amygdala damage. In: *Nature*. 433, pp. 68 – 72.
- ANDERSHED, H., HODGINS, S., TENGSTROM, A., 2007. Convergent validity of the Youth Psychopathic Traits Inventory (YPI): Association with the psychopathy checklist: Youth version (PCL: YV). In: *Psychological Assessment*. 14, (2), pp. 144 – 154.
- BLACKBURN, R., COID, J. W., 1998. Psychopathy and the dimensions of personality disorder in violent offenders. In: *Personality and Individual Differences*. 25, pp. 129 – 145.
- BLAIR, R. J. R., COLES, M., 2000. Expression recognition and behavioral problems in early adolescence. In: *Cognitive Development*. 15, pp. 421 – 434.
- BRANDT, J. R., KENNEDY, W. A., PATRICK, C. J., CURTIN, J. J., 1997. Assessment of Psychopathy in Population of Incarcerated Adolescent Offenders. In: *Psychological Assessment*. 9, pp. 429 – 435.
- COLLEDGE, E., BLAIR, R., 2001. The relationship in children between the inattention and impulsivity components of attention deficit and hyperactivity disorders and psychopathic tendencies. In: *Personality and Individual Differences*. 30, (7), pp. 1175 – 1187.
- DOCHERTY, M., BOXER, P., HUESMANN, L. R., O'BRIEN, M., BUSHMAN, B. J., 2016. Exploring primary and secondary variants of psychopathy in adolescents in detention and in the community. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 45, (5), pp. 564 – 578.
- DODGE, K. A., PETTIT, G. S., 2003. A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. In: *Developmental Psychology*. 39, pp. 349 – 371.
- DODGE, K. A., 1991. The structure and function of reactive and protective aggression. In: PEPLER, D. J., RUBIN, K. H. (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 201 – 216.
- EDENS, J. F., SKEEM, J. L., CRUISE, K. R., CAUFFMAN, E., 2001. Assessment of „Yjuvenilepsychopathy“ and its association with violence: A critical review. In: *Behavioral Science and the Law*. 19, pp. 53 – 80.
- ESSAU, C. A., SASAGAWA, S., FRICK, P. J., 2006. Callous- unemotional traits in a community sample of adolescents. In: *Assessment*. 13, pp. 464 – 469.
- FRICK, P. J., 1998. *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. New York: Plenum.
- FRICK, P. J., MARSEE, M. A., 2006. Psychopathy and developmental pathways to antisocial behavior in youth. In: PATRICK, C. J. (Eds.). *Hand-book of psychopathy*. New York, NY: Guilford, pp. 353 – 374.
- FRICK, P. J., CORNELL, A. H., BARRY, C. T., BODIN, S. D., DANE, H. A., 2003. Callous-unemotional traits and conduct problems int he prediction of conduct problemseverity aggression and self-report of delinquency. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*. 31, pp. 457 – 470.

- FRICK, P. J., HARE, R. D., 2001. *The Antisocial Process Screening Device (APSD)*. Toronto: MultiHealth Systems.
- GILL, A. D., STICKLE, T. R., 2015. Affective differences between psychopathy variants and genders in adjudicated youth. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*. 44, (2), pp. 295 – 307.
- HARE, R. D., 1980. A research scale for the assessment of psychopathy in criminal populations. In: *Personality and Individual Differences*. 1, pp. 111 – 119.
- HARE, R. D., 1998. Psychopathy, affect, and behavior. In: COOKE, D. J., FORTH, A. E., HARE, R. D. (Eds.). *Psychopathy: Theory, research, and implications for society*. Dordrecht: Kluwer, pp. 105–137.
- HARE, R. D., 2003. *The Hare Psychopathy Checklist-Revised*. Toronto: Multi-Health Systems.
- HARE, R. D., HARPUR, T. J., HAKISTAN, A. R., FORTH, A. E., HART, S. D., NEWMAN, J. P., 1990. The Revised Psychopathy Checklist: Reliability and factor structure. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2, (3), pp. 338 – 341.
- HARMATINÉ OLAJOS T., PATAKY, N., K., NAGY, E., 2014. *A kétszeresen kivételesen tanulók tehetséggondozása*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- HARPUR, T. J., HAKSTIAN, A. R., HARE, R. D., 1988. Factor structure of the psychopathy checklist. In: *E-journal of Journal of consulting and clinical psychology*. 56, pp. 741 – 747. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/1529100611426706>.
- KARPMAN, B., 1948. The myth of the psychopathic personality. In: *American Journal of Psychiatry*. 104, pp. 523 – 534.
- KIMONIS, E. R., FRICK, P. R., 2004. Callous- Unemotional Traits and Delinquent Peer Affiliation. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 72, (6), pp. 956 – 966.
- KIMOMIS, E. R., SKEEM, J. L., 2011. Are Secondary Variants of Juvenile Psychopathy More Reactively Violent and Less Psychosocially Mature Than Primary Variants? In: *Law and Human Behaviour*. 35, pp. 381 – 391.
- KÖRMENDI, A., SZKLENÁRIK, P., 2013. A Pszichopátia elméletei. In: *Alkalmazott Pszichológia*. 13, (3), pp. 29–55.
- KRUH, I. P., KRICK, P. J., CLEMENTS, C. B., 2005. Historical and personality correlates to the violence patterns of juveniles tried as adults. In: *Criminal Justice and Behaviour*. 32, pp. 69 – 96.
- LEE, Z., SALEKIN, R. T., ISELON, A. R., 2009. Psychopathic traits in youth: Is there evidence for primary and secondary subtypes? In: *Journal of abnormal child psychology*. 38, pp. 381 – 393.
- MUNOZ, L. C., KERR, M., BESIC, N., 2008. The peer relationships of youths with psychopathic personality traits: A matter of perspective. In: *Criminal Justice and Behaviour*. 35, pp. 212 – 227.
- O'BRIEN, B. S., FRICK, P. J., 1996. Reward dominance: Associations with anxiety, conduct problems, and psychopathy in children. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*. 24, pp. 223 – 240.
- PARDINI, D. A., LOCHMAN, J. E., FRICK, P. J., 2003. Callous/Unemotional traits and social cognitive processes in adjudicated youth. In: *Journal of the American Academic of Child and Adolescent Psychiatry*. 42, pp. 364 – 371.
- PARDINI, D., LOCHMAN, J., WELLS, K., 2004. Negative emotions and alcohol use initiation in high-risk boys: The moderating effect of good inhibitory control. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*. 32, pp. 505 – 518.
- PARDINI, D., OBRADOVIC, J., LOEBER, R., 2006. Interpersonal callousness, hyperactivity/impulsivity, inattention, and conduct problems as precursors to delinquency persistence in boys: A comparison of three grade-based cohorts. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 35, (1), pp. 46 – 59.
- PORTER, S., 1996. Without conscience or without active conscience? The etiology of psychopathy revisited. In: *Aggression and Violent Behavior*. 1, pp. 179 – 189.
- POYTHRESS, N. G., DEMBO, R., WAREHAM, J., GREENBAUM P. E., 2006. Construct validity of the Youth Psychopathic Traits Inventory (YPI) and the Antisocial Process Screening Device (APSD) with justice-involved adolescents. In: *Criminal Justice and Behavior*. 33, (1), pp. 26 – 55.
- RÉVÉSZ, GY., 2007. Erőszak az iskolában. In: PÉLEY B., RÉVÉSZ Gy. (szerk): *Autonómia és identitás. Tanulmányok Kézdi Balázs 70. születésnapjár.* Pécs: Pannónia Könyvek, pp. 162 – 179.
- SALIHVIC, S., KERR, M., STATIN, H., 2014. Under the surface of adolescent psychopathic traits: High-anxious and low-anxious subgroups in a community sample of youths. In: *Journal of Adolescence*. 37, (5), pp. 681 – 689.

- SEVECKE, K., KOSSOND, S., KRISCHER, M. K., 2009. The relationship between attention deficit hyperactivity disorder, conduct disorder, and psychopathy in adolescent male and females detainees. In: *Behavioral Sciences & the Law*. 27, pp. 577 – 598.
- SKEEM, J. L., POLASCHEK, D. L., PATRICK, C. J., LILIENFELD, S. O., 2011. Psychopathic personality: Bridging the gap between scientific evidence and publicpolicy. In: *Psychological Science in the Public Interest*. 12, pp. 95 – 162.
- SKEEM, J., KERR, M., JOHANSSON, P., ANDERSHED, A., LOUDEN, J. E., 2007. Two subtypes of psychopathic violent offenders that parallel primary and secondary variants. In: *Journal of Abnormal Psychology*. 116, (2), pp. 395 – 409.
- SWEARER, S. M., DOLL, B., 2001. Bullying in schools: An ecological framework. In: *Journal of Emotional Abuse*. 2, pp. 7 – 23.
- VASSNÉ FIGULA, E., MARGITICS, F., BARCSA, L., MADÁCSI, M., PAUWLIK, ZS., ROZGONYI, T., 2008. *Az Iskolai Erőszak Kérdőív* (felhasználó kézikönyv). Nyíregyháza: KrúdyKönyvkiadó.
- VASSNÉ FIGULA, E., MARGITICS, F., PAUWLIK, ZS., 2009. Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálata általános és középiskolás diákoknál. In: *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*. 10, pp. 77 – 110.
- VITACCO, M. J., ROGERS, R., NEUMANN, C. S., 2003. The Antisocial Process Screening Device: An examination of its construct and criterion-related validity. In: *Assessment*. 10, pp. 143 – 150.

MŮŽE BÝT TZV. INKLUZÍVNÍ ŠKOLA DÍLNOU LIDSKOSTI?

Could be a so Called Inclusive School a Workshop of Humanity?

Boris Titzl¹

Abstrakt: V textu je konfrontováno Komenského pojetí školy jako dílny lidskosti s tzv. školou inkluzívní. Dílna lidskosti je místem dosahování životní moudrosti prostřednictvím výchovy, která však i pro Komenského má své limity. Inkluzívní škola chce pojmut všechny dimenze různorodosti, neboť heterogenita je pro tento koncept za všech okolností obohacujícím principem. Jenže naráží přitom na specifické problémy vzdělávání zejména žáků s mentální retardací a žáků romských. Diagnostika těchto žáků má závažné nedostatky. Jejich didakticko-metodická podpora není vůbec propracovaná a ulpěla na deklaraci formálních požadavků. Česká podoba inkluzívní školy je ideologickým konstruktem prosazovaným politicky. Proto se mívá s pedagogicky zdůvodněnou školou jako dílnou lidskosti.

Klíčová slova: škola – dílna lidskosti, inkluzívní škola.

Abstract: In the text there is confronted Comenius' understanding of a school as a workshop of humanity with so called inclusive school. Workshop of humanity is a place where life wisdom is achieved through education, which has its limitation for Comenius as well. Inclusive school aims to include all dimensions of otherness, because heterogeneity is for this concept enriching principle in all circumstances. However, it encounters specific challenges of education, especially of pupils with intellectual disabilities and pupils of Roma origin. Assessment of these pupils has serious flaws. Their didactical-methodological support is not processed at all and adheres on a declaration of formal requirements. The Czech image of inclusive school is an ideological construct that is promoted politically. And therefore it misses the educationally argued school as a workshop of humanity.

Key words: school – workshop of humanity, inclusive school.

Úvodem

Kdyby měly všechny děti vstupující do školy aspoň průměrné intelektové schopnosti, řekněme plus mínus několik bodů okolo 100 bodů na Wechslerově škále, měla by nejen škola, ale i celá pedagogická věda po starostech. Žáci by sice vzdělanostně nezářili, ale ani by se při nabývání vědomostí nijak zvlášť netrápili a učitelé by mohli jen rutinně odučit to, co se kdysi naučili sami. Jenže rozložení úrovně oněch intelektových schopností v populaci kopíruje Gaussovu křivku a nic nenasevňuje tomu, že by se tato distribuce ani na jednom jejím konci měla nějak zásadně změnit. Co se ale v průběhu času mění, jsou nároky školy na žáky. Kvantum učební látky utěšeně narůstá, tu si ti malí i větší „chudáci“ nestačí zvnitřnit a mohou se jen ptát: „Paní učitelko, k čemu mi to bude?“ Školáci se přestávají učit myslet, systém vzdělanostního základu, který by si měli ze základní školy odnášet, je pod záminkou odstraňování biflování rozrušován jakýmsi kompetencemi, takže se vnucuje otázka další: „Kde zaspal rozum a odpovědnost těch, kteří toto způsobují?“

¹ Doc. PhDr. Boris Titzl, Ph.D., Katedra speciální pedagogiky a logopedie, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Hradecká 1227, 500 03 Hradec Králové, Česká republika. E-mail: Titzl.B@seznam.cz. Osobné údaje zveřejnené s písomným súhlasom autora.

Přitom s osvícenstvím a průmyslovou revolucí to pro školy začalo tak nadějně! Osvícenství s důrazem na sílu vědy a vírou ve stálý pokrok, průmyslové revoluce s novými technologiemi a k tomu politická emancipace „třetího stavu,“ to vše byly faktory, které si doslova vynutily proměnu školství v Habsburské monarchii – ve státním útvaru, v jehož rámci existovaly země koruny České i Uhry včetně Slovenska. Tuto dobu máme spojenou s vládou Marie Terezie (1840 – 1880) a také Josefa II. (1880 – 1890). Marie Terezie přijala a vyhlásila dva dokumenty zásadního významu, na jejichž základě se s obtížemi, ale přece školství začalo proměňovat: roku 1774 pro rakouskou část mocnářství *Všeobecný školský řád*, o rok později doplněný *Knihou metodní* pro učitele; roku 1777 *Ratio educationis* pro Uherské království a připojené provincie.

Tehdejší předeepsání závazné vzdělávací povinnosti pro děti šestileté až dvanáctileté, její postupné prosazení spolu se zakládáním veřejných obecných škol i v místech, kde bylo nejméně devadesát dětí šestiletých a starších, nasměrovalo vývoj školství moderním směrem. Nicméně od těch časů bylo také zřejmé, že školství jakožto předmět státního zájmu musí strpět, že každé rozhodování o tom, kdo, co a jak může ve školách učit, bude podléhat i jiným kritériím než pouze pedagogickým. Bezskrupulózně to učitelům roku 1821 objasnil císař František II.: „...já nepotřebuji žádné učence, ale dobré, poslušné občany. Vaším úkolem je takové občany z mládeže vychovat. Kdo mi slouží, musí učit tomu, co prikazují: kdo toho není schopen nebo kdo mi přijde s novými myšlenkami, může si jít, nebo ho odstraním sám.“²

Od těch časů se ve školství sice k jeho prospěchu mnohé událo, ale na tom, že školství je politikum, se za dvě stě let nezměnilo nic. Vývoj školy byl a je i dnes určován politikou, nikoli pedagogikou. Tato okolnost zesilovaná ideologickými tlaky nejružnějších „denominací“ poznamenávala celé generace učitelů a dostihla i tu současnou. Zatím se však vždy našli pedagogové, kterým záleželo víc na étosu své profese než na jistotě svého služebného postavení a dokázali věcně argumentovat v zájmu těch, které vzdělávali. A tak docela s napětím sleduji, jak se učitelé, kteří jsou v aktivní službě, zachovají dnes. Nechají se koupit a budou trpně přijímat, co se jim k věření předkládá, anebo nahlas řeknou, že „inkluzivní král je nahý?“

O čem bude řeč?

Dílna lidskosti je termín, který užil J. A. Komenský k názornému objasnění, jaký význam mají pro člověka školy literní (tj. školy poskytující všeobecné vzdělání): jsou to školy, které „způsobují, aby lidé stávali se vpravdě lidmi,“ což má pro jednotlivce ten význam, že se zde může stát tvorem rozumným.³ Komenský se takto vyjadřuje ve *Velké didaktice*, kdy po úspěchu *Brány jazyků* a *Informatoria školy mateřské* nahlédl, že by měl v latině rozvést tehdejšími vzdělancům to, co

² Hroch, 1999, s. 178. Poznámka: Tento panovník byl jako František II. od roku 1792 posledním císařem Svaté říše římské do roku 1804, kdy zanikla. Jako František I. byl až do své smrti v roce 1835 císařem rakouským a též králem českým a uherským.

³ Komenský, 1905, s. 92. Dlužno podotknout, že Komenský si tento termín nepřivlastňuje a k jeho užití poznamenává, že někdo se tak již moudře vyjádřil.

chtěl dříve zpřístupnit svým krajanům v češtině – obecnou didaktiku. V letech 1650 až 1654 se takovou dílnu lidskosti pokusil vytvořit v Šarišském (Blatném) Potoce, neboť markantně viděl, jak se školy od tohoto cíle odchyľují. V *Obrysu školy vševědné* trpce konstatoval, že škola se vážně vzdělání nevěnuje, spíše se s ním potýká, a žáci pak potřebných věcí neznají.⁴ Aby se škola takovou dílnou lidskosti stala, musí přivádět k univerzálnímu vzdělání: 1. všechny, 2. ve všem, 3. všestranně.⁵ Na více místech jsou tyto požadavky objasňovány ve *Velké didaktice* a ve *Vševýchově (Pampaedii)*. Zhušťně řečeno:

1. Nikde nikoho nezanedbávat; dle Komenského se to v jeho době vztahovalo na dívky a na všechna lidská stvoření i z nejnižších sociálních pater tehdejší společnosti. Pokud jde o osoby chudé duchem, tak o nich se Komenský vyjadřuje rozporně. Na straně jedné čteme, že nikdo není takový pařez, aby se aspoň něčemu nepřiučil, na druhé straně otevřeně praví, že ne z každého dřeva může být fládr. Komenský si prostě byl vědom, že vzdělávání má u každého člověka své meze.

2. Vyučovat všemu; aby nebylo ničeho tak nepoznaného, o čem by nebylo možno učinit si vlastní – aspoň mírný – soud bez nebezpečí škodlivého omylu. Ani nejvýtečnější duchové totiž nemohou zvládnout do hloubky vše.

3. Všestranným přiváděním ke vzdělání Komenský míní ten typ přípravy pro život, která člověka ochrání před manipulovatelností a pasívním přejímáním názorů druhých.

Jaké optimální „výstupy“ by z takové dílny lidskosti měly vzejít, neboli jaké jsou znaky člověka vzdělaného? Vzdělaný člověk:

- je slušný v chování, mluvě, prostě ve všem,
- umí promluvit, a to smysluplně,
- také dokáže mlčet a druhým lidem naslouchat,
- v práci si vede dovedně a uvážlivě, konat je třeba,
- ve styku s jinými lidmi jedná tak, že je to „lahoda učiněná“,
- musí-li být sám, tak si sám vystačí neb je dobré mysli,
- když se mu daří, „nenadýmá se,“ potká-li jej zármutek, neupadá do zoufalství a nehroutí se.

Takto nám to Komenský podává v první části Řečí potockých.⁶ Povšimněme si, že tu nepadlo ani slovo o dosažení nějaké úrovně formálního vzdělání, to je jako prostředek skryto za uvedenými znaky a jeho legitimací není stvrzení školním vysvědčením, nýbrž zvládnutá cesta k životní moudrosti – teprve tehdy má vzdělání hodnotu samu o sobě. Vnější znakem dosažení tohoto stavu je pak to, že ze společných základů vzdělání vyrůstá skutečné dorozumění mezi

⁴ Komenský, 1926, s. 46.

⁵ Komenský, 1958, s. 99 a dále.

⁶ Komenský, 1894, s. 5. Řeč o vzdělávání vtípu. Vtipem se tu míní souhrn mentálních schopností, vůle, řeči dokonce i hybnosti.

lidmi.⁷ (Nutno výslovně zdůraznit ono dorozumění, resp. cestu k němu, což je podstatný rozdíl oproti „komunikaci“ coby současné vyprázdněné formě sdělování.)

Škola jako dílna lidskosti tedy je:

a) jednak Komenským narýsovaný ideál a zároveň jeho pokusem o něj. V Šarišském Potoce až bolestně zjišťoval, že objektivní podmínky dané dobovými poměry i podmínky subjektivní vyplývající z faktu, že každé učení vyžaduje vynaložení úsilí učících se, jsou limitami sebelépe vymyšleného vzdělávacího systému. Komenský by nebyl Komenským, kdyby i na to nemyslel: Proto tu začal pracovat na „názorné pomůcce“, kterou vydal roku 1658 pod názvem *Svět v obrazech* (*Orbis pictus*), tady dokončil a využil dílo Škola hrou (*Schola ludus*), u kterého je záhodno podotknout: Soudobí oprávcí školského systému se totiž zhusta domnívají, že se jedná o nahrazení frontální výuky herními činnostmi. Jenže Komenského „škola hrou“ spočívala ve scénickém zpracování učební látky, kterou se žáci učili ve formě textů divadelních rolí, a to je úplně jiná metoda než dětská hra.⁸ Komenský tak v 17. století prokázal větší pochopení pro speciální vzdělávací potřeby tehdejších žáků než architekti současné inkluzivní školy pro ty dnešní. Ta jeho dvě díla jsou vlastně modely pro speciální učebnice. Avšak existuje vůbec něco analogického odpovídajícího současným potřebám, co pod názvem speciální učebnice skloňují ve všech pádech katalogy podpůrných opatření?

b) jednak to je také výzva každé generaci pedagogů, aby ve svém oboru neobjevovali objevené a současně, aby hledali vlastní cestu. To rovněž souvisí s pěstěním tzv. měkkých dovedností učitelské a vychovatelské profese, což umožňuje i pedagogickým dělníkům, aby neklesli na úroveň rutinérů či pouhých vykonavatelů příkazů shora. Existuje řada důkazů, že učitelé, kteří byli pedagogy vnitřním založením, uměli za všech časů vytvořit ze školní třídy oázu právě té neokázalé lidskosti. Dnes jde mj. o to, aby se pod tlakem výkonových měřítek a kritérií PISA nevytratil ze škol humanistický rozměr či nedegradoval jen na prosazování práv na úkor povinností.

Jako speciální pedagogové bychom se aspoň rámcově mohli shodnout, že u dětí s těžším mentálním postižením bude vzděláním cokoliv, co edukačním způsobem zlepší jejich aktuální stav, že se u žáků s lehčím mentálním postižením vzdělání zaměříme na objevení aspoň stopy nadání pro činnost, ve které i oni budou tvořit hodnoty, že u jinak zdravotně postižených dětí, žáků a studentů, jejichž intelekt nebyl zasažen, vzdělání zacílíme tak, abychom jim usnadnili cestu k seberealizaci.

Pokud jde o žáky sociálně znevýhodněné, což jsou v našich poměrech především děti romské, může rezort školství začít tím, že bude nazývat věci pravými jmény a přizná, že všechny ty plány rozvoje a podpory romské komunity se minuly účinkem. A o škole, co by dílně lidskosti, si v jejich případě můžeme

⁷ Patočka, 1956, s. 348.

⁸ Josef Hendrich pro svůj překlad tohoto Komenského díla z roku 1947 vymyslel název Škola na jevišti, což je bezesporu pojmenování případnější.

nechat zdát, pokud stát nebude sociální problémy Romů řešit adekvátními sociálními opatřeními a pokud Romové sami nezačnou chtít svou situaci měnit.

Myšlenka školy jako místa, kde se utváří lidskost, měla v Evropě rozvrácené a zbídačené třicetiletou válkou své svrchované opodstatnění. (Nelidskost situace nejvíc dopadala na děti. Bylo popsáno několik případů ztracených přeživších dětí, chovajících se jako zvířecí čtvernožci, ve kterých však Komenský rozpoznal lidské bytosti. Přitom tito „zvlčilci“ byli tak odlišní svou nemotou, pohybem po čtyřech a osrstěností, že je přírodovědec C. Linné vřadil do poddruhu savců *Sapiens ferus*).⁹ Dnes je situace sice podstatně jiná, ale potřeba dosahování životní moudrosti kladením otázek a hledáním odpovědí na ně ve vzájemné poradě, je neméně aktuální. Účast na tomto nalézání (dle Komenského na všestranném přivádění ke vzdělání) vyžaduje úsilí, tímto úsilím je výchova a jeho prostorem je škola.¹⁰ Jestliže tehdy šlo „o holé přežití“, dnes jde o žití v globálním světě a v konzumní společnosti, ale jako tenkrát člověk po všech zkušenostech stále není dostatečně odolný vůči doktrínám. Rostoucí poddajnost vůči nim etolog Konrad Lorenz dokonce považuje za jeden z procesů ohrožujících „nejen naši civilizaci, nýbrž i lidstvo jako druh.“

My, pedagogové, bychom po takovém zjištění měli mimořádně zpozornět, neboť jistá pseudodemokratická doktrína tvrdí, že chování člověka je určováno „výlučně vlivy prostředí a učním.“¹¹ Tato víra v souvislosti s prosazováním inkluze opět ožila a v kombinaci s tím, že „životní moudrost průměrného člověka se snižuje,“ jak dokládá Josef Šmajs,¹² to představuje vážné varování pro všechny, kteří jakýmkoliv způsobem ovlivňují charakter vzdělávání mladé generace.

Inkluzivní škola je popisovaná jako škola společná pro všechny děti, čili že „zahrnuje všechny dimenze různorodosti,“ tedy schopnosti, pohlaví, národnost event. příslušnost k etnické skupině, jazyk, sociální pozice, náboženství, sexuální orientaci, fyzický stav.¹³ Tato škola považuje heterogenost svých žáků za východisko veškeré vzdělávací činnosti: deklaruje, že ve výuce jim ponechává jejich tempo učení, takže vzdělávací standard „běžných“ škol je tu pouze orientačním vodítkem.¹⁴ Povšimněme si, jak se tímto způsobem uvnitř civilizačního okruhu, ve kterém se nacházíme, začíná vyzdvihovat jako žádoucí hodnota jinakost nad hodnoty obecně lidské. Tato tendence se netýká jen školy, ale prostupuje všemi společenskými strukturami a bývá až okázale dávána najevo, tak se i ze záležitostí soukromých činí věc celospolečenského významu. Doložit to lze řadou projevů.

⁹ Linné, 1762, s. 85 – 87.

¹⁰ Palouš, 1990, s. 67.

¹¹ Lorenz, 1990, s. 93 a 87.

¹² Šmajs, 2006, s. 163.

¹³ Hinz, 2004, s. 246.

¹⁴ Sander, 2004, s. 244 – 245.

Přitom pokud jde o státní školy u nás, tak ty rozhodně institucionálně své žáky nediskriminují ani podle pohlaví ani dle náboženského vyznání ani dle sociálního postavení rodičů.¹⁵ Zdravotní postižení a onemocnění žáků také přestává být problém, neboť školy toto vcelku úspěšně řeší odstraňováním architektonických a lidských bariér. Na úrovni základního školství by cíleně zaměřovaná pozornost k sexuální orientaci žactva – přes fyzickou vyspělost posledních generací – byla spíš vytvářením umělého problému. Jiný rodný jazyk a národnost dětem, žákům ani studentům, jejichž rodiče k nám přišli, aby zde pracovali a svým dětem usnadnili start do života, zvláštní potíže nedělá – viz mladí Vietnamci a Ukrajinci, pro které je vzdělání pozitivní hodnotou. Existují však jinakosti, které jsou ve škole problémem *sui generis*.

– Ad schopnosti žáků:

Již v roce 1991 psycholog Zdeněk Matějček, jehož odbornou kompetenci a lidský vhléd do problematiky dětského věku si ani dnes nikdo nedovolí zpochybnit, se k vzdělávání mentálně postižených žáků vyjádřil jednoznačně, když konstatoval, že „*mainstreaming* (rozumějme: zařazení žáků do hlavního vzdělávacího proudu) je účelný po určité hranice, ale za nimi přináší více těžkostí než užitku.“ Jako problematičtější vidí výsledky tohoto nastupujícího trendu i u dětí se smyslovými defekty. A současně zdůraznil, že „*není správné řídit se jednou paušální zásadou nebo uplatňovat jedno organizační schéma pro všechny*.“¹⁶ Téma míry vychovatelnosti (včetně vzdělatelnosti) nezaměstnávalo jen dětské psychology Matějčkova typu, ani ne toliko speciální pedagogy (Miloš Sovák), kteří to měli v popisu práce. Prakticky totožné závěry najdeme i u Jana Patočky, který se na téma kultivace duševních funkcí vyjadřuje s filozofickým nadhledem k jejím mezím, z nichž na prvním místě uvádí, „*schopnosti vychovance a vychovatele*.“ Upozorňuje rovněž, že „*ve výchovné situaci existuje určitá mez, za kterou nelze, ať se namáháme svými čistě racionálními prostředky, metodikou, aplikací psychologie a všech možných prostředků vědeckých*.“¹⁷

Přesto to náš resort školství dokázal zvládnout. Ovšemže jen administrativně: 22. 2. 2016 tehdejší ministryně školství, mládeže a tělovýchovy svým opatřením čj. MŠMT – 28603/2016 nařídila základním školám praktickým, jejichž školní vzdělávací program se řídil „přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením,“ aby své vzdělávací programy uvedly do souladu s rámcovým vzdělávacím pro základní vzdělávání (rozuměj: pro běžné základní školy).

¹⁵ Něco zcela jiného je dopad sociální stratifikace na myšlení a chování dětské populace. Dítě ekonomicky úspěšného rodiče se nejen nekamarádí se 'sockami,' ale v představě své, dle mínění rodičů, někdy i vedení školy ani ve škole neúspěšné být nemůže, když otec školu sponzoruje.

¹⁶ Matějček, 2005, s. 45.

¹⁷ Patočka, 1996, s. 412 a 432. Myšlenky pocházejí z dříve nezveřejněného textu Patočkovy přednášky Filosofie výchovy na Škole vysokých studií pedagogických v zimním semestru 1938/1939.

To znamená, že u každého vyučovacího předmětu se stanovuje „*minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření*.“ Tím se zmíněná „příloha“ rozpustí do jakýchsi poznámek pod čarou, aby běžné školy měly vodítko podle čeho vzdělávat inkludované mentálně postižené žáky a zároveň se skrylo, že úroveň jejich vzdělávání bude stejná, jako byla předtím, ale oproti ostatním žákům nadále nižší. Organizačně je tento pseudopřechod na vzdělávací program běžných škol doprovázen uzavíráním ročníků na těch školách, na nichž se ještě smí učit podle „přílohy.“ (K 1. 9. 2017 tu zbývaly třídy 7. až 10., následující školní rok ubyde 7. třída, takže k 1. 9. 2018 zůstanou jen třídy 8. až 10., k 1. 9. 2019 zmizí 8. třída, a tak se postupně dospěje ke stavu, že se v žádné třídě nebude učit dle této „přílohy“). Fyzicky některé základní školy praktické asi budou existovat dál na svém místě, ale fakticky jsou likvidovány zrušením jejich vzdělávacího programu. Ujišťování ze strany ministerstva, že praktické školy se neruší, je tedy kamuflovaná lež. Všechny lehce mentálně postižené děti by se tedy měly učit s ostatními. První zkušenosti však ukazují, že tomu tak nebývá; už teď inkludovaný mentálně postižený žák je začasté v rozporu se všemi proklamacemi vyučován izolovaně v oddělené místnosti dokonce jen asistentem pedagoga!

Ideál dílny lidskosti se v případě žáků s mentálním postižením naplňovat začal – jenže jako jeho karikatura. Ti nejenže se neučí všemu, ale ani ne se všemi a už vůbec ne pro život. Budou mít sice vysvědčení ze základní školy – což uspokojí nekritické rodiče, ale nenaučí se ani to, nač mají mentální kapacitu. Nakonec i tito rodiče seznají, že důsledky takového vzdělávání neuменьší jejich starost, co bude s jejich dětmi, až oni nebudou. Ale za jakou cenu!

Očekávali bychom, že tato skupina žáků bude aspoň maximálně metodicky a didakticky podporována. To je jako nároková podpůrná opatření legislativně zakotveno ve vyhlášce č. 270/2017 Sb. z. V pětistupňové škále podpůrných opatření je od 2. stupně náročnost podpůrných opatření finančně normována. Žáků lehce mentálně postižených a žáků s poruchou autistického spektra se týká 3. stupeň těchto opatření a jejich metodická podpora je tu definována takto: „*Metody výuky respektují specifika žáků, využívají kooperativní formy výuky, otevřené učení a individualizovaný přístup. Podporují motivaci žáka a jeho zařazení do školní třídy. Pracují i s prvky rozvinutých schopností a kreativity a směřují k jejich dalšímu rozvíjení u žáků. Využívá se didaktických her, tvořivé psaní v mateřském i cizím jazyce.*“¹⁸ (!?)

Co by to mělo konkrétně být, tak pro srovnání i s dalšími stupni podpory uvádím doslova, co o tom praví *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*:

Stupeň 1: Hromadná (frontální výuka), individualizovaná výuka, projektová výuka, skupinová výuka.

Stupeň 2: Hromadná (frontální výuka), individualizovaná výuka, projektová výuka, skupinová výuka, diferencovaná výuka.

¹⁸ Sb. z. č. 270/2017, částka 93, s. 2882.

Stupeň 3: Individuálna výuka, hromadná (frontálna) výuka, individualizovaná výuka, projektová výuka, skupinová výuka.

Stupeň 4: Individuálna výuka, tímová výuka, individualizovaná výuka.

Stupeň 5: Individuálna výuka, tímová výuka.¹⁹

A aby bol obraz o úrovni takových pedagogických odporúčaní pre danou cieľovú skupinu žiakov úplný, prídajme, aké styly učenia se pritom doporučujú:

Stupeň 1: Využitie celého spektra kognitívnych štýlov.

Stupeň 2: Využitie celého spektra kognitívnych štýlov.

Stupeň 3: Využitie celého spektra kognitívnych štýlov.

Stupeň 4: Z informatívne-formatívnych stratégií sa jedná predovšetkým o preferovanie tých prístupov, ktoré majú oporu vo vizuálnom, telesne-pohybovom a sociálnom kognitívnom štyle.²⁰

Komentáre netreba, názor si čtenár utvorí sám.

Predstavme si nyní, čo si asi učiteľ môže z podobných rád vzít, a také, čo si má s žiakom počítať, keď škola od poradenského zariadenia dostane kódovaný diagnostický výstup, kde prvá skupina znakov je identifikátor znevýhodnenia, prípadná druhá skupina ďalšie znevýhodnenia, jehož slovný preklad kódov vygeneruje počítač.

Pro ilustraci:

Konkrétní žák je popsán identifikátorem postižení 01M4S00. Znamená to: *„Bez souběžného postižení více vadami, lehké mentální postižení, středně závažné vady řeči, bez vlivu kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek, žák bez identifikovatelného nadání.“*

Jiný žák je popsán identifikátorem postižení 01M0T00 a ještě dalším znevýhodněním 5M0000. V jeho případě oba kódy znamenají toto: *„Bez souběžného postižení více vadami, lehké mentální postižení, jiné SVP²¹ vyplývající ze zdravotního stavu dlouhodobého charakteru, bez vlivu kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek, žák bez identifikovatelného nadání, mírné tělesné postižení, pokud vyžaduje podpůrné opatření.“*

Podobné nejasné diagnostické závěry se aspoň snaží tvářit, že diagnostikou jsou. Formulace typu – *„dětský autismus se závažným odrazem do vzdělání,“ „poruchy autistického spektra mimo dětský autismus se závažným odrazem do vzdělání,“ „kognitivní kapacita nerovnoměrná“* ani diagnostickou hodnotu nepředstírají.

Ke všemu nevíme, jaký je skutečný počet těchto žáků ve školách. Každá škola sice k 30. září zpracovává pro ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) výkaz, v němž se mj. vyčísľují počty žáků podle druhu postižení. Jenže nesdělí-li škole rodič podstatné informace o zdravotním stavu a hlavně mentální

¹⁹ Valenta a kol., 2015, s. 52.

²⁰ Tamtéž, s. 76.

²¹ SVP = speciální vzdělávací potřeby

úrovni svého dítěte, poradenské zařízení předá škole jen kód postižení s jeho povšechným popisem (viz příklady výše) a samo třídění dle typů a závažnosti postižení je nejasné, pak záleží jen zpracovateli výkazu (tzv. matriky), do které kolonky žáka zařadí. Souhrnně se tyto „údaje“ zveřejňují ve *statistických ročenkách MŠMT*. A jestliže z nich MŠMT ve svém rozhodování vychází...?

Pro ilustraci:

Za školní rok 2006/2007 se udávalo, že se ve všech základních školách vzdělávalo 27 129 mentálně postižených žáků (tabulka C1. 6). O deset let později, ve školním roce 2016/2017 (tabulka C1. 7. 2 s týmiž ukazateli), bylo vykázáno jen 14 831 mentálně postižených žáků. Zato se ve stejném desetiletí (viz tytéž tabulky) zvýšil počet autistů 6,5-krát, z 837 na 5 465.

Tato čísla nesevřdí ani o zázračném vyléčení z mentální retardace ani nejsou důsledkem tajemné epidemie autismu. Kam se mentálně postižení žáci zčásti „přelili“, jen první pohled zřejmé, zvláště když se porucha autistického spektra stala módní diagnózou (jako svého času dyslexie a vůbec specifické poruchy učení) a pro rodiče postižených dětí je autismus společensky přijatelnější diagnózou než mentální retardace.

- Ad romští žáci:

Aktivistický inkluzionismus má na vzdělávání romských žáků jednoduchý recept: zrušit základní školy praktické a celou „*státní byrokraticko-expertní mašinerii, která tyto děti klasifikuje jako mentálně postižené*.“²² Je to úplně stejný přístup jako předvedl major Terazky ve filmu Černí baroni, i on kázal „*všetko popílit*“, tam se to týkalo vzrostlých stromů. Ač trvá léta, než jiné stromy vyrostou, škody jsou sice dlouhodobé, přesto jen dočasné. Přeruší-li se kontinuita ve vývoji nějaké společenské instituce, znalosti a zkušenosti lidí, kteří ji činili smysluplnou, s jejich odchodem mizí. Škody jsou nevratné. Instituce už nikdy nemůže být obnovena jako plně funkční, byť pozdější generace nahlédne, že se stala chyba a pokusí se o její znovuoustavení. Ti, kteří to zavinili, se k vlastním pochybením nejen nepřiznávají, ale začasté beze studu hlásají opak. A neodejdou „do civilu“ jako Terazky – on se totiž dokázal poctivě uživit jako dřevorubec – tito lidé zůstávají a škodí dál, neboť neumějí nic jiného než radit. První výsledek rad těchto radikálů se už dostavil. Nejsou učňovské obory, když jsou, nejsou učni. A když se nějaký učeň najde, je manuálně nešikovný. Začíná to být velkým problémem, neboť ucpaný odpad tiskárna 3D neopraví. A kde to začalo? Rušením hodin praktického vyučování na školách.

Naše praktické školy (dříve zvláštní, na Slovensku osobitné) měly dvě velká plus: Jednak zachovávaly cykličnost osnov a probírané látky, ke které se žáci vraceli, aby ve vyšších ročnících mohla být probrána hlouběji. Jednak jejich osnovy stavěly na výuce mateřského jazyka – kvůli rozvoji rozumových schopností, pracovního vyučování – kvůli pěstění všestranné manuální dovednosti uplatnitelné v různých učebních oborech a na výuce matematiky –

²² Nantl, 2016, s. 8.

v podobě využitelné v praktickém životě. Matematika měla stále téměř stejnou hodinovou dotaci, a oč se ve vyšších ročnících ubíralo vyučovacímu jazyku, to navíc získávalo praktické vyučování. Tito žáci zpravidla úspěšně absolvovali učňovské obory na odborných učilištích a získávali tu výuční listy v oborech, na které by jinak nedosáhli. (Dnes ty dosud existující mají označení E).

Takže konkrétně: Mezi romskými žáky byl vždy velký zájem o obor kuchař. Nad jejich síly byl čtyřletý obor maturitní i obor tříletý. Jako absolventi základní školy praktické se mohli hlásit na dvouletý obor kategorie E, na němž se nevyučovaly základy přírodních věd ani dva cizí jazyky, ale vyučenec mohl být lepší kuchař než ten s maturitou. Jestliže ale tyto žáky naženeme do běžných základních škol, znemožníme jim absolvovat obory kategorie E, takže v nejlepším případě se z nich stanou pomocní dělníci, v tom horším příjemci sociálních dávek.

Už Komenský poznal, že učí se ten, kdo se učit chce²³ a dodejme – také ten, kdo může. Položme si tedy kardinální otázky:

1. *Chtějí se romské děti učit?*

Do 1. třídy přicházejí všechny děti, i ty romské, dychtivé a zvědavé, co se tam bude dít. Tato zvědavost podporovaná tím, že je čas na objevování, ještě před koncem prvního stupně, ale ustupuje v důsledku zvyšujícího se tlaku nových a nových informací. Pozitivní vztah k učení se proměňuje ve vynucovanou povinnost, kterou snášejí špatně všechny děti, nejen ty, co nemají podporu svých rodičů. A jestliže rodič názorně předvádí, že se dá žít bez vzdělání na dávkách, tak proč by se dítě namáhalo učit! U romských dětí působí nejen tato sociální infekce, ale přiznejme si, že roli hrají i obtížněji uchopitelné okolnosti jako jiná mentalita, kterou často nepřeváží ani pozitivní vztah pedagogů k nim. Učit se, „vysedět“ znalosti i v předmětech obtížnějších, dokáží jen výjimeční jedinci z řad romských žáků. Značné části těchto žáků vyhovovaly nároky školy tak do 7. třídy, což je zhruba úroveň 9. třídy školy praktické. Tento moment – otevřeně nepojmenovaný – u nás vyvstal při projednávání novelizace školského zákona (§ 16), kdy po velkých sporech bylo odmítnuto, aby posuzování adaptivních schopností bylo součástí diagnostiky mentálního postižení.

V České republice se sice podařilo do školy dostat všechny romské děti, ale tvrdit že se tam chtějí i učit, je víc „zbožné přání“ než cokoliv jiného.

2. *Mohou se romské děti učit v běžné základní škole?*

Formálně či administrativně tomu nikdo nebrání, jenže ... Dle kvalifikovaných odhadů nejméně polovina romských rodin žije ve vyloučených lokalitách; další romské rodiny, které ač v takové lokalitě nežijí, přesto bydlí na bytovnách. Toto prostředí rozhodně slušné podmínky pro přípravu dětí do školy děti nepředstavuje; přidejme k tomu nízkou vzdělanostní úroveň rodičů a jejich neschopnost svým potomkům při učení poradit a jsme u jednoho kořene jejich funkční negramotnosti. Na řešení vlivu nepříznivého prostředí škola nemá vliv,

²³ Komenský, 1905, s. 114.

ten se musí řešit adekvátními zásahy státu, neboť jde především o následek obchodu s chudobou: příspěvky na bydlení se totiž částečně přelévají do kapes provozovatelů ubytoven. Uznává se, že tento stav by se výrazně zlepšil přijetím zákona o sociálním bydlení, konstruovaného tak, aby obchod s chudobou byl eliminován. Ten však v zákonodárném sboru opakovaně narážel na odpor a nezdařilo se ho prosadit.

Ještě závažnější jsou skutečnosti, které lze zahrnout mezi důsledky nezdravého životního stylu romské populace – nikdo zatím nezkoumal výskyt fetálního alkoholového syndromu, přitom se ví, jak negativní má dopad na psychický vývoj dítěte. Rovněž se se nikdo nezabývá (neodvážá se tím zabývat, pozn. aut.) následky rodičovství mezi pokrevně příbuznými, a ani se o tomto jevu nahlas nemluví.

Takže existují nejen sociální, ale i biologické danosti, proč romské děti v běžné škole selhávají. Jestliže stále je ve zbývajících třídách praktických škol procentuálně vyšší zastoupení romských žáků než neromských, pak to není způsobeno tím, že jsou tam záměrně zařazováni – přeřazování žáků sem je pod takovou kontrolou, že si to nikdo nedovolí – ale příčina spočívá v tom, že byli diagnostikováni jako lehce mentálně retardovaní.

Naši badatelé pak stylem „*mělo by se*“ pedagogům v terénu radí, že „*proces učení... romských žáků by měl dostatečně reflektovat speciální vzdělávací potřeby této cílové skupiny*“, měl by být „*adekvátně dynamický*“ a měl by „*pravidelně vytvářet motivátory učení*“.²⁴ Ještě že zodpovědní ministerští činitelé ve vyhlášce o podpůrných opatřeních učitelstvu sdělí, že „žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek mají ve 2. a 3. stupni nárok na speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka, didaktické manipulační pomůcky pro rozvoj čtení, českého jazyka, matematiky, pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí, pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností. A ještě nějaké pomůcky další.“²⁵ No, chtěl bych hlavně ty speciální učebnice vidět... Přitom ani slovo o Romech, ač především jich se to týká! (Hyperkorektnost tohoto typu dosahuje vrcholu v katalogu podpůrných opatření a souvisejících podkladech pro tuto skupinu žáků.) A co nejhoršího? Ani náznak poctivého přiznání, že za nevzdělaností Romů je v prvním plánu jejich většinově negativní vztah ke vzdělání a ulpění v asociálním způsobu života – nikoliv jejich rasová diskriminace. Učitelé by mohli vyprávět, jak jsou denně konfrontováni s ignorancí romských žáků.

Že by to s výsledky vzdělávání školou povinných Romů bylo někde jinak? Ty, kteří rádi argumentují příkladem západních zemí, odkazují na výsledky šetření o školní úspěšnosti příslušníků různých etnik žijících ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska. Žáci zde po absolvování 11. třídy skládají z předepsaných předmětů zkoušku, jejíž klasifikace má osm stupňů. K úspěšnému složení zkoušky je třeba docílit v pěti předmětech – mezi nimiž musí být matematika a angličtina – hodnocení C, které je zhruba uprostřed

²⁴ Kaleja, Krpec, 2013, s. 21.

²⁵ Sb. z. č. 270/2017, částka 93, s. 2911, 2918 – 2919.

klasifikační stupnice. Ve školním roce 2009/2010 byli s více jak 70 % úspěšností nejlepší přistěhovalí Číňané, jen o málo níže byli Indové, ve více jak v 50 % uspěli bílí Britové, pod nimi se nacházeli mimoasijsí imigranti, ještě níže neromští kočovníci a ani na 10 % úspěšnost nedosáhli Romové.²⁶ Skutečně chceme i u nás takovou inkluzi romských žáků? Jestliže nechceme – a v to pořád doufám – pak je tu pole stále neorané pro hledání realistických cest (záměrně neříkám výzkum) jak romské děti podpořit takovými pedagogickými prostředky, které by akceptovaly.

Inkluzivní škola tak pro mentálně postižené žáky a romské žáky se školou jako dílnou lidskosti nejde dohromady.

Závěrem

Tzv. školská inkluze je ideologický konstrukt zatížený představou, že pobývání všech se všemi je nejvyšší dobro. Verbálně je tato idea násobně reprodukována v anketních šetřeních dokazujících to, co se žádá dokázat: že inkluzivní zásady jsou jediné správné a všichni, až na jisté kverulanty bojkotující pokrok ve školství, je schvalují a podporují. Jakékoliv kritické uvažování o celé záležitosti je ve veřejném prostoru reglementováno a ve sdělovacích prostředcích, až na krotká konstatování, že asistenti pedagoga stojí nějak moc peněz, se vůbec nepřipouští. Místo toho se útočí na city těch, kteří v této věci o něčem rozhodují a občanů vůbec nejčastěji demonstrací dítěte na vozíku. Jenže neznalá veřejnost netuší, že vzdělávací problém nepředstavuje dítě s normálním intelektem na vozíku, ale velkým problémem je jakékoliv vzdělávání mentálně postiženého dítěte na vozíku.

Inkluzivní kampaň je projevem hypertrofie lidských práv neprovázených nárůstem osobní odpovědnosti. Je nesena politickým zadáním a prosazována pod politickým tlakem. Celá záležitost zapadá do obrazu politické korektnosti, což „je ideologie, která klasifikuje určité skupiny lidí jako oběti.“²⁷ Díky tomu mají „lidé podřadného intelektu a charakteru... příjmy a moc, na jaké by v případě zhroutení politické korektnosti nikdy nedosáhli.“²⁸ Specifický druh lidí, kteří sami nic nenaučili, pak produkuje fráze, jak by se mělo učit, resp. jak by učili oni, kdyby to uměli.

Bez důkazů se tvrdí: „Společné vyučování vede k lepší kvalitě a vyšším kompetencím.“²⁹ Nikdo nejen neprokázal, že inkludovaný mentálně postižený žák se v běžné škole naučí víc a lépe než ve škole pro něho po letitých zkušenostech vytvořené. Dokonce se ukazuje, že inkluze poškozuje též žáky nevidomé a prelingválně neslyšící – v běžné škole se ti první nenaučí Brailleovo písmo, bez něhož se ani dnes neobejdou; ti druhí jsou sekundárně znevýhodňováni tím, že jim učební látku nemůže vysvětlit tlumočnick české znakové řeči (mimochodem, kolik jich asi v republice je!), tím méně někdo, kdo jim učitelovy výklady jenom

²⁶ Department for Education London 2010, též Foster, Norton, 2012, Fig. 2.

²⁷ Browne, 2009, s. 33.

²⁸ Tamtéž, s. 14.

²⁹ Preuss-Lausitz, 2005, s. 74.

zapisuje. Dokonce sám představitel inkluzivního vzdělávání R. Feuerstein upozorňuje na neopodstatněnost představy, že pouhé přesazení dítěte do nového prostředí a uplatnění nějakého způsobu zázračné interakce bude úspěšné.³⁰ Obecně pak platí, že společné pobývání žáka s potížemi v učení „s kamarády ve třídě“ vede k situacím, kdy tento žák zažívá studijní neúspěchy, to mu snižuje sebevědomí a motivaci, takže hledá náhradní (zpravidla nežádoucí) způsob jak se prosadit, což vyústí v poruchu chování, které prvotní problémy zesílí. Takový žák se ocitá v kruhu, ze kterého se může dostat jedině, když zaznamenaná skutečný učební úspěch. Pochvaly za pouhou snahu jsou kontraproduktivní. V literatuře se to popisuje buď jako začarovaný či ďábelský kruh.³¹ Odborné poznatky toho druhu se však neberou ani na vědomí: místo pedagogiky tak určuje ideologie, co je pro děti se zdravotním postižením tím nejlepším potřebným. A tlak zesiluje: V čase od Salamanského prohlášení ke speciálnímu vzdělávání (1994) – kdy se ještě uznává, že mohou existovat podstatné důvody, aby dítě nebylo zařazeno do normální školy, přes kongres Evropské komise o lidech se zdravotním postižením v Madridu (2002) – který se přihlásil k respektování různorodosti potřeb zdravotně postižených osob, ale už ani nenaznačuje, že by se při jejich vzdělávání mohly objevit důvody pro jiný než společný postup, po Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením (2006) – v níž se vyhláší, že plné začlenění do inkluzivního vzdělávání „maximalizuje vzdělávací pokroky“, nastal zásadní posun v chápání práva na vzdělání: lapidárně řečeno „všichni mají nárok na všechno.“ Jenže rovnost příležitostí neznamena rovnost v dosažených výsledcích, takže nárok se proměňuje v novou nerovnost, a ti, na které tento pseudohumánní přístup dopadne, ji pocítí jako svou nedostačivost. Aby bylo jasné, o čem mluvím: Žák základní školy praktické se až ve 3. třídě naučí všechna písmena abecedy. V této 3. třídě počítá do dvaceti. Žák v běžné základní škole zná všechna písmena už v 1. třídě a ve 3. třídě provádí početní operace v oboru do tisíce. Bude-li žák z praktické školy „přesazen“ do běžné školy, pozná i on, že se přes nasazení veškerých možných podpůrných opatření bude za ostatními spolužáky víc a víc opožďovat. Aby sami inkluzivní pseudohumanisté okusili, jaké surovosti se tím dopouštějí, nejspíš by museli být se svými často ani ne kupeckými počty inkludováni mezi studenty vyšší matematiky. Soudím ale, že by ani pak své doktrinální myšlení nezměnili.

Nikdo soudný však nemůže být proti propojení postižených žáků s těmi zdravotně nepostiženými, za předpokladu že i ti postižení do tohoto svazku přispějí osobitým vkladem. Teprve pak je dán základní předpoklad, že vztah nebude založen na soucitu. Zahrnutí do širšího celku neboli inkluze³² nastane, když si obě strany začnou vycházet vstříc. V takovém specifickém propojení postižených a nepostižených, které se u nás méně vznosně nazývalo koedukace, máme dokonce světovou prioritu:

³⁰ Feuerstein, 2006, s. 21.

³¹ Geoffrey, 2006, s. 44; Gruber, Ledl, 1992, s. 41.

³² Latinské inclusive značí včetně.

O prázdninách 1918, kdy potravinová bída dosahovala vrcholu, se na feriální (prázdninové) osadě u tehdejšího Německého (dnes Havlíčkova) Brodu, kterou organizovala organizace České srdce, dostala mezi pražské děti i dvacetičlenná skupina mrzáčků (tělesně postižených dětí) z Jedličkova ústavu. Jedličkárenské děti hrály loutkové divadlo, po večerech zpívaly čtyřhlasně národní písně, vydávaly si táborové noviny, a aby toho nebylo málo i „opoziční list.“ Předem byli svými učiteli vybaveni znalostmi o přírodninách tamního kraje. Poněvadž to byli kluci, kteří vládli kapesní kudlou, dostávaly od nich ostatní děti jejich „výrobky“ – pohyblivé figurky. Zájem ostatních dětských osadníků o kamarádství s nimi byl enormní. Inkluze naruby fungovala proto, že vznikla přirozeně a postižené děti měly těm zdravým co nabídnout.³³

Tuto ideu Bakule znovu oživil na začátku třicátých let minulého století v pokusné třídě svého Bakulova ústavu pro výchovu životem a prací. Jenže v maximalistické podobě propojení dětí tělesně postižených s nepostiženými, dětí z rodin předměstské chudiny s dětmi zámožných rodičů a dětí českých s židovskými a německými se mu ji už nepodařilo naplnit – zajistit financování soukromého pokusného ústavu bylo v čase sílící hospodářské krize nad síly jedince.

Podstatně větší naději na úspěch má projekt, jehož autor má nejen nosnou vizi, ale zároveň jí nahrají mimořádné vnější podmínky. Jen proto v čase od května 1945 do května 1947 uspěl Přemysl Pitter se svou akcí Zámky,³⁴ v níž dokázal zajistit záchranu a soužití 266 dětí židovských přeživších vyhlazovací tábory, 407 nejohroženějších dětí německých z českých internačních táborů, 97 českých dětí nalezených v Německu a Rakousku a 40 českých a slovenských dětí, které by bez okamžitého lékařského zásahu nepřežily.³⁵ Animosity, což je slabé slovo pro označení počátečních vztahů mezi nimi, Pitter zvládl společnou fyzickou prací a společným sportováním.

Svou vizi a podporu velení vojenského újezdu měl Miroslav Dědič, když v roce 1950 zakládal svoji mateřskou a národní školu pro romské děti v Květušíně na Českokrumlovsku. Časem k nim přibýly i děti neromské. Byla to nakonec škola s dětským domovem, kterou po přestěhování do vedlejšího prachatického okresu a celkově desetiletém trvání prošlo na dvě stě dětí. Z těch romských každé dítě našlo v dospělosti své životní uplatnění a stalo se i dobrým rodičem.³⁶ Proč? Protože Dědič jim byl nejen důsledným, ale i laskavým tátou, na kterého ani po letech nezapomínají. Model Dědičovy školy je návodem i pro dnešek, jen těch Dědičů se nedostává.

Dnes by mohly pomoci jako terénní pedagogičtí asistenti ty romské matky, které samy dobře vychovaly své děti. Pokud by byly vedeny kvalitními praktiky

³³ Titzl, 1998, s. 143 – 146.

³⁴ Pitter pro svou záchrannou akci dokázal v poválečném zmatku zajistit zámky Štířín, Lojovice, Kamenice, Olešovice a vilu v Ládví – jde o místa v blízkém okolí Prahy.

³⁵ Pasák, 1995, s. 43 – 44.

³⁶ Dědič, 2006, s. 221, 224 – 225.

ze základních škol, byla by to asistence nejen užitečná, ale romskou komunitou přijímaná.

Výše vyjmenované příklady byly vlastně inkluzívními autorskými projekty, které nedoznaly širšího rozšíření. Dokud však vnějšími okolnostmi nebyly „ukončeny“, byly funkční – mimo jiné proto, že se nemusely řídit šablonou nadekreťovanou zvenčí: východiskem konání tu byla nekaširovaná humanita, nejúčinnějším prostředkem spoluúčast vychovávaných na veškerém konání.

Akademici z vysokoškolských kateder speciální pedagogiky v otázce školské inkluze jako celek selhali odborně i lidsky.

Staré dobré speciální metodiky byly odloženy jako přežilá veteš. Na to, co zbylo, se nabalily různé pseudoterapie a přílípl přívlastek „integrativní“, pak „inkluzívní“, což bylo zdůvodněno jako paradigmatické posuny oboru. Momentálně bychom měli být „inkluzívní speciální pedagogikou.“ Ta však nemá jasno ve výchozích pojmech ani v cílových skupinách, pro které je určena (jen pro ilustraci – člověk s kombinovanými vadami, s vícenásobnými vadami, člověk s multihandicapem, žák s potřebou podpory ve vzdělávání atd., atp.) a její klíčová doporučení se dají shrnout do pojmů: individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga a menší počet žáků ve třídě, což je celá ta nová věda.

A tak je třeba se těch akademiků ptát, jako to činí Komenský v *Labyrintu světa a ráji srdce*, učili-li se čemu...? Totiž, jeho Poutník se na cestě labyrintem dostal mezi houfy sbíhajících se lidí, kteří od vysokého učení žádali stvrzení svých znalostí. Jakýsi činovník každému žadateli titul na čelo přilepil a poručil, aby jím byli oslovoováni. Jenže Poutník rozčarován zjistil, že smějí mistry sedmerého umění se psát i a žádného přitom neumět.³⁷

Možná ještě horší je to, že se naši akademici nechali koupit nejen za tituly, ale i za granty. Proto těm, na které to padá, připomenu ještě jednou Komenského. Ten v roce 1645, kdy už věděl, že on ani jeho církev se domů nenavráti, dokázal napsat svému donátorovi, na kterém byl existenčně závislý: „*Povím to zkrátka, můj ochránce: není dosud čas, abych svá díla buď vydal, anebo k vydávání vypravil... je-li komu dáno chrlit knihy, mně že to dáno není; avšak to že mi je dáno... chtít psát taková díla, která přetrvají.*“³⁸

Tzv. inkluzívní škola a škola-dílna lidskosti jsou projekty mimoběžné, které se nepotkávají. Proto se inkluzívní škola dílnou lidskosti nemůže stát.

Poznámka pro slovenského čtenáře:

Tato stat' je slovem do diskuse. Vychází ze dvou článků otištěných již dříve ve Speciální pedagogice: *Nachází se speciální pedagogika na rozcestí?* (Roč. 21, 2011, č. 2), *Naučit, nebo inkludovat?* (Roč. 26, 2016, č. 3). Přitom text je, pokud

³⁷ Komenský, 1970, s. 82 – 83.

³⁸ Brambora, 1975, s. 301 – 302.

to jen šlo, odlehčen o ty české realie, které by jej zbytečně zatěžovaly, rozšířen je však o ukázky české negativní zkušeností.

LITERATURA

- BRAMBORA, J. a kol., 1975. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek VIII*. Praha: SPN.
- BROWNE, A., 2009. *Úprk rozumu*. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-240-3.
- Department for Education, 2010. London: Statistical First Release. GCSE and Equivalent Attainment by Pupil Characteristic in England, 2009/2010. 16 December 2010. Key Stage 4. Srov.
- DĚDIČ, M., 2006. *Květušinská poema*. Praha: Občanské sdružení RomPraha.
- FEUERSTEIN, R., 2004. Podpora inkluzivního a kognitivního vyučování ve školách. In: *Inkluzivní a kognitivní edukace. Sborník přednášek*. Ed. Věra Pokorná. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, s. 10 – 21. ISBN 80-7290-258-X.
- FOSTER, B., NORTON, P., 2012. Educational Equality for Gypsy, Roma and Traveller Children and Young People in the UK. *The Equal Rights Review*. Vol. 8, pp. 85 – 112. Zejm. Fig. 2.
- GEOFFREY, P., 2006. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.
- GRUBER, H., LEDL, V., 1992. *Allgemeine Sonderpädagogik*. Wien: Jugend und Volk. ISBN 3-7100-0003-3.
- HINZ, A., 2004. Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion.“ In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Vol. 55, No. 5, pp. 245 – 250.
- HROCH, M., 1999. *Na prahu národní existence*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0809-6.
- KALEJA, M., KRPEC, R., 2013. Komparační analýza názorů a postojů romských žáků k otázkám souvisejícím se vzděláváním. In: *Speciální pedagog – časopis pro speciálnopedagogickou teorii a prax*. Roč. 2, č. 1, s. 11 – 23.
- KOMENSKÝ, J. A., 1905. *Didaktika veliká*. Praha: Dědictví Komenského.
- KOMENSKÝ, J. A., 1970. *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon.
- KOMENSKÝ, J. A., 1958. *Výber z díla. (Zde Vše výchova, s. 96 – 153)*. Praha: SPN.
- KOMENSKÝ, J. A., 1926. *Vybrané spisy. Díl III. Výbor prací potockých*. Praha: Dědictví Komenského.
- LINNÉ, C., 1762. *Systema naturae*. Vindobonae: Tratterern.
- LORENZ, K., 1990. *8 smrtelných hříchů*. Praha: Panorama. ISBN 80-7038-212-0.
- MATĚJČEK, Z., 2005. Nálepka, nebo pomoc? In: *Výber z díla*. Praha: UK v Praze, s. 45 – 47. ISBN 80-246-1056-6.
- NANTL, J., 2016. Do koše s rodinným stříbrem. In: *Lidové noviny*. Roč. XXIX, č. 88 (15. 4. 2016), s. 8.
- PALOUŠ, R., 1990. *Světověk*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-051-6.
- PATOČKA, J., 1956. Komenský a hlavní filosofické myšlenky 17. století. In: *Vesmír*. Roč. 35, č. 10, s. 346 – 350.
- PASÁK, T., 1995. *Život Přemysla Pittra*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0212-8.
- PATOČKA, J., 1996. Filosofie výchovy. In: *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, s. 363 – 440. ISBN 80-86005-24-0.
- PREUSS-LAUSITZ, U., 2005. Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven in der Integrationspädagogik. In: *Sonderpädagogische Förderung*. Vol. 55, No. 1, pp. 74 – 79.
- SANDER, A., 2004. Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Vol. 55, No. 1, pp. 240 – 244.
- Sbírka zákonů č. 270/2017, částka 93, s. 2866 – 2943. Vyhláška ze dne 16. srpna 2017, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- ŠMAJS, J., 2006. *Ohrozená kultura. Od evoluční ontologie k ekologické politice*. Banská Bystrica: PRO Banská Bystrica. ISBN 80-89057-12-8.
- TITZL, B., 1998. *To byl český učitel. František Bakule, jeho děti a zpěváci*. Praha: Společnost Františka Bakule. ISBN 80-902518-0-3.
- VALENTA, M. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 978-80-244-4614-1.

KOGNITÍVNA STIMULÁCIA ČITATELSKEJ KOMPETENCIE ŽIAKOV SO STREDNÝM STUPŇOM MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA V STARŠOM ŠKOLSKOM VEKU

Cognitive Stimulation of Reading Competence of Students with Moderate Intellectual Disabilities in Older School Age

Bibiána Hlebová,¹ Patrícia Ďuranová²

Abstrakt: Štúdia sa zaoberá problematikou stimulácie čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku na špeciálnej základnej škole prostredníctvom aplikácie modifikovaného stimulačného programu HYPO – Cvičenie pre deti predškolského veku a mladšieho školského veku na posilnenie perцепčno-motorických a kognitívnych funkcií vrátane pozornosti (Michalová, 2015). Prezentuje výsledky výskumu úrovne čitateľskej kompetencie vo vybraných oblastiach – technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu, realizovaného pomocou diagnostického nástroja Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov (Čižmarovič, Kalná, 1991) vo výberovom súbore respondentov (N = 6), a to na základe komparácie vstupného a výstupného merania pred a po aplikácii modifikovaného stimulačného programu HYPO.

Kľúčové slová: perцепčno-kognitívne funkcie, čitateľská kompetencia, modifikovaný stimulačný program HYPO, žiak so stredným stupňom mentálneho postihnutia, špeciálna základná škola.

Abstract: Study deals with the issue of reading competence stimulation of students with moderate intellectual disabilities in older school age in special secondary school through the implementation of modified stimulation programme HYPO – Exercise for pre-school and younger-school age children for reinforcement of perceptual-motoric and cognitive functions including attention (Michalova, 2015). The paper presents findings from the research on the level of reading competence in selected areas – reading technique, way of reading, number of correctly read words, reading speed, and reading comprehension, conducted through the assessment measure Educational diagnostics of younger students' reading (Čižmarovič, Kalná, 1991) within the research sample (N=6), based on the comparison of input and output measure before and after the implementation of modified stimulation programme HYPO.

Key words: perceptual-cognitive functions, reading competence, modified stimulation programme HYPO, a pupil with moderate intellectual disability, special elementary school.

Úvod

V kontexte rozvíjania čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia ako kľúčovej kompetencie vzdelávania žiakov s mentálnym postihnutím (súčasť kurikula predmetu slovenský jazyk a literatúra na základnej škole, ISCED 1, 2016) za dôležité východisko považujeme intenzívnu stimuláciu perцепčno-kognitívnych funkcií žiakov, ktorá do značnej miery ovplyvňuje aj úroveň ich ostatných školských zručností. Na túto problematiku

¹ Doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

² Mgr. Patrícia Ďuranová, Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: patricia.duranova@smail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

upozorňujú niektorí domáci i zahraniční autori (Blachman, 1991; Hlebová, 2009; Hlebová, Ďordovičová, 2015; Hlebová, Ďordovičová, Palková, 2015; Hlebová, Vojteková, 2017; Hlebová, Vojteková, 2018; Krejčová, 2013; Lebeer, 2006; Liptáková, 2012; Sindelarová, 2007; Sopková, Hlebová, 2013; Sopková, Hlebová, Palková, 2014; Zezulková, 2011; Žovinec, Krejčová, Pospíšilová, 2014), ktorí okrem iného zdôrazňujú aj to, že je potrebné, aby učiteľ poznal silné stránky každého žiaka s mentálnym postihnutím v procese edukácie, o ktoré sa môže opierať, aby poznal zákonitosti jeho psychického vývinu, vzájomné súvislosti a korelačné vzťahy medzi perцепčnými a kognitívnymi funkciami, aby vedel rešpektovať individuálne tempo vývinu žiaka s mentálnym postihnutím, ktoré je síce oneskorené, ale prebieha a tým predurčuje jeho učebný potenciál. Zároveň by učiteľ mal v procese edukácie zohľadniť aj skutočnosť, že výkon žiaka s mentálnym postihnutím v školských zručnostiach ovplyvňujú nielen perцепčné a kognitívne funkcie, ale aj sociálne faktory, na čo poukazujú napr. autori Metelková Svobodová, Švrčková (2010), Valenta, Michalík, Lečbých a kol. (2012), Vágnerová (2002), Zezulková (2011, 2013).

V tejto súvislosti v procese rozvíjania čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku na špeciálnej základnej škole sme pri stimulácii perцепčno-kognitívnych funkcií žiakov vychádzali z metodiky programu *HYPO – Cvičenie pre deti predškolského veku a mladšieho školského veku na posilnenie perceptions-motorických a kognitívnych funkcií vrátane pozornosti* (Michalová, 2015), ktorý sa v Českej republike využíva veľmi často v edukácii detí/žiacov v predškolskom a mladšom školskom veku so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (napr. so špecifickými vývinovými poruchami učenia, s mentálnym postihnutím), na Slovensku sme využitie metodiky programu HYPO nezaznamenali. Program HYPO sme so súhlasom autorky³ modifikovali pre náš výberový súbor respondentov (N = 6), a to žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku (11 – 15 rokov) na základe potenciálnych schopností ich edukácie, individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu a vypracovaných kazuistík. Pri modifikácii programu HYPO sme sa primárne sústredili na tvorbu úloh podporujúcich perceptions-kognitívne funkcie (auditívna a vizuálna pamäť, auditívne a vizuálne vnímanie, auditívna a vizuálna diferenciacia, auditívna a vizuálna analýza a syntéza, vizuomotorika, intermodalita, serialita, kinestetické vnímanie, pozornosť, myslenie), pričom sme sa pri tvorbe úloh inšpirovali aj námetmi z iných prameňov (Bednářová, Šmardová, 2011; Horecká, 2008; Javorská a kol., 2016; Kašparová, 2016;

³ Modifikácií stimulačného programu HYPO predchádzala osobná účasť na výcvikovom kurze *Program HYPO – Cvičenie pre deti predškolského veku a mladšieho školského veku k posilneniu perceptions-motorických a kognitívnych funkcií vrátane pozornosti* (dňa 21. februára 2017 v DYS-centre v Prahe v Českej republike) pod vedením jeho autorky (PhDr. Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.), s ktorej súhlasom bol realizovaný aj preklad programu HYPO do slovenského jazyka pre potreby edukačnej praxe na Slovensku, tiež jeho modifikácia pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia.

Podhájecká, 2011; Pokorná, 2000; Pružinská, 2006; Sindelarová, 2007; Strapcová, 2016; Svoboda, Červinková, 2015; Štanclová, 2016).

Modifikovaný kognitívny stimulačný program HYPO pozostáva z 12. sekcií (HYPO 1 – HYPO 12), pričom cvičenia v jednotlivých sekciách boli realizované v rámci 6 – 7 stretnutí (spolu 78 intenzívnych stretnutí) s respondentmi výskumu (N = 6). V metodike práce s pôvodným programom HYPO autorka Michalová (2015) odporúča pracovať so žiakmi aspoň 20 minút denne. Modifikovaný stimulačný program sme však využívali v intenzívnej forme (3 – 4-krát do týždňa v rámci 2 – 3 vyučovacích hodín slovenského jazyka a literatúry v období piatich mesiacov: december 2017 – apríl 2018), kde sme ho prepájali s obsahom edukačného procesu. Pri jeho aplikácii sme proces stimulácie obohatili o prácu s interaktívnou tabuľou, rôzne didaktické pomôcky a pracovné listy pre každého žiaka, tiež sme pracovali s edukačným materiálom, ktorý sme mali k dispozícii počas výchovno-vzdelávacieho procesu so žiakmi (šlabikár, čítanka). Modifikovaný stimulačný program HYPO bol zameraný na zvyšovanie úrovne percepčno-kognitívnych schopností prostredníctvom vhodnej zážitkovej motivácie, stretnutia so žiakmi boli častejšie dopĺňované telovýchovnými chvíľkami, motorickými cvičeniami a oddychovými činnosťami, v dôsledku čoho boli žiaci schopní pracovať individuálne aj v skupinách dlhšiu dobu. Jednotlivé stretnutia so žiakmi prebiehali v pozitívnej atmosfére a pre nich v známom školskom prostredí, kde sa cítili bezpečne, mohli si vzájomne pomáhať a upevňovať pozitívne prosociálne vzťahy.

V štúdiu prezentujeme *výsledky výskumu úrovne čitateľskej kompetencie (technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu)* pred a po aplikácii modifikovaného stimulačného programu HYPO, zameraného na posilnenie percepčno-kognitívnych funkcií u respondentov výskumu (N = 6) – žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku, spracovaných ako prípadové štúdie.

Na základe uvedeného sme formulovali *výskumný problém*:

Máme k dispozícii efektívny stimulačný program na zvyšovanie úrovne čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku na Slovensku?

Cieľ výskumu spočíval v overovaní efektívnosti modifikovaného stimulačného programu HYPO na skvalitnenie úrovne čitateľskej kompetencie (technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu) u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku na špeciálnej základnej škole, a to na vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry.

Zo stanoveného cieľa výskumu vyplynuli pre náš výskum tieto *výskumné úlohy*:

1. *Zámerným výberom vybrať respondentov výskumu (N = 6) – žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku na špeciálnej základnej škole a spracovať ich kazuistiku (mená žiakov sme vo výskume pozmenili).*
2. *Realizovať vstupné meranie úrovne závislej premennej čitateľská kompetencia vo vybraných oblastiach – technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu vo výberovom súbore respondentov (N = 6) prostredníctvom zvolenej testovej batérie.⁴*
3. *Modifikovať stimulačný program HYPO zameraný na rozvíjanie percepčno-kognitívnych funkcií podľa individuálnych potrieb žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku a realizovať jeho preklad do slovenského jazyka.*
4. *Aplikovať modifikovaný stimulačný program HYPO zameraný na rozvíjanie percepčno-kognitívnych funkcií vo výberovom súbore (N = 6) v plánovanom rozsahu stretnutí (3 – 4-krát do týždňa na 2 – 3 vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry v období od decembra 2017 do apríla 2018).*
5. *Realizovať výstupné meranie úrovne závislej premennej čitateľská kompetencia vo vybraných oblastiach – technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu vo výberovom súbore respondentov (N = 6) prostredníctvom zvolenej testovej batérie.*
6. *Analyzovať získané údaje prostredníctvom matematicko-štatistických metód, zistiť a posúdiť stav vybranej premennej čitateľská kompetencia vo vybraných oblastiach – technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu vo výberovom súbore respondentov (N = 6) ovplyvnený stimuláciou percepčno-kognitívnych funkcií prostredníctvom modifikovaného stimulačného programu HYPO.*
7. *Zhrnúť získané poznatky z výskumu do teoretických záverov a odporúčaní pre špeciálnopedagogickú prax.*

So zreteľom na cieľ výskumu sme formulovali nasledujúce *výskumné hypotézy*:

Hypotéza H1: Úroveň čitateľskej kompetencie – v oblasti technika čítania u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku bude štatisticky významne pozitívne ovplyvnená stimuláciou kognitívnych funkcií prostredníctvom modifikovaného stimulačného programu HYPO.

Hypotéza H2: Úroveň čitateľskej kompetencie – v oblasti spôsob čítania u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom

⁴ Testovú batériu tvorila *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov* (Čižmarovič, Kalná, 1991).

veku bude štatisticky významne pozitívne ovplyvnená stimuláciou kognitívnych funkcií prostredníctvom modifikovaného stimulačného programu HYPO.

Hypotéza H3: Úroveň čitateľskej kompetencie – v oblasti *počet správne prečítaných slov* u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku bude štatisticky významne pozitívne ovplyvnená stimuláciou kognitívnych funkcií prostredníctvom modifikovaného stimulačného programu HYPO.

Hypotéza H4: Úroveň čitateľskej kompetencie – v oblasti *rýchlosť čítania* u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku bude štatisticky významne pozitívne ovplyvnená stimuláciou kognitívnych funkcií prostredníctvom modifikovaného stimulačného programu HYPO.

Hypotéza H5: Úroveň čitateľskej kompetencie – v oblasti *porozumenie čítaného textu* u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku bude štatisticky významne pozitívne ovplyvnená stimuláciou kognitívnych funkcií prostredníctvom modifikovaného stimulačného programu HYPO.

Dedukcia zo stanovených hypotéz: Pri overovaní hypotéz sme vychádzali z predpokladu, že vplyvom modifikovaného stimulačného programu HYPO – zameraného na posilnenie percepčno-kognitívnych funkcií u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku dôjde k zlepšeniu úrovne percepčno-kognitívnych funkcií, čo následne pozitívne ovplyvní aj úroveň ich čitateľskej kompetencie na vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry. Tento predpoklad sme opierali aj o odbornú literatúru a zistenia z predchádzajúcich výskumov (Feurstein et al., 2014; Hlebová, Ďordovičová, 2015; Hlebová, Ďordovičová, Palková, 2015; Hlebová, Vojteková, 2017; Hlebová, Vojteková, 2018; Kovalčíková, 2010; Leeber, 2006; Mesárošová a kol., 1999; Peat, Wilgosh, Mulcahy, 1987; Zezulková, 2013, 2011; Žovinec, 2014), ktoré potvrdzujú pozitívny vplyv kognitívnej stimulácie v edukačnom procese na komunikačnú a čitateľskú kompetenciu žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia, žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Charakteristika výskumu

Pre naplnenie cieľa realizovaného výskumu sme využili kvantitatívne a kvalitatívne postupy. Tento prístup je príznačný a využívaný v aplikovanom, ako aj v evalvačnom výskume, ku ktorému môžeme zaradiť aj náš realizovaný výskum (Gavora, 2010; Hendl, 2008, 2016; Kovalčíková, 2007; Švec a kol. 1998). Na verifikáciu stanovených hypotéz sme využili *mnohonásobnú prípadovú štúdiu* ako kvalitatívnu výskumnú metódu (Hendl, 2008, 2016), na overenie stanovených hypotéz použité kvantitatívne i kvalitatívne výskumné metódy (kazuistika, statický test, pozorovanie). Výskum sme realizovali na výberovom súbore respondentov (N = 6) – žiakov so stredným stupňom mentálneho

postihnúť v staršom školskom veku na špeciálnej základnej škole, ktoré sme spracovali v podobe prípadových štúdií.

Cieľom realizovaného výskumu bolo hľadať odpoveď na výskumný problém a opísať vplyv kognitívnej stimulácie na sledovanú premennú u jednotlivých prípadov. Validita hlavnej výskumnej metódy (*mnohonásobná prípadová štúdia*) bola zabezpečená kontextom triangulácie, t.j. na zber údajov a skúmanie rôznorodých aspektov sledovaného javu boli použité viaceré výskumné nástroje:

1. *kazuistika* (rodinná anamnéza, odborná starostlivosť, edukačný proces) jednotlivých prípadov výberového súboru respondentov (N = 6);
2. *vstupné a výstupné statické meranie* úrovne vybranej premennej čitateľská kompetencia (*technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu*) pomocou diagnostického nástroja *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov* (Čižmarovič, Kalná, 1991);
3. *štruktúrované pozorovanie správania sa žiakov* (počas aplikácie modifikovaného stimulačného programu HYPO) vo výberovom súbore žiakov (N = 6) na vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry.

Interpretácia výsledkov výskumu čitateľskej kompetencie žiakov

V štúdií prezentujeme výsledky výskumu úrovne čitateľskej kompetencie u jednotlivých prípadov vo výberovom súbore respondentov (N = 6) vo vybraných oblastiach.

Úroveň závislej premennej čitateľská kompetencia (*technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu*) sme zisťovali pomocou statického testu *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov* (Čižmarovič, Kalná, 1991), a to vo vstupnom a výstupnom meraní pred a po aplikácii modifikovaného stimulačného programu HYPO. Metodika hodnotenia úrovne čitateľského výkonu bola skórovaná počtom chýb v oblastiach – *technika čítania* (*písmen/hlások*: zamieňa písmená – tvarovo podobné písmená, zvukovo podobné písmená, nepodobné písmená; vynecháva písmená, pridáva písmená); *technika čítania slabík* (zamieňa slabiky, vynecháva slabiky, pridáva slabiky); *spôsob čítania* (hláskuje, slabikuje, vynecháva slová, domýšľa slová, dvojité čítanie, plynulé čítanie); *počet správne prečítaných slov* (zaznamenané správne prečítané slová); *rýchlosť čítania* (zaznamenané v sekundách), *porozumenie čítaného textu* (reprodukuje text samostatne alebo pomocou otázok, nerozumie textu). Na hodnotenie úrovne čitateľskej kompetencie sme zvolili text č. 60 pod názvom *Vianočný stromček* (In: Čižmarovič, Kalná, 1991, s. 77) s celkovým počtom 87 slov, a to na základe porovnania jeho úrovne s obsahom vzdelávania definovaným vo Vzdelávacom programe pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia ISCED 1 – primárne vzdelávanie (2016), podľa ktorého sa realizuje edukácia žiakov na špeciálnej základnej škole.

Výsledky zo vstupného a výstupného merania úrovne čitateľskej kompetencie vo vybraných oblastiach – *technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu* prezentujeme u jednotlivých prípadov – respondentov výskumu (N = 6), ktoré sme zaznamenali pred a po aplikácii modifikovaného kognitívneho stimulačného programu HYPO (tabuľka 1).

Tabuľka 1 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie zo vstupného a výstupného merania pred a po aplikácii modifikovaného stimulačného programu HYPO

(Zdroj: vlastné spracovanie)

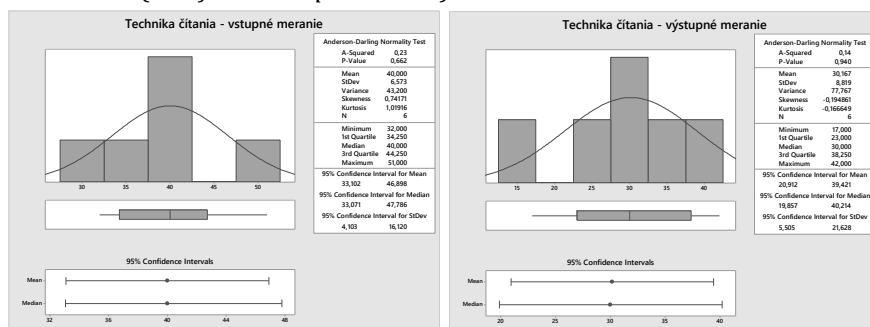
Prípad		Technika čítania – počet chýb	Spôsob čítania – počet chýb	Počet správne prečítaných slov (z počtu 87)	Rýchlosť čítania v sek.	Porozumenie čítaného textu – reprodukuje text
Andrej	vstup	51	30	5	770	nerozumie
	výstup	42	26	25	627	pomocou otázok
Lenka	vstup	32	12	44	477	pomocou otázok
	výstup	17	9	55	292	samostatne
Martin	vstup	35	24	21	885	nerozumie
	výstup	29	22	28	681	pomocou otázok
Júlia	vstup	42	30	12	658	pomocou otázok
	výstup	31	23	31	476	samostatne
Ivan	vstup	41	33	8	917	nerozumie
	výstup	37	25	19	737	pomocou otázok
Maroš	vstup	39	31	18	765	nerozumie
	výstup	25	28	31	564	pomocou otázok

Výsledky zo vstupného a výstupného merania úrovne čitateľskej kompetencie prezentujeme aj na základe matematicko-štatistického vyhodnotenia všetkých prípadov (N = 6) vo vybraných oblastiach – *technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu*, na základe ktorého verifikujeme stanovené hypotézy výskumu.

Čitateľská kompetencia – technika čítania

Výsledky z výstupného merania čitateľskej kompetencie v oblasti *technika čítania* poukazujú na zlepšenie (graf 1). Žiaci vo výstupnom meraní urobili v priemere o štvrtinu menej chýb ako vo vstupnom meraní. Vo vstupnom meraní bol zaznamenaný maximálny počet chýb 51, vo výstupnom bol zaznamenaný maximum 41 chýb. Minimálny počet chýb vo vstupnom meraní bol 32, vo výstupnom 17 chýb.

Graf 1 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *technika čítania* – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)



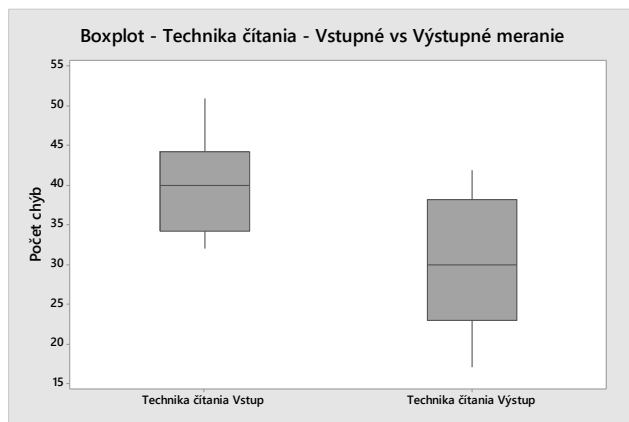
Môžeme teda predpokladať, že v oblasti *technika čítania* došlo vplyvom modifikovaného stimulačného programu HYPO k zlepšeniu stavu a k štatisticky významnému zníženiu počtu chýb. Štatistickú analýzu sme vykonali pomocou párového parametrického t-testu (údaje mali normálové rozloženie). Výsledky sme zhrnuli v nasledujúcej tabuľke 2.

Tabuľka 2 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *technika čítania* pomocou Paired Testu – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Paired Test for technika čítania – vstupné a výstupné meranie				
	N	Mean	StDev	SE Mean
Technika čítania – vstup	6	40,00	6,57	2,68
Technika čítania – výstup	6	30,17	8,82	3,60
Difference	6	9,83	4,36	1,78
95 % CI for mean difference: (5,26; 14,40)				
T-Test of mean difference = 0 (vs ≠ 0): T-Value = 5,53 P-Value = 0,003				

P-hodnota vypočítaná t-testom potvrdzuje náš predpoklad. Medzi vstupným a výstupným meraním sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel v počte chýb v technike čítania, ktoré žiaci urobili pri čítaní textu (p-hodnota 0,003 je nižšia ako hladina významnosti, na ktorej je testovanie realizované). Záver dokladujeme aj pomocou nasledujúceho grafu 2.

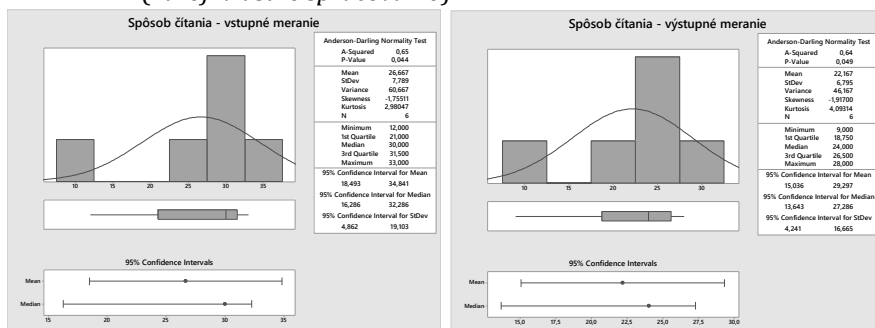
Graf 2 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *technika čítania* – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)



Čitateľská kompetencia – spôsob čítania

Žiaci vo vstupnom meraní čitateľskej kompetencie v oblasti *spôsob čítania* vykazovali v priemere viac chýb ako vo výstupnom meraní (graf 3). Maximálny počet chýb sa vplyvom modifikovaného stimulačného programu HYPO znížil z 33 na 28, minimálny z 12 na 9. Stredná hodnota (medián) pre počet chýb vo vstupnom meraní je 30, vo výstupnom 24. Zníženie chybovosti sme zaznamenali aj v priemerných hodnotách (vstupné meranie = 26,667, výstupné meranie = 22,167). Evidujeme tiež zníženie rozptylovej hodnoty z 7,789 na 6,795.

Graf 3 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *spôsob čítania* – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)



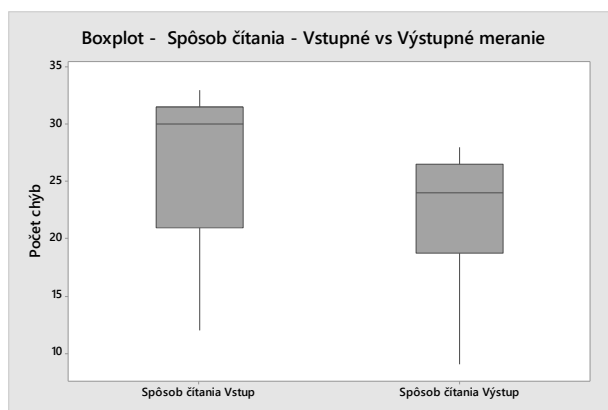
Údaje v obidvoch skupinách nemajú normálové rozloženie, preto sme na ich porovnanie použili neparametrický Mann-Whitney U-test. Jeho výsledky sme zhrnuli v nasledujúcej tabuľke 3.

Tabuľka 3 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *spôsob čítania* pomocou Mann-Whitney U-testu – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Mann-Whitney Test and CI for spôsob čítania – vstupné a výstupné meranie		
	N	Median
Spôsob čítania – vstup	6	30,00
Spôsob čítania – výstup	6	24,00
Point estimate for $\eta_1 - \eta_2$ is 5,00 95,5 Percent CI for $\eta_1 - \eta_2$ is (-3,99;11,00) W = 49,0		
Test of $\eta_1 = \eta_2$ vs $\eta_1 \neq \eta_2$ is significant at 0,1282 The test is significant at 0,1275 (adjusted for ties)		

P-hodnota vypočítaná neparametrickým Mann-Whitey U-testom je vyššia ako 0,05. Medzi skupinami výsledkov sme nezaznamenali štatisticky významný rozdiel. Aj napriek tomu, že popisná štatistika poukazuje na zlepšenie stavu v oblasti *spôsob čítania*, rozdiel nie je štatisticky významný. Záver dokladujeme aj nasledujúcim grafom 4.

Graf 4 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *spôsob čítania* – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)

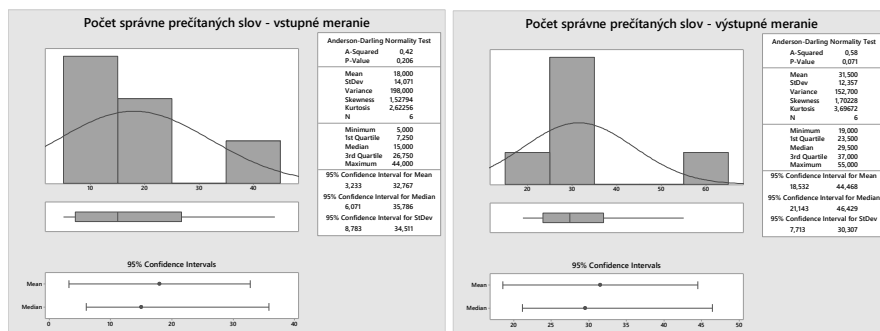


Čitateľská kompetencia – počet správne prečítaných slov

Porovnanie základných ukazovateľov čitateľskej kompetencie v oblasti *počet správne prečítaných slov* poukazuje na nasledujúce zistenia (graf 5): počet správne prečítaných slov sa vplyvom modifikovaného stimulačného programu

HYPO zvýšil v priemere z 18 na 31,5. Hodnota mediánu sa vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním zdvojnásobila. Minimálny počet správne prečítaných slov sa vo výstupnom testovaní zvýšil z 5 na 19. Maximálny počet správne prečítaných slov sa vo výstupnom testovaní zvýšil zo 44 na 55.

Graf 5 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *počet správne prečítaných slov* – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)



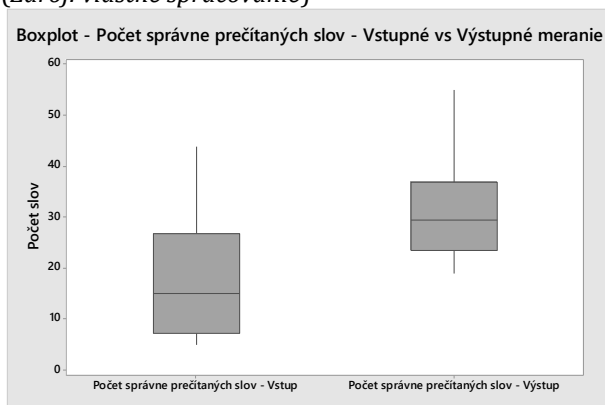
Údaje majú normálové rozloženie, čiastočné porovnania naznačujú, že vo výstupnom testovaní došlo k zlepšeniu sledovaného ukazovateľa kvality čítania. Na porovnanie sme použili párový t-test. Jeho výsledky sme zhrnuli v nasledujúcej tabuľke 4.

Tabuľka 4 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *počet správne prečítaných slov* pomocou Paired Testu – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Paired Test for počet správne prečítaných slov – vstupné a výstupné meranie					
	N	Mean	StDev	SE	Mean
Počet správne prečítaných slov – vstup	6	18,00	14,07	5,74	
Počet správne prečítaných slov – výstup	6	31,50	12,36	5,04	
Difference 6 - 13,50		5,05	2,06		
95 % CI for mean difference: (-18,80; -8,20)					
T-Test of mean difference = 0 (vs ≠ 0): T-Value = -6,55 P-Value = 0,001					

P-hodnota vypočítaná párovým t-testom ($p = 0,001$, $\alpha = 0,05$) poukazuje v oblasti *počet správne prečítaných* na štatisticky významné rozdiely v prospech výstupného testovania. Výsledky sme zhrnuli aj v nasledujúcom grafe 6. Testovanie bolo realizované na hladine významnosti $\alpha = 0,05$.

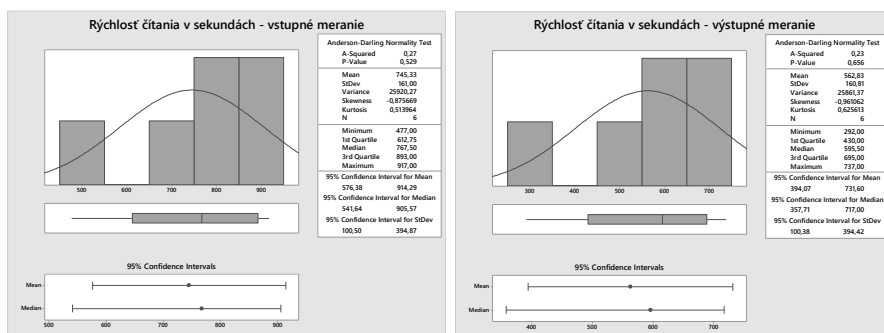
Graf 6 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *počet správne prečítaných slov* – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)



Čitateľská kompetencia – rýchlosť čítania v sekundách

Porovnanie získaných výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *rýchlosť čítania v sekundách* pod vplyvom modifikovaného stimulačného programu HYPO poukazuje na skrátenie dĺžky čítania textu v prospech výstupného testovania (graf 7). Priemerný čas pre čítanie textu vo vstupnom meraní bol 745,33 s., vo výstupnej skupine 562,83 s. Minimálny čas čítania sa v priebehu experimentu znížil zo 477 s. na 262 s., maximálny klesol z 917 s. na 737 s.

Graf 7 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *rýchlosť čítania v sekundách* – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)



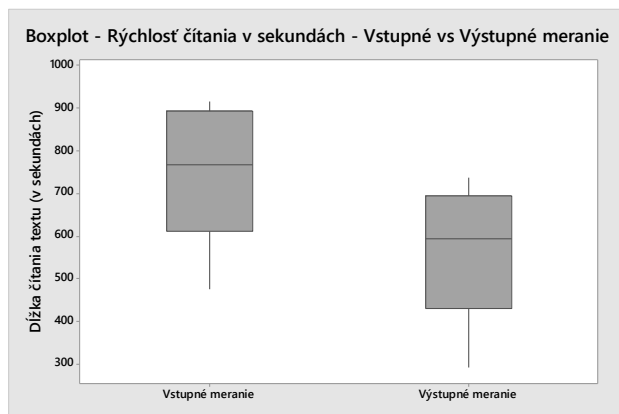
Výsledky ešte podrobíme štatistickej analýze, na porovnanie sme použili párový t-test – údaje majú normálové rozloženie (tabuľka 5).

Tabuľka 5 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *rýchlost' čítania v sekundách* pomocou Paired Testu – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Paired Test for rýchlost' čítania v sekundách – vstupné a výstupné meranie				
	N	Mean	StDev	SE Mean
Rýchlost' čítania v sekundách – vstup	6	745,3	161,0	65,7
Rýchlost' čítania v sekundách – výstup	6	562,8	160,8	65,7
Difference	6	182,50	21,81	8,90
95 % CI for mean difference: (159,62; 205,38)				
T-Test of mean difference = 0 (vs ≠ 0): T-Value = 20,50 P-Value = 0,000				

Rozdiel v oblasti *rýchlost' čítania v sekundách* je *štatisticky významný*, p-hodnota bola nižšia ako 0,05. Žiakom pri výstupnom meraní trvalo prečítanie textu kratšie ako pri vstupnom meraní. Záver dokladujeme aj pomocou nasledujúceho grafu 8.

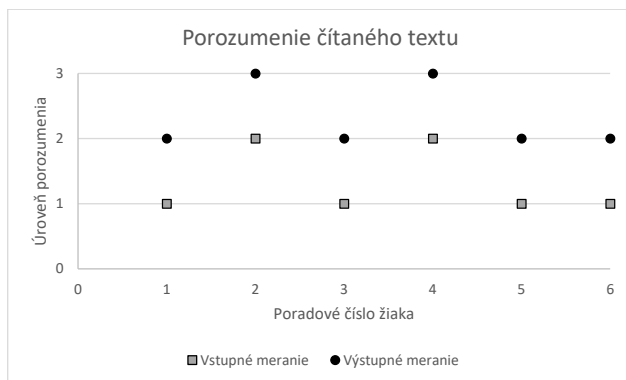
Graf 8 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *rýchlost' čítania v sekundách* – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)



Čitateľská kompetencia – porozumenie čítaného textu

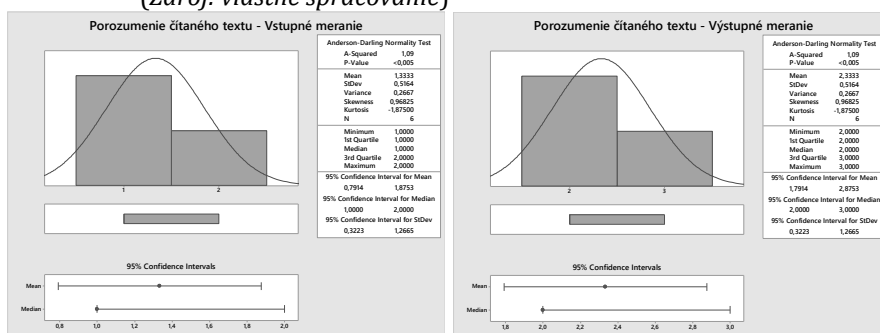
Analýzou výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *porozumenie čítaného textu* (*reprodukcia textu samostatne – pomocou otázok – nerozumie textu*) sme zistili, že každý zo žiakov sa zlepšil o jednu úroveň. Žiakom, ktorí čítali text samostatne – sme v analýze priradili hodnotu 3; žiakom, ktorí čítali text s porozumením pomocou otázok – sme priradili hodnotu 2; žiakom, ktorí textu nerozumeli – sme priradili hodnotu 1 (graf 9).

Graf 9 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti porozumenie čítaného textu – vstupné a výstupné meranie (Zdroj: vlastné spracovanie)



Priemerná úroveň v oblasti *porozumenie čítaného textu* vplyvom modifikovaného stimulačného programu HYPO sa vo výstupnom meraní oproti vstupnému zlepšila o 1 bod. Vo výstupnom meraní už v skupine neboli žiaci, ktorí by dosiahli pri porozumení čítaného textu hodnotu 1, t.j. nerozumeli textu ani s pomocou. Vo výstupnom meraní, práve naopak, pribudli žiaci, ktorí čítali text s porozumením bez pomoci. Medián pre vstupné meranie bol vypočítaný na úrovni 1, vo výstupnom meraní na úrovni 2. Popisnú štatistiku uvádzame v nasledujúcom zhrnutí v grafe 10.

Graf 10 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti porozumenie čítaného textu – vstupné a výstupné meranie (Zdroj: vlastné spracovanie)



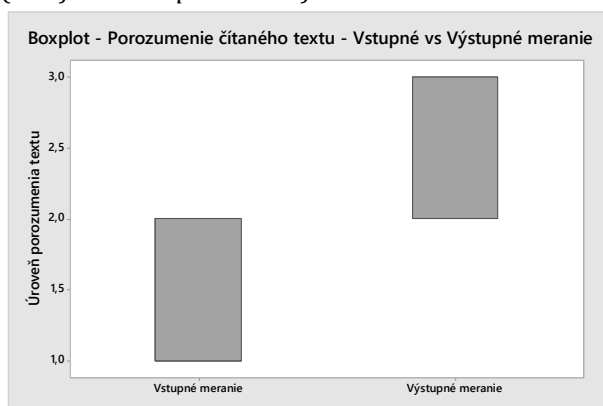
V nasledujúcej tabuľke uvádzame ešte štatistické porovnanie výsledkov Mann-Whitney U-testom, keďže údaje nemali normálové rozloženie (tabuľka 6).

Tabuľka 6 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *porozumenie čítaného textu* pomocou Mann-Whitney U-testu – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Mann-Whitney Test and CI for porozumenie čítaného textu – vstupné a výstupné meranie		
	N	Median
Porozumenie čítaného textu – vstup	6	1,000
Porozumenie čítaného textu – výstup	6	2,000
Point estimate for $\eta_1 - \eta_2$ is -1,000 95,5 Percent CI for $\eta_1 - \eta_2$ is (-2,000;-0,000)W = 25,0		
Test of $\eta_1 = \eta_2$ vs $\eta_1 \neq \eta_2$ is significant at 0,0306 The test is significant at 0,0183 (adjusted for ties)		

P-hodnota vypočítaná Mann-Whitney U-testom v oblasti *porozumenie čítaného textu* je nižšia ako hladina významnosti, na ktorej bolo testovanie realizované. Medzi údajmi je štatisticky významný rozdiel. Žiaci vo výstupnom meraní dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky ako žiaci vo vstupnom meraní. Záver dokladujeme aj pomocou nasledujúceho grafu 11.

Graf 11 Komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie v oblasti *porozumenie čítaného textu* – vstupné a výstupné meranie
(Zdroj: vlastné spracovanie)



Zistenia z výskumu a závery

V závere prezentujeme zistenia, ktoré vyplynuli z realizovaného výskumu, a to zo vstupných a výstupných meraní závislej premennej čitateľská kompetencia u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku. Pri interpretácii výsledkov vychádzame zo stanoveného cieľa výskumu, ktorý spočíval v *overovaní efektívnosti modifikovaného stimulačného programu*

HYPOTÉZA H1: Úroveň čitateľskej kompetencie (technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu) u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku na špeciálnej základnej škole, a to na vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry.

V ďalšej časti štúdie verifikujeme hypotézy výskumu, ktoré sme formulovali na základe cieľa výskumu súvisiace so závislou premennou čitateľská kompetencia.

Hypotéza H1: Úroveň čitateľskej kompetencie – v oblasti technika čítania u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku bude štatisticky významne pozitívne ovplyvnená stimuláciou kognitívnych funkcií prostredníctvom modifikovaného stimulačného programu HYPO.

Stanovenú hypotézu sme verifikovali vyhodnotením výsledkov výskumu matematicko-štatistickými metódami. Medzi vstupným a výstupným meraním sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel v počte chýb v technike čítania, ktoré žiaci urobili pri čítaní textu. P-hodnota 0,003 je nižšia ako hladina významnosti, na ktorej je testovanie realizované (graf 2). Na základe výsledkov konštatujeme, že hypotéza sa potvrdila.

Hypotéza H2: Úroveň čitateľskej kompetencie – v oblasti spôsob čítania u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku bude štatisticky významne pozitívne ovplyvnená stimuláciou kognitívnych funkcií prostredníctvom modifikovaného stimulačného programu HYPO.

Stanovenú hypotézu sme verifikovali vyhodnotením výsledkov výskumu matematicko-štatistickými metódami. P-hodnota vypočítaná neparametrickým Mann-Whitney U-testom je vyššia ako 0,05. Medzi skupinami výsledkov sme nezaznamenali štatisticky významný rozdiel. Aj napriek tomu, že popisná štatistika poukazuje na zlepšenie stavu v oblasti spôsob čítania, rozdiel nie je štatisticky významný (graf 4). Na základe výsledkov konštatujeme, že hypotéza sa nepotvrdila.

Hypotéza H3: Úroveň čitateľskej kompetencie – v oblasti počet správne prečítaných slov u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku bude štatisticky významne pozitívne ovplyvnená stimuláciou kognitívnych funkcií prostredníctvom modifikovaného stimulačného programu HYPO.

Stanovenú hypotézu sme verifikovali vyhodnotením výsledkov výskumu matematicko-štatistickými metódami. P-hodnota vypočítaná párovým t-testom ($p = 0,001$, $\alpha = 0,05$) poukazuje v oblasti počet správne prečítaných na štatisticky významné rozdiely v prospech výstupného merania (graf 6). Na základe výsledkov konštatujeme, že hypotéza sa potvrdila.

Hypotéza H4: Úroveň čitateľskej kompetencie – v oblasti rýchlosť čítania u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku bude štatisticky významne pozitívne ovplyvnená stimuláciou kognitívnych funkcií prostredníctvom modifikovaného stimulačného programu HYPO.

Stanovenú hypotézu sme verifikovali vyhodnotením výsledkov výskumu matematicko-štatistickými metódami. Rozdiel v oblasti *rýchlosť čítania v sekundách je štatisticky významný*, p-hodnota bola nižšia ako 0,05. Žiakom pri výstupnom meraní trvalo prečítanie textu kratšie ako pri vstupnom meraní (graf 8). Na základe výsledkov konštatujeme, že hypotéza sa potvrdila.

Hypotéza H5: Úroveň čitateľskej kompetencie – v oblasti porozumenie čítaného textu u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku bude štatisticky významne pozitívne ovplyvnená stimuláciou kognitívnych funkcií prostredníctvom modifikovaného stimulačného programu HYPO.

Stanovenú hypotézu sme verifikovali vyhodnotením výsledkov výskumu matematicko-štatistickými metódami. P-hodnota vypočítaná Mann-Whitney U-testom v oblasti *porozumenie čítaného textu* je nižšia ako hladina významnosti, na ktorej bolo testovanie realizované. Medzi údajmi je *štatisticky významný rozdiel*. Žiaci vo výstupnom meraní dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky ako žiaci vo vstupnom meraní (graf 11). Na základe výsledkov konštatujeme, že hypotéza sa potvrdila.

Na základe výsledkov z realizovaného výskumu hľadáme odpoveď na opodstatnenosť výskumného problému: *Máme k dispozícii efektívny stimulačný program na zvyšovanie úrovne čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku na Slovensku?*

Na základe výstupných meraní závislej premennej čitateľská kompetencia vo vybraných oblastiach – *technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu* môžeme konštatovať, že v úrovni čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku (N = 6) sme po aplikácii modifikovaného kognitívneho stimulačného programu HYPO a posilnení perцепčno-kognitívnych funkcií vo zaznamenali pozitívne zmeny u jednotlivých prípadov, avšak nedostatky pretrvávali naďalej, čo súvisí s diagnostikovaným stupňom ich mentálneho postihnutia. Z hľadiska štatistickej významnosti medzi výstupným a vstupným meraním sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel v oblastiach – *technika čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu*.

Výsledkami z výstupného merania čitateľskej kompetencie vo vybraných oblastiach dokumentujeme efektívnosť aplikácie modifikovaného kognitívneho stimulačného programu HYPO u jednotlivých prípadov (N = 6) (tabuľka 1):

– *technika čítania* – všetci žiaci dosiahli vyššie bodové ohodnotenie, čo znamená, že sa do istej miery zvýšila úroveň ich techniky čítania; najlepšie výsledky vo výstupnom meraní v tejto oblasti sme zaznamenali u prípadov (Lenka, Maroš, Júlia), u ostatných prípadov (Andrej, Ivan, Martin) zlepšenie v technike čítania bolo minimálne;

– *spôsob čítania* – zlepšenie v počte chýb pri čítaní sme zaznamenali u prípadov (Júlia, Ivan), u ostatných prípadov (Andrej, Lenka, Maroš, Martin) sme zaznamenali len minimálne rozdiely v porovnaní so vstupným meraním;

– *počet správne prečítaných slov* – pri čítaní textu (87 slov) sme zaznamenali pozitívne zmeny v hodnotení úrovne čítania u všetkých prípadov, a to najvýraznejšie zlepšenie u prípadov (Andrej, Júlia), mierne zlepšenie u prípadov (Maroš, Lenka, Ivan), minimálne zlepšenie u prípadu (Martin);

– *rýchlosť čítania* – zaznamenali sme pozitívne zmeny v hodnotení úrovne u všetkých prípadov – najvýraznejšie u prípadov (Martin, Maroš), mierne zlepšenie u ostatných prípadov (Lenka, Júlia, Ivan, Andrej);

– *porozumenie čítaného textu* – zaznamenali sme pozitívne zmeny u všetkých prípadov, a to výrazné zlepšenie u prípadov (Lenka, Júlia), ktorí vo výstupnom meraní dokázali samostatne reprodukovat' text, mierne zlepšenie u prípadov (Andrej, Martin, Ivan, Maroš), ktorí vo vstupnom meraní nevykazovali porozumenie textu, ale vo výstupnom meraní dokázali reprodukovat' text pomocou otázok.

Z uvedeného vyplýva, že stimulácia percepčno-kognitívnych funkcií prostredníctvom modifikovaného stimulačného programu HYPO u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v plánovanom a realizovanom rozsahu 78 stretnutí (3 – 4-krát do týždňa na 2 – 3 vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry v období od decembra 2017 do apríla 2018) bola efektívna vo vybraných oblastiach čitateľskej kompetencie žiakov, avšak na rôznej úrovni. V dôsledku zistených záverov z realizovaného výskumu konštatujeme opodstatnenosť nastoleného výskumného problému a splnenie cieľa realizovaného výskumu.

Záver

Podpora percepčno-kognitívnych funkcií žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku edukovaných na špeciálnej základnej škole bol pre náš výskum výzvou, v ktorej sme sa usilovali dokázať, že ich intenzívnou stimuláciou môžeme do istej miery zlepšiť úroveň čitateľskej kompetencie žiakov vo vybraných oblastiach – technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie čítaného textu. Naše výskumné zistenia považujeme za aktuálne a inšpiratívne pre učiteľov žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia na špeciálnej základnej škole so zameraním na rozvíjanie čitateľskej kompetencie žiakov prostredníctvom aplikácie modifikovaného stimulačného programu HYPO, ktorý môže nájsť svoje uplatnenie aj v špeciálnopedagogickej praxi na Slovensku.

Štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu APVV-15-0071 Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež (2016 – 2020)

LITERATÚRA

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BLACHMAN, B. A., 1991. Phonological Awareness: Implication for Prereading and Early Reading Instruction. In: BRADY, S. A., SHANKWEILER, D. P., LIBERMAN, I. Y., 1991. *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman* [online]. London: Lawrence erlbaum associates, publishers, pp. 29 – 34. [cit. 2018-16-04]. ISBN 0-8058-0501-X. Dostupné na internete: <http://www.questia.com/library/3680665/phonological-processes-in-literacy-a-tribute-to-isabelle>.
- ČIŽMAROVIČ, Š., KALNÁ, V., 1988. *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00419-3.
- FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R. S., FALIK, L. et al. [z anglického originálu preložila Pokorná, V.]. 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti. Feuersteinuv program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2400-6.
- GAVORA, P. a kol., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2951-4. [cit. 2018-03-27]. Dostupné na internete: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.
- HLEBOVÁ, B., 2009. *Základy špeciálnej didaktiky slovenského jazyka a literatúry*. Prešov: PF PU v Prešove. ISBN 978-80-8068-958-2.
- HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J., 2015. *Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inklúzii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1356-0.
- HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J., PALKOVÁ, V., 2015. *Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978.80-555-1456-7.
- HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G., 2017. Dynamic Assessment (ACFS-cz) in the Context of Improving Reading Competence in Socially Disadvantaged Pupils with Mild Intellectual Disabilities/ Dynamické testovanie (ACFS-cz) v kontexte rozvíjania čitateľskej kompetencie sociálne znevýhodnených žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím (Bibiána Hlebová, Gabriela Vojteková). In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*. Vol. 6, No. 2, pp. 9 – 44. ISSN 2585-7363.
- HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G., 2018. *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2003-2.
- HENDL, J., 2008. *Kvalitatívni výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HENDL, J., 2016. *Kvalitatívni výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HORECKÁ, M., 2008. *Hry s rečou. Tvorivé cvičenia pre deti, ktoré chcú správne vyslovovať*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1805-4.
- JAVORSKÁ, R., 2016. *Encyklopédia predškôlka. Všetko čo potrebujem vedieť, kým pôjdem do školy*. Bratislava: Svojtko & Co. ISBN 978-80-8107-767-8.
- KAŠPAROVÁ, K., 2016. *Ezopove bájky. Moje prvé čítanie*. Zlín: REBO. ISBN 978-80-255-0989-0.
- KREJČOVÁ, L., 2013. *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0496-1.
- LEBEER, J., 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchýlkami vývoje*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-103-4.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: PF PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0643-2.
- MESÁROŠOVÁ, M., 1999. Rozvíjanie detí z výchovne menej podnetného prostredia: Vhodné stratégie a programové prístupy. In: *Perspektívy edukácie žiakov z výchovne menej podnetného prostredia: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie v Prešove*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., SVRČKOVÁ, M., 2010. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-878-3.

- MICHALOVÁ, Z., 2015. *HYPO – Cvičení pro děti předškolního a mladšího školního věku k posílení percepčně-motorických a kognitivních funkcí včetně pozornosti*. Beroun: Reklamní agentura Machek & syn.
- PEAT, D., WILGOSH, L., MULCAHY, R., 1997. Efficacy of cognitive strategy-based instruction for elementary students with learning disabilities: A retrospective study. In: *Canadian Journal of School Psychology* [online]. Vol. 12, No. 2, p. 135 – 142 [cit. 2017-03-02]. ISSN 08295735. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk:2071/record/display.url?eid=2s2.00005561470&origin=resultslist&sort=plff&src=s&st1=%22Efficacy+of+Cognitive+Strategy%22&sid=0FC36F8F5AC8B331BFDC23E4CBF005DAmem16%3a1>.
- PODHÁJECKÁ, M., 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0345-5.
- POKORNÁ, C., 2000. *Rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál. ISBN 80-718-470-2.
- PRUŽINSKÁ, L., 2006. *Emocionálny svet detí predškolského veku*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-65-6.
- SINDELAROVÁ, B., 2007. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-262-1.
- SOPKOVÁ, J., HLEBOVÁ, B., 2013. Východiská kognitívnej stimulácie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 2, č. 2, s. 3 – 13. ISSN 1338-6670.
- SOPKOVÁ, J., HLEBOVÁ, B., PALKOVÁ, V., 2014. Individuálne rozdiely v čitateľskej kompetencii žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v podmienkach školskej integrácie. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 3, č. 2, s. 30 – 37. ISSN 1338-6670.
- STRAPCOVÁ, M., 2016. *Precvičovanie pre budúcich školákov. 200 úžasných úloh pre úspešný vstup do školských lavíc*. Říčany: Nakladatelství SUN. ISBN 80-86965-86-4.
- SVOBODA, K., ČERVINKOVÁ, H., 2015. *Zábavné cvičenia na rozvoj čítania. Očné pohyby, rozlišovanie znakov a písmen*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0776-4.
- ŠTANČLOVÁ, E., 2016. *Veselý rok s pohádkami : hry a aktivity pro rozvoj školních kompetencí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1129-7.
- ŠVEC, Š. a kol., 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-73-5.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol., 2012. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VÁGNEROVÁ, M., 2002. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
- Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie*, 2016 [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2018-05-31]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/vp_pre_deti_s_mentalnym_postihnutim_isced_1.pdf.
- ZEZULKOVÁ, E., 2011. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-991-9.
- ZEZULKOVÁ, E., 2013. *Rozvoj komunikačních kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-395-8.
- ŽOVINEC, E., 2014. *Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-8153-018-0.
- ŽOVINEC, E., KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z., 2014. *Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-8153-018-0.

PODPŮRNÁ OPATŘENÍ U ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ ŠKOL HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU V ČESKÉ REPUBLICE

Support Measures for Pupils with Physical Impairments in the Inclusive Environment of Mainstream Schools in the Czech Republic

Eva Doležalová¹

Abstrakt: Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat stav a vybrané oblasti inkluzivní edukace žáků s tělesným postižením v kontextu podpůrných opatření. Na základě hlavního cíle byly stanoveny cíle parciální, které byly zaměřeny zejména na zjištění převažujícího stupně podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením na základních školách hlavního vzdělávacího proudu, určení nejčastěji se vyskytujícího typu tělesných postižení v inkluzivním prostředí základních škol a určení nejčastěji využívané oblasti podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením. Z daných cílů vycházely tři hypotézy, které byly ověřovány ve výzkumném šetření. Všechny stanovené hypotézy byly na základě získaných výsledků přijaty. K dosažení cíle výzkumného šetření byla využita kvantitativní metoda ve formě dotazníku vlastní konstrukce.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, žák s tělesným postižením, podpůrná opatření, pedagogicko-psychologické poradenské služby, speciálně pedagogické centrum, rodina, škola, podpora, speciální pedagog.

Abstract: The aim of the research study was to map the state and selected areas of inclusive education for pupils with physical impairments in the context of supportive measures. On the basis of the main aim, partial aims were set, which were mainly focused on finding the prevailing degree of supportive measures for pupils with physical impairments at mainstream schools, identifying the most frequently occurring type of physical impairments in the inclusive environment of primary schools and identifying the most frequently used area of supportive measures for pupils with physical impairments. These aims were based on three hypotheses, which were tested in the research study. Based on the obtained results all established hypotheses were accepted. To achieve the aim of the research study was used a quantitative method in the form of a questionnaire of own design.

Key words: inclusion, inclusive education, pupil with physical impairment, supportive measures, educational-psychological counseling services, special educational centre, family, school, support, special educator.

Úvod

Edukace všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami představuje v současné společnosti aktuálně řešené téma, které je doménou celé řady oborů spojujících se s cílem vytvoření vhodných podmínek a sledování průběhu realizace inkluzivního vzdělávání v prostředí českých škol. Výzkumné šetření tedy reaguje na aktuálnost dané problematiky. Inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením je ovlivňováno řadou důležitých faktorů. Jedním z těchto

¹ PhDr. Mgr. et Mgr. Eva Doležalová, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: 372136@mail.muni.cz. Osobné údaje zveřejnené s písomným súhlasom autorky.

faktorů je, jakým způsobem pedagogové při výchovně vzdělávacím procesu těchto žáků využívají podpůrná opatření a jak spolupracují s dalšími pro edukaci důležitými subjekty (Doležalová, 2018).

Teoretická východiska

Aktuálně se s inkluzí setkáváme ve smyslu zapojení se a začlenění, které má podobu společného učení, možností sdílení zážitků z učení a spoluprací. Při respektování všech možných rozličností u žáků lze inkluzivní vzdělávání nasměrovat k účelné formě edukace s odstraněním diskriminace, a naopak, obohacení o faktor kvality života žáků (Křivohlavý, 2009; Lukášová, 2010). Inkluzivní vzdělávání obsahuje širokou nabídku strategií, činností a procesů, které podporují kvalitní, účelné, přínosné a adekvátní vzdělávání osobám se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová, Vítková et al., 2013).

Významným krokem k přijetí inkluzivního vzdělávání v České republice se stala novela školského zákona č. 82/2015 Sb., jenž mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a některé další zákony. Nově byla v prvním odstavci § 16 zmiňovaného zákona, s odloženou působností od 1. září 2016, definována osoba se speciálními vzdělávacími potřebami, která potřebuje ve výchovně vzdělávacím procesu poskytnutí podpůrných opatření (MŠMT ČR, 2015).

Podpůrná opatření se tak stávají základním prvkem pro úspěšné inkluzivní vzdělávání a jsou definována taktéž v prvním odstavci § 16 výše zmíněného zákona. Podpůrná opatření představují modifikaci v edukaci odpovídající podmínkám žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, a to bezplatnou formou. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti určené školským poradenským zařízením. V případě druhého až pátého stupně je vždy vyžadováno doporučení školského poradenského zařízení, to však neplatí v případě prvního stupně uplatňovaného školou či školským zařízením. Poradenské pomoci školského poradenského zařízení předchází žádost zákonných zástupců, popřípadě zletilého žáka či rozhodnutí orgánu veřejné moci. Poradenské zařízení vydává zprávu a doporučení, na základě kterého může dítě, žák, student nebo zákonný zástupce požádat o revizi, a to do 30 dnů od obdržení (MŠMT ČR, 2015). Cílem podpůrných opatření ve stupni 1 je aplikace běžných, dostupných metod a forem práce, které mohou působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti. Podporu identifikují a zajišťují jednotliví pedagogové ve třídách, konzultují je s pracovníky školního poradenského pracoviště a v odůvodněných případech i s pracovníky školského poradenského zařízení. Potíže daného žáka ve stupni 2 vyžadují speciálně pedagogické metody a formy práce, které lze realizovat bez závažnějších dopadů do vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Opatření zde vychází z doporučení školského poradenského zařízení, jejichž pracovník v závěru zprávy z vyšetření (doporučení) identifikuje potřebu podpůrných opatření ve stupni 2. Může zde působit také další pedagogický pracovník, doba jeho působení je však omezená (1 – 2 hodiny týdně, případně vyšší počet hodin

u vytvořené skupiny žáků s obdobným vzdělávacím problémem). Významnou roli zde může sehrát tzv. sdílený asistent. V tomto stupni podpory se mohou využít efektivní podpůrná opatření ze stupně 1. Potíže daného žáka ve stupni 3 vyžadují taková opatření, které již závažněji zasahují do organizace práce se třídou, ve které je daný žák vzděláván. Opatření se realizují na základě doporučení školského poradenského zařízení, jejichž pracovník v závěru zprávy z vyšetření (doporučení) identifikuje potřebu podpůrných opatření ve stupni 3. Je nutná speciálně pedagogická a psychologická intervence. Podpůrná opatření v tomto stupni zahrnují i efektivní podpůrná opatření z 1. a 2. stupně podpory. Charakter potíží žáka ve vzdělávání ve stupni 4 vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání i formách nápravy. Opatření vychází z doporučení školského poradenského zařízení, jejichž pracovník v závěru zprávy z vyšetření (doporučení) identifikuje potřebu podpůrných opatření ve stupni 4. Žák je vždy vzdáván s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Speciálně pedagogická intervence je pravidelná a častěji prováděna než v předcházejících stupních. Na vzdělávání žáka se podílí další pedagogičtí pracovníci (asistent pedagoga, druhý pedagog ve třídě základní školy speciální). V tomto stupni podpory se mohou využít efektivní podpůrná opatření ze stupně 1. – 3. Charakter potíží žáka ve vzdělávání ve stupni 5 vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení obsahu, organizace forem a metod vzdělávání odpovídající vzdělávacím potřebám žáka a respektující jeho možnosti a omezení při hodnocení výsledků vzdělávání. Je nutné zařazení dalšího pedagogického pracovníka nejen po dobu výuky, ale i na možnost účasti žáka na dalších školních aktivitách souvisejících se vzdáváním (školní družina, zájmové kroužky). Podpůrná opatření vždy vycházejí z doporučení školského poradenského zařízení a zahrnují i možnost využití efektivních podpůrných opatření z 1. – 4. stupně (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). Konkrétní výčet a rozsah podpůrných opatření definuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, upravující pravidla vzdávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, s účinností od 1. 9. 2016, novelizovaná vyhláškou č. 270/2017 Sb. V § 2 jsou vymezeny stupně podpůrných opatření odkazující na přílohu č. 1 této vyhlášky. Dále jsou popsány postupy pro poskytování určitého stupně podpůrných opatření (MŠMT ČR, 2016).

Pod záštitou odborníků z Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci s neziskovými organizacemi vznikly Katalogy podpůrných opatření odpovídající současným změnám ve školském zákoně. Tyto katalogy popisují potřeby pro vzdávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Jejich významným přínosem je zejména návod pro práci pedagogických pracovníků a poradenských pracovníků. Katalogy jsou zaměřeny na výčet a stratifikaci podpůrných opatření, která lze indikovat pedagogem běžné školy či dalšími odborníky (speciálními pedagogy, psychology, expresivními terapeuty) v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření jsou v katalogích rozčleněna podle svého

charakteru do 10 věcných kategorií (organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, pomůcky, úpravy obsahu, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí) a jedné oblasti personálního a organizačního zabezpečení (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění obsahuje výčet podpůrných opatření a také principy, které byly respektovány při tvorbě tohoto katalogu a odkazuje na nutnost jejich zohlednění i při uplatňování ve školní praxi. Mezi tyto principy patří nediskriminace, spravedlnost a rovný přístup, odbornost a kvalita, efektivita a dostupnost, jednotný přístup, metodické vedení, kontinuita a spolupráce, rozvoj a otevřenost (Čadová a kol., 2015; Lindsay, 2007; Symes, Humphrey, 2011).

U žáků s tělesným postižením dochází k ovlivnění jejich osobnosti po stránce nejen fyzické, ale i psychické, které je doprovázeno negativními prožitky v podobě bolesti a strachu, které se bezprostředně dotýkají také rodiny a blízkého okruhu přátel. Z tohoto důvodu je velice důležité k těmto žákům přistupovat individuálně a akceptovat jejich potřeby. Ve většině případů se žáci s tělesným postižením vzdělávají právě ve školách hlavního vzdělávacího proudu, pokud se k tomuto postižení nepřidružují další obtíže. Stejně tak je nutné uplatňovat specifika vzdělávání odpovídající úrovni rozumových schopností. Edukace by měla ve svých přístupech zohledňovat zdravotní i psychický stav daného žáka. Optimální edukační přístupy by se měly zaměřovat také na žáka z pohledu jeho sociálního začlenění, napomoci mu k vykonávání činností, které odpovídají jeho reálným možnostem a tedy jsou pro něj zvládnutelné; umožnit žákovi zapomenout na svoje omezení; pro posílení psychického stavu žáka podporovat jeho fyzické schopnosti a umožnit žákovi zažít úspěch (Čadová a kol., 2015; Opatřilová, 2005).

Cíle výzkumného šetření, stanovení hypotéz

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat stav a vybrané oblasti inkluzivní edukace žáků s tělesným postižením v kontextu podpůrných opatření. Dále byly stanoveny parciální cíle, které se zaměřovaly na zjištění převažujícího stupně podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením na základních školách hlavního vzdělávacího proudu, určení nejčastěji se vyskytujícího typu tělesných postižení v inkluzivním prostředí základních škol a určení nejčastěji využívaných oblastí podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením.

V rámci výzkumného šetření byly stanoveny *statistické hypotézy*, ke kterým byly vytvořeny i hypotézy nulové a alternativní.

Hypotéza H1: Školy nacházející se ve větším městě mají v inkluzi více žáků s tělesným postižením s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření než školy nacházející se v obci.

Nulová hypotéza H_{0_1} : Školy nacházející se ve větším městě mají v inkluzi stejný počet žáků s tělesným postižením s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření jako školy nacházející se v obci.

Alternativní hypotéza H_{A_1} : Školy nacházející se ve větším městě mají v inkluzi významně více žáků s tělesným postižením s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření než školy nacházející se v obci.

Hypotéza H_2 : Učitelé, kteří mají praxi 11 a více let na této pozici, vzdělávají žáky s pohybovými vadami častěji než učitelé, kteří mají praxi do 10 let na této pozici.

Nulová hypotéza H_{0_2} : Učitelé, kteří mají praxi 11 a více let na této pozici, vzdělávají žáky s pohybovými vadami se stejnou četností jako učitelé, kteří mají praxi do 10 let na této pozici.

Alternativní hypotéza H_{A_2} : Učitelé, kteří mají praxi 11 a více let na této pozici, vzdělávají žáky s pohybovými vadami významně častěji než učitelé, kteří mají praxi do 10 let na této pozici.

Hypotéza H_3 : Školy vzdělávající 4 a více žáků s tělesným postižením využívají při vzdělávání těchto žáků pomůcky častěji než školy vzdělávající 3 a méně žáků s tělesným postižením.

Nulová hypotéza H_{0_3} : Školy vzdělávající 4 a více žáků s tělesným postižením využívají při vzdělávání těchto žáků pomůcky se stejnou četností jako školy vzdělávající 3 a méně žáků s tělesným postižením.

Alternativní hypotéza H_{A_3} : Školy vzdělávající 4 a více žáků s tělesným postižením využívají při vzdělávání těchto žáků pomůcky významně častěji než školy vzdělávající 3 a méně žáků s tělesným postižením.

Metodika výzkumného šetření

Výzkum měl podobu metody kvantitativního výzkumu. Ve výzkumu byla vzhledem ke stanoveným cílům použita výzkumná technika dotazníku vlastní konstrukce (nestandardizované), která je podle Pelikána (2011) nejpoužívanější technikou v pedagogickém výzkumu. V rámci kvantitativního výzkumu lze oslovit velké množství respondentů a díky tomu získat široký výzkumný vzorek. Anonymní dotazník obsahoval tři typy položek. U uzavřených otázek byla nabízena jedna nebo více odpovědí. Položky polootevřené nabízely dané možnosti, ale i odpověď formou „jiné“ s možností dopsání vlastní odpovědi. Závěr dotazníku byl tvořen jednou položkou v podobě volné odpovědi, kde mohli respondenti vyjádřit své náměty a připomínky k dotazníku, případně k danému tématu. Jednotlivé položky byly analyticky zpracovány a graficky znázorněny. Finální součet respondentů se u některých položek může lišit na podkladě celkového počtu odpovědí na konkrétní otázku, jelikož byla nabízena také možnost zvolit více odpovědí. Data měla podobu absolutní hodnoty.

Pro vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku byla využita statistická analýza prostřednictvím programu MS Office Excel 2010 a také statistických

balíků EpiInfo (v. 6en). Vždy se jednalo o proměnné vázané na hypotézy výzkumu a ostatní data, které nebyly přímo vázané ke stanoveným hypotézám, ale byly značně nápomocny k pochopení a vysvětlení souvislostí, závislostí a vztahů. Za pomoci kontingenčních tabulek byly analyzovány hypotézy a porovnávány proměnné, z nichž jedna měla podobu nezávislé proměnné (těžko měnitelné) a druhá závislé proměnné (na něčem závisí). To, zda se u nich shodně či odlišně objevují sledované znaky, ukazovala hladina významnosti (α) nastavená na 0,05.

Byly stanoveny statistické hypotézy, jelikož nebylo možné najít výzkumné práce zaměřené na tyto vztahy v dostupných domácích a zahraničních databázích. Statistické hypotézy doplňují hypotézy nulové a alternativní. Platnost hypotéz vycházela z ověřování dvojstranných statistických hypotéz, neboť tato forma hypotéz umožňuje pohled na sledovaný znak, který může být nižší nebo vyšší v porovnání s referenční hodnotou. Nulové hypotézy můžeme přisoudit jakýkoliv rozdíl variability dat, které máme většinou tendence zamítnout. Alternativní hypotéza odmítá platnost hypotézy nulové. Objevuje se tedy skutečnost, ve které nulová hypotéza neplatí, avšak nemusí to být přesný opak této hypotézy (Dean et al., 1994; Hendl, 2015). Přijatá alternativní hypotéza H_A a nezamítnutá nulová hypotéza H_0 vycházela z porovnávání hodnoty pravděpodobnosti chí-kvadrát testu dobré shody (χ^2) s nastavenou hladinou významnosti ($\alpha = 0,05$). Alternativní hypotéza H_A byla přijata v případě vypočítané pravděpodobnosti $p < 0,05$, jinak nulová hypotéza H_0 nebyla zamítnuta.

Charakteristika výzkumného vzorku

Základní soubor tvořili pedagogové základních škol hlavního vzdělávacího proudu vzdělávající žáky s tělesným postižením v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Základní soubor je souhrn objektů, který lze vymezit, podchytit, identifikovat a z něhož se následně vybírá (Reichel, 2009). Limitními kritérii pro výběr pedagogů byla podpora vzdělávání žáků s tělesným postižením a realizace vzdělávání žáků s tělesným postižením. Výběr konkrétních škol proběhl na základě informací získaných z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Pro účely výzkumného šetření bylo osloveno 122 základních škol s prosbou o zprostředkování mailových adres na pedagogy splňující výše uvedená kritéria. Na základě těchto kontaktů bylo následně osloveno 283 pedagogů. Zpětnou vazbu projevilo 63 % pedagogů, tedy 178 respondentů ($N = 178$) tvořící výběrový soubor.

Interpretace výsledků výzkumného šetření

V rámci prezentovaného příspěvku jsou níže uvedeny některé parciální výsledky výzkumného šetření, které se vztahují k cílům výzkumného šetření.

1. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Cílem této položky byla analýza nejvyššího dosaženého vzdělání pedagogů, kteří vzdělávají žáky s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol. Nejméně z celkového počtu respondentů odpovědělo, že jejich nejvyšší

dosažené vzdělání je středoškolské (8), vysokoškolské vzdělání bez speciální pedagogiky označilo 122 respondentů a pouze 48 respondentů uvedlo jako nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku. Možnost jiného vzdělání neuvedl žádný respondent.

Tabulka 1 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
středoškolské	8	4
vysokoškolské vzdělání bez speciální pedagogiky	122	69
vysokoškolské vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku	48	27
jiné	0	0

2. Délka pedagogické praxe

Výzkumný vzorek byl tvořen respondenty s různou délkou praxe. Praxi v délce do 5 let volilo 21 respondentů, praxi v délce 6 – 10 let uvedlo 43 respondentů, stejný počet respondentů (43) označil délku praxe 11 – 15 let, 37 respondentů zvolilo praxi v délce 16 – 20 let a praxi více než 20 let uvedlo 34 respondentů.

Tabulka 2 Délka pedagogické praxe
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
do 5 let	21	12
6 – 10 let	43	24
11 – 15 let	43	24
16 – 20 let	37	21
více než 20 let	34	19

3. Počet žáků s tělesným postižením, které pedagog vzdělával během celé své praxe

Tato položka se vztahuje na počet žáků s tělesným postižením, které pedagog vzdělával během celé své praxe ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Žádný z dotazovaných respondentů neuvedl možnost „žádného žáka.“ Většina respondentů (105) zvolila odpověď „4 – 6 žáků.“ Odpověď „1 – 3 žáky“ označilo 27 respondentů, podobně jako odpověď „7 – 9 žáků“ uvedená 36 respondenty, „10 a více žáků“ s tělesným postižením během své praxe vzdělávalo pouze 10 respondentů.

Tabulka 3 Počet žáků s tělesným postižením, které pedagog vzdělával během celé své praxe

(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
žádný žák	0	0
1 – 3 žáky	27	15
4 – 6 žáků	105	59
7 – 9 žáků	36	20
10 a více žáků	10	6

4. Umístění školy

Cílem této otázky bylo zjištění, kde je umístěna škola, na které pedagog působí. Nejvíce škol je v menších městech (97), odpověď „větší města“ byla uvedena 63 respondenty a „obce“ pouze 18 respondenty.

Tabulka 4 Umístění školy

(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
větší město (počet obyvatel nad cca 30 tisíc)	63	10
menší město (počet obyvatel cca do 30 tisíc)	97	55
obec	18	35

5. Typ tělesného postižení

Cílem této položky bylo zjištění, jaké typy tělesných postižení se nejčastěji objevují u žáků v inkluzivním vzdělávání. Na základě odpovědí respondentů bylo vytvořeno několik základních kategorií. Nejvíce respondentů (149) uvedlo chronická onemocnění (astma, epilepsie, diabetes mellitus, metabolické poruchy), dále 53 respondentů uvedlo pohybové vady (mozková obrna, deformace horních a dolních končetin, deformace páteře). Významně méně se ve školní praxi objevují neurologická onemocnění (9) a závažná onemocnění (3). Celkový počet odpovědí převyšoval základní vzorek (N = 214). Respondenti mohli uvést více odpovědí.

Tabulka 5 Typ tělesného postižení
 (Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
chronická onemocnění	149	70
pohybové vady	53	25
neurologická onemocnění	9	4
závažná onemocnění	3	1

6. Zdroj informací o podpůrných opatřeních

Položka se zaměřuje na identifikaci zdrojů, které pedagogové využívají při hledání informací o podpůrných opatřeních. Nejčastěji respondenti uváděli jako zdroj informací pracovníky školního poradenského pracoviště (139). Podobný počet odpovědí byl označen v případě informací ze speciálně pedagogického centra (79) a pedagogicko-psychologické poradny (71). Další vzdělávání označilo 49 respondentů, odbornou literaturu a internet shodně 56 respondentů. Odpověď „jinde“ neuvedl žádný respondent. Celkový počet odpovědí převyšoval základní vzorek (N = 450). Respondenti mohli označit více odpovědí.

Tabulka 6 Zdroj informací o podpůrných opatřeních
 (Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
legislativa	0	0
internet	56	12
speciálně pedagogické centrum	79	18
pedagogicko-psychologická poradna	71	16
pracovníci školního poradenského pracoviště	139	31
další vzdělávání	49	11
odborná literatura	56	12
jinde	0	0

7. Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření

Cílem další položky bylo zjištění, kolik žáků s tělesným postižením využívají podpůrná opatření pedagogové vzdělávají. Všichni respondenti (178) zvolili odpověď „1 – 5 žáků.“ Žádný z respondentů neuvedl jinou odpověď.

Tabulka 7 Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
žádný žák	0	0
1 – 5 žáků	178	100
6 – 10 žáků	0	0
11 a více žáků	0	0

8. Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření prvního stupně

Tato položka se zaměřovala na zjištění počtu žáků s tělesným postižením užívající podpůrná opatření prvního stupně. Naprostá většina respondentů (175) uvedla odpověď „žádného žáka.“ Pouze 3 respondenti označili odpověď „1 – 2 žáky.“ Žádný z respondentů neuvedl jinou odpověď.

Tabulka 8 Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření prvního stupně
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
žádný žák	175	98
1 – 2 žáky	3	2
3 – 5 žáků	0	0
6 a více žáků	0	0

9. Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření druhého stupně

Cílem této položky bylo zjištění počtu žáků s tělesným postižením užívající podpůrná opatření druhého stupně. Většina respondentů (119) označila odpověď „1 – 2 žáky.“ Odpověď „žádného žáka“ zvolilo 53 respondentů. Pouze 6 respondentů uvedlo odpověď „3 – 5 žáků.“ Žádný z respondentů neuvedl jinou odpověď.

Tabulka 9 Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření druhého stupně

(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
žádný žák	53	30
1 – 2 žáky	119	67
3 – 5 žáků	6	3
6 a více žáků	0	0

10. Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření třetího stupně

Položka dotazníku měla za cíl určit počet žáků s tělesným postižením s přiznaným třetím stupněm podpůrných opatření. 131 respondentů uvedlo, že nevzdělává žádného žáka s tímto stupněm podpůrných opatření. 45 respondentů zvolilo odpověď „1 – 2 žáky“ a pouze 2 respondenti vzdělávají „3 – 5 žáků“ tohoto stupně podpůrných opatření. Žádný z respondentů nezvolil možnost „6 a více žáků.“

Tabulka 10 Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření třetího stupně

(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
žádný žák	131	74
1 – 2 žáky	45	25
3 – 5 žáků	2	1
6 a více žáků	0	0

11. Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření čtvrtého stupně

Cílem této položky bylo určení počtu žáků využívající podpůrná opatření čtvrtého stupně. Většina respondentů (175) uvedla, že nevzdělává žáka s tělesným postižením se čtvrtým stupněm podpůrných opatření. Pouze 2 respondenti uvedli, že vzdělávají „1 – 2 žáky“ tohoto stupně podpůrných opatření, odpověď „3 – 5 žáků“ označil jen 1 respondent.

Tabulka 11 Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření čtvrtého stupně
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
žádný žák	175	98
1 – 2 žáky	2	1
3 – 5 žáků	1	1
6 a více žáků	0	0

12. Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření pátého stupně

Dvanáctá položka si kladla za cíl zjistit, zda se v inkluzivním prostředí základních škol vzdělávají také žáci s podpůrnými opatřeními pátého stupně. U této položky všichni respondenti (178) označili odpověď „žádného žáka.” Nikdo z respondentů nevzdělává žáka s tělesným postižením s přiznaným pátým stupněm podpůrných opatření.

Tabulka 12 Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření pátého stupně
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
žádný žák	178	100
1 – 2 žáky	0	0
3 – 5 žáků	0	0
6 a více žáků	0	0

13. Využívané oblasti podpůrných opatření

Cílem této položky bylo zjištění, jaké oblasti podpůrných opatření využívají pedagogové při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením. Nejčastěji byla označena odpověď „pomůcky,” a to u 129 respondentů, následovala organizace výuky (99). Téměř stejný počet respondentů uvedl podporu sociální a zdravotní (82) a úpravu prostředí (77). 74 respondentů označilo jako využívanou oblast podpůrných opatření přípravu na výuku. Výrazně méně je při inkluzivním vzdělávání využívaná oblast práce s třídním kolektivem (58). Modifikaci hodnocení označilo 36 respondentů. V menším zastoupení byla zvolena odpověď týkající se modifikování vyučovacích metod a forem (27). Intervence (13) a úpravy obsahu vzdělávání (11) využívá ve své praxi nejméně pedagogů. Celkový počet odpovědí převyšoval základní vzorek (N = 606). Respondenti mohli uvést více odpovědí.

Tabulka 13 Využívané oblasti podpůrných opatření
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
organizace výuky	99	16
modifikace vyučovacích metod a forem	27	4
intervence	13	2
pomůcky	129	21
úpravy obsahu vzdělávání	11	2
hodnocení	36	6
příprava na výuku	74	12
podpora sociální a zdravotní	82	14
práce s třídním kolektivem	58	10
úprava prostředí	77	13

14. Spolupráce s asistentem pedagoga

Položka dotazníku se zaměřovala na zjištění, zda pedagogové při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením spolupracují s asistentem pedagoga. Většina respondentů (126) označila odpověď „ano,“ nicméně významná část respondentů (52) uvedla, že s asistentem pedagoga nespolupracuje.

Tabulka 14 Spolupráce s asistentem pedagoga
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
ano	126	71
ne	52	29

15. Spolupráce se školním speciálním pedagogem

Cílem této položky bylo zjištění, zda pedagogové ve své praxi spolupracují se školním speciálním pedagogem při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením. Z celkového počtu (N = 98) respondentů uvedlo nejvíce respondentů (65), že při vzdělávání žáků s tělesným postižením spolupracuje se školním speciálním pedagogem. Odpověď „ne“ uvedlo 33 respondentů.

Tabulka 15 Spolupráce se školním speciálním pedagogem

(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
ano	65	66
ne	33	34

16. Spolupráce se školním psychologem

Položka se zabývá zjištěním, zda pedagogové spolupracují se školním psychologem při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením. Z celkového počtu (N = 87) označila polovina respondentů (45) odpověď „ano,“ avšak podobný počet respondentů (42) uvedl, že při vzdělávání žáků s tělesným postižením se školním psychologem nespolupracuje.

Tabulka 16 Spolupráce se školním psychologem

(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
ano	45	52
ne	42	48

Vyhodnocení stanovených hypotéz

Hypotéza H1: Školy nacházející se ve větším městě mají v inkluzi více žáků s tělesným postižením s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření než školy nacházející se v obci.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná: umístění školy (položka č. 4), jako závisle proměnné byly použity proměnné v položce č. 10 (počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření 3. stupně). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 17 Přehledová tabulka pro hypotézu H1

(Zdroj: vlastní zpracování)

Umístění školy	Počet žáků využívající podpůrná opatření 3. stupně				Celkový součet
	žádný žák	1 – 2 žáci	3 – 5 žáků	6 a více žáků	
obec	13	5	0	0	18
menší město	72	24	1	0	97
větší město	46	16	1	0	63
Celkem	131	44	3	0	178

Hypotézu H1 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Tabulka 18 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H1

(Zdroj: vlastní zpracování)

Úroveň vzdělání	Počet žáků využívající podpůrná opatření 3. stupně		Celkový součet
	žádný žák	1 a více žáků	
obec	13	5	18
větší město	46	17	63
Celkem	59	22	81

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,004$ při $p = 0,947$ znamenají, že mezi těmito dvěma zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl.

Nulová hypotéza H_{0_1} : Školy nacházející se ve větším městě mají v inkluzi stejný počet žáků s tělesným postižením s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření jako školy nacházející se v obci. Nulovou hypotézu H_{0_1} – *přijímáme*.

Alternativní hypotéza H_{A_1} : Školy nacházející se ve větším městě mají v inkluzi významně více žáků s tělesným postižením s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření než školy nacházející se v obci. Alternativní hypotézu H_{A_1} – *zamítáme*.

Hypotéza H2: Učitelé, kteří mají praxi 11 a více let na této pozici, vzdělávají žáky s pohybovými vadami častěji než učitelé, kteří mají praxi do 10 let na této pozici.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná: délka pedagogické praxe (položka č. 2), jako závisle proměnné byly použity proměnné v položce č. 5 (typ tělesného postižení). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 19 Přehledová tabulka pro hypotézu H2

(Zdroj: vlastní zpracování)

Délka pedagogické praxe	Typ tělesného postižení				Celkový součet
	chronická onemocnění	pohybové vady	neurologická onemocnění	závažná onemocnění	
do 5 let	15	5	1	0	21
6 – 10 let	30	11	2	0	43
11 – 15 let	30	11	2	0	43
16 – 20 let	26	9	1	1	37
více než 20 let	24	9	1	0	34
Celkem	125	45	7	1	178

Hypotézu H2 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Tabulka 20 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H2

(Zdroj: vlastní zpracování)

Délka pedagogické praxe	Typ tělesného postižení		Celkový součet
	pohybové vady	ostatní onemocnění	
do 10 let	16	48	64
11 a více let	29	85	114
Celkem	45	133	178

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,004$ při $p = 0,948$ znamenají, že mezi těmito dvěma zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl.

Nulová hypotéza H_{0_2} : Učitelé, kteří mají praxi 11 a více let na této pozici, vzdělávají žáky s pohybovými vadami se stejnou četností jako učitelé, kteří mají praxi do 10 let na této pozici. Nulovou hypotézu H_{0_2} – *přijímáme*.

Alternativní hypotéza H_{A_2} : Učitelé, kteří mají praxi 11 a více let na této pozici, vzdělávají žáky s pohybovými vadami významně častěji než učitelé, kteří mají praxi do 10 let na této pozici. Alternativní hypotézu H_{A_2} – *zamítáme*.

Hypotéza H3: Školy vzdělávající 4 a více žáků s tělesným postižením využívají při vzdělávání těchto žáků pomůcky častěji než školy vzdělávající 3 a méně žáků s tělesným postižením.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná: počet vzdělávaných žáků s tělesným postižením (položka č. 3), jako závisle proměnné byly použity proměnné v položce č. 13 (oblasti podpůrných opatření). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 21 Přehledová tabulka pro hypotézu H3 (Zdroj: vlastní zpracování)

Počet žáků s tělesným postižením	Oblasti podpůrných opatření										Celkový součet
	organizace výuky	modifikace vyučovacích metod a forem	intervence	pomůcky	úpravy obsahu vzdělávání	hodnocení	příprava na výuku	podpora sociální a zdravotní	práce s třídním kolektivem	úprava prostředí	
žádný žák	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1 – 3 žáci	4	1	0	6	0	2	3	4	3	4	27
4 – 6 žáků	17	4	2	22	2	6	12	15	11	14	105
7 – 9 žáků	6	1	1	7	1	2	4	5	4	5	36
10 a více žáků	2	0	0	2	0	1	1	2	1	1	10
Celkem	29	6	3	37	3	11	20	26	19	24	178

Hypotézu H3 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Tabulka 22 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H3

(Zdroj: vlastní zpracování)

Počet žáků s tělesným postižením	Oblasti podpůrných opatření		Celkový součet
	pomůcky	ostatní oblasti	
do 3 žáků	6	21	27
4 a více žáků	31	120	151
Celkem	37	141	178

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,04$ při $p = 0,840$ znamenají, že mezi těmito dvěma zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl.

Nulová hypotéza H_{0_3} : Školy vzdělávající 4 a více žáků s tělesným postižením využívají při vzdělávání těchto žáků pomůcky se stejnou četností jako školy vzdělávající 3 a méně žáků s tělesným postižením. Nulovou hypotézu H_{0_3} – přijímáme.

Alternativní hypotéza HA_3 : Školy vzdělávající 4 a více žáků s tělesným postižením využívají při vzdělávání těchto žáků pomůcky významně častěji než školy vzdělávající 3 a méně žáků s tělesným postižením. Alternativní hypotézu HA_3 – zamítáme.

Závěr

V současné době lze inkluzivní vzdělávání hodnotit jako jednu z priorit vzdělávací politiky v České republice. Nicméně i v ostatních evropských zemích je tato problematika vysoce aktuální (Havel, 2013). Vývoj inkluzivního smýšlení do jisté míry koresponduje s vývojem postojů společnosti k osobám s postižením. Oblast vzdělávání je specifickou částí celkového vnímání jedince s postižením, které lze globálně označit jako kvalita života. Výrazné změny podporující inkluzivní vzdělávání v České republice nastaly s přijetím nové legislativy (Bartoňová, Vítková et al., 2015). Důležité stále zůstává vnímat možnost inkluzivního vzdělávání jako volbu základního lidského práva. Toto právo je stejné pro všechny děti a žáky bez rozdílů, tedy intaktní i se speciálními vzdělávacími potřebami. Také lze hovořit o sociálním přístupu ve vnímání postižení, neboť je zásadní identifikovat bariéry, které brání sociálnímu začlenění (Hájková, Strnadová, 2010; Lechta a kol., 2016).

Úspěšné vzdělávání žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu je podmíněno řadou aspektů. Jedním z hlavních faktorů je adekvátní využívání podpůrných opatření. Pro vhodné nastavení výchovně vzdělávacího procesu, školní úspěšnosti všech žáků, spokojenosti školy či školského zařízení, ale i rodiny žáka je nesmírně důležitá vzájemná spolupráce právě při aplikaci a využívání tohoto druhu podpory. Zejména je nutné dbát na dostatek informací o podpůrných opatřeních a inkluzivním vzdělávání,

jejich dostupnosť a relevantnosť nejen pro pedagogy vzdelávající žáky s tělesným postižením, ale i pro rodiny těchto žáků. Bez spolupráce se speciálně pedagogickým centrem nelze dosáhnout efektivní edukace, stejně tak jako bez spolupráce se školním poradenským pracovištěm, kde je nezbytné podpořit pozici školního speciálního pedagoga i školního psychologa. Na základě interpretovaných výsledků lze předpokládat, že stále převládá určitá míra neznalosti vzdělávacích potřeb žáků s tělesným postižením mezi pedagogy. Pro zlepšení situace by bylo vhodné zajistit dostatečné množství kurzů a seminářů pro další vzdělávání pedagogů. Z internetových zdrojů je důležité rozšířit povědomí o Katalozích podpůrných opatření, neboť pedagogové často o této možnosti podpory a metodickém vedení neví. Inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením úzce souvisí i se spoluprací pedagoga s dalšími pedagogickými pracovníky, zejména spolupráce s asistentem pedagoga je značně přínosná během edukace všech žáků, neboť nabízí pedagogovi vytvoření takové edukační reality, která bude vyhovovat potřebám všech žáků během vzdělávacího procesu. Velmi významnou součástí inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením je bezesporu spolupráce a tedy i přínos školního poradenského pracoviště. V dnešní době stále řada škol nedisponuje funkcí školního speciálního pedagoga, často však ani školního psychologa. Další velmi významnou skutečností je sporadické využívání celé škály podpůrných opatření při vzdělávání žáků s tělesným postižením, přestože již téměř všichni žáci s tělesným postižením prošli rediagnostikou a byl jim přidělen určitý stupeň podpůrných opatření. Některé oblasti podpůrných opatření jsou využívány naprosto minimálně. Nejméně se v pedagogické praxi objevuje možnost intervence, úprava obsahu vzdělávání, modifikace vyučovacích metod a forem a modifikace hodnocení. Velice zřídka kdy využívanou oblastí se stává i práce s třídním kolektivem a příprava na výuku. Překvapivým zjištěním se stala i skutečnost, že právě u žáků s tělesným postižením se minimálně využívá úprava prostředí, která je však pro edukaci velice důležitá, a to zejména u této cílové skupiny žáků. Je tedy důležité podpořit povědomí o těchto možnostech podpory. Nabídnout pedagogům dostatečné přiblížení a vysvětlení a případně i reálnou ukázkou, neboť právě nedostatečně názorná aplikace vede k minimálnímu využívání těchto oblastí ve výchovně vzdělávacím procesu žáků s tělesným postižením. Jako další významnou skutečností se jeví podpora individuálního přístupu učitelů k žákům s tělesným postižením, stejně jako možnost úpravy režimu a při vzdělávání žáků dle individuálního vzdělávacího plánu jeho nastavení tak, aby byl přínosný pro vzdělávání žáka s tělesným postižením, ale aby se i pro učitele stal významným pomocníkem (Doležalová, 2018).

LITERATURA

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-7315-246-8.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2015. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8093-5.

- ČADOVÁ, E. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4615-8.
- DEAN, A. G. et al., 1994. *The Epi Info manual: version 6.02. A word processing, database and statistics system for public health on IBM-compatible microcomputers.* London: Brixton Books. ISBN 978-187-3937-211.
- DOLEŽALOVÁ, E., 2018. *Analýza podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu.* Rigorózní práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky. Dostupné na internetu: <<http://is.muni.cz/th/zksuy/>>.
- HAVEL, J., 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6395-2.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENDL, J., 2015. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0981-2.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2009. *Psychologie zdraví.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.
- LECHTA, V. a kol., 2016. *Inkluzivní pedagogika.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LINDSAY, G., 2007. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming. In: *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 77, No. 1, pp. 1 – 24. ISSN 0007-0998.
- LUKÁŠOVÁ, H., 2010. *Kvalita života dětí a didaktika.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-784-8.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4654-7.
- OPATŘILOVÁ, D., 2005. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3819-5.
- PELIKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.
- REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SYMES, W., HUMPHREY, N., 2011. The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. In: *British Journal of Special Education*. Vol. 38, No. 2, pp. 57 – 64. ISSN 0952-3383.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. 2016. [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 2018-06-24] Dostupné na internetu: <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>>.
- Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. 2015. [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 2018-06-24] Dostupné na internetu: <<http://zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>>.

ASISTENT PEDAGOGA V KONTEXTU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE V ČESKÉ REPUBLICE

Teaching Assistant in the Context of Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs at Primary School in the Czech Republic

Ilona Fialová,¹ Simona Halvová,² Jan Viktorin³

Abstrakt: Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat postavení asistenta pedagoga při inkluzivním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách. Na základě hlavního cíle byly stanoveny cíle parciální, které byly zaměřeny zejména na zjištění úrovně spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, zjištění stavu připravenosti asistentů pedagoga k inkluzivní edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také na realizovaná opatření k úspěšné edukaci těchto žáků. Z daných cílů vycházely tři hypotézy, které byly ověřovány ve výzkumném šetření. K dosažení cíle výzkumného šetření byla využita kvantitativní metoda ve formě dotazníku vlastní konstrukce.

Klíčová slova: asistent pedagoga, učitel, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní vzdělávání, základní škola, podpůrná opatření.

Abstract: The main aim of the research study was to analyze the position of teaching assistant in the inclusive education of pupils with special educational needs at primary schools. On the basis of the main aim, partial aims were set, which were mainly focused on determining the level of cooperation between teaching assistant and teacher, finding the state of preparedness of the teacher's assistants for the inclusive education of pupils with special educational needs and on the implemented measures for the successful education of these pupils also. These aims were based on three hypotheses, which were tested in the research study. To achieve the aim of the research study was used a quantitative method in the form of a questionnaire of own design.

Key words: teaching assistant, teacher, pupil with special educational needs, inclusive education, primary school, supportive measures.

Úvod

Inkluzivní vzdělávání se v posledních dvou dekáдах prosazuje jako jedna z priorit vzdělávací politiky v České republice. V oblasti školství je primárním cílem inkluze zahájení procesů vedoucích ke zvyšování kvality vyučovacího procesu a k nejvyšší účasti všech žáků, v praxi především maximalizace začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu

¹ PhDr. Mgr. Ilona Fialová, Ph.D., Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: fialova@ped.muni.cz. Osobné údaje zveřejnené s písmenným souhlasem autorky.

² Bc. et Bc. Simona Halvová, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: 396710@mail.muni.cz. Osobné údaje zveřejnené s písmenným souhlasem autorky.

³ PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: viktorin@ped.muni.cz. Osobné údaje zveřejnené s písmenným souhlasem autora.

škol hlavního vzdělávacího proudu. Stěžejní roli v tomto procesu přejímá rozsah, tvorba a uplatňování podpůrných opatření, ale také definování hlavních aktérů a jejich spolupráce. Jedna z nejčastěji volených oblastí podpůrných opatření je funkce asistenta pedagoga (Bartoňová, Vítková, 2017; Booth, Ainscow, 2007; Hájková, Strnadová, 2010).

Teoretická východiska

V současné době dochází ve vzdělávacím systému České republiky k zásadním změnám v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), kdy se vychází z priority, kterou je snižování nerovnosti ve vzdělávání. Vytyčené strategie jsou zaměřeny na zvyšování schopnosti vzdělávacího systému realizovat účinnou prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných znevýhodnění žáků tak, aby dosahované výsledky byly co nejméně ovlivněny faktory, které žák nemůže ovlivnit. Tyto snahy směřují k vytvoření podmínek pro maximální rozvoj vzdělávacího potenciálu všech žáků v každé škole (Bočková, Vítková et al., 2016; Vrabel a kol., 2016). **Asistent pedagoga** pracuje ve třídě, na základě doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ), žádosti zákonného zástupce a rozhodnutí ředitele školy. Podle platné legislativy se poskytují žákům se SVP podpůrná opatření, která stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška obsahuje mimo jiné, obecná ustanovení o poskytování podpůrných opatření a postup s poskytováním podpůrných opatření. Paragraf 5 charakterizuje činnost asistenta pedagoga, který poskytuje v rámci podpůrných opatření podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odstavce 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka se SVP do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytovaných školských služeb. Asistent pracuje podle potřeby se žákem se SVP nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny, podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Rozsah přímé pedagogické činnosti je stanoven dle platné legislativy na 20 až 40 hodin týdně při plném pracovním úvazku. Nároky na odbornou kvalifikaci stanovuje § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. Asistent pedagoga může podle platné aktuální legislativy pracovat pouze ve škole, není možné jej přidělovat k práci ve školní družině či internátě školy. Asistent pedagoga se účastní také školních akcí v době vyučování, v případě potřeby je přítomen i v době přestávek, je právoplatným členem pedagogického sboru. S vyučujícím pedagogem tvoří tým, který plánuje, realizuje a hodnotí vzdělávací proces v dané třídě. Asistent pedagoga pracuje vždy pod vedením učitele, který mu stanovuje úkoly týkající se vzdělávání žáka se SVP i žáků intaktních. V některých případech může asistent pedagoga realizovat individuální práci se žákem se SVP i mimo prostor třídy, bez účasti

vyučujícího. Další důležitou úlohou asistenta pedagoga je podpora přijetí žáka se SVP kolektivem třídy a posilování pozitivního třídního klimatu. Podílí se také na komunikaci školy a rodiny žáka. Asistent pedagoga by neměl vykonávat činnosti za žáka, které může vykonávat sám, nesmí plnit úkoly zadané žákovi. Vhodná participace asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu žáků se SVP vede ke snižování potřeby využívání jeho podpory žákem a směřuje k postupné samostatnosti žáka se SVP (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Cíle výzkumného šetření, stanovení hypotéz

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat postavení asistenta pedagoga při inkluzivním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách. Dílčí cíle byly zaměřeny na zjištění úrovně spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem a jak jejich spolupráce ovlivňuje inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále byly cíle výzkumného šetření směřovány k zjištění stavu připravenosti asistentů pedagoga k inkluzivní edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a jaká opatření byla realizovaná, aby edukace těchto žáků byla úspěšná.

V rámci výzkumného šetření byly stanoveny tři *hypotézy*. Hypotézy umožňují minimalizovat subjektivitu výzkumníka, protože jejich nepravdivost či pravdivost se potvrzuje nezávisle na jeho přáních či míněních (Reichel, 2009).

Hypotéza H1: Asistenti pedagoga s vysokoškolským vzděláním častěji hodnotí spolupráci s učitelem na výborné úrovni než asistenti pedagoga bez vysokoškolského vzdělání.

Hypotéza H2: Asistenti pedagoga s pedagogickým vzděláním se častěji podílejí na sestavování individuálního vzdělávacího plánu pro integrovaného žáka než asistenti pedagoga bez pedagogického vzdělání.

Hypotéza H3: Asistenti pedagoga s plánovaným zvyšováním svého vzdělání se častěji podílejí na přípravě didaktických pomůcek než asistenti pedagoga bez plánovaného zvyšování svého vzdělání.

Metodika výzkumného šetření

Výzkum byl zpracován statistickou procedurou, přičemž šetření mělo charakter kvantitativní, jehož hlavním výzkumným nástrojem byl dotazník vlastní konstrukce. Jedná se o nejpoužívanější techniku v pedagogickém výzkumu (Pelikán, 2011). V rámci kvantitativního výzkumného šetření můžeme oslovit značné množství respondentů a tím získat rozsáhlý výzkumný vzorek. Velmi efektivním výzkumným nástrojem je právě dotazník, kterým lze získat značné množství informací v poměrně krátkém čase. Dotazník obsahoval položky uzavřené, kde respondenti volili jednu z nabízených možností, dále položky polouzavřené, kde vedle nabízených variant existovala i možnost „jiné,“ u níž respondenti uváděli vlastní názor. Na konci dotazníku byla zařazena položka vybízející k volné formě odpovědi, kde měli respondenti prostor

pro vyjádření připomínek k dotazníku nebo poznámek k danému tématu. Tematicky byl dotazník zaměřen na několik indikátorů, které sledovaly jednak kvalitu spolupráce asistentů pedagoga s učiteli, zda se asistenti pedagoga podíleli na přípravě individuálního vzdělávacího plánu a didaktických pomůcek, a v neposlední řadě byly indikátory zaměřeny na možnost asistentů pedagoga komunikovat s odborníky z poradenských zařízení. Dotazníky byly distribuovány přímo asistentům pedagoga do základních škol, a to v tištěné podobě. Zpracování jednotlivých položek bylo provedeno analýzou a následným tabulkovým znázorněním. Výzkumné šetření mělo charakter záměrného a účelového výběru.

Jednotlivé položky dotazníku byly podrobeny statistické analýze s použitím programu MS Office Excel 2016 a statistických balíků EpiInfo (v. 7en). Šlo zejména o proměnné vztahující se k hypotézám výzkumu a některá data, která se nevztahovala k hypotézám, ale mohla napomoci k bližšímu vysvětlení souvislostí, závislostí a vztahů. Hypotézy byly zkoumané prostřednictvím kontingenčních tabulek, kde byly porovnávány odpovídající zkoumané proměnné a kde jedna proměnná vždy vystupovala jako nezávislá vysvětlující proměnná (těžko měnitelná) a druhá jako závislá vysvětlovaná proměnná (na něčem závisí). Zkoumali jsme, zda jsou u nich sledované znaky zastoupeny stejně u obou proměnných, nebo ne na hladině významnosti (α). Pro analýzu hypotéz byl využit Pearsonův chí-kvadrát test. Statistická významnost pro toto výzkumné šetření byla stanovena na $p < 0,05$. Tento údaj lze interpretovat tím způsobem, že je 5 % pravděpodobnost, že to, co je prohlášeno, se nevztahuje na vybranou populaci. Na druhou stranu, zbývajících 95 % se na tuto vybranou populaci vztahuje (Hendl, 2015; Punch, 2008).

Charakteristika výzkumného vzorku

Základní soubor tvořili asistenti pedagoga úplných základních škol v Karlovarském kraji, konkrétně z okresů Cheb, Karlovy Vary a Sokolov. Základní soubor je souhrn objektů, který lze vymezit, podchytit, identifikovat a z něhož se následně vybírá (Reichel, 2009). Z celkového počtu 100 distribuovaných dotazníků bylo navraceno a vyplněno 70 dotazníků, platná návratnost činila 70 %. Výběrový soubor tedy tvořilo 70 respondentů, tj. respondentů, kteří měli zájem participovat na výzkumném šetření.

Interpretace výsledků výzkumného šetření

V rámci prezentovaného příspěvku uvádíme některé parciální výsledky výzkumného šetření, které se vztahují k cílům výzkumného šetření.

1. Demografické údaje

Z celkového počtu 70 respondentů (100 %) se výzkumu zúčastnilo 69 žen (99 %) a 1 muž (1 %). To ukazuje, že muži ještě nejsou zastoupeni ve větším množství v této profesi. Věkové rozmezí bylo následující: 40 respondentů (56 %) bylo ve věku mezi 20 –

30 lety, 17 respondentů (24 %) se nacházelo ve věkovém rozpětí od 31 do 40 let, 11 respondentů (16 %) ve věku 41 – 50 let a 3 respondenti (4 %) uvedli věkovou skupinu 50 let a více. Co se týká úrovně dosaženého vzdělání, 30 respondentů (43 %) mělo bakalářské vysokoškolské vzdělání, 20 (29 %) dosáhlo úplného středoškolského vzdělání s maturitou, 8 respondentů (11 %) mělo ukončené magisterské vysokoškolské vzdělání, 7 respondentů (10 %) dosáhlo vzdělání na vyšší odborné škole, 3 respondenti (4 %) získali středoškolské vzdělání s výučním listem a 2 respondenti (3 %) uvedli jiný typ dosaženého vzdělání. Z výše uvedeného se dá říci, že v pedagogickém směru by se měli pracovníci stále vzdělávat a snažit se dosáhnout co nejvyššího vzdělání, také s ohledem na to, že v současnosti má každý možnost dalšího vzdělávání distanční formou. Samozřejmě též záleží na tom, jaké požadavky má zaměstnavatel a zda tyto možnosti umožňuje. Odpovědi na tuto položku potvrzují výše uvedená tvrzení. Respondenti se v položce vyjadřovali, zda mají v úmyslu zvyšovat své vzdělání: 30 respondentů (43 %) si hodlá dále zvyšovat kvalifikaci studiem, 20 respondentů (29 %) spíše ne, spíše ano 14 respondentů (20 %) a 6 (8 %) se již dále nechce vzdělávat. U této poslední skupiny respondentů (8 %) lze usuzovat, že již dosáhli nejvyššího vzdělání, jelikož nepředpokládáme, že by se pedagogičtí pracovníci nechtěli dále vzdělávat. Z výzkumného šetření byly získány také informace o tom, zda je současné vzdělání respondentů pedagogického zaměření, k čemuž se kladně vyjádřilo 61 respondentů (87 %). Opačnou odpověď, tedy že nedisponují vzděláním s pedagogickým zaměřením, zvolilo 9 respondentů (13 %). Dále nás zajímalo, na kterém stupni respondenti v době výzkumu působili. Bylo zjištěno, že 14 respondentů (20 %) působil na druhém stupni základní školy a 56 respondentů (80 %) pracovalo na prvním stupni.

2. Asistent pedagoga jako rovnocenný člen pedagogického sboru

V následující tabulce jsou uvedeny odpovědi respondentů na dotaz, zda se cítí být rovnocennými členy pedagogického sboru na svém pracovišti. 17 dotazovaných respondentů uvedlo, že se cítí jako rovnocenný člen sboru, spíše ano uvedlo 21 respondentů, spíše ne vykazalo 17 respondentů. 15 respondentů se vůbec necítí být rovnocennými členy pedagogického sboru. Za negativní zjištění považujeme, že 32 respondentů se necítí jako rovnocenní členové pedagogického sboru, jelikož asistenti pedagoga jsou oporou učitelů. Otázku však zůstává, co by bylo zjištěno, kdyby byla tato položka dotazníku rozvedena s možností volné odpovědi, proč mají tento pocit.

Tabulka 1 Asistent pedagoga jako rovnocenný člen pedagogického sboru
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	17	24
spíše ano	21	30
spíše ne	17	24
ne	15	22

3. Pedagogická podpora asistentů pedagoga ve třídě

Z celkového počtu 70 respondentů odpovědělo 11 respondentů, že poskytuje pedagogickou podporu pouze integrovaným žákům, 25 respondentů se věnovalo všem žákům ve třídě dle potřeby a 34 respondentů uvedlo, že se převážně věnovalo integrovaným žákům. Z analýzy této položky dotazníku vyplývá, že by se měl zvýšit počet asistentů pedagoga, kteří se budou zaměřovat výhradně na žáky integrované, kteří pomoc velmi potřebují ke snadnější adaptaci ve třídě.

Tabulka 2 Pedagogická podpora asistentů pedagoga ve třídě
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
pouze integrovaným žákům	11	16
převážně integrovaným žákům	34	48
všem žákům bez rozdílu (dle potřeby)	25	36

4. Spolupráce s odborníky ze ŠPZ

V tabulce 3 jsou uvedeny odpovědi respondentů na dotaz, zda mají možnost komunikovat s odborníky ze školských poradenských zařízení. Z celkového počtu 70 respondentů kladně odpovědělo 25, spíše ano uvedlo 12 respondentů, spíše ne 15 dotazovaných a 18 respondentů odpovědělo, že s těmito odborníky nekomunikuje. Ke zvyšování pedagogické činnosti je podstatný pozitivní přístup týkající se též vzájemné komunikace. Značně záleží na respondentech, aby udělali první krok k započatí efektivní komunikace se školským poradenským zařízením, což se poté odrazí i při práci se žáky.

Tabulka 3 Spolupráce s odborníky ze ŠPZ
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	25	36
spíše ano	12	17
spíše ne	15	21
ne	18	26

5. Kvalita spolupráce s učiteľom

V této položce respondenti vyjadřovali kvalitu spolupráce s učitelem. 42 respondentů hodnotilo tuto spolupráci jako výbornou, což je pozitivní zjištění. 19 respondentů hodnotilo spolupráci v některých ohledech jako vynikající, ale v některých situacích dochází k neshodám. 5 respondentů hodnotilo svoji spolupráci s vyučujícím jako špatnou. Není možné, aby při spolupráci docházelo ke konfliktům či pasivitě, jelikož se to vše odrazí na žácích, kteří vyžadují speciální přístup a jsou pro ně důležití třídní učitel i asistent pedagoga. 4 respondenti volili možnost jinak. Mají zkušenosti s tím, že na druhém stupni je méně prostoru ke komunikaci s jednotlivými učiteli, většina komunikuje se všemi pedagogy a s třídním učitelem méně, dle tvrzení není potřeba pravidelná komunikace. 1 respondent se vyjádřil tak, že komunikace není žádná a nemá k dispozici žádné dokumenty týkající se integrovaných žáků, což je ovšem značný problém, jelikož se nemůže dostatečně připravit na kooperaci s takovým žákem, nemá k dispozici podstatné informace.

Tabulka 4 Kvalita spolupráce s učitelem
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
na výborné úrovni	42	60
na špatné úrovni	5	7
v některých ohledech vynikající, někdy se ale neshodneme	19	27
jinak	4	6

6. Spolupráce asistenta na sestavování IVP

Dále nás ve výzkumném šetření zajímalo, zda se asistenti podílejí na sestavení individuálního vzdělávacího plánu pro integrovaného žáka. Z dat vyplývá, že na sestavování IVP se podílí 30 respondentů a 40 respondentů se na přípravě IVP nepodílí. Asistenti pedagoga by se taktéž měli podílet na sestavování IVP, ale záleží na tom, zda je zájem z jejich strany.

Tabulka 5 Spolupráce asistenta na sestavování IVP
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	30	43
ne	40	57

7. Konzultace pracovních postupů se členy pedagogického sboru

Položka dotazníku zjišťovala, zda respondenti konzultují postupy s ostatními členy pedagogického sboru. S tvrzením souhlasí a potvrzuje konzultace s ostatními pedagogy pouze 19 respondentů, spíše souhlasí 23 respondentů. V opačném případě odpovědělo 16 respondentů, kteří s tímto tvrzením spíše

nesouhlasí, 12 respondentů nekonzultuje s žádným členem pedagogického sboru. Jak již bylo uvedeno, tak ne všichni respondenti mají nejvyšší vzdělání v pedagogickém směru, z toho důvodu se lze domnívat, že tato kooperace zvyšuje efektivní přípravu na vyučování pro žáky.

Tabulka 6 Konzultace pracovních postupů se členy pedagogického sboru
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	19	27
spíše ano	23	33
spíše ne	16	23
ne	12	17

8. Spolupráce na přípravě pomůcek

Asistenti pedagoga se vyjadřovali i k jejich participaci na přípravě didaktických pomůcek. 50 respondentů odpovědělo ano a 20 dotazovaných odpovědělo záporně. Asistent pedagoga by se měl podílet nejen na výuce, ale i na přípravě na výuku. Na školách by proto měla být nastavena pravidla, kdy se bude asistent podílet na veškeré přípravě na výuku.

Tabulka 7 Spolupráce na přípravě pomůcek
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	50	71
ne	20	29

9. Účast asistentů pedagoga na třídních schůzkách

Zde jsou vyhodnocena data, která se týkala účasti asistentů pedagoga na třídních schůzkách. Kladně se vyjádřilo 27 respondentů a nezúčastňuje se třídních schůzek 43 respondentů, což je značně negativní zjištění, jelikož asistent pedagoga by měl komunikovat s dítětem i jeho rodiči, tudíž by měl být přítomen na třídních schůzkách. Záleží samozřejmě na postoji ředitele školy k této problematice.

Tabulka 8 Účast asistentů pedagoga na třídních schůzkách
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	27	39
ne	43	61

10. Kontakt s rodiči/zákonnými zástupci

Údaje v tabulce 9 nám poskytují informace o tom, kolik respondentů je v kontaktu s rodiči/zákonnými zástupci integrovaných žáků. To, že s rodiči komunikují, uvedlo 62 respondentů, 8 respondentů odpovědělo záporně. Kontakt asistenta pedagoga se zákonnými zástupci žáků je velmi důležitý, protože je též prostředník při komunikaci mezi zákonnými zástupci a pedagogy.

Tabulka 9 Kontakt s rodiči/zákonnými zástupci
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	62	89
ne	8	11

11. Dozor nad žáky v prostorách školy

Následující tabulka znázorňuje odpovědi respondentů na otázku, zda vykonávají dozor u žáků v prostorách školy. 37 dotazovaných respondentů odpovědělo, že vykonávají dozory nad žáky, 6 respondentů spíše souhlasí s tvrzením, 7 respondentů s tímto tvrzením spíše nesouhlasí a 20 respondentů nesouhlasí. Asistent pedagoga asistuje učitelům v širším spektru jeho činností, proto by se měl účastnit i dozoru nad žáky v prostorách školy.

Tabulka 10 Dozor nad žáky v prostorách školy
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	37	53
spíše ano	6	8
spíše ne	7	10
ne	20	29

12. Suplování za nepřítomné pedagogy

Tato položka dotazníku zjišťovala, zda respondenti supluje za nepřítomné učitele. 37 respondentů supluje, s tímto tvrzením spíše souhlasí 6 dotazovaných, spíše nesouhlasí 16 a nesouhlasí s tvrzením 21 respondentů. Dle našeho názoru záleží na dosaženém vzdělání, aby byl asistent pedagoga schopen suplovat za nepřítomného pedagoga, pak je též podstatné, jaké kompetence má asistent.

Tabulka 11 Suplování za nepřítomné pedagogy
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	37	46
spíše ano	6	8
spíše ne	16	20
ne	21	26

13. Náročnosť práce asistenta pedagoga

Práce pedagogického pracovníka je náročnou profesí, samozřejmě přítomnost asistenta pedagoga je pro učitele přínosem. V tabulce 12 jsou uvedeny informace, zda respondenti považují práci asistenta pedagoga za náročnou. 37 respondentů se domnívá, že tato práce je náročná, spíše souhlasí s tvrzením 25 dotazovaných, spíše nesouhlasí 7 respondentů a nesouhlasí s tvrzením 1 respondent. Každá profese, kde se pracuje s lidmi, je náročná, totéž platí o pedagogických pracovnících, z toho důvodu je potřeba si vzájemně pomáhat.

Tabulka 12 Náročnosť práce asistenta pedagoga
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	37	53
spíše ano	25	36
spíše ne	7	10
ne	1	1

14. Důvod volby práce asistenta pedagoga

Další položka zjišťovala, z jakého důvodu si respondenti vybrali práci asistenta pedagoga. Z celkového počtu respondentů odpovědělo 26 respondentů, že je k tomu vedly jiné důvody, tj. získání zkušeností, smysluplná praxe, kladný přístup k dětem, přivýdělek na zkrácený úvazek při mateřské dovolené, ochota poskytnout pomoc integrovaným žákům. Jedna respondentka uvedla jako důvod to, že její syn byl integrovaný a nemohli sehnat asistenta pedagoga, tak se matka rozhodla mu pomoci sama. 23 respondentů jako svůj důvod uvedlo, že to byla praxe a zkušenosti získané ke svému dalšímu povolání jako pedagog, odpověď 16 respondentů byla, že v danou chvíli nic jiného nesehnali a pro 5 respondentů to byla možnost přivýdělku ke studiu.

Tabulka 13 Důvod volby práce asistenta pedagoga
(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
přivýdělek ke studiu	5	7
nic jiného jsem nesehnal/-a	16	23
praxe a zkušenosti k mému budoucímu povolání pedagoga	23	33
jiný důvod	26	37

15. Pracovní úvazek asistentů pedagoga

Tato položka dotazníku znázorňuje odpovědi respondentů, jaká byla výše jejich úvazku v době výzkumného šetření. 58 respondentů vykazovalo částečný úvazek, na plný úvazek pracovalo 8 respondentů, a že mají jiný úvazek, uvedli 4 respondenti. K jinému úvazku uvedli respondenti, že pracují na půl úvazku

ve školní družině a na půl úvazku jako asistent pedagoga. Jedna respondentka uvedla výši úvazku 0,55.

Tabulka 14 Pracovní úvazek asistentů pedagoga

(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
plný	8	11
částečný	58	83
jiný	4	6

16. Nepřímá pedagogická činnost v úvazku

S předchozí informací o výši úvazku souvisel i dotaz, zda mají respondenti v úvazku asistenta také nepřímou pedagogickou činnost. S tímto tvrzením souhlasilo 19 respondentů a nesouhlasilo 51 respondentů.

Tabulka 15 Nepřímá pedagogická činnost v úvazku

(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	19	27
ne	51	73

17. Pracovní místo asistenta pedagoga ve třídě

V tabulce 16 jsou vyhodnoceny odpovědi na pracovní místo asistenta ve třídě. 40 respondentů odpovědělo, že jejich místo je v lavici vedle integrovaného žáka, 16 dotazovaných tvrdí, že mají ve třídě své vlastní místo stranou, stejný počet dotazovaných (7) odpověděl, že se dělí o pracovní místo s učitelem anebo, že nemají žádné vlastní místo. Zde záleží na domluvě s učitelem, kde asistent bude, a též na potřebách integrovaných žáků.

Tabulka 16 Pracovní místo asistenta pedagoga ve třídě

(Zdroj: vlastní zpracování)

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
v lavici vedle integrovaného žáka	40	57
mám ve třídě své vlastní místo stranou	16	23
dělíme se o pracovní místo s učitelem	7	10
nemám vlastní místo ve třídě	7	10

Vyhodnocení stanovených hypotéz

Hypotéza H1: Asistenti pedagoga s vysokoškolským vzděláním častěji hodnotí spolupráci s učitelem na výborné úrovni než asistenti pedagoga bez vysokoškolského vzdělání.

Na verifikování hypotézy jsme použili jako nezávisle proměnnou úroveň dosaženého vzdělání. Jako závisle proměnnou jsme použili kvalitu spolupráce s učitelem. Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 17 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H1

(Zdroj: vlastní zpracování)

Úroveň vzdělání	Kvalita spolupráce		Celkový součet
	výborná	ostatní možnosti	
vysokoškolské	23	15	38
nižší než vysokoškolské	19	13	32
Celkem	42	28	70

U hypotézy H1 byl vypočítán Pearsonův chí-kvadrát test $\chi^2 = 0,01$ a statistická významnost $p = 0,922$. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ tuto hypotézu *zamítáme*.

Hypotéza H2: Asistenti pedagoga s pedagogickým vzděláním se častěji podílejí na sestavování individuálního vzdělávacího plánu pro integrovaného žáka než asistenti pedagoga bez pedagogického vzdělání.

Na verifikování hypotézy jsme použili jako nezávisle proměnnou zaměření vzdělání. Jako závisle proměnnou jsme použili spolupráci na sestavování individuálního vzdělávacího plánu. Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 18 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H2

(Zdroj: vlastní zpracování)

Zaměření vzdělání	Podíl na sestavování IVP		Celkový součet
	ano	ne	
pedagogické	26	35	61
nepedagogické	4	5	9
Celkem	30	40	70

Legenda: IVP – individuální vzdělávací plán

U hypotézy H2 byl vypočítán Pearsonův chí-kvadrát test $\chi^2 = 0,01$ a statistická významnost $p = 0,920$. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ tuto hypotézu *zamítáme*.

Hypotéza H3: Asistenti pedagoga s plánovaným zvyšováním svého vzdělání se častěji podílejí na přípravě didaktických pomůcek než asistenti pedagoga bez plánovaného zvyšování svého vzdělání.

Na verifikování hypotézy jsme použili jako nezávisle proměnnou zvyšování kvalifikace. Jako závisle proměnnou jsme použili přípravu didaktických pomůcek. Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 19 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H3

(Zdroj: vlastní zpracování)

Zvyšování kvalifikace	Příprava didaktických pomůcek		Celkový součet
	ano	ne	
(spíše) ano	31	13	44
(spíše) ne	19	7	26
Celkem	50	20	70

U hypotézy H3 byl vypočítán Pearsonův chí-kvadrát test $\chi^2 = 0,06$ a statistická významnost $p = 0,814$. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ tuto hypotézu *zamítáme*.

Doporučení pro speciálněpedagogickou praxi

Asistenti pedagoga by měli znát všechny informace o své profesi ještě před nástupem do zaměstnání. Měli by si zjistit co nejvíce informací o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, kterému mají asistovat, aby věděli, jak s žákem pracovat, jak žák reaguje na určité situace a zejména poznání jeho specifických potřeb. Doporučuje se o něm získat údaje od bývalých asistentů pedagoga a učitelů, kteří ho již vzdělávali. Asistenti pedagoga by se měli s třídním učitelem žáka, příp. s jeho ostatními učiteli domluvit na vzájemné kooperaci a stanovit si hned na začátku pravidla. Pedagogové či vedení školy by měli asistenta pedagoga řádně představit žákům, aby se vyhnuli případnému nepochopení z jejich strany (např. okamžitá ztráta autority, nepochopení smyslu asistentství aj.). Asistent pedagoga i ostatní učitelé by měli vědět, jaké má asistent kompetence. Doporučuje se, aby se asistent pedagoga domluvil na spolupráci i s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Společně se domluvili na způsobu komunikace a osobních setkání, což záleží i na přístupu rodičů či zákonných zástupců žáka. Asistent pedagoga by měl žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhat nejen při zvládání učiva, ale i při adaptaci do kolektivu jeho spolužáků. Ostatní spolužáky vést k toleranci a pochopení žáka a jeho specifických potřeb. Asistent pedagoga by se měl účastnit také třídních hodin i třídnických hodin s žáky. Měl by být součástí veškerého dění ve třídě. Asistent pedagoga by měl zvládat náročné situace a umět je i řešit. Měl by si dále najít ve svém volném čase i čas na odpočinek, aby předešel psychické náročnosti, která jeho profesi přináší. Asistent pedagoga by měl být aktivní při vzdělávání žáka, kterému asistuje. Očekává se od něj aktivní přístup. Asistent

pedagoga má právo na spolupráci s pracovníky školského poradenského zařízení. Měl by s nimi navázat komunikaci a využívat jejich pomoci ohledně asistování žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Závěr

Efektivní zavádění inkluze ve vzdělávání závisí na mnoha faktorech. Toto zavádění vyžaduje především týmovou spolupráci pedagogů, odborníků ze školských poradenských zařízení, rodičů/zákonných zástupců žáků, vedení škol, zástupců státních orgánů, neziskových organizací aj. Z mnoha přímých účastníků jsou pak právě asistenti pedagoga velmi důležitým prvkem, na kterém může záviset úspěch či neúspěch inkluzivního vzdělávání žáků se SVP. Fakt, že je zapojení asistentů do procesu vzdělávání žáků se SVP jedním z nejdůležitějších prvků v celém systému inkluzivního školství, potvrdilo například „Rychlé šetření 01/2010“ Ústavu pro informace ve vzdělávání. Tohoto šetření se zúčastnilo 2459 ředitelů vzdělávacích institucí a jeho výsledky jednoznačně potvrdily, že nedostatek asistentů pedagoga je v procesu inkluze vnímán jako významná komplikace (ÚIV, 2010). I když se o těchto zásadních problémech ví, vyskytuje se stále mnoho problémů v rovině legislativní, organizační i v oblasti nastavení žádoucích forem přímé práce s žáky se SVP ve výuce (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Také výsledky našeho výzkumného šetření potvrdily některé negativní faktory, které fungování asistentů pedagoga v současných podmínkách inkluzivního vzdělávání negativně ovlivňují. Respondenti jednoznačně potvrdili, že práce asistenta je velmi náročná a jako pedagog by měl být respektován pedagogickým sborem. Asistent pedagoga by měl mít speciálně pedagogické vzdělání a měl by být také adekvátně ohodnocen. Práce asistenta pedagoga je v mnoha ohledech časově náročná na přípravu i na samotnou pedagogickou podporu, kterou musí poskytovat vyučujícímu i žákům ve třídě (Halvová, 2016). Věřme, že legislativní opatření, která nabyла účinnosti od 1. září 2016, vnesou do této oblasti inkluzivního vzdělávání jasná pravidla a samotní pedagogové přistoupí k jejich realizaci zodpovědně a na profesionální úrovni.

LITERATURA

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2017. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8757-6.
- BOČKOVÁ, B., VÍTKOVÁ, M. et al., 2016. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8508-4.
- BOOTH, T., AINSWORTH, M., 2007. *Ukazatel inkluze: rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus. ISBN 80-903598-5-X.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HALVOVÁ, S., 2016. *Úloha asistenta pedagoga při inkluzivním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Dostupné na internetu: <<https://is.muni.cz/th/txbmr/>>.
- HENDL, J., 2015. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0981-2.

- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4654-7.
- NĚMEC, Z., ŠÍMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V., 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-712-0.
- PELIKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PUNCH, K. F., 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- Rychlá šetření 1/2010*. 2010. [online] Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. [cit. 2018-06-16] Dostupné na internetu: <<http://www.uiv.cz/clanek/17/1969>>.
- VRUBEL, M. a kol., 2016. *Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích II*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8468-1.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. 2016. [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 2018-06-16] Dostupné na internetu: <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>>.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. 2004. [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 2018-06-16] Dostupné na internetu: <<http://zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20160112>>.

AUGUSTIN BARTOŠ – JEDEN Z HLAVNÍCH PŘEDSTAVITELŮ SOMATOPEDIE V ČESKÉ REPUBLICE

Augustin Bartoš
– One of the Main Representatives of Somatopaedia
in the Czech Republic

Eva Doležalová¹

Abstrakt: Teoretická studie se zabývá životem a dílem Augustina Bartoše, významného představitele pedagogiky osob s tělesným postižením, který aktivně působil zejména v první polovině 20. století a jehož odkaz je pro tento obor velice cenný, uznávaný i v dnešní době stále aktuální. Jméno Augustina Bartoše je úzce spojené také s Jedličkovým ústavem v Praze, v jehož čele setrval desítky let. Během tohoto působení spolupracoval s řadou významných osobností, zejména s prof. MUDr. Rudolfem Jedličkou, jejichž společným cílem byl rozvoj péče o děti s tělesným postižením, který byl v tehdejší době zcela nedostatečný. Hlavní činností Augustina Bartoše se stalo vzdělávání dětí s postižením. Nelze však opomenout ani jeho publikační a průkopnickou činnost. Cílem této studie je sumarizace nejvýznamnějších pedagogických děl Augustina Bartoše a analýza jeho pedagogického odkazu.

Klíčová slova: somatopedie, tělesné postižení, edukace, Augustin Bartoš, životopisné údaje, publikační činnost.

Abstract: The theoretical study deals with the life and work of Augustin Bartoš, an important representative of pedagogy for people with physical impairments, who worked in the first half of the 20th century actively and whose reference to this field is very valuable, acknowledged and even today. The name of Augustin Bartoš is closely linked with Jedlička's Institute in Prague, headed for decades. During this work he cooperated with a number of important personalities, especially with prof. Rudolf Jedlička, M.D., whose common goal was development of care for children with physical impairments, which at that time was totally inadequate. Augustin Bartoš's main activity was to educate children with disabilities. However, his publishing and pioneering work cannot be overlooked either. The aim of this study is to summarize the most important pedagogical works by Augustin Bartoš and to analyze his pedagogical link.

Key words: somatopaedia, physical impairment, education, Augustin Bartoš, biographical data, publishing activity.

Úvod

Osobnost Augustina Bartoše dosahuje v pedagogických kruzích velkého uznání. Během svého života se plně věnoval vzdělávání žáků s tělesným postižením, a to v době, kdy péče o děti s jakýmkoli druhem postižení byla podceňována, přehlížena, nehodnocena a zatracována. V těchto nepříznivých podmínkách však A. Bartoš bojoval za možnost dětí s postižením vzdělávat se, léčit se a připravovat se na samostatný a plnohodnotný život. Jeho pedagogické začátky se nesly v duchu snahy o reorganizaci stávajícího školského systému. K této změně sice přispěl až o mnoho let později, nicméně již během svého

¹ Mgr. et Mgr. Eva Doležalová, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: 372136@mail.muni.cz. Osobné údaje zveřejnené s písmenným súhlasom autorky.

prvního učitelského působení zaváděl do vyučování ruční práce, které bořily dosavadní mýty vedení výuky. Cenné zkušenosti získané během pedagogické praxe, studia, zahraničních cest a stáží A. Bartoš zanechal ve své publikační činnosti, která je bohatá a pestrá. Typickým znakem autora je nadčasovost jeho myšlenek. Autor v mnoha ohledech předběhl svoji dobu a také stál na počátku mnohých změn, ke kterým dal první impulsy. Neopomenutelným mezníkem je jeho pedagogické působení v Jedličkově ústavu, kde po boku prof. MUDr. Rudolfa Jedličky přispěl k největšímu rozmachu ústavu (Doležalová, 2015).

Životopisné údaje

Tento významný představitel oboru somatopedie, speciální pedagog, spisovatel a průkopník nových metod v péči o osoby s tělesným postižením se narodil 29. 2. 1888 (dle matriky chybně zaznamenáno 1. 3. 1888) v Červeném Kostelci. Celé jeho jméno, jak je uvedeno na křestním listě, zní Augustin Roman Bartoš (Kábele, Kollárová, Kočí, Kracík, 1992; Renotírová, 2003).

Augustin Bartoš vyrůstal s matkou Aloisií Bartošovou a čtyřmi staršími sourozenci v malém domku v Červeném Kostelci. Jeho otec Vincenc Bartoš byl místním obchodníkem, jelikož se však o rodinu nestaral, byla mu rodičovská práva odebrána. Augustin trpěl od dětství chorobou osteomyelitis v levém hlezenním kloubu, která mu způsobovala nesmírnou bolest a fyzickou únavu. Zřejmě tato nemoc a nezájem otce byly důvodem jeho velice silného citového pouta k matce. Rodinná situace byla velice složitá a sociálně nejistá, často se rodina musela stěhovat a potýkat se s bídou. Augustin si byl vědom nelehkého života, proto se snažil o to více pracovat na své osobnosti (Hronová, 1993; Kolář, 2009).

Školní léta a pedagogická praxe

V roce 1894 nastoupil Augustin Bartoš do obecné školy, kterou měl i přes negativní postoj pana ředitele velice rád. Zejména ke svému učiteli, panu Františku Novákovi, měl Bartoš velice kladný vztah. Ve čtvrtém ročníku se jeho učitelem stal František Červený, který Augustina neustále trestal bitím, opisováním, ale i posměchem. Tyto negativní zkušenosti však naštěstí prohloubily Bartošovu houževnatost a vytrvalost. Do obecné školy chodil mladý Bartoš pět let a poté přestoupil na měšťanskou školu (Kolář, 2009).

V rámci tohoto studia strávil rok v německé škole v Kuksu, kde se zdokonalil v německém jazyce. Měšťanskou školu absolvoval s vyznamenáním. Přestože nedostal doporučení ke studiu na pedagogické škole, svojí bojovností a odhodláním začal studovat v roce 1904 Pedagogický ústav v Hradci Králové. Již v prvním ročníku se zabýval studiem somatologie s odkazy na speciální pedagogiku. Předmět vedl MUDr. Karel Krása a po něm MUDr. Václav Kracík. Bartoš se však věnoval i nepovinnému předmětu, vyučování pro hluchoněmé. Během svých studií se seznámil s řadou významných osobností, jež sdíleli stejné názory na literaturu a život jako on sám, byli to např. bratři Medkové a malíř Vlček (Kolář, 2009; Renotírová, 2003).

Po studiu získal Bartoš místo výpomocného učitele v obecné škole v Hradci Králové. Jeho práce však byla pod silným dozorem pana ředitele a znemožňovala mu hlubší pedagogické působení. Další pedagogickou praxí získal Bartoš coby učitel v Nechanicích. Zde se stal učitelem velmi náročné skupiny žáků pocházejících z neúplných rodin a často týraných. I přesto se za jeho působení stala třída v prospěchu nejlepší na škole. V této době začal Bartoš publikovat první studie. V roce 1910 vydal studii *Dítě slabomyslné* a článek *K počítání v oboru 1 – 100*. Následoval článek *Cyklická mluvnice*. Následně odešel učit do obecné školy v Práskáčce. Jeho pedagogické metody byly naprosto odlišné od tehdejších tendencí. Prosazoval aktivní zapojení dětí do výuky, a zvýšení kulturního povědomí. K tomuto účelu s dětmi nacvičil divadelní představení, které skládalo veliký úspěch (Hronová, 1993; Kolář, 2009).

Posledním působením A. Bartoše na běžných školách se stala škola v Suché, kde si kladl za cíl zavést rukodělné vyučování. Výuku často situoval mimo školní budovu, což bylo v tehdejší době spíše výjimečným prvkem. V roce 1911 vystoupil v Hradci Králové na učitelské konferenci, na které přednesl svoji vizi o ruční práci, jakožto základu vyučování. Ohlas nebyl příliš kladný. Své názory publikoval v letech 1912 až 1913 v učitelských časopisech v článcích *Ruční práce v kompromisu*, poté *Ruční práce principem vyučování*, *Výtěžky z pokusů v ručních pracích* a *Plastický plán* (Hronová, 1993). V článku *Plastický plán* Bartoš uvádí: „*Ke zhotovení plastického plánu obce mě vedl úmysl provést požadavek moderní pracovní školy ve všech předmětech a dát veškerému vyučování ráz vlastního samočinného poznávání*“ (Bartoš, 1913, s. 583, In: Kolář, 2009).

Bartošovy nové prostředky a metody se čím dál více vzdalovaly od dosavadních školských programů a učebních osnov. Školní inspektor jej v roce 1912 vyzval k vystoupení na učitelské konferenci v Hradci Králové. Jeho přednes však nedostal velkého uznání, jelikož jeho návrhy znamenaly navýšení povinností učitelů. Bartoš se poté rozhodl upozornit veřejnost na otevření nového ústavu pro slabomyslné v Hradci Králové. Pro tyto účely vydal řadu článků pojednávajících o významu a přínosu tohoto ústavu. Ani na svá studia však v této době nezapomněl. Aktivně navštěvoval prázdninové kurzy, např. v Jeně, Českém Brodě či ve Vídni, kde čerpal mnoho inspirací pro ruční práce. Po návratu z Vídně odešel do Prahy, kde začal studovat Filozofickou fakultu, na studiích však dlouze nesetřval. Finanční situace byla pro Bartoše naprosto neúnosná, i přestože se snažil přivydělávat si soukromým vyučováním. V zimě roku 1912 jej v bezvědomí a vyhladovělého odvezla Záchraná stanice pražská na akutní ošetření. V této kritické situaci jej však navštívil Jan Mauer a nabídl mu své místo v hradecké výchovně, jelikož sám odcházel do pedagogického ústavu J. A. Komenského. Bartoš nabídku přijal a začal působit v Hradci Králové, kde čerpal ze svých dosavadních učitelských zkušeností. Po první světové válce nastala změna ve vedení mnoha českých ústavů, a tak se Bartošovi dostalo nabídky na vedení výchovny pro mravně vadné dívky v Jilemnici. Jeho působení zde bylo velmi krátké. Bartošovi se nelíbilo prostředí ani práce s tímto druhem postižení. Rozhodl se proto odejít, ale ještě před svým odchodem zrealizoval

prázdninový kurz ručních prací v Letovicích a Boskovicích. Poté se vrátil zpět do Hradce Králové, kde působil na výchovně pro slabomyslné až do konce roku 1919 (Hronová, 1993; Renotierová, 2003).

Bartošův zájem o postižené děti ještě více prohloubilo setkání s Karlem Herfortem. O výjimečných schopnostech Augustina Bartoše se zanedlouho dozvěděl i MUDr. Rudolf Jedlička, který mu nabídl vedení svého ústavu. A. Bartoš nastoupil do Jedličkova ústavu 1. 1. 1920 a působil zde do roku 1945 (Hronová, 1993; Vítková, 2006).

Prof. MUDr. Rudolf Jedlička navázal s Bartošem hluboké přátelství se vzájemným respektem, čemuž svědčí i slova Augustina Bartoše v knize *Do vzpomínek. Na paměť prof. MUDr. R. Jedličky* vydané k ročnímu výročí úmrtí prof. MUDr. Jedličky: „... všechny ty dobré skutky, jimiž profesor Jedlička naplnil svůj život a obdaroval štědrě tisíce nešťastných lidí, platil úsilnou a vytrvalou prací, platil svým majetkem, vykupoval svým zdravím a zaplatil na konec svým životem“ (Bartoš, 1927, s. 13).

Po odchodu z Jedličkova ústavu přijal Bartoš místo inspektora na Městském školním výboru v Praze. Jeho nová pozice nabízela naprosto odlišný typ práce, než na který byl doposud zvyklý, přesto se mu brzy podařilo nové práci přizpůsobit. Začal organizovat školy v přírodě, vnesl do školského systému nové metody vyučování a stal se vzorem mnoha učitelů. Od roku 1949 působil jako lektor defektologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde přednášel metodiku vyučování žáků vyžadující zvláštní péči a ústavní péči. Problematické výchovy a vzdělávání tělesně postižené mládeže se věnoval až do své smrti 24. 1. 1969 (Fialová, Opatřilová, Procházková, 2012; Hronová, 1998; Kábele, Kollárová, Kočí, Kracík, 1992; Renotierová, 2003).

Činnosti Augustina Bartoše v Jedličkově ústavu

Situace ústavu byla v době Bartošova nástupu materiálně i finančně zoufalá. Bartoš se proto rozhodl pro zavedení nové organizace vedení ústavu, a to i přestože se jeho návrhy potýkaly s nevolí. Pro své hlubší poznání se vydal na studijní cestu do severských zemí. Po návratu propustil nadbytečné zaměstnance, aby ústavu finančně ulehčil (Hronová, 1993).

Bartoš (1926, s. 8) popisuje pozvolný vznik dětské organizace, označované též samosprávou, která vznikla jako „volný vývojový pochod“ kolektivního myšlení dětí v Jedličkově ústavu. Pod vlivem nového společenství bylo snadnější sblížení dětí, zavedly se nové formy spolupráce a podpořila se dětská zvědavost. Spolu s morální hodnotou přinesla samospráva i výchovný a hospodářský význam.

Bartoš zřídil nové dílny pro výcvik a práci tělesně postižené mládeže vedle již existujících ortopedických dílen. Vznikla dílna truhlářská na nábytkové a stavební práce, krejčovská, cizelářská, knihařská a linkařská, vyšivačská a bylo založeno knihupectví. Velikou tradicí Jedličkova ústavu se stala výroba koberců. Brzy se poptávka po kobercích zvýšila, a tak se pro práci přibíraly i dívky, které žily mimo ústav. Tkací dílna se poté rozšířila o tkaní ze silné vlny, čímž se zvýšil

ekonomický potenciál, ale zejména se zdůraznil mravní a sociální význam práce tělesně postižených (Bartoš, 1926; Renotiérová, 2003; Renotiérová, Ludíková a kol. 2006).

Augustin Bartoš se zasadil o výstavbu první budovy nového ústavu. Stavba byla dokončena v roce 1925 a zahrnovala internát s trojtřídní školou, společenskou místnost, jeviště pro divadelní hry, knihovnu a skleník se zahradnictvím. Do nové budovy umístil Bartoš mechanicko-terapeutické přístroje, se kterými se seznámil na návštěvě v léčebném ústavu doktora Champtasina v Saint Fergau v Paříži. Díky Bartošově zásluze vzniklo v Jedličkově ústavu muzeum exponátů, které roztřídil na operativní, výchovné, praktické a reedukační (Bartoš, 1939; Hronová, 1993).

Významným počinem A. Bartoše bylo zakoupení objektu lázní Lochovice, který přestavěl pro školu v přírodě a letní pobyty. V objektu byla zřízena škola pro první a druhý stupeň, internát a hospodářská část, kde se děti učily starat o dobytek (Hronová, 1993; JEDLIČKŮV ÚSTAV, 2018).

Bartoš také zavedl výuku v nemocnici, aby předešel trápení dětí, které tráví dlouhý čas v nemocničním prostředí bez vnějších podnětů. V roce 1928 byla v Jedličkově ústavu otevřena škola při nemocnici. Výuku v nemocnici zajišťovala externí učitelka, která se radila s ošetřujícím lékařem o vhodnosti výuky a možnostech dítěte (Renotiérová, 2003). Bartoš (1935, s. 36) vymezuje význam školy při nemocnici následovně: „... škola v léčebně má usměrniti citový život léčených žáků, dotčený chorobou a nahraditi nedostatky soustavné výchovy a vyučování, které byly způsobeny obtížemi chůze, dlouhodobou nečinností na lůžku, odloučením od normálních poměrů společenských a života v přírodě.“

Jak již bylo výše zmíněno, Augustin Bartoš se zasloužil o rozvoj Jedličkova ústavu v mnoha směrech. Během jeho působení získal ústav řadu ocenění, a to i na mezinárodním poli. Patří mezi ně Stříbrná plaketa mezinárodní výstavy hygienické ve Vídni, Stříbrný pohár za koberec na námět *Péče o dítě*, Velká cena na mezinárodní výstavě dekorativních umění, Stříbrná medaile výstavy tělesné výchovy v Pardubicích, Čestný diplom zemědělské rady, Bronzová medaile Zemědělské jednoty RČS a diplom ministerstva zemědělství (Hronová, 1993).

Činnosti Augustina Bartoše mimo Jedličkův ústav

Práce v Jedličkově ústavu byla pro Bartoše časově velice náročná, i přesto se však věnoval i dalším činnostem. Hronová (1993, s. 26 – 27) uvádí výčet veřejně prospěšných činností v letech 1920 – 1944. Z tohoto přehledu vyplývá zejména členství v mnoha komisích, např. pro školy obecné a měštanské v Praze, pro vypracování osnov ručních prací, pro vykonávání dozorů u dětí v ústavech, pro zpracování učebních osnov ručních prací výchovných a mnoho dalších. Vedle práce v komisích se věnoval vyučování kurzů ručních prací a přednášení na prázdninových kurzech. Od roku 1933 byl jmenován odborným poradcem pro školy a ústavy dětí zmrzačených vyučovaných v českém jazyce.

Bartoš své zkušenosti čerpal nejen z učitelské praxe, ale byl si vědom nutnosti rozšíření svých poznatků, které získával v zahraničí. Při své cestě

za poznáním navštívil Belgii, Německo, Dánsko, Švédsko, Anglii a mnoho dalších zemí (Hronová, 1993).

Své poznatky ověřené v praxi předával na mnoha mezinárodních konferencích a přednáškách. V Ženevě v roce 1929 vystoupil na přednášce o výchově imobilních dětí v Jedličkově ústavu. Zde přednesl svoji vizi o použití automobilu ve vyučování s cílem přípravy dětí na praktický život. Výchova k samostatnosti se stala stěžejním tématem mezinárodní konference v Haagu. Ve Vídni přednesl výsledky, kterých se za jeho působení podařilo dosáhnout v Jedličkově ústavu. V Budapešti roku 1936 prezentoval metodu výzkumu osobnosti coby podstaty výchovy dětí s tělesným postižením (Renotierová, 2003).

Augustin Bartoš se také zasloužil o rozvoj oboru rehabilitace osob s tělesným postižením, do kterého přinesl řadu nových poznatků. Kladl důraz na pravidelné způsoby léčby pod vedením odborného personálu. Věnoval se výzkumu protéz, které eliminovaly dosavadní nedostatky, jako byly složité konstrukce a omezené používání. Vynalezl protézu dolní končetiny bez použití dlah a zavedl protézy určené písářiům s postižením rukou (Bartoš, 1932a, 1939; Hronová, 1993).

Významným počinem byl objev dermatoglyfů, neboli papilárních linií, které vznikají na pahýlu horní končetiny po amputaci. Pod určitým tlakem a opakovaných činnostech se na pahýlu objevuje citlivost a obnovuje hmat. Tento jev se dnes označuje pojmem Bartošův fenomén. O Bartošově průkopnictví svědčí i odborné publikace o výchově a vzdělávání tělesně postižené mládeže. Nejen u nás, ale i v zahraničí se jeho práce staly základem pro rozvoj oboru péče o tělesně postižené a zahájily změnu přístupu k lidem s tělesným postižením. Důkazem toho je i Bartošova snaha o změnu užívání pojmu *mrzák*, který nahradil označením tělesný defekt (Renotierová, 2003).

Výběr z publikační činnosti a odkaz díla

Publikační činnost Augustina Bartoše je velice rozsáhlá a zahrnuje několikaletou usilovnou autorovu práci. Stěžejním znakem všech Bartošových publikací je snaha upozornit společnost na osoby s tělesným či zdravotním postižením, hledání nových možností péče o tyto osoby, prohloubení kvality jejich životů, získání co možná nejvyšší míry samostatnosti a soběstačnosti a jejich začlenění do intaktní společnosti. Bartošovo dílo je možné rozdělit na monografie, dětskou beletrii, loutkové hry, články a stati z novin a časopisů a také jeden filmový scénář.

Knihu *Dítě a práce* věnoval Augustin Bartoš své matce. Byla vydána v roce 1920 nakladatelstvím Melantrich v Praze. Autor se v úvodu publikace vyznává ze svého smutku nad promarněným dětstvím mnoha dětí. Kritizuje nucené práce dětí, které předčasně ukončují jejich dětská léta. „*Nestůjíte v cestě přírodě, která každé bytosti popřává dobu mládí! Chraňte práva dětí na šťastné mládí! Dítě musí býti především dítětem*“ (Bartoš, 1920, s. 7). Autor se zamýšlí nad vlastním pudem každého dítěte, který jej vede k aktivitě a dodává, že nečinnost není přirozená, pouze rodiče se snaží své dítě utlumit v jeho spontánních projevech. Přirozeným prostředek dětské aktivity je hra, kterou je třeba podporovat

a správným výchovným pôsobením nasmerovať k tvorbe. „*Nechcete-li, aby vaše dítě bořilo, dejte mu možnost tvořiti*“ (Bartoš, 1920, s. 15). Dle autora se dítě hrou nejlépe cvičí pro budoucí práci. Hra musí vycházet ze zájmu dítěte, formuje dětskou povahu a učí jej mravnímu chování. Ve školním věku je třeba navázat na dětskou hru a doplnit vyučování praktickou výchovou. Autor kritizuje užívání zastaralých vzdělávacích metod, které vedou pouze k pasivnímu naslouchání žáků učiteli. „*Teprve až zavedeme ruční práci do školy, budeme moci spoléhati, že každé dítě bude moci projevit své zvláštní nadání a sklon k určitému zaměstnání*“ (Bartoš, A. 1920, s. 25).

Knihu *Škola práce* sepsal Augustin Bartoš na základě svých učitelských zkušeností. Byla vydána jako praktická příručka v roce 1921 v Praze ve státním nakladatelství. V úvodu se autor vyjadřuje ke způsobům výuky, které jsou neustálým živým procesem, měnícím se pod vlivem nových potřeb. Avšak všechny si kladou stejný cíl, a to vychovat mravně dokonalého člověka. Stěžejní část knihy autor nazval *Ruční práce a pokus ve vyučovacích předmětech*, kterou rozdělil do šesti tematických oblastí. Kniha neobsahuje žádné obrázky, ty jsou nahrazeny dostatečným popisem a uváděním velkého množství příkladů zavedení prvků ruční práce do vyučování. Autor se v první oblasti zaměřil na dětské umění literární a výtvarné, zpěv a tělocvik, mravnost, počátky čtení a psaní a kreslení. Celou druhou oblast věnoval matematice. Třetí část obsahuje velký výčet nápadů pro výuku zeměpisu. Další oblast je věnována dějepisu. Předposlední oblast se zabývá přírodopisem. Poslední oblast podává návrhy na vedení výuky přírodopisu. V závěru knihy autor dodává: „... *v naší obrozené škole chceme vychovati lidi, kteří pamětliví nejvyšších ideálů, dovedli by mysliti věcně, tvořiti individuálně a pracovali se k životnímu štěstí, t. j. k povolání, které si zvolili a ve kterém pracují s láskou a radostí*“ (Bartoš, 1921, s. 35).

Dílo *Náš směr: Poznámky o životě a práci dětí Jedličkova ústavu* bylo vydáno v roce 1922 Zemským spolkem pro léčbu mrzáků v Praze. Autor se snaží o bilanci své dvouleté výchovné práce v Jedličkově ústavu. Upozorňuje na určité nedostatky, kterých si je během svého působení vědom. Autor kritizuje způsob vedení estetické výchovy, který učitelé aplikují na své žáky, neboť je přesvědčen, že umělecké vnímání se v dítěti rodí individuálně. Kniha zavádí čtenáře do společenství Jedličkova ústavu a do systému vzdělávání dětí s tělesným postižením. Zaměřuje se podrobně na výuku kreslení, kde autor vysvětluje metody a formy motivace (Bartoš, 1922).

Papír ve zdobném kreslení sám autor považuje za technickou příručku, která má učiteli poskytnout dostatek nápadů a motivace pro školské kreslení, a to bez drahých pomůcek a navýšení práce, ale zároveň zachovává její volnost realizace. Jednotlivé kapitoly knihy nejsou navazující, pouze seskupují metodické podklady různých technik. Celá publikace je rozdělena do devíti kapitol, které jsou doplněny velkým množstvím názorných obrázků, v knize jich nalezneme 91. Nejrozsáhlejší je kapitola vystřihování, ve které se autor dále věnuje podrobně patnácti oblastem celé této techniky. V dalších kapitolách se dovídáme o vystřihování ve skládaném papíře tzv. prostřihování, vytrhávání,

patronování, transparentu, škrabových papírech a tiskátkách. Poslední kapitolu tvoří praktické úkoly (Bartoš, 1923).

Knihu *Z lásky* autor věnoval prof. Jiřímu V. Klímovi „za to, že hájí svobodu učitelovu“ (Bartoš, 1924). Autor v úvodu pojednává o různých názorech na osobnost dítěte. Sám zastává názor volnosti dítěte pro zrod jeho individuality, která pramení z her a vede k tvořivosti na základě dětské fantazie. Také žádá, aby ve škole byla zachována ruční práce, která se nezaměřuje pouze jedním směrem na určité řemeslo, ale nabízí všestranné porozumění. V kapitole Škola se snaží upozornit na zcestné hledání základu nové školy v zahraničních vzorech, které nejsou pro české poměry vhodné. Úvod končí tématem *Učitel*, kde přiznává, že ruční práce zastihla spoustu učitelů nepřipravených (Bartoš, 1924).

Publikaci *Cestou k životu: feuilletony vychovatelovy* věnoval A. Bartoš „dítěti, které bez viny vleče kříž utrpení, mrzáčkovi s přáním, aby se mu otevřely v jeho pašijovém životě poklady lásky všech dobrých lidí“ (Bartoš, 1925). Kniha dokládá hluboký vztah a cit autora k dětem s tělesným postižením. Snaží se nastínit nepříznivou situaci těchto dětí z pohledu státní péče a přináší vhled do systému a práce v Jedličkově ústavu (Bartoš, 1925).

Knihu *Dětská organizace: výsledky sociologicko pedagogické* napsal A. Bartoš v roce 1926. Vyjádřil v ní sociologicko pedagogické výsledky Jedličkova ústavu. Byla vydána nákladem Jedličkova ústavu pro zmrzačené v Praze na Vyšehradě. Také v této knize byly použity grafické doplňky dětí z Jedličkova ústavu (Bartoš, 1926).

Automobil vychovatelem, jedno ze stěžejních děl A. Bartoše, bylo vydáno nákladem autora v roce 1931. Je napsána nenáročnou formou, aby byla přístupnější širší veřejnosti. Autor se pro vydání této knihy rozhodl po příjezdu z mezinárodního kongresu v Haagu, kde se jeho nové metodě vzdělávání dětí s tělesným postižením dostalo velkého uznání. Autor do této publikace vložil veškeré své vize o modernizaci vyučování, které žákům přináší plnohodnotné poznání. Ve svých výpovědích se opírá o fakta a snaží se upozornit na stávající nedostatečnou školní přípravu dětí na budoucí život. Otevřeně kritizuje nastolený školský systém, který pouze předává znalosti na obecné rovině, ale zkušenosti ponechává na dobu, kdy žáci začnou sami pracovat. Bartoš se snaží ve své škole pracovat novými metodami, které děti nutí myslet a poznávat. Za nejdůležitější považuje metodu praktického života, která učí děti řešit potíže, se kterými se setkávají každý den. Vzhledem k možnostem dětí v Jedličkově ústavu zvolil Bartoš za prostředek svého praktického vyučování automobil. Autor vysvětluje svoji volbu právě upoutáním pozornosti dětí, které automobil obdivují, a tento záměr se stal pedagogickým prostředkem: „*Automobil je protiklad sedění ve škole, protiklad školské uzavřenosti a vnějšího klidu*“ (Bartoš, 1931, s. 30).

Útlá publikace *Individuální pracovní protézy pro bezruké* byla vydána v roce 1932 jako zvláštní tisk nakladatelství Grégr & syn. Jak již název napovídá, autor se zde věnuje protézám pro bezruké, které potřebují speciální úpravu z hlediska svého zaměření. Autor požaduje zhotovení protéz s co nejmenším

množstvím materiálu tak, aby tyto protézy byly lehké a snadno použitelné. Autor dále popisuje, jak v ortopedické dílně Jedličkově ústavu vynalezli nové protézy. Na konkrétních případech poté vysvětluje jejich přínos a způsob použití (Bartoš, 1932a).

Kniha *I zvířata si pomáhají* byla napsána pro přátele Jedličkova ústavu v roce 1934. Byla vydána nákladem autora za spolupráce malíře K. Janíčka. Hlavním tématem této publikace je zamyšlení se nad aktuálním tématem mravní krize ve společnosti. Autor prokázal odbornou znalost práce s literaturou. Ve svém pojednání srovnává názory 54 odborných knih, v nichž se snaží nalézt odpovědi na pudové chování zvířat, podstatu lidské duše, vzájemnou pomoc v zvířecím i lidském společenství a soucitné chování (Bartoš, 1934).

Publikace *Než bude pozdě: co s dětmi po obrně?* byla vydána na doporučení Ministerstva sociální a zdravotní správy. Stěžejním tématem celého díla je dětská obrna, na kterou se snaží autor nahlížet z pedagogického hlediska. V úvodu autor apeluje na nepodceňování této nemoci ve svých prvotních projevech. Děti trpící touto chorobou bývají svými rodiči umísťovány do Jedličkova ústavu, aby dožily v azylu, ale „*Jedličkův ústav není azylem pro ošetřování slabých lidí až do smrti, nýbrž dílnou pro přípravu vadných dětí k samostatnému životu*“ (Bartoš, 1939, s. 5). Autor nabádá k co možná nejranějšímu zařazení těchto dětí do Jedličkova ústavu, kde se jim dostává potřebné péče, jelikož za zásadní podstatu při cestě za nápravou považuje tělesný výcvik trvalejšího charakteru pod vedením odborného lékaře. Publikace je doplněna řadou fotografií, vedoucích čtenáře celým procesem intervence (Bartoš, 1939).

Jak píší tělesně vadní žáci je útlá publikace čítající pouze 15 stran. Není v ní uveden název nakladatelství ani místo vydání. Autor se na tomto malém rozsahu věnuje technické části psaní dětí s tělesným postižením horních končetin. Publikaci doplňují obrázky dětí, které je zachycují při psaní levou rukou, nohou, ústy, protézou, Kruckenbergovým pahýlem, dvěma pahýly a rukou bez prstů. V poslední kapitole se autor věnuje písmu spastiků (Bartoš, 1932 – 1940).

Návrh osnov škol pro děti tělesně vadné zhodnocuje autorovy mnohaleté zkušenosti získané při vzdělávání dětí s tělesným postižením. Publikace vznikla z důvodu nedostatečné směrnice pro vzdělávání dětí s tělesným postižením z roku 1928. Autor považuje za potřebné vytvořit zvláštní typ škol pro děti s tělesným postižením, normovat zásady a metody vyučování a stanovit cíl vyučování. Tento návrh byl předložen v roce 1935 v Brně. Tuto publikaci vydal autor na své náklady (Bartoš, 1935).

Publikaci *Neobvyklé psaní* vydalo knihkupectví Jedličkova ústavu pro zmrzačené v Praze na Vyšehradě v roce 1943 jako druhý svazek knihovny Pracovního sboru pro zábrannou, nápravnou a léčebnou výchovu a péči o dítě redakcí RNDr. et PhDr. Františka Štampacha. Kniha dokládá autorovu bohatou zkušenost práce s dětmi s tělesným postižením. A. Bartoš na základě mnoha pokusů potvrzuje, vyvrací a vysvětluje řadu domněnek grafologů a jiných odborníků a přichází i se zcela novými objevy. Publikace je doplněna fotografiemi a obrázky (Bartoš, 1943).

Metodika vyučování v přípravném ročníku všeobecně vzdělávací školy: Učební text pro 3. a 4. roč. pedagogických škol pro vzdělání učitelů národních škol vznikla jako učební text Augustina Bartoše a Terezy Bartošové v roce 1955 a vydalo jej Státní pedagogické nakladatelství v Praze. Publikace je rozdělena na dva tematické celky. Prvních deset kapitol se věnuje vzdělávání v přípravném ročníku všeobecně vzdělávací školy. Autoři rozebírají problematiku metodiky a zásad vyučování, věnují se hře dětí a dále pojednávají blíže o vyučovacích předmětech. Druhý celek se se svými čtyřmi kapitolami zabývá vzděláváním ve čtvrtém ročníku, popisuje vlastnosti šestiletého dítěte, rozebírá výchovu v rodině a v mateřské škole. Poslední kapitola pojednává o učiteli přípravného ročníku (Bartoš, Bartošová, 1955).

Mezi další díla Augustina Bartoše patří: *Institut du Professeur Jedlička pour les estropiés: Prague 6, no. 13: premiers commencements du traitement des estropiés de l'Institut*, jediné dílo psané ve francouzském jazyce, vydané v roce 1915. Z příspěvků více autorů vznikla kniha *Nevyléčitelně choří a chorobinecká péče*. V roce 1926 byl vydán sborník *Snahy a práce Zemského spolku pro léčbu a výchovu mrzáků a Jedličkova ústavu pro zmrzačené v letech 1918-1925*. Ke sborníku *U Jedličků*, vydaného v roce 1936, sepsal A. Bartoš předmluvu. Tento sborník nahrazoval dřívější spis *Zpráva o činnosti Jedličkova ústavu*. V roce 1935 byla vydána kniha *Masaryk a děti*. Dílo *Soustavná hmotná práce jako prostředek nápravné výchovy* pochází z roku 1944. U publikace *Nedorozumění v řemeslné výchově v ústavech* není znám rok vydání. Spis *Jediný mezi všemi* je autorovým rukopisem. Kopii tohoto rukopisu vlastní Pedagogické muzeum Jana Amose Komenského v Praze. Autor se také zabýval dětskou beletrií a loutkovými hrami. Mezi tato díla patří *Tuláci: Pohádkové pásmo, Honzovo bloudění, Loutkové hříčky pro nejmenší* aj. (Hronová, M. 1993).

Kritika školského systému

V mnoha publikacích a člancích Augustina Bartoše nalézáme kritiku stávajícího školského systému. Autor se však neúčastní této kritiky pouze pasivně, ale snaží se o nápravu aktivní formou, zejména publikační činností, aktivním vystupováním na různých konferencích a také vypracováním návrhu osnov speciálních škol. Z důvodu potřeby sjednocení pedagogického přístupu k dětem s tělesným postižením vypracovává autor *Návrh osnov škol pro děti tělesně vadné*, ve které představuje svoji vizi vzdělávání těchto žáků. Upozorňuje na nedostatky ve výchovně vzdělávacím procesu a v legislativě. Vychází z analýzy situace vzdělávání dětí s tělesným postižením podmíněné dřívějšími školskými zákony. Dle školského zákona z roku 1905 posuzovala škola způsobilost dítěte ke školnímu vzdělávání s možností osvobození dítěte s tělesným postižením od povinné školní docházky. Tento fakt autor kritizuje, neboť v zákoně nebylo vymezeno zvláštní opatření pro vzdělávání dětí s tělesným postižením v obecných školách, tak jako u jiných druhů postižení, což vedlo k mylnému dojmu, že vzdělávání těchto dětí je obtížné a negativně působí na ostatní účastníky vzdělávání na obecné škole. Tento nespravedlivý

přístup se stal stěžejním tématem II. Mezinárodního kongresu pro zmrzačené v Haagu v roce 1931. Tento kongres, za přítomnosti zástupců 21 států, žádal urgentně pro všechny postižené děti vhodnou výchovu (Bartoš, 1935). Na tomto kongresu vystoupil A. Bartoš s přednáškou *Psychologická tělovýchova zmrzačených dětí* 1. července 1931. Zaměřil se na myšlenku o vlivu tělesného postižení na duševní vývoj jedince: „*Je tedy pro nás příkaz velmi určitý: Působiti na vývoj tělesného a duševního, t. j. na vývoj životního rytmu*“ (Bartoš, 1932b, s. 36). Za tímto účelem autor apeluje na užívání speciálního přístupu k dětem s postižením zohledňující psychologický aspekt postižení. Pro tělesný rozvoj doporučuje rytmizaci pohybů pomocí popěvků a her. Žádaným cílem je ulehčení pohybu skrze hudbu, která motivuje a povzbuzuje. Zároveň však varuje před cvičením pomocí mechanických přístrojů, které nutí ke stereotypním a rutinním pohybům, které děti po čase přestávají povzbuzovat, naopak, je třeba vycházet ze zájmů dítěte, z pестrosti a hry. Autor se neodvrací od všech přístrojů, které se používají, ale nabádá k jejich atraktivnosti pro děti. Jako příklad doplňků uvádí různé světýlka, zvukové podněty, nahrazení držadel malými hračkami atd. Psychologicky nejceněnější aspekt je dle autora pocit, že si děti hrají, ale zároveň vykonávají velmi důležité cvičení (Bartoš, 1932b). Kritika Augustina Bartoše se dále zaměřuje na nedostatečné vybavení obecných škol, pro vzdělávání žáků s tělesným postižením. Ve školách dle autora chybí ortopedické pomůcky, speciální zařízení, materiální prostředky, vhodné vyučovací metody a v neposlední řadě odborně vzdělaný pedagog. Na obecných školách nebyla také možnost léčebné péče, tak jako tomu bylo u škol pro děti s tělesným postižením, které byly dosud zřizovány při ústavech, ve kterých se vedle péče léčebné prosazoval i přístup pedagogický. Tyto speciální školy se řídily směrnicí Ministerstva školství a národní osvěty ze dne 6. září 1928, která byla vydána ve velmi stručné podobě a byla tedy nedostatečná. Další vymezení působnosti speciálních škol podléhalo místním poměrům a směrnicím obecných škol, což vedlo k roztržitésti a nejednotnosti při dosahování společných cílů výchovy a vzdělávání. Sjednocujícím prvkem se stal návrh speciálních škol, ve kterém A. Bartoš rozdělil školy pro žáky s tělesným postižením na Školy pro tělesně vadné žáky zřizované při ústavech pro léčbu a výchovu tělesně postižených dětí a Školy v léčebnách pro žáky upoutané na lůžko. Dále autor představil učební osnovy škol pro žáky s tělesným postižením. Cílem těchto osnov bylo vymezení základů všeobecného vzdělání, příprava na pokračování ve studiu a úprava obsahu učiva obecných škol pro žáky s tělesným postižením. Tento návrh nesl rámcovou podobu, kterou měly školy rozpracovat do svých učebních osnov. Úkolem škol pro tělesně postižené bylo poskytování adekvátní péče směřující k rozvoji dítěte. Dle autora by mělo být možné v některých případech rozdělit děti do skupin podle typově podobných postižení, ve kterých je výuka podmíněna speciálními potřebami žáků. Zásadním dokumentem pro vzdělávání žáka měl být pedagogický materiál obsahující veškeré chronologické záznamy o vývoji žáka v oblasti výchovné, tělesné, duševní a léčebné. Tento materiál má doplňovat třídní učitele po celou dobu studia. Dle autora byl navrhovaný vzdělávací obsah

pro děti s tělesným postižením v plném rozsahu obsahu běžných škol. Z povahy tělesného postižení plynuly zvýšené potřeby individuálního přístupu pro rozvoj speciálních kompetencí. Diferenciace má být prováděna pouze přirozeným způsobem bez negativního vlivu na obecné cíle vzdělávání. Edukační proces má žákům nabízet možnost vlastní zkušenosti a nového poznání, zejména pak vytvářet předpoklady pro budoucí praktický život. Následně Bartoš (1935) rozpracoval učební osnovy jednotlivých předmětů: tělesná výchova, ruční práce chlapecké a ruční práce s naukou o domácím hospodářství, občanská nauka a mravní výchova, psaní, kreslení a zpěv.

Bartošův fenomén

Jeden z nejdůležitějších objevů, které Augustin Bartoš učinil a který se uplatňuje i v dnešní době, je objevení dermatoglyfů. Dnes také označováno jako *Bartošův fenomén*. Tento počín vedl k rozvoji pracovních protéz a náhradních způsobů psaní. Původ tohoto objevu pramení z výcviku ke psaní u žáků s pahýly. Na základě tohoto požadavku se v pahýlech projevovaly pod tíhou činností somatické změny. Tyto transformace byly čím dál tím více jasnější a zřetelnější, čím více se pahýly zaměstnávaly. V nervových zakončeních se prohlubovala citlivost, která vedla k jemnějším pohybům až k převzetí takových činností, kterých byla dříve schopna pouze ruka (Bartoš, 1943). Zejména z důvodu nárůstu případů bezrukých žáků se začal Augustin Bartoš věnovat modernizaci protéz. Původní konstrukce protéz byla velmi nepraktická a žákovi často nepříjemná. Zjednodušení konstrukce mělo posílit psychologický i sociální efekt, ale také zmírnit finanční náročnost. Nedílným přínosem se stal i estetický faktor. K problematice přistupoval Augustin Bartoš z praktického hlediska. Společensky přijatelné je, pokud bezruký jedinec používá při stolování protézy, kterými je schopen držet lžici či si přidržet sklenku. Naopak, velice zvláště působí držení lžice nohou. Tato skutečnost se zdála Bartošovi nepříjemná, neboť u veřejnosti působila groteskně. Další druh zhotovovaných protéz sloužil k výkonu povolání tělesně postižených. Za tímto účelem nechal Bartoš vytvořit dle svého návrhu pracovní protézu pro ovládání psacího stroje (Bartoš, 1932a). Využití protéz bylo velmi variabilní. Volba nástrčky na konci protézy umožňovala vytvořit během malé chvíle pomůcku pro řemeslo, psaní, stolování, oblékání atd. Pomocí protéz mohli lidé s pahýly držet lopatu, rýče, vidle, hrábky, kladivo, pilku, sekeru a jiné (Bartoš, 1943). Zajímavým počinem se stala také konstrukce protézy pro psaní jedním pahýlem, na základě které autor došel k závěru, že schopnost psát protézou pro jeden pahýl vede k rychlejšímu osvojení si dovednosti se stejnou úrovní kvality jako v případě psaní oběma pahýly. Tento druh psaní také uvolnil k práci druhý pahýl, který mohl žák použít pro držení papíru, pravítka a dalších pomůcek (Bartoš, 1932a). V osobnosti A. Bartoše se kloubila profese pedagoga a významná práce průkopnická. Důkazem tohoto přístupu byl i rozvoj oblasti psaní u žáků s tělesným postižením. Naprostým mezníkem v přístupu ke schopnostem žáků s tělesným postižením se stala skutečnost, že A. Bartoš vyvrátil domněnku psaní řízeného rukou, ale podal

vysvětlení o činnosti řízené mozkiem. Podrobně se tímto mechanismem zabývá v publikaci *Neobvyklé psaní*. Také přichází s myšlenkou náhradního psaní. Snaží se vysvětlit, že v případě znemožněného psaní rukou je možné stejně dobře vycvičit ke psaní ruku druhou, ústa, nohu či naučit žáka pracovat s protézou. Mnohem složitější práci však vidí ve vyvrácení omylu o nemožné a neschopné práci naučení se náhradnímu psaní, neboť řada lidí si tento způsob představuje jako cirkusové vystoupení a ne přirozený kompenzační mechanismus (Bartoš, 1943). A. Bartoš se věnoval nácviku náhradního způsobu psaní, mezi které řadil psaní levou rukou, ochablou pravíci, dvěma pažy, rukou zkomolenou, psaní při ztuhlých kloubech, psaní Kruckenbergovým pažím, psaní nohou a ústy, protézou, psaní bez prstů, psaní spastiků a psaní bez prstů na stroji (Bartoš, 1932 – 1940, 1943). Veškeré způsoby psaní, kterým věnoval A. Bartoš svoji pozornost, byly u žáků s tělesným postižením zaváděny za jediným cílem, a to umožnit těmto žákům praktické a pracovní začlenění, možnost volby práce z běžných druhů povolání a jejich společenská integrace.

Závěr

Augustin Bartoš se zasadil o změnu terminologie užívané při označování osob s tělesným postižením. Poukázal na pejorativní nádech mnoha běžně aplikovaných pojmů, které byly lehce zneužitelné ve vulgární mluvě a asociovaly pocit méněcennosti. Nahradil pojem „mrzák“ novým termínem osoba „s tělesným defektem“, čímž předurčil tendenci projekce smýšlení společnosti a přístupu k osobám s postižením v užívané terminologii tak, jak se i následně projevilo v dalších změnách užívané terminologie. Z pedagogického pohledu jsou i v dnešní době velmi cenné nové vzdělávací metody, kterými Augustin Bartoš poukazoval na nedostatky ve vzdělávání osob s tělesným postižením. Těmito metodami nabízel možnost nového způsobu vzdělávání, které byly uplatnitelné u dětí s postižením i bez postižení. Na počátku však stál záměr zavedení škol pro děti s tělesným postižením, neboť tyto děti byly běžně vylučovány ze vzdělávacího procesu. Problematika vzdělávání dětí s postižením se poté řešila i další desetiletí a završila se až změnou v dnešní době platné legislativě. A. Bartoš si byl plně vědom nutnosti respektování speciálních potřeb při vzdělávání osob s tělesným postižením, čímž předběhl svoji dobu, a tyto potřeby blíže specifikoval v Návrhu osnov škol pro děti tělesně vadné. Vedle důrazu na vzdělávání dětí s tělesným postižením dbal A. Bartoš i na obsah vzdělávání. Razantně odmítal frontální formu výuky vedenou autoritářským učitelem, ale požadoval zapojení dětí do vzdělávacího procesu, tedy aby se žáci stali aktivními členy. Z dnešního pohledu bychom mohli tyto tendence pojmenovat jako požadavek autoregulace učení. A. Bartoš upozorňoval na potřebu praktických dovedností žáků s tělesným postižením s odkazem na jejich společenské uplatnění a dosažení žádané kvality života. I dnes patří otázka integrace k stále aktuálním fenoménům a definování kvality života se stává symbolem změny chápání postižení. V rámci tohoto požadavku A. Bartoš požadoval zavedení ručních prací do vyučování, stejně tak jako učňovskou

praxi v dílnách či továrnách. Léčebná péče se tak stala součástí komplexního rehabilitačního působení vedle pracovního a pedagogického působení. Dnes bychom tento přístup označili jako ucelenou rehabilitaci. A. Bartoš jako jeden z prvních inicioval vyučování i mimo školní budovu. Zavedl školy v přírodě, čímž výrazně přispěl i k psychické podpoře žáků. Ve své myšlence školy za pomoci automobilu se přiblížil k projektové výuce, která je velice žádaná v dnešní době. Stál na počátku vzdělávání žáků v lékařském zařízení. Zasloužil se o zřízení školy při nemocnici a poukázal na pozitivní vliv tohoto vzdělávacího působení na žáka ve chvíli hospitalizace, ale i v důsledku jeho budoucího života. Průkopnická činnost A. Bartoše se stala nadčasovou. Bartoš svým objevem dermatoglyfů nastavil nové možnosti osobám s tělesným postižením. V oblasti modernizace a zhotovení mnoha nových protéz, přispěl k podpoře samostatnosti osob s postižením a umožnil jim náhradní způsoby psaní. Také potvrdil myšlenku psaní mozkiem a ne rukou, čímž naprosto změnil dosavadní představy. Odkaz Augustina Bartoše je velice cenný, v mnoha oblastech stále aktuální a i do budoucna bezesporu uplatnitelný (Doležalová, 2015).

LITERATURA

- BARTOŠ, A., 1920. *Dítě a práce*. Praha: Melantrich.
- BARTOŠ, A., 1921. *Škola práce*. Praha: Státní nakladatelství.
- BARTOŠ, A., 1922. *Náš směr: Poznámky o životě a práci dětí Jedličkova ústavu*. Praha: Zemský spolek pro léčbu mrzáků.
- BARTOŠ, A., 1923. *Papír ve zdobném kreslení*. Praha: Dědictví Komenského.
- BARTOŠ, A., 1924. *Z lásky*. Praha: vl. n.
- BARTOŠ, A., 1925. *Cestou k životu: feuilletony vychovatelovy*. Brno: Ústav pro zmrzačené.
- BARTOŠ, A., 1926. *Dětská organizace: výsledky sociologicko pedagogické*. Praha: Jedličkův ústav pro zmrzačené.
- BARTOŠ, A., 1927. *Do vzpomínek: na paměť profesora MUDr. R. Jedličky*. Praha: Zemský spolek pro léčbu a výchovu mrzáků.
- BARTOŠ, A., 1931. *Automobil vychovatelem*. Praha: vl. n.
- BARTOŠ, A., 1932 – 1940. *Jak píší tělesně vadní žáci*. S. l.: s. n.
- BARTOŠ, A., 1932a. *Individuální pracovní protězy pro bezruké*. Praha: Grégr & syn.
- BARTOŠ, A., 1932b. Psychologická tělovýchova zmrzačených dětí. In: *Úchylná mládež*. Roč. 8, s. 35-40.
- BARTOŠ, A., 1934. *I zvířata si pomáhají*. Praha: vl. n.
- BARTOŠ, A., 1935. *Návrh osnov škol pro děti tělesně vadné*. Praha: vl. n.
- BARTOŠ, A., 1939. *Než bude pozdě: co s dětmi po obrně?* Praha: Melantrich.
- BARTOŠ, A., 1943. *Neobvyklé psaní*. Praha: Knihkupectví Jedličkova ústavu pro zmrzačené.
- BARTOŠ, A., BARTOŠOVÁ, T., 1955. *Metodika vyučování v přípravném ročníku všeobecně vzdělávací školy: Učební text pro 3. a 4. roč. pedagogických škol pro vzdělání učitelů národních škol*. Praha: SPN.
- DOLEŽALOVÁ, E., 2015. *Život a dílo Augustina Bartoše*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Katedra speciální pedagogiky. Dostupné na internetu: https://is.muni.cz/th/372136/pedf_m_b1/Zivot_a_dilo_Augustina_Bartose.pdf.
- FIALOVÁ, I., OPATŘILOVÁ, D., PROCHÁZKOVÁ, L., 2012. *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-233-8.
- HRONOVÁ, M., 1993. *Významné osobnosti v historii somatopedie I*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-258-7.
- HRONOVÁ, M., 1998. Učitel tělesně postižených dětí Augustin Bartoš. In: *Učitelské noviny*. Roč. 101, č. 20, s. 17. ISSN 0139-5718.

- JEDLIČKŮV ÚSTAV, 2018. *Materiály a publikace* [on-line]. Praha: Jedličkův ústav a školy, [cit. 2018-04-15]. Dostupné na internetu: http://www.jus.cz/parse_url.php?url=/materialy-a-publikace.
- KÁBELE, F., KOLLÁROVÁ, E., KOČÍ, J., KRACÍK, J., 1992. *Somatopedie. Učebnice speciální pedagogiky tělesně a zdravotně postižené mládeže*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-533-5.
- KOLÁŘ, P., 2009. Augustin Bartoš a jeho učitelské počátky. In: *Speciální pedagogika*. Roč. 19, č. 1, s. 38 – 54. ISSN 1211-2720.
- RENOTIÉROVÁ, M., 2003. *Somatopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0532-6.
- RENOTIÉROVÁ, M., 2007. *Některé významné osobnosti oboru somatopedie v českých zemích: přátelé jedinců s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1861-2.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol., 2006. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1475-9.
- VÍTKOVÁ, M., 2006. *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-134-0.
- VOJTEKOVÁ, G., 2018. Ľudská a profesijná osobnosť Augustína Bartoša v kontexte špeciálnej pedagogiky. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*. Roč. 7, č. 1, s. 85 – 89. ISSN 2585-7363.

FRANTIŠEK KÁBELE – JEDEN Z HLAVNÍCH PŘEDSTAVITELŮ SOMATOPEDIE A LOGOPEDIE V ČESKÉ REPUBLICE

František Kábele
– One of the Main Representatives of Somatopaedia and Speech
Therapy in the Czech Republic

Ilona Fialová,¹ Jan Viktorin²

Abstrakt: Teoretická studie se zaměřuje na jednoho z významných představitelů oboru somatopedie a logopedie v České republice Františka Kábeleho, který začal jako první používat označení somatopedie a byl také spoluautorem prvního učebního textu k oboru. Vzhledem k tomu, že tato osobnost není laické veřejnosti většinou známá a ani odborná literatura se jí příliš nevěnuje, mohou mít lidé problém s hledáním dostatečného množství kvalitních informací. Cílem této studie je analyzovat život a dílo Františka Kábeleho, zakladatele a prvního předsedy Somatopedické společnosti.

Klíčová slova: somatopedie, tělesné postižení, vzdělání, František Kábele, životopisné údaje, publikační činnost.

Abstract: The theoretical study focuses on one of the important representatives in the field of somatopaedia and speech therapy in the Czech Republic, František Kábele, who first began to use the term somatopaedia and was also co-author of the first teaching text within the field. Given that, this personality is not generally known to the general public, and literature does not address it too much, people may have difficulty finding a good amount of quality information. The aim of this study is to analyze the life and work of František Kábele, the founder and the first chairman of Somatopaedic Society.

Key words: somatopaedia, physical impairment, education, František Kábele, biographical data, publishing activity.

Úvod

František Kábele v České republice jako první vymezil pojem, předmět a obsah oboru somatopedie a byl také spoluautorem prvního učebního textu k tomuto oboru. Překládal odbornou literaturu, přednášel a publikoval. Jeho práce měly ohlas i v zahraničí, kde se také účastnil mnoha konferencí a kongresů spojených s problematikou somatopedie. Každý, kdo se podrobněji seznámí s životem a publikační činností Františka Kábeleho, je překvapen tím, že tento výrazný univerzitní profesor není v České republice téměř znám a chceme-li dnes vyhledat dostatečné množství informací o tomto autorovi, musíme je pracně a obtížně dohledávat (Viktorin, 2013).

¹ PhDr. Mgr. Ilona Fialová, Ph.D., Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: fialova@ped.muni.cz. Osobné údaje zveřejnené s písmenným souhlasem autorky.

² PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: viktorin@ped.muni.cz. Osobné údaje zveřejnené s písmenným souhlasem autora.

Životopisné údaje

Prof. PaedDr. František Kábele, Dr. h. c., se narodil 30. listopadu 1913 v Radčicích na Chrudimsku jako první dítě v pozdější početné malorolnické rodině. Od dětství byl vychovávaný k samostatnosti a k tomu, aby začal přemýšlet o svém budoucím povolání (Kracík, 1983).

Počáteční vzdělání a pedagogická praxe

Později začal František přemýšlet, co bude dělat, až vyhodí obecnou školu ve Žďárci a měšťanskou školu ve Skutči. Rozhodl se stát pedagogem, a tak koncem června roku 1928 vykonal přijímací zkoušky na Státní učitelský ústav v Litomyšli. Od rodičů dostával jen peníze na ubytování a ostatní výdaje si musel hradit sám. Vydělával si doučováním žáků z obecné a měšťanské školy, cvičením dětí v tělovýchovné jednotě a psaním reklamy a oznámení tuší na skleněné tabulky v kině (Kracík, 1983).

Během studia na učitelském ústavu patřil k průměrným žákům, jelikož dával přednost řadě svých zájmů a koníčků, především hudbě, zpěvu, literatuře, divadlu a sportu. Od patnácti let začal závodně běhat. Tak blízký vztah k běhání, kterému se věnoval celý život, získal snad proto, že od pěti let měl běhání zakázané pro oslabení získané proděláním těžké španělské chřipky. Po dokončení Státního učitelského ústavu čekal na přidělení učitelského místa. Začátky pedagogické dráhy byly v té době do značné míry komplikované, protože bylo nedostatek volných míst. Každý absolvent nejprve působil jako výpomocný učitel, poté jako učitel čekatel. Když si odsloužil tři roky a složil zkoušku pedagogické způsobilosti, teprve pak mohl požádat o definitivní místo, které se uvolnilo. Definitivní učitel zpravidla působil v jedné obci celý život (Renotiérová, 2007).

Jelikož se František Kábele nemohl dočkat přidělení místa, rozhodl se požádat o učitelské místo na Podkarpatské Rusi v roce 1932. Byl ustanoven jako učitel čekatel na Slovenské lidové škole ve Fridešově u Mukačeva. Škola měla pouze jednu místnost, proto ředitel školy vyučoval dopoledne a Kábele odpoledne. Sám vzpomínal: „... přes všechnu zajímavou a mnohdy dobrodružnou atmosféru této podkarpatské země si však skoro každý člověk, který sem přišel z Čech nebo z Moravy, uvědomoval, že je to prostředí a způsob života příliš vzdálený našim poměrům a že by v něm nechtěl ani nemohl prožít celý život“ (Kracík, 1983, s. 15). Na opakovanou žádost mu bylo nabídnuto místo definitivního učitele v Čechách až po dvou letech. Současně mu byla udělena výjimka, a tak se mohl ucházet o místo definitivního učitele dříve, než po vyžadovaných třech letech praxe. S tím souvisela podmínka, že jakmile odslouží požadovaný třetí rok praxe, musí vykonat zkoušku pedagogické způsobilosti (Renotiérová, 2007).

V září roku 1935 dostal Kábele povolávací rozkaz, nastoupil do důstojnické školy v Trenčíně a zároveň vykonal odbornou zkoušku pedagogické způsobilosti pro měšťanskou školu. Zanedlouho byl přidělen k 1. praporu horské pěchoty v Dolním Kubíně. Začal zde intenzivně trénovat běh a tato skutečnost podstatně ovlivnila jeho vojenskou službu. Byl jmenován velitelem výběrového atletického

družstva, v zimním období družstva lyžařského. V září roku 1937 se vrátil z vojenské služby a byl jmenován pouze na krátkou dobu definitivním učitelem v měšťanské škole v Proseči u Skutče (Kracík, 1993). Po roce manželství a necelých dvou letech vyučování v této škole mu zemřela jeho první manželka. Kábele se i s novorozenou dcerou Martou přestěhoval do Rychmburku (později Přehradí u Skutče) k babičce a dědovi, kteří se vnučky ujali a pomohli mu ji vychovat. Současně nastoupil na měšťanskou školu ve Skutči s aprobační český jazyk, německý jazyk a tělesná výchova. Z této aproby složil odbornou zkoušku v Hradci Králové (Kracík, 1960).

„Brzy nastalo smutné a tragické období pro celý národ a stát. V září 1938 byl Kábele znovu povolán do vojenské služby“ (Renotiérová, 2007, s. 70). Během téhož roku se oženil s Jarmilou Rybičkovou. Současně platil zákaz shromažďování a všechny zprávy byly cenzurované, proto se pořádaly různé osvětové kurzy, aby lidé mohli vzájemně komunikovat. Kábele vedl takové kurzy pro kameníky a živnostníky ve Skutči a Prosetíně. V roce 1944 absolvoval logopedický kurz v léčebně v Luži-Košumberku, který organizoval prof. MUDr. Miloš Sovák se svými spolupracovníky prof. Dr. Bohuslavem Hárou, Vlastimilem Císařem, Annou Macalovou a Josefem Zímou. Právě v Košumberku se Kábele seznámil s mnoha poznatky z oboru somatopedie a logopedie. Zajímal se především o péči při rozvíjení řeči u dětí a odstraňování poruch dorozumívání. Uvažoval nad nutností založit nové moderní školy pro žáky nedoslýchavé a s poruchami řeči v Praze. Ještě téhož roku byl nasazen do válečné výroby v továrně ESA v Hlinsku, kde se vyráběly součástky do ponorek a letadel. Jen díky tomu byl uchráněn před totálním nasazením v Německu. V roce 1945 zajišťoval bezpečnost a pořádek jako člen a později jako tajemník okresní správní komise ve Frýdlantu v Čechách a koncem toho roku se stal náčelníkem Sokola ve Frýdlantu (Kracík, 1983).

Život Františka Kábeleho po odchodu z Frýdlantu v Čechách

Po odchodu z Frýdlantu v Čechách se Kábele opět vrátil do školství. V roce 1946 nastoupil jako tělocvikář na školu pro nedoslýchavé v Praze. Ředitelem této školy byl Vlastimil Císař. Měl mnoho příležitostí k zavedení novinek v oblasti výchovy a vzdělávání. Jednou z nich bylo zřízení oddělení zvláštní tělesné výchovy, proto Kábele absolvoval kurz pro rehabilitační pracovníky. V té době začínal publikovat ve vlastivědném časopise *Trstenické stezky*, který vycházel v Litomyšli. Dětská příloha tohoto časopisu pomáhala nahrazovat ve školách čítanky, které byly německými úřady zakázány a staženy z prodeje. Kábele zde psal pod pseudonymem K. Franka. V roce 1949 působil téměř půl roku v lázních Piešťany na Slovensku. Od roku 1952 na žádost prof. Miloše Sováka začal Kábele přednášet jako externí učitel v Ústavu pro defektologii, na pozdější Katedře speciální pedagogiky v Praze. Externě spolupracoval i s Logopedickým ústavem hlavního města Prahy, kde svůj zájem směřoval k dětem s mozkovou obrnou a s poruchami hybnosti a řeči (Kracík, 1994; Renotiérová, 2007).

F. Kábele zůstával nadále v pracovním kontaktu s II. ortopedickou klinikou v Praze, jehož zásluhou zde byla 1. 9. 1951 založena škola, v níž byl o dva

roky později jmenován ředitelem. Na působení na ortopedické klinice rád vzpomínal: „*Společná účast zdravotníků a učitelů na seminářích a poradách, ale i na zábavných pořadech pro děti i pro všechny pracovníky kliniky, společná sezení s kytarou a zpěvem – to všechno vytvářelo pěknou atmosféru na klinice. Dobrá spolupráce školy s klinikou a dobré prostředí byly brzy známé i na Ministerstvu školství, a tak sem posílali hospitace z jiných nemocničních škol a institucí, zvláště když zjistili, že se tu zavádějí a zkoušejí nové učební plány, učební pomůcky i speciální stoly a tabule na lůžka pro vyučování ležících dětí*“ (Kracík, 1983, s. 36). S určitostí lze říci, že působení Kábeleho v této škole bylo podnětem k jeho nasměrování k oboru somatopedie.

Po zavedení vysokoškolského studia učitelů na nově zřízených pedagogických fakultách bylo v roce 1946 otevřeno na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze studium oboru pedopatologie, zvaného od roku 1948 defektologie a od roku 1963 speciální pedagogika. F. Kábele spolupracoval s Pedagogickou fakultou UK v Praze od počátku existence tohoto oboru. Ústav pro pedopatologii, později Ústav pro defektologii, měl po dlouhou dobu pouze dva pracovníky MUDr. Miloše Sováka a jeho asistenta PaedDr. Ludvíka Edelsbergera. Kábele se stal jedním z dalších spolupracovníků ihned po získání doktorátu pedagogiky na Pedagogické fakultě UK v Praze v roce 1952. Přednášel zde do roku 1956, kdy se začalo připravovat zahájení denního (prezenčního) studia. Toho roku se stal odborným asistentem. V roce 1957 se zúčastnil Mezinárodní defektologické konference *Ambulante Behandlung von Spastikern* v Praze a byl požádán o článek do časopisu *Orthopädie* redaktorem prof. Voigtem z Humboldtovy univerzity v Berlíně. V roce 1957 – 1958 bylo poprvé otevřeno studium oboru v kombinaci defektologie – pedagogika – psychologie a Kábele zde vyučoval somatopedii (Jesenský, 1999; Kracík, 1983; Kábele a kol., 1993).

Do čela kabinetu defektologie v Ústavu pro dálkové studium učitelů na UK byl postaven František Kábele v roce 1959. Tuto funkci zastával až do roku 1964, kdy se vrátil na znovuobnovenou Pedagogickou fakultu UK v Praze. Přední oblastí Kábeleho zájmu byla problematika dětí s mozkovou obrnou a reedukace jejich hybnosti a řeči, proto si zvolil toto téma také pro svou habilitační práci, kterou obhájil v roce 1963. Téhož roku byl pozván Humboldtovou univerzitou k půlročnímu studijnímu pobytu v Institutu für Schulwesen, kde se seznámil s řadou významných odborníků a byl opakovaně zván na konference, přednášky a slavnostní akce pořádané touto univerzitou. V letech 1964, 1965 a 1967 byl pozván prof. Schomburgem z Pedagogické vysoké školy v Hannoveru na Mezinárodní seminář *Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg*. V roce 1965 byl pozván společně s prof. Sovákem, dr. Edelsbergerem a dr. Kalibánem na Mezinárodní logopedický a foniatrický kongres *Internationale logopädische Tagung* ve Vídni. Toho roku se ještě zúčastnil Mezinárodní konference o speciální pedagogice *Special Educational Conference with International Participation* v Londýně a dvou defektologických konferencí v Moskvě (Renotierová, 2007).

V roce 1968 získal titul kandidát věd, o čtyři roky později byl jmenován profesorem. Kábele vzpomínal: „*Jmenování profesorem v roce 1972 proběhlo bez*

komplikací. Složitější už to bylo s funkcí vedoucího katedry speciální pedagogiky, kterou jsem měl převzít po profesoru Sovákovi, když v roce 1970 odešel ve věku 65 let do důchodu“ (Kracík, 1983, s. 42). Vedoucím katedry speciální pedagogiky se František Kábele stal až v roce 1973. Po dvou letech při „kádrových prověrkách“ dostal pokyn navrhnout vedení fakulty rozvázání svého pracovního poměru. Jelikož tak neučinil, byl z funkce sesazen za své nepřítomnosti, když navazoval přátelské vztahy s defektology v Jugoslávii. Po návratu v roce 1975 se ještě zúčastnil Mezinárodní vědecké konference léčebné pedagogiky v Budapešti a na tutéž konferenci byl pozván opakovaně v roce 1979. O prof. Kábeleho projevil zájem několik institucí, on si však vybral působení v Evropském informačním středisku pro další vzdělávání učitelů při Univerzitě Karlově. Pod vedením doc. Petráčka připravil v roce 1978 Mezinárodní symposium o dalším vzdělávání speciálních pedagogů. To mu umožnilo navázat kontakty s Československou komisí pro spolupráci s UNESCO a s Generálním sekretariátem UNESCO v Paříži.

„Mezitím Kábele působil stále na částečný úvazek na Pedagogické fakultě UK na Katedře speciální pedagogiky. Ve věku 65 let v únoru 1979 odešel do důchodu“ (Renotierová, 2007, s. 73). Po odchodu do důchodu se chtěl František Kábele věnovat tvorbě dětské literatury ve své rodné vsi. Brzy se ukázalo, že tolik „odpočinku“ nevyžadoval a nadále přednášel na Pedagogické fakultě UK v Praze jako externí učitel. Později působil jako profesor – konzultant a zůstal také v kontaktu s katedrami speciální pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci a na Komenského univerzitě v Bratislavě. Byl zván na rehabilitační a rekondiční pobyty, které pořádal Svaz invalidů pro tělesně a zdravotně postižené členy a na prázdninové tábory Ústavu sociální péče pro mentálně postižené v Bystrém u Poličky. Neustále také pokračoval ve své sportovní a rehabilitační činnosti. Jezdil jako instruktor na lyžařské výcvikové a rehabilitační kurzy s tělesně postiženými dětmi z Dětské léčebny pro děti s mozkovou obrnou v Teplicích a ze Základní školy pro tělesně postižené v Jedličkově ústavu v Praze.

V roce 1980 byl pozván do Paříže na studijní návštěvu do Generálního sekretariátu UNESCO. V roce 1982 se zúčastnil Mezinárodního symposia UNESCO o tělesné výchově tělesně a mentálně postižených osob konaného v americkém Marylandu. František Kábele zůstal aktivním člověkem až do konce svého života. Od roku 1991 se stal předsedou redakční rady odborného časopisu Speciální pedagogika. Pokračoval ve spolupráci s katedrami speciální pedagogiky v Praze, Olomouci a Bratislavě. Na zkrácený úvazek pracoval ve Speciálně pedagogickém centru pro tělesně postižené při Jedličkově ústavu v Praze. Pořádal a účastnil se řady kurzů a seminářů pro rodiče dětí s tělesným postižením. Zasloužil se o zřízení zvláštní školy ve Skutči. Kromě toho měl patronát nad Ústavem sociální péče pro mentálně postižené v Bystrém u Poličky. *„Úmrtí Františka Kábeleho 22. listopadu 1998 nezasáhlo jen jeho blízké, přátele a spolupracovníky, ale i nesčetné zástupy jeho bývalých studentů speciální pedagogiky a dětí s tělesným či řečovým postižením, jímž trpělivě a láskyplně pomáhal začlenit se plnohodnotně do života“*

(Renotíerová, 2007, s. 73). Zemřel po krátké těžké nemoci ve věku nedožitých 85 let v chrudimské nemocnici.

Vyznamenání a uznání Kábeleho práce

Františkovi Kábelemu se dostalo za významnou pedagogickou, vědeckou a společenskou činnost mnoho ocenění. V letech 1965 až 1974 obdržel ocenění za zásluhy o III. celostátní spartakiádu a za zásluhy v péči o invalidní občany, stříbrný odznak a diplom Pedagogické fakulty UK za obětavou práci, zlatý odznak a diplom Pedagogické fakulty UK za obětavou práci, medaili E. Suchardové, ocenění za zásluhy o rozvoj čs. tělovýchovy II. stupně, plaketu prof. Rudolfa Jedličky za zásluhy v péči o tělesně postižené, čestné uznání za významnou spolupráci v péči o tělesně postižené a čestné uznání za plnění občanských úkolů. Dále získal čestné uznání za dlouholeté působení při sportovních hrách zrakově postižené mládeže, čestný titul „Zasloužilý učitel“, pamětní medaili k 30. výročí sjednocení čs. tělovýchovy, ocenění za zásluhy o rozvoj čs. tělovýchovy I. stupně a za zásluhy o budování sportu tělesně a zrakově postižených, pamětní list k Mezinárodnímu roku invalidů, medaili Z. Nejedlého a medaili dr. M. Tyrše za celoživotní činnost v rozvoji čs. tělesné výchovy, čestné uznání za aktivní a účinnou pomoc při rozvíjení veřejné osvětové práce, diplom a plaketu za vědecký přínos v oboru defektologie a podporu vědecké a pedagogické činnosti na Defektologické fakultě v Beogradu (Jesenský, 1999; Kracík, 1983).

V roce 1980 byl František Kábele jmenován čestným členem České rehabilitační společnosti a následující rok jmenován čestným předsedou Svazu tělesně a zrakově postižených sportovců. Následně obdržel čestné uznání za obětavou práci v hnutí „Pražané svému městu“ a čestné uznání za práci pro sluchově postižené, medaili prof. Rudolfa Jedličky za zásluhy v péči o tělesně postiženou mládež a medaili Svazu zdravotně postižených sportovců za zásluhy k 40. výročí sjednocení čs. tělovýchovy, zlatý odznak Svazu invalidů za zásluhy v péči o invalidní občany, cenu rektora Karlovy univerzity za nejlepší skriptum roku 1988 v oboru didakticko-pedagogických věd, osvědčení o přednáškách hostujícího profesora na Defektologické fakultě v Beogradu a bronzovou plaketu Karlovy univerzity. V roce 1986 byl jmenován čestným členem České rehabilitační společnosti J. E. Purkyně, o dva roky později se stal zasloužilým pracovníkem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Po roce 1990 získal František Kábele historickou medaili Karlovy univerzity a medaili Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, čestný doktorát Komenského univerzity v Bratislavě, pamětní medaili u příležitosti 650. výročí založení Karlovy univerzity a medaili Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy I. stupně, která mu udělena „in memoriam“ (Kracík, 1994; Renotíerová, 2007).

Přínos Františka Kábeleho pro speciální pedagogiku

Prof. PaedDr. František Kábele, Dr.h.c., působil více než 60 let jako pedagog a byl skutečně výraznou osobností v oboru speciální pedagogiky, v němž svou pozornost věnoval především somatopedii, logopedii a tělesné výchově

mládeže s postižením. Seznam jeho odborných publikací, statí, článků, dětských knih a beletristických prací je úctyhodný. Řada z nich vyšla s překladem do cizích jazyků. František Kábele se podílel na pořádání většiny významných událostí v oboru speciální pedagogiky. Spolupracoval s pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy, především s Milošem Sovákem, na jehož myšlenky navázal a dále rozvíjel koncepci speciální pedagogiky. Prof. Kábele se stal zakladatelem studijního a vědního oboru speciální pedagogiky mládeže tělesně postižené, nemocné a zdravotně oslabené, kterému dal jméno somatopedie (Fialová, Opatřilová, Procházková, 2012).

F. Kábele spolupracoval s rehabilitačním ústavem v Kladruzech a Logopedickým ústavem v Praze. Vypracoval moderní koncepci a strukturu komplexní rehabilitační péče o tělesně a zdravotně postižené. Je autorem metod reedukace hybnosti a řeči u dětí s mozkovou obrnou. Jako první vypracoval systém tělesné výchovy pohybově, sluchově a zrakově postižené mládeže. Vytvořil také řadu mluvních cvičení pro děti s omezeným nebo opožděným vývojem řeči a pro děti s mozkovou obrnou. Zajímal se o vybavení tříd a učeben speciálními pomůckami. Jako první se zasadil o zavedení speciálních stolků na lůžka ve školách při nemocnicích a dětských léčebnách. Organizoval celostátní semináře a přednášky, zejména z oblasti somatopedie. Dlouhodobě spolupracoval se Svazem invalidů. Založil Svaz tělesně a zrakově postižených sportovců. V roce 1991 založil Somatopedickou společnost a stal se jejím prvním předsedou (Jesenský, 1999; Kábele, 1991; Kracík, 1994)

Somatopedická společnost je profesně orientovaný zapsaný spolek, založený jako občanské sdružení v roce 1991, který vznikl ze Somatopedické sekce České logopedické společnosti. Sdružuje odborné pracovníky škol a školských zařízení, kteří se věnují edukaci a inkluzivní podpoře dětí a mladistvých s tělesným postižením, chronicky oslabených a nemocných, s cílem podporovat komplexní rehabilitaci o tyto osoby. Sídlem Somatopedické společnosti je ZŠ při FTN v Praze 4. Nyní je společnost rozdělena do tří sekcí: sekce škol a školských zařízení pro tělesně postižené, sekce škol a školských zařízení při dětských léčebnách a ozdravovnách a sekce škol a školských zařízení při nemocnicích. V letech 1998 až 2002 se role předsedkyně ujala prof. PhDr. Marie Vítková, Csc., členka Katedry speciální a inkluzivní pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Od listopadu 2003 funkci předsedkyně společnosti plní doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D., zástupkyně vedoucí Katedry speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (SOMSPOL, 2017).

Řada odborných názorů, koncepcí a dalších myšlenek F. Kábeleho byla přejata i v zahraničí, kam byl často zván na vědecké kongresy, konference, semináře a studijní pobyty. Podstatnou část své činnosti věnoval přímé práci s dětmi s tělesným postižením, především s mozkovou obrnou. Celoživotní péči zasvětil dětem z Jedličkova ústavu. Když se ho přátelé zeptali, jak vše může zvládnout, stručně odpověděl: „*bylo to jednoduché, dělal jsem vždycky to, co bylo potřeba, a zajímalo mě všechno, co bylo nové*“ (Kracík, 1983, s. 239).

Prof. František Kábele byl a zůstává jednou z nejvýznamnějších osobností speciální pedagogiky. Jeho dílo je neocenitelným přínosem pro somatopedickou teorii i praxi. „*Je pozoruhodné, že celý život zůstal prostým člověkem se srdečným a přátelským přístupem ke všem lidem, ke svým přátelům, spolupracovníkům, studentům, postiženým dětem i k jejich rodičům*“ (Renotíerová, 2007, s. 78).

Publikační činnost a odkaz díla

Z publikovaných prací (388) Františka Kábeleho čítá 45 odborných monografií (vysokoškolských učebnic, učebních textů a odborných publikací) a z toho 6 v cizích jazycích, 187 odborných statí (článků ve sbornících a časopisech) a z toho 32 v cizích jazycích, 14 dětských knížek (říkanek a leporel k rozvíjení dětské řeči) a z toho 5 v cizích jazycích, 18 beletristických prací (povědek, veršů, rozhlasových pásem), 18 hesel v Pedagogickém slovníku a 106 hesel v Defektologickém slovníku (Kracík, 1994).

Období 1950 – 1961

Kábeleho prvotním dílem byla dětská kniha *Brousek, říkanky k nácviku správné výslovnosti* čítající 60 stran, kterou vydal v roce 1950 Logopedický sbor v Praze a autorovou první odbornou monografií se stala o rok později doktorská disertační práce *Tělesná výchova dětí s poruchami sluchu*. Další dětská publikace s názvem *První škola řeči* následovala v roce 1953 a byla vydána Státním nakladatelstvím dětské knihy v Praze. První škola řeči je obrázkové leporelo s jednotlivými slovy, obsahujícími určité hlásky. Lze je použít ke zjištění výslovnosti a k rozvíjení řeči i u nejmenších dětí, jelikož slova jsou vybrána tak, aby neobsahovala žádnou obtížnější hlásku, než je hláska zjišťovaná.

V roce 1956 František Kábele vypracoval pedagogické čtení *Jak plnit výchovné úkoly péče o zdraví a zdatnost mládeže*. O dva roky později vytvořil spolu s Marií Filčíkovou scénář k populárně vědeckému filmu pro předškolní výchovu Řeč nejmenších. Začal také pracovat na prvních učebních textech, které později publikoval. Nejdříve vytvořil učební text Úvod do defektologie (1958) pro pracovníky v ústavech sociální péče, následující rok se jednalo o učební text *Tělesná výchova defektních dětí* pro vychovatelky v ústavech sociální péče (Kracík, 1983; Renotíerová, 2007).

Obrázková publikace *Škola řeči*: pro předškolní věk byla vydána v roce 1961 Státním nakladatelstvím dětské knihy v Praze. Leporelo obsahuje slova s jednotlivými hláskami, která jsou seskupena do 16 tematických celků. Používá se v mateřských školách k rozvíjení řeči, ale také k zjišťování výslovnosti jednotlivých hlásek. Skladbu pro spartakiádní vystoupení mládeže se zrakovým postižením „V práci a pohybu je naše radost“ vytvořil Kábele v roce 1961.

Následně publikoval další dětskou knihu *Brousek pro tvůj jazyček* ilustrovanou Ludkem Vimrem. Kniha je vhodná pro děti předškolního a mladšího školního věku, které si potřebují jazyk rozvíjet na průpravných hláskách, aby se postupně naučily správně vyslovovat i ostatní, těžší hlásky. Jsou zde říkanky na všechna písmenka abecedy, např. říkanka na písmeno O (Kábele, 1961, s. 36):

ORÁNÍ

*Oral oráč na úhoru,
oral úhor do úmoru,
oral dlouho, zoral málo,
ruchadlo se polámalo.*

*Ted' tam traktor drkotá,
to je jiná robota;
hroudy drtí, drny krájí,
zorá pole v širém kraji.*

Období 1962 – 1973

V roce 1963 vypracoval F. Kábele spolu s M. Filčíkovou učebnici *Logopedie* pro pedagogické školy a také obhájil habilitační docentskou práci na téma *Pohybová výchova dětí postižených mozkovou obrnou*. První vysokoškolskou učebnici *Somatopedie*, tj. učební text speciální pedagogiky mládeže s tělesně postižené, nemocné a zdravotně oslabené, vytvořil František Kábele spolu s Jiřím Kočím, Josefem Judou a Oldřichem Černým v roce 1964. Kábele začal také překládat některé své odborné texty. Nejdříve přeložil s M. Filčíkovou učebnici *Lokopédia* (1965) pro slovenské pedagogické školy a v témže roce spolu ještě přeložili učebnici *Logopédia a pedagógia* i pro maďarské pedagogické školy (Kracík, 1983; Renotierová, 2007).

Publikace *Výchova a vzdělávání žáků na zvláštní škole* byla vydána v roce 1966 Státním pedagogickým nakladatelstvím v Praze. Na této knize spolupracoval František Kábele s Jiřím Teplým, Františkem Ludvíkem, Janem Vaňousem a dalšími učiteli zvláštních škol a vědeckými pracovníky na základě materiálů z praxe a dílčích výzkumů. Tato publikace obsahuje dva okruhy: první z nich (kapitoly I. – III.) se zabývá tříděním poruch duševního vývoje z hlediska lékařského, psychologického a pedagogického a je zakončen zařazováním mentálně defektní mládeže do škol (zvláštních a pomocných) a ústavů sociální péče. Druhý okruh (kapitoly IV. – VII.) obsahuje základní metodické poznatky z vyučování různých předmětů na zvláštní škole. Stati jsou obvykle doplněny ukázkou rozpracované hodiny. Kábele se v této knize zaměřil na tělesnou výchovu, především na její cíl, úkoly a formy. Dále věnoval pozornost individuální logopedické péči, přehledu poruch vývoje řeči a zásadám zjišťování vyjadřovacích schopností. Na závěr stručně popsal ukázkovou hodinu individuální logopedické péče.

V roce 1967 byly vydány zhudebněné říkanky *Brousek pro tvůj jazyček*, které jsou vhodné k rozvíjení řeči a obsahují brožuru o 30 stranách a dvě gramofonové desky. *Metodický průvodce k slabikáři Naše čtení a k Tabulkám pro 1. ročník zvláštní školy* byl vydán Státním pedagogickým nakladatelstvím v Praze v roce 1969. František Kábele spolupracoval s Vladimírem Lincem na tomto průvodci, který je rozdělen do tří částí. První oddíl pojednává o počátcích čtení na zvláštní škole. V druhém oddíle je objasněn postup podle slabikáře *Naše čtení*, třetí oddíl podává vysvětlení k práci podle *Tabulek*. V roce 1970 se Kábele zaměřil na dětskou tvorbu a vytvořil upravenou verzi pohádky Červená karkulka pro neurotické děti, tři leforela o 12 stranách k rozvíjení řeči *Jak šly kuličky do světa, Byla jednou jedna kočka neposedná* a „*Kdo nás má rád*“, slovenský překlad upravené verze Červené karkulky/O červené čiaपोčke.

V roce 1971 ještě vytvořil polský překlad upravené verze Červené karkulky/ *Czerwony kapturek*, o rok později španělský překlad upravené verze Červené karkulky/ *Caperucita roja* a španělský překlad leporela *Jak šly kuličky do světa/ Dos bolitas recorren el mundo*. V příloze časopisu *Otázky defektologie* Kábele zpracoval téma Rozvíjení hybnosti a řeči dětí postižených mozkovou obrnou (1971). O rok později zpracoval vysokoškolskou učebnici *Tělesná výchova defektní mládeže* (Kracík, 1983; Renotiérová, 2007).

Odborná publikace *Tělesné a pohybové zvláštnosti mládeže s poruchami sluchu* byla vydána v roce 1972 Univerzitou Karlovou v Praze. První kapitola popisuje tělesné a pohybové nedostatky, které se uvádějí v souvislosti s poruchami sluchu. Je to především opožděný tělesný vývin, menší výška, váha a vitální kapacita, náchylnost k tuberkulóze, poruchy rovnováhy a pohybové koordinace. V následující kapitole autor uvádí rozpory mezi údaji a názory tradovanými v literatuře a mezi jeho vlastními poznatky, které získal v průběhu několikaleté výchovné a vzdělávací práce s dětmi s poruchami sluchu. To vedlo Kábeleho k pokusu o ověření uváděných údajů. Provedl vyšetření dvou souborů dětí s poruchami sluchu a kontrolní skupiny slyšících dětí na pražských školách. Každý soubor obsahoval 240 žáků (4 skupiny: normálně slyšících, nedoslýchavých, ohluchlých a s hluchotou vrozenou a v každé skupině 60 žáků ve věku od 6 do 15 let). Byla zjišťována výška, váha, vitální kapacita a poruchy rovnováhy a pohybové koordinace. Výška a váha byla porovnávána s celostátním průměrem v ČSSR a vypočítány rozdíly. Ke zjištění poruch rovnováhy a pohybové koordinace Kábele sestavil vlastní soubor úkolů, který je v této publikaci uveden. Obsahuje 18 úkolů pro udržování rovnováhy, směru, polohy a pohybové koordinace. Na základě výsledků obou měření jsou uvedeny závěry pro výchovu mládeže s poruchami sluchu ve třetí kapitole. Poslední kapitola obsahuje zdravotní, vzdělávací a výchovné úkoly v tělesné výchově mládeže s poruchami sluchu, které vyplývají ze zjištěných sluchových a pohybových nedostatků. U zdravotních úkolů autor doporučuje rušná, dechová a průpravná cvičení a sledování evidence zdravotního stavu žáků. Ve vzdělávacích úkolech se zaměřit na cvičení pořadová, prostná a průpravná, obratnosti, rovnováhy, cvičení na náradí, dále zdvíhání, nošení a úpoly, rytmická cvičení, sportovní průpravu a sportovní hry. Na závěr je zmíněno výchovné působení tělesné výchovy, které „činí z mechanického cvičení a drilu skutečnou složku výchovy, když vede mládež v průběhu tělesné výchovy školní i mimoškolní k trvalému užívání pohybových a hygienických návyků, k trvalému zájmu o cvičení a sport“ (Kábele, 1972, s. 89).

Následující rok se Kábele ještě podílel spolu s F. Masličem na srbochorvatském překladu učebního textu *Somatopedie/Somatopidija: udžbenik spedjalne pedagogigije telesno invalidne, bolesne islabunjave*.

Období 1974 – 1987

V roce 1976 vytvořil Kábele spolu s F. Bůžkem *Cvičení se švihadly pro mládež s vadami zraku* a hudbu k tomuto cvičení složil Jan Drtina. V témže roce ještě

zpracoval studii *Ekonomické aspekty výchovy defektních dětí a mladistvých* v ČSSR pro generální sekretariát UNESCO. O dva roky později tuto studii přeložil do anglického jazyka *Economics aspects of special education* a do francouzského jazyka *Aspects économiques de l'éducation spéciale* (Kracík, 1983; Renotiérová, 2007).

Dalším Kábeleho dílem byla učebnice *Logopedie* pro pedagogické školy, kterou vydalo Státní pedagogické nakladatelství v Praze v roce 1978. Na této knize spolupracoval F. Kábele s M. Filčíkovou. Do první kapitoly autoři zařadili přehlednou stat' o logopedii jako vědním oboru, o úkolech a organizaci logopedické péče, o vývoji logopedické péče v ČSSR a o možnostech odborného studia tohoto oboru pro učitelky mateřských škol. V následující kapitole zmiňují podmínky vývoje řeči, období vývoje řeči (období přípravné a období vlastního vývoje řeči), rozvoj slovní zásoby, rozvoj činnosti mluvních orgánů a tvoření hlásek (samohlásek a souhlásek). Třetí kapitola popisuje poruchy jednotlivých složek mluvního projevu, tj. poruchy dýchání, poruchy hlasu, poruchy ozvučnosti (rezonance), poruchy výslovnosti (artikulace) a poruchy celkového vývoje řeči (vývoj omezený, vývoj opožděný a vývoj přerušovaný při poruchách sluchu, při onemocnění mozku a při mluvních neurózách). Závěr kapitoly je věnován vlivu lateralit na vývoj řeči. Další kapitola uvádí nejen metodický postup při zjišťování sdělovacích a dorozumívacích schopností, ale také pomůcky ke zjišťování výslovnosti. V páté kapitole je důkladně popsána metodika rozvíjení řeči v mateřské škole se zaměřením na dechová cvičení, rozvíjení výslovnosti jednotlivých hlásek (samohlásek, dvojhásek i souhlásek) a rozvíjení souvislého mluvního projevu. Poslední kapitola se krátce zmiňuje o provádění mluvních cvičení, o mluvním vzoru učitelky a o spolupráci mateřské školy s rodinou, která je velmi důležitá.

V roce 1981 spolupracovali F. Kábele, Z. Matějček, E. Kábelová a J. Kisilewska na překladu polské vysokoškolské učebnice *Pedagogika resocjallizacyjna/Resocializační pedagogika*. Následující rok vydala Univerzita Karlova v Praze učební text *Nárys vývoje péče o mládež tělesně postiženou, nemocnou a zdravotně oslabenou*, na němž spolupracoval František Kábele s Jiřím Kracíkem. V první kapitole se zaměřili na charakteristiku jednotlivých období vývoje vztahu společnosti k jedincům tělesně a zdravotně postiženým. Druhá kapitola popisuje vývoj ústavní péče o tělesně postiženou mládež v našich zemích. Vývoj výchovně-vzdělávací péče o nemocnou mládež při dětských nemocnicích a léčebných ústavech charakterizuje kapitola třetí. Následující kapitola pojednává o vývoji výchovně-vzdělávací péče o mládež zdravotně oslabenou při dětských ozdravovnách. Autoři se také krátce zmiňují v páté kapitole o individuálním vyučování tělesně a zdravotně postižených žáků v rodinách. Poslední kapitolu tvoří nástin vývoje vědního a studijního oboru somatopedie, kde autoři uzavírají tuto kapitolu se slovy: „... současný stav vědního oboru a společenská potřeba somatopedické teorie a praxe v péči o tělesně postiženou a zdravotně postiženou mládež ukazuje, že tento obor má své místo a perspektivy

dalšího rozvoje ve vědním oboru speciální pedagogiky a v soustavě pedagogických věd" (Kábele, Kracík, 1982, s. 69).

Slovenský překlad říkanek Brousek pro tvůrčí jazyček *Cibrík – cibríček pre tvoje jazyček* byl vydán v příloze bratislavského časopisu *Špeciálna pedagogika* v roce 1983. Ve stejném roce ještě F. Kábele spolu s L. Pribulou vytvořili metodickou příručku *Metodika pre logopedickú prax*. Učební text pro střední zdravotnické školy *Rehabilitační postupy II: základy obecné a speciální pedagogiky* vyšel v roce 1987. Tato učebnice slouží k získání základních poznatků z obecné i speciální pedagogiky. První část vychází z obecné pedagogiky, jakožto teorie výchovy a vzdělávání mládeže zdravé. Mezi mládeží se však vyskytuje určitá část dětí a mladistvých vyžadující zvláštní péči. Někteří z nich chodí do mateřských a základních škol společně se zdravými spolužáky. Mají tam však často různé potíže. Proto druhá část učebnice pojednává o výchovných a výukových problémech těchto žáků ve školách pro zdravou mládež. Ve třetí části učebnice je pojednáno o základních problémech a kategoriích speciální pedagogiky, která se člení na šest oborů, podle druhu postižení. V poslední části jsou probrány jednotlivé obory s charakteristikou postižení příslušné skupiny a se základními informacemi o počáteční výchově postižených dětí v rodině a o výchovných a výukových problémech i metodách v příslušných školách pro mládež vyžadující zvláštní péči. „Vcelku chce tato učebnice podat přehledný a ucelený pohled do oboru obecné i speciální pedagogiky pro zdravotnické i jiné odborné pracovníky v rehabilitační péči, kteří nemají základní pedagogické vzdělání“ (Kábele, 1987, s. 5).

Tentýž rok vydalo nakladatelství Osveta slovenský překlad učebnice *Rehabilitační postupy, II. část: Rehabilitačné postupy II* – učební text pre stredné zdravotnícké školy (Renotierová, 2007).

Období 1988 – 1993 a odkaz díla

Metodická příručka *Obrázková škola řeči* pro učitelky mateřských škol vyšla v roce 1988. František Kábele na této příručce spolupracoval s Bohdanou Pávkovou. Kniha obsahuje průpravná cvičení k jednotlivým hláskám, které jsou doplněny o slova a věty, např. O – Otevřít ústa jako na švestku. Jíme švestku. – Mámo, bábo, bonbon, Oto. Oto má bonbon (Kábele, Pávková, 1988, s. 7). Dále jsou zde uvedeny funkce a použití říkanek k rozvíjení dětské řeči a počátky školy řeči. Nechybí ani metodický návod k využití obrázků k procvičování hlásek a seznam didaktických her vhodných pro sluchovou a řečovou výchovu dětí v mateřské škole i v rodině. Jako příklad slov pod obrázky lze uvést slova obsahující písmeno D: dává, datel, bouda, deka, devět, deník, dům, dub, důl, doutník, dým, dukát, duha, dudy a dudek (Kábele, Pávková, 1988, s. 27). Slova pod obrázky jsou sestavena tak, aby se dětem při procvičování vyvozené hlásky dobře vyslovovala a zároveň byla dodržena zásada eliminace (vyloučení obtížnějších hlásek a postup od snadnějšího k obtížnějšímu z hlediska vývoje a artikulace).

Ve stejném roce vydalo Státní pedagogické nakladatelství v Praze knihu *Tělesná výchova mládeže vyžadující zvláštní péči*. Publikace o 254 stranách je prvním souborným pojednáním o tělesné výchově mentálně postižené, nemocné a zdravotně oslabené, tělesně, sluchově a zrakově postižené mládeže, dále mládeže s poruchami řeči (vadně mluvící) a s poruchami chování (obtížně vychovatelné). Je výsledkem dlouholetého působení Kábeleho v celé rozsáhlé oblasti tělesné výchovy mládeže vyžadující zvláštní péči i dospělých osob s mentálním, tělesným, zdravotním nebo smyslovým postižením. Autor uvádí teoretické poznatky i didaktické zkušenosti, které získal v průběhu čtyřicetiletého působení v tělesné výchově základní, jakož i zvláštní (zdravotní) a léčebné. Učebnice popisuje společný význam tělesné výchovy, pohybové možnosti oslabené mládeže, druhy tělesné výchovy, organizační formy tělesné výchovy a vytváření podmínek pro tělesnou výchovu. Zdůrazňuje cíle a s tím související zdravotní, výchovné a vzdělávací úkoly jednak společně pro tělesnou výchovu mládeže vyžadující zvláštní péči, jednak specializovaně pro jednotlivé skupiny této mládeže: mentálně postižené, obtížně vychovatelné, sluchově postižené, vadně mluvící, zrakově postižené, tělesně postižené, nemocné a zdravotně oslabené. Dále obsahuje výsledky některých původních výzkumů (například zjišťování poruch rovnováhy, pohybové koordinace a směrové koordinace u mládeže s poruchami sluchu) a původní didaktické prostředky a metody k rozvíjení pohybových dovedností mentálně postižených dětí, dechová a rytmická cvičení pro mládež s poruchami sluchu a řeči, orientační a reedukační cvičení pro zrakově postiženou mládež a rehabilitační cvičení pro tělesně a zdravotně postiženou mládež. Stručně také pojednává o tělesné výchově dospělých osob s příslušným druhem postižení.

Kniha *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy* čítající 175 stran byla opět vydána v roce 1988. Na této publikaci spolupracoval F. Kábele s L. Edelsbergerem, P. Klímou, J. Kysučanem, N. Janotovou a H. Flenerovou. Jedná se vysokoškolskou příručku pro studenty pedagogických fakult, zejména pro posluchače studia učitelství na prvním stupni základní školy. Autoři uvádějí základní informace o jednotlivých skupinách mládeže vyžadující zvláštní péči a o jejich vývoji i výchově. První kapitola se zaměřuje na postižené a problémové dítě v základní škole, školní neúspěšnost a její příčiny, socializaci a sociabilitu. Druhá kapitola charakterizuje dítě s poruchou chování, depistáž, diagnostiku a prevenci. V následující kapitole jsou vymezeny pojmy mentální retardace, oligofrenie a demence. L. Edelsberger a F. Kábele spolupracovali na čtvrté kapitole, v níž se zaměřili na vývoj dětské řeči, poruchy jednotlivých složek mluvního projevu a logopedickou péči. Další kapitola pojednává o typech, stupních a důsledcích sluchových poruch. V šesté kapitole je popsán význam zraku, zásady správné hygieny zraku a druhy zrakových vad. Následující tři kapitoly zpracoval F. Kábele. V sedmé kapitole se zaměřil na tělesně a zdravotně postiženou mládež, charakteristiku poruch hybnosti a ortopedické vady. Dále zde věnuje pozornost dětem s mozkovou obrnou, s lehkou mozkovou dysfunkcí a s epilepsií. Osmá kapitola charakterizuje preventivní, poradenskou

a speciálně pedagogickou péči. V poslední kapitole Kábele popisuje systém škol a výchovných zařízení pro jednotlivé skupiny mládeže vyžadující zvláštní péči.

Učebnice *Základy speciální pedagogiky pro výchovné poradenství* byla vydána Státním pedagogickým nakladatelstvím v Praze. „*Tento učební text, obsahující soubor základní přednášek z oboru speciální pedagogiky, má sloužit k přípravě posluchačů postgraduálního studia výchovných poradců i pro výchovné poradenskou praxi v pedagogicko-psychologických poradnách a ve školách*“ (Kábele, 1988, s. 7). Autor se v knize zaměřil především na komplexní rehabilitační péči, jednotlivé obory speciální pedagogiky, typy vývojových poruch, speciálně pedagogické zásady a metody, individuální logopedickou péči, školy pro mládež vyžadující zvláštní péči a v závěru ještě uvedl výčet nejdůležitějších norem, výnosů, vyhlášek a směrnic o výchově, vzdělávání a poradenství pro mládež vyžadující zvláštní péči.

Ve stejném roce byla ještě vydána publikace *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou*. Tato práce se snaží poukázat na potřebu speciální výchovné péče a komplexní rehabilitační péče o děti s mozkovou obrnou. Kábele zde uvádí přehledně základní údaje o formách, označení, příčinách, vzniku a projevech mozkové obrny a popisuje pedagogické zásady a metody při zjišťování pohybových a dorozumívacích dovedností dětí s mozkovou obrnou. Za nejdůležitější je považována kapitola o zásadách a metodách rozvíjení hybnosti a řeči dětí s mozkovou obrnou, protože tyto zásady a metody mají platnost a použití i u jiných druhů omezeného nebo opožděného vývoje pohybových a dorozumívacích dovedností, především u dětí s kombinovaným postižením. „*Zásady vývojovosti, reflexnosti a komplexnosti formuloval z neurologického hlediska Lesný, z hlediska pohybové výchovy je doplnil Kábele a připojil k nim další zásady: rytmizace, kolektivnosti a přiměřenosti, které byly poprvé formulovány, rozpracovány a ověřeny v této práci*“ (Kábele, 1988, s. 74). Autor se ještě krátce zmiňuje o plánu léčebně-výchovné péče, organizaci a metodice cvičení v kolektivu a o vhodném zařízení místnosti a správných pomůckách pro děti postižené touto chorobou.

Anglický překlad vysokoškolské příručky *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou* / *Motor and speech reeducation of children with cerebral palsy* Kábele zpracoval v roce 1989 (Renotierová, 2007).

Následující rok vydalo Státní pedagogické nakladatelství v Praze slabikář pro 1. ročník zvláštní školy *Naše čtení*. Na této knize spolupracoval F. Kábele s V. Lincem. Učebnice je rozdělena na dvě části: přípravnou a slabikářovou. Přípravná část obsahuje cvičení na rozlišování pojmů malý a velký, sluchovou diferenciaci, polohovou a směrovou orientaci, poznávání celku podle částí, poznávání změn a tvarů a na tvoření jednoduchých vět. Část slabikářová je zaměřena na vyvozování hlásek a písmen, rozklad a sklad slabiky a na nácvik čtení slov dvouslabičných. Ve stejném roce byl také vydán slabikář pro 2. ročník zvláštní školy *Naše čtení*. Na této knize opět spolupracoval F. Kábele s V. Lincem. Na počátek slabikáře je vloženo opakování z předešlého ročníku. Dále obsahuje vyvozování hlásek (i dvojhlasý ou) a písmen, slova trojslabičná (např. noviny)

a slova čtyřslabičná (např. papírový), předložkové vazby (např. do lesa, z lesa, u potoka, s tátou). Poslední část slabikáře je zaměřena na psaní jednotlivých písmen abecedy i slov složitějších.

Poslední Kábeleho knihou, vydanou v roce 1993 nakladatelstvím Karolinum, byla *Somatopedie: učebnice speciální pedagogiky tělesně a zdravotně postižené mládeže*. Na publikaci spolupracoval F. Kábele s E. Kollárovou, J. Kočím a J. Kracíkem. První kapitola vymezuje základy somatopedie, tj. vznik a vývoj tohoto oboru, jeho strukturu a obsah, předmět a úkoly, vztah k jiným vědním oborům, význam tohoto oboru a metody výzkumu v somatopedii. Následující kapitola se zaměřuje na vývoj vztahu společnosti k tělesně a zdravotně postiženým jedincům, jež je charakteristický stádiem represivním, charitativním, humanitním a rehabilitačně-preventivním. Ve třetí kapitole Kábele charakterizuje výchovu a vzdělávání jako součást rehabilitační péče, která zahrnuje čtyři základní oblasti: léčebnou, pedagogickou, pracovní a sociální, dále pak čtyři odborné složky: psychologickou, technickou, právní a ekonomickou. Další kapitola popisuje význam, podmínky a systém výchovy tělesně a zdravotně postižené mládeže. Jsou zde charakterizovány jednotlivé složky výchovy (rozumová, tělesná, pracovní, mravní a estetická), výchovné zásady (zásada cílevědomosti, spojení výchovy se životem, výchovy v kolektivu, vyzvedávání kladných rysů, zřetele na individuální vlastnosti žáků, výchovného příkladu, náročnosti a úcty k osobnosti žáka, vedoucí úlohy pedagoga) a metody výchovy (metoda požadavku, vysvětlování, přesvědčování, příkladu, cvičení a hodnocení chování). Závěrečná kapitola pojednává o vzdělávání tělesně postižené, nemocné a zdravotně oslabené mládeže a jednotlivých didaktických zásadách (zásada trvalosti, přiměřenosti, soustavnosti, uvědomělosti, aktivity, individuálního přístupu). Také je zde uveden rozsah, obsah a organizace vyučování ve škole při zdravotnickém zařízení a při dětské ozdravně.

Myšlenky Kábeleho publikací z oblasti logopedie i somatopedie jsou stále platné a aktuální. Z dětských publikací je vhodné zmínit knihu *Brousek pro tvůj jazýček*, která se dodnes používá v mateřských školách k nácviku správné výslovnosti. Z odborných monografií je důležité vzpomenout publikaci *Somatopedie: učebnice speciální pedagogiky tělesně a zdravotně postižené mládeže*, která je stále považována za základní literaturu při studiu oboru somatopedie na pedagogických fakultách.

Závěr

Kábeleho myšlenky i postupy se vyznačovaly značnou osobitostí. Jestliže byl přesvědčen o jejich vhodnosti, tak je neváhal úporně prosazovat, s velkou vytrvalostí a bez ohledu na problémy, které mu to přinášelo. Profesionální zdatnost a pevná vůle stály za Kábeleho profesním růstem a za úspěchy při prosazování jeho metod. Pro současné pokračovatele může být vzorem v přísné racionalitě v terapeutických i výzkumných postupech, zaměření na klienta, ale taktéž osobní a odbornou konzistenci. Jeho postupy a odborné poznatky jsou i v dnešní době uznávány a používány, odborného zpochybnění se

dostalo od některých kolegů pouze jistým méně důležitým aspektům Kábeleho práce (Viktorin, 2013).

LITERATURA

- DOLÁK, M., KÁBELE, F., 1966. *Výchova a vzdělávání žáků na zvláštní škole*. Praha: SPN.
- ĐURANOVÁ, P., 2018. Ľudská a profesijná osobnosť Františka Kábeleho v kontexte špeciálnej pedagogiky. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky / Studies in Special Education*. Roč. 7, č. 1, s. 90 – 96. ISSN 2585-7363.
- EDELSBERGER, L., KÁBELE, F. a kol., 1988. *Speciální pedagogika: pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- FIALOVÁ, I., OPATŘILOVÁ, D., PROCHÁZKOVÁ, L., 2012. *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-233-8.
- JESENSKÝ, J., 1999. Za profesorem Františkem Kábelem. In: *Speciální pedagogika*. Roč. 6, č. 1, s. 50 – 51. ISSN 1211-2720.
- KÁBELE, F. a kol., 1993. *Somatopedie: učebnice speciální pedagogiky tělesně a zdravotně postižené mládeže*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-533-5.
- KÁBELE, F., 1953. *První škola řeči*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy.
- KÁBELE, F., 1961. *Brousek pro tvůj jazyček*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy.
- KÁBELE, F., 1961. *Škola řeči: pro předškolní věk*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy.
- KÁBELE, F., 1972. *Tělesná a pohybové zvláštnosti mládeže s poruchami sluchu*. Praha: Univerzita Karlova.
- KÁBELE, F., 1987. *Rehabilitační postupy II. část: základy obecné a speciální pedagogiky*. Brno: Institut pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků.
- KÁBELE, F., 1988. *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KÁBELE, F., 1988. *Tělesná výchova mládeže vyžadující zvláštní péči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KÁBELE, F., 1988. *Základy speciální pedagogiky pro výchovné poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KÁBELE, F., 1991. Přípravy k ustavení Somatopedické společnosti. In: *Speciální pedagogika*. Roč. 1, č. 3, s. 144. ISSN 0862-1632.
- KÁBELE, F., FILCÍKOVÁ, M., 1978. *Logopedie: učební text pro pedagogické školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KÁBELE, F., KRACÍK, J., 1982. *Nárys vývoje péče o mládež tělesně postiženou, nemocnou a zdravotně oslabenou*. Praha: Univerzita Karlova.
- KÁBELE, F., PÁVKOVÁ, B., 1988. *Obrázková škola řeči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KRACÍK, J., 1960. Další životní jubileum profesora Františka Kábeleho. In: *Otázky defektologie*. Roč. 3, č. 8, s. 11 – 14.
- KRACÍK, J., 1983. *Prof. PaedDr. František Kábele, CSc.: monografie k 70. narozeninám*. Praha: Univerzita Karlova.
- KRACÍK, J., 1993. *František Kábele 80 – pestrý život pedagoga, který rychle ubíhal*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- KRACÍK, J., 1994. Další životní jubileum profesora Františka Kábele. In: *Speciální pedagogika*. Roč. 4, č. 2, s. 1 – 5. ISSN 0862-1632.
- LINC, V., FILCÍK, G., KÁBELE, F., 1990. *Naše čtení: slabikář pro 1. ročník zvláštní školy*. Praha: SPN.
- LINC, V., KÁBELE, F., 1969. *Metodický průvodce k slabikáři Naše čtení a k Tabulkám pro 1. ročník zvláštní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- LINC, V., KÁBELE, F., 1990. *Naše čtení: slabikář pro 2. ročník zvláštní školy*. Praha: SPN.
- RENOTIÉROVÁ, M., 2007. *Některé významné osobnosti oboru somatopedie v českých zemích: přátelé jedinců s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1861-2.
- SOMSPOL, 2017. *O společnosti* [on-line]. Praha: Somatopedická společnost, [cit. 2018-03-24]. Dostupné na internetu: <http://www.somspol.cz/o-spolecnosti/>.
- VIKTORIN, J., 2013. *Život a dílo Františka Kábeleho*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Dostupné na internetu: https://is.muni.cz/auth/th/mltxd/Bakalarska_prace.pdf.

DUBAYOVÁ, T., KOŽÁROVÁ, J.: *Coping strategies of pupils with special educational needs in inclusion and their relation to school*. Brno: Tribun EU, 2018. 84 p. ISBN 978-80-263-1422-6.

In the Slovak republic inclusive education of students with special educational needs has been on the increase since 1990. The most frequent special educational needs in children and students educated in inclusive settings at various schools in Slovakia include learning disabilities, intellectual disabilities, communication disorders, and behavioral disorders. The number of children educated in inclusive settings keeps growing up due to more severe disabilities, i.e. autism spectrum disorders or severe multiple disorders. Promotion of inclusive principles, compliance with human rights in school, inclusion of students with special education needs, and prohibition of all forms of discrimination, and particularly segregation, is based on the Act 245/2008 Coll. on education (School Act) in Slovakia. However, preparedness for, and implementation of inclusive education keeps to stumble over many obstacles, which may be influenced also by the long-lasting tradition of special education of students with special educational needs in segregated settings in Slovakia.

Publication from Tatiana Dubayová and Jana Kožárová titled *Coping strategies of pupils with special educational needs in inclusion and their relation to school achievement* published in 2018 is addressing basing concept of school success of these various group of students with different educational needs in inclusive settings. The aim of the scientific publication is not only clarifying the concept of school success, but to unveil the correlations between the grade point average that is taken as the representative of school success due to its quantification properties, making it an easily measurable indicator, and the coping methods of fourth grade elementary school pupils with special educational needs in Slovakia also. The scientific monograph is result of the research project APVV-0851-12 Personal and social factors of educational success of pupils with special educational needs in terms of inclusion.

The scientific monograph consists of 5 chapters. The first two chapters focus on the epistemological background of inclusive education which includes both philosophical and social-cultural background, and summary of Slovak and foreign research studies about the coping with stress of children and the correlations with the gender, pupil's personality factors, and special educational needs. According to poor outcomes of inclusive education in Slovakia authors point out the importance of analyzing curriculum and instruction in education system of students with disabilities, consider measures to remedy this status, and analyze the risks associated with changes in the system taking such measures. The third chapter presents brief description of the methodology and methods. In the research authors used The Children's Coping Strategies Checklist (CCSC-R1). School success was assessed by school performance. The research sample consisted of 916 4th grade pupils from 28 elementary schools (820 pupils of the neurotypical population and 93 pupils with special

educational needs). The average age of pupils was 10,10 years. Authors found differences in all school performances in key subjects between both groups of participants to be statistically significant. Pupils with special educational needs had significantly worse school performance than the pupils of the neurotypical population in all subjects. The fourth chapter analyzes differences in coping strategies between pupils with special educational needs and pupils of neurotypical population. Significant differences in preferred coping strategies between selected groups of students were found in the cognitive decision making, direct problem solving, and seeking understanding. Since the pupils with special educational needs got the same scores as the pupils with standard development in the remaining sub-scales (positive thinking, optimistic thinking and control), the total scores did not prove significant difference in the active coping dimension. The fifth chapter presents research findings in school success and coping strategies of pupils with special educational needs and the pupils with neurotypical development and compare coping strategies and grade point average, which has not been researched in Slovakia yet. The correlation between coping strategies and grade point average has not been demonstrated in pupils with special educational needs. Authors assumed that these strategies correlate with school success indirectly by influencing another important factor, such as social support or positive self-esteem and pointed out that use of efficient coping strategies leads to change in student's behavior, emotional perception, and improvement in cognitive reactions in distress situations. However, they need to be supported purposefully.

The school success of pupils with special educational needs has not received much attention and the research findings in Slovakia focus primarily on the cognitive factors of the school success. Reviewed publication is a significant contribution to the research in special education and specifically within the area of school success of students with special educational needs, as it focuses on different, non-cognitive factors which may influence school success of students with special educational needs in inclusive settings.

Lucia Mikurčíková¹

¹ PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA, Department of Special Education, Faculty of Education University of Prešov, Ul. 17. novembra no. 15, 080 01 Prešov, Slovak Republic. E-mail: lucia.mikurcikova@unipo.sk. Personal information are published with the written consent of the author.

HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G.: *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 198 s. ISBN 978-80-555-2003-2.

Nová vedecká monografia s názvom *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít* (2018) bola publikovaná ako súčasť riešenia grantového projektu APVV-15-0071 Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež (2016 – 2020) a predmetom záujmu jej autoriek – doc. PaedDr. Bibiány Hlebovej, PhD., a Mgr. Gabriely Vojtekovej, PhD., bolo spracovať problematiku diagnostiky a následnej stimulácie čitateľskej kompetencie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia z marginalizovaných rómskych komunít inovatívnym spôsobom.

Cieľ vedeckej monografie spočíval v overení efektívnosti kognitívneho stimulačného programu, zostaveného na základe metodiky dynamického testovania kognitívnych funkcií ACFS-cz (*triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie*), ktorý bol zameraný na skvalitnenie úrovne čitateľskej kompetencie (*technika a spôsob čítania, porozumenie čítaného textu*) u žiakov z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým mentálnym postihnutím, edukovaných v 4. ročníku na špeciálnej základnej škole, a to na vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry.

Koncepcne monografia pozostáva z troch ústredných kapitol, ktoré sa obsahovo logicky prelínajú a ponúkajú prehľad spracovanej problematiky prostredníctvom aktuálnych domácich i zahraničných odborných a vedeckých publikácií. V prvej kapitole s názvom *Kognitívne, emocionálne a psychosociálne osobitosti žiakov z marginalizovaných komunít v mladšom školskom veku a intervenčné prístupy v ich edukácii* autorky vymedzujú základné kľúčové pojmy súvisiace s problematikou sociálne znevýhodneného prostredia z marginalizovaných rómskych komunít a špecifikami edukácie žiakov pochádzajúcich z tohto prostredia na základe kognitívnych, emocionálnych a psychosociálnych charakteristík žiakov často aj s diagnostikovaným mentálnym postihnutím. Svoju pozornosť v tejto kapitole sústreďujú na dôležitý aspekt v ich edukácii, a to na špecifický intervenčný prístup, v ktorom charakterizujú problematiku tohto prístupu a poukazujú na možné riešenie napríklad prostredníctvom zavádzania nultých ročníkov alebo povinnej predškolskej prípravy detí z marginalizovaných rómskych komunít. V tejto súvislosti istým spôsobom apelujú na pedagógov, aby rešpektovali a rozvíjali v čo najväčšej miere vzdelávacie kompetencie potrebné na všestranný rozvoj osobnosti žiakov. Druhá kapitola *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov* sa zameriava na diagnostiku a proces stimulácie čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít v mladšom školskom veku s využitím špeciálnopedagogických intervenčných prístupov na vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry. Autorky v nej približujú základné terminologické východiská čitateľskej a literárnej

kompetencie, bližšie charakterizujú determinujúce faktory ovplyvňujúce rozvoj čitateľskej kompetencie, vymedzujú deficit v kognitívnych funkciách, venujú sa spôsobu diagnostiky a stimulácie čitateľskej kompetencie, intervencii v procese reedukácie kognitívnych deficitov v oblasti čitateľskej kompetencie. V tejto kapitole autorky ponúkajú napríklad možnosti rozcvičovania očných pohybov pred čítaním, bližšie opisujú niektoré špeciálne reedukačné metódy, z ktorých vyzdvihujú pre respondentov realizovaného výskumu metódu obrázkových kociek. Prínosom kapitoly je prezentácia štruktúry zostaveného stimulačného programu zameraného na rozvíjanie kognitívnych funkcií (triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, dopĺňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie) a čitateľskej kompetencie žiakov (technika a spôsob čítania, porozumenie čítaného textu), pričom pri jeho tvorbe sa autorky inšpirovali metodikou dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií žiakov podľa diagnostického nástroja ACFS-cz (2014), ktorý uplatnili aj vo výskumnej časti monografie. Pri tvorbe stimulačného programu autorky pracovali s rómskym literárnym textom *Deti Slnka* od D. Hivešovej-Šilanovej, knižne spracovanou rómskou rozprávkou v podobe leporela, v ktorej detský protagonista – Lavutaris pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia a na svojej ceste musí prekonávať mnoho prekážok.

Pri tvorbe stimulačného programu autorky rešpektovali jednotlivé fázy riadenia vyučovacej jednotky, a to *organizačnú časť* s cieľmi, pomôckami, metódami a formami stimulácie, *stimulačnú ako edukačnú časť* (námety na rozvíjanie kognitívnych funkcií – triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, dopĺňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie, pričom každá z nich obsahovala 5 úloh na riešenie s možnosťami postupnej intervencie pre žiaka), a *záverečnú časť*, čiže zhrnutie v podobe odporúčanej komunikácie učiteľa so žiakom, čo je pre učiteľa i žiaka veľmi pozitívnym aspektom v oblasti priblíženia spracovanej metodiky. Záver kapitoly je venovaný prehľadu a stručnej analýze niektorých dostupných kognitívnych stimulačných programov, ktoré sú určené pre deti/žakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na rozvoj kognitívnych funkcií, napr. program Maxík, program HANDLE prístup, program KUPREV vzdelávanie a program HYPO. Poslednou najrozsiahlejšou kapitolou vedeckej monografie je empirická časť s názvom *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít v mladšom školskom veku*, v ktorej autorky prezentujú výsledky z realizovaného výskumu zameraného na rozvoj čitateľskej kompetencie. V tejto kapitole autorky aplikovali vo výskume metódu statického a dynamického testovania žiakov – statické testovanie úrovne čitateľskej kompetencie podľa *Pedagogickej diagnostiky čítania mladších žiakov* (Čižmarovič, Kalná 1991), a dynamické testovanie úrovne kognitívnych funkcií podľa diagnostického nástroja *Dynamické testování kognitívnych funkcí u dětí ACFS-cz* (Lidz, Jepsen, Krejčová, 2014), a to na základe vstupného (pred aplikáciou stimulačného programu) a výstupného merania (po aplikácii stimulačného programu) u žiakov z marginalizovaných rómskych komunít

s ľahkým mentálnym postihnutím, ktoré spracovali ako prípadové štúdie. Súčasťou výskumu bola aj metóda štruktúrovaného pozorovania správania sa žiakov (podľa metodiky ACFS-cz), ktorá bola realizovaná počas vstupného a výstupného dynamického testovania kognitívnych funkcií žiakov. V závere kapitola obsahuje interpretáciu a komparáciu výsledkov z dynamického testovania kognitívnych funkcií žiakov, pozorovania správania sa žiakov pri dynamickom testovaní kognitívnych funkcií žiakov, ako aj interpretáciu a komparáciu výsledkov zo statického testovania čitateľskej kompetencie žiakov. Výsledky z realizovaného výskumu sú spracované prehľadne a vyhodnotené matematicko-štatistickými metódami. Výsledkami výskumu autorky poukazujú na opodstatnenosť výskumu, tiež poukazujú na štatisticky významné výsledky vo výstupných meraniach, kde zaznamenali efektívnosť aplikovaného kognitívneho stimulačného programu v oblasti čitateľskej kompetencie žiakov (technika a spôsob čítania, porozumenie čítaného textu). V tejto súvislosti by bolo vhodné aplikovať metodiku výskumu aj na širší výskumný súbor respondentov v zmysle validity a reliability realizovaného výskumu. V každom prípade námet na tvorbu stimulačného programu podporujúceho kognitívne funkcie žiakov na základe metodiky dynamického hodnotenia ACFS-cz (2014) je nový a inšpirujúci pre pedagogickú prax.

Vedecká monografia podáva nový pohľad na možnosti kognitívnej stimulácie žiakov v mladšom školskom veku, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia z marginalizovaných rómskych komunít, u ktorých môžeme hravou formou pri práci s literárnym textom posilniť tie kognitívne funkcie, ktoré sú nevyhnutné na nácvik čítania a rozvíjanie čítania s porozumením. Autorky v tomto smere priniesli nový pohľad na využitie už dobre známej metodiky dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií ACFS-cz (2014), ktorú aplikovali pri tvorbe kognitívneho stimulačného programu. Spracovaný výskum a jeho výsledky môžeme považovať za nový a akceptovateľný prístup v oblasti stimulácie čitateľskej kompetencie cieľovej skupiny, čo môžem byť prínosom pre odborníkov v oblasti inkluzívnej pedagogiky, kognitívnej psychológie, ako aj špeciálnopedagogickej praxe na Slovensku.

Patrícia Ďuranová¹

¹ Mgr. Patrícia Ďuranová, Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: patricia.duranova@smail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

ROSOVÁ, D.: *Preventívny program pre žiakov s poruchami správania*. Košice: Equilibria, 2018. 169 s. ISBN 978-80-8143-218-7.

Monografická práca PhDr. Dany Rosovej, PhD., s názvom *Preventívny program pre žiakov s poruchami správania* (2018) je odbornou knižnou publikáciou, ktorá približuje problematiku porúch správania u detí v mladšom školskom veku. Autorka ňou nadväzuje na problematiku prevencie šikanovania a problémového správania u detí, ktorými sa zaoberá už dlhodobo a ktoré publikovala napríklad v štúdiách *Prevencia v školských zariadeniach* a *Stratégia riešenia šikanovania v školách*. Autorka je odborníčka s dlhoročnou praxou v oblasti poradenstva a prevencie sociálno-patologických javov a súčasne pôsobí ako lektorka sociálno-patologických javov a odborná asistentka na Katedre sociálnej práce Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Absolvovanie rôznych sociálno-pedagogických výcvikov v záujme jej ďalšieho obdobného vzdelávania ju vyprofilovalo v problematike šikanovania, obchodovania s ľuďmi, v práci s poruchami správania v oblasti univerzálnej a selektívnej prevencie. Autorka tiež pracovala s rómskou komunitou, s problémovým jedincom, v problematike násilia páchaného na ženách a deťoch, stala sa regionálnou metódičkou v oblasti prevencie drogových závislostí.

Recenzovaná publikácia vychádzala z dlhoročných praktických a pedagogických skúseností i výskumných aktivít zo skupinovej práce so žiakmi s poruchami správania v školských zariadeniach. Motiváciou pre autorku pri výbere témy bola možnosť vytvorenia a aplikovania preventívneho programu pre žiakov 1. stupňa základnej školy s poruchami správania, ktorý by bol zameraný na samotnú prácu s dieťaťom a ďalej by smeroval k jeho najbližšiemu sociálnemu prostrediu, ktoré predstavuje rodina a škola. Jej zámerom bolo overenie účinnosti tohto programu v praxi prostredníctvom eliminovania negatívnych prejavov správania u žiakov s diagnostikovanou poruchou.

Každý člen spoločnosti sa stretol s pojmom „neposlušný žiak/neposlušné dieťa/ neprispôsobivý člen spoločnosti.“ Koľko ľudí sa zamyslelo nad tým, čo ovplyvňuje jedinca to, akým je? Je ľahké prideliť dieťaťu, ktoré nepočúva nálepku „žiak s poruchou správania.“ Ale čo stojí za touto nálepkou? To všetko sa môžeme dozvedieť v tejto publikácii na základe prehľadného a zrozumiteľného spracovania, čím kniha dáva možnosť rodičom, študentom a učiteľom spoznať, čo je za „oponou“ tejto poruchy.

Nosnou kapitolou knihy je problematika o poruchách správania u detí, ktoré autorka podrobne analyzuje, skúma a zároveň objasňuje pôsobenie genetickej či biologickej predispozície pre vznik a vývoj tejto poruchy. Súčasne prezentuje aj vznik a následný vývoj jednotlivých typov porúch správania, ktorý môže byť podmienený vplyvom biologických predpokladov a mnohých nežiaducich sociálnych skúseností, ktoré následne podrobne analyzuje. Autorka sa tu prikláňa aj ku kombinácii vnútorných a vonkajších faktorov pri vzniku porúch správania u detí. Dieťa môže mať narušenú spočiatku iba jednu skupinu (narušenie CNS), pričom ju druhá (stres, výchovné štýly, citový vzťah, vplyv

sociálneho prostredia atď.) podporuje a zvyšuje jeho intenzitu. Ako príklad autorka uvádza poruchu ADHD, ktorá je síce geneticky podmienená, avšak nevhodnou výchovou môže byť spájaná aj s poruchou správania. Učitelia na základných školách, ktorí sa nešpecializujú na špeciálnu pedagogiku, môžu práve poznatkami z tejto publikácie pochopiť dieťa také, aké je, a podporovať rozvoj jeho prosociálneho správania. Odporučila by som každému pedagógovi, ktorý má takéto dieťa v triede, aby získal tieto základné informácie o žiakovi s poruchami správania aj prostredníctvom recenzovanej knihy.

V knižnej publikácii sa ďalej sa dozvedáme o najčastejších poruchách správania, ku ktorým patrí klamstvo, krádež, ADHD, záškoláctvo a šikanovanie. Podľa autorky knihy opakované a pretrvávajúce asociálne, agresívne alebo vyzývavé konanie môže narušiť sociálne požiadavky, ktoré sú primerané veku dieťaťa v mladšom školskom veku. Poznaním dieťaťa, jeho rodiny a spoločnosti, v ktorej sa pohybuje, môžeme pozorovať aj jeho prvotné zmeny v správaní, ktoré môžu viesť následne k delikventnému správaniu. Práve týmto zmenám sa autorka venuje v tejto publikácii. Hodnotím pozitívne aj to, že sa autorka zaoberá podrobným opisom porúch správania a zároveň aj prejavmi u dieťaťa, ktoré dokumentuje na konkrétnych príkladoch veľmi zrozumiteľne pre každého čitateľa.

Epidemickým problémom, spôsobujúcim mnoho bolesti a utrpenia pre obeť práve v školskom prostredí, je šikana. Prostriedkom šikanovania môže byť rovnako násilie, urážky alebo ponižovanie, ktoré sa môže prejavovať utajene alebo zjavne. V knihe sú uvádzaní účastníci šikanovania, ktorých autorka rozdeľuje ako iniciátorov do hrubej, slušnej a optimistickej skupiny, pričom spomína aj ich typické vlastnosti. Autorka sa zaoberá aj otázkou: Čo robiť, ak sa šikana vyskytne v triede? Preto sú pre čitateľa prínosné odporúčania z praxe pri riešení problémov so šikanovaním, kde spomína to, čo by nemalo uniknúť učiteľovi, aké sú nepriame známky šikanovania a čo by malo upozorniť rodičov na to, že je ich dieťa šikanované. Každý učiteľ či rodič sa nerád dozvedá o tomto probléme svojho dieťaťa. Riešením podľa autorky môže byť prevencia. Ako však túto prevenciu zabezpečiť tak, aby nebola zaťažovaná ani jedna strana a poruchy správania by sa minimalizovali? Na túto otázku nám autorka odpovedá opisom primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencie a konkrétnymi spôsobmi, ako ju realizovať aj s pomocou sociálneho pedagóga pri celkovej prevencii sociálno-patologických javov. Sociálny pedagóg môže u detí podporovať rozvoj emocionálnej inteligencie, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou prevencie porúch správania. Knižná publikácia ponúka aj efektívne stratégie na tréning sociálnych spôsobilostí, prostredníctvom ktorých si žiak osvojuje normy, hodnoty a formy sociálneho správania. Autorka knihy venuje mimoriadnu pozornosť aj skupinovej práci so žiakmi s poruchami správania, kde vymedzuje druhy skupín, metódy a zásady ovplyvňujúce prácu s danou skupinou. Prax poukazuje na to, že pri aplikovaní rôznych techník musí vedúci skupiny – učiteľ, sociálna pedagóg vychádzať z potrieb jedincov s poruchami správania. Neoddeliteľnou

a inšpiratívnu súčasťou sú odporúčania pre vedúcich skupín, ktorí sa snažia o reedukáciu porúch správania.

Za najzaujímavejšiu časť tejto publikácie hodnotím práve piatu kapitolu, ktorá opisuje preventívny program zložený z 23 stretnutí v časovom trvaní 90 minút s deťmi s poruchami správania v mladšom školskom veku, ktoré môžu byť inšpiratívne pre pedagogickú prax. Autorka ho realizovala počas celého školského roka, pričom pracovala s rodinou a školou týchto detí. Pozitívom tohto programu je precízne spracovanie jeho výsledkov, kde sa zmeriava na hodnotenie zmien sledovaných indikátorov ako je napríklad hyperaktivita, sebaregulácia, emocionálne poruchy, úzkostlivosť, asociálne problémy, problémy so školskou realitou, hyperaktivita, problémy v učení. Pôsobením tohto programu sa zvýšila úroveň prosociálnych prejavov v správaní detí, ktoré si často prajú aj učitelia vo svojich triedach, ale nedarí sa im to vytvoriť. Tieto „sedenia so žiakmi“ sú vhodnou alternatívou aj pre učiteľov, ktorí ich môžu použiť v rámci triednických hodín na riešenie konfliktov v triede a vytvorenie pozitívnej klímy.

V závere monografie autorka uvádza výsledky realizovaného programu a odporúčania pre rodičov, pedagógov, psychológov či špeciálnych pedagógov. Autorka prikladá aj na ponukový list pre rodičov, ktorý použila pri svojich „sedeniach so žiakmi“ na zistenie situácie v rodine, ako aj ponukový list pre učiteľov, test rodinného zázemia Connersovu ratingovu škálu pre rodičov a pre učiteľov.

V knihe autorka ponúka mnoho inšpirácií na prácu s deťmi s poruchami správania v prevencii alebo reedukácii dieťaťa/žiaka, čo môžu najviac oceniť pedagogickí pracovníci v praxi. Z pozície učiteľa a špeciálneho pedagóga v praxi knihu odporúčam v dôsledku mnohých inšpirácií, ktoré môžu byť aplikované v praxi. Každý učiteľ pocíti radosť, keď je jeho trieda ako jedna rodina. Publikácia bola inšpiratívna aj pre moju pedagogickú prax, splnila to, čo v názve sľubovala. Prostredníctvom odporúčaných námetov som mohla vytvoriť „sedenia so žiakmi s poruchami správania“, ktoré podporili zvýšenie úrovne ich prosociálnych interakcií, ale aj zníženie ich impulzivity, agresívnych prejavov správania či zlepšenie starostlivosti rodičov o deti a ich disciplínu. Knižná publikácia je svojím obsahom a pragmatickým spracovaním prínosom pre pedagógov, špeciálnych pedagógov, psychológov, rodičov v oblasti doplnenia dôležitých poznatkov o špeciálnej starostlivosti o deti/žiacov s poruchami správania na prvom stupni základnej školy.

Viktória Mišuthová¹

¹ Mgr. Viktória Mišuthová, Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: viktoria.misuthova@smail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. a kol.: *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017. 254 s. ISBN 978-80-262-1190-7.

Recenzovaná kniha pod názvom *Hra v terapii* (2017) je zaujímavým publikačným výstupom kolektívu autorov pod vedením prof. PaedDr. Milana Valentu, Ph.D., ktorý pôsobí na Pedagogickej fakulte Univerzity Palackého v Olomouci a dlhodobo sa zaoberá dramaterapiou v edukácii detí/žiakov/dospelých s mentálnym postihnutím, a PhDr. Pavla Humpolíčka, Ph.D., ktorý pôsobí na Filozofickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne. Leitmotívom ich spoločnej publikácie je terapeutická hra ako jeden z možných liečebných nástrojov, ktorý môže byť významným motivačným faktorom pri práci s klientom v procese sebaznávania. Celú knihu implicitne sprevádza myšlienka: „Človek je dokonale lidský, jen když si hraje, a vězte, že zvíře poznáš po stopě, zatímco člověka při hře“ (Valenta, s. 9).

Knižná publikácia je rozdelená do deviatich tematicky členených kapitol s podkapitolami, v ktorých sa čitateľ ľahko orientuje a môže nájsť všetky potrebné informácie o terapeutických hrách ako o nástroji liečebnej pedagogiky. Čo je obsahom jej jednotlivých kapitol? V prvej kapitole, ktorá má názov *Vymezení a klasifikace hry* (prof. PaedDr. M. Valenta, Ph.D.), autor vymedzuje a klasifikuje hru, ktorú podrobnejšie opisuje z rôznych hľadísk ako napríklad z filozofického, kultúrno-historického, sociálno-antropologického, psychologického. Je vstupnou kapitolou do problematiky, v ktorej autor prezentuje transakčnú analýzu hry, ktorej podstata spočíva v jasne definovanom a vopred známom výsledku, a ktorá sa dá podľa autora vyjadriť ako sústava často opakovaných, racionálnych transakcií so skrytou motiváciou alebo rôznymi fintami. Druhá kapitola s názvom *Hra jako nástroj mentalizace a světatvorby v službě terapii* (doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.) opisuje to, ako hra môže tvoriť u dieťaťa/klienta svoj zvláštny svet vo svete fikcie, ako aj alternatívu k svetu „tvrdých faktov“ a reálnych možností. Je preto veľmi podstatné, aby dieťa/klient vedeli odlíšiť to, čo sa deje, s čím sa stretáva počas hry a čo je už „mimohrová skutočnosť“, pretože bez toho odlíšenia podľa autora nie je možné vnímať podstatu hry. Tretia kapitola s názvom *Hra z vývojového hlediska* (prof. PaedDr. M. Valenta, Ph.D.) sa zaoberá opisom vývoja a významom hry v jednotlivých obdobiach života človeka, od jeho narodenia až po dospelosť. Za vhodné by bolo poukázať na rozdielnosť záujmov chlapcov a dievčat pri výbere jednotlivých hier, a to hlavne v období dospievania, čo bolo v kapitole spomenuté len veľmi okrajovo. Štvrtá kapitola s názvom *Terapie hrou* (PhDr. Pavel Humpolíček, Ph.D.) rozsiahlo opisuje históriu, osobnosti, metódy, diagnostické a terapeutické funkcie hry, ako aj proces a analýzu terapeutickkej hry. Obohatením kapitoly je zvýraznenie liečivého účinku hry na človeka, ktorý sa tak prostredníctvom nej dokáže napríklad vyrovnáť s mnohými neočakávanými životnými situáciami, tiež

pripraviť sa na veci, ktoré ho ešte len čakajú alebo vyrovnáť sa s vecami, ktoré boli natoľko nepríjemné, že sa s nimi doteraz nedokázal ľahko vyrovnáť sám. Piata kapitola s názvom *Hra v dramaterapii (prof. PaedDr. M. Valenta, Ph.D.)* autor bližšie opisuje a klasifikuje jednotlivé roly v hre. Zaujímavá je rozsiahla klasifikáciu roly podľa rôznych kritérií a ich charakteristika, ako napríklad roly podľa veku, sexuálnej orientácie, vzhľadu, zdravia, kognitívnych schopností, morálky, citov, rodiny, politiky/vlády, práva, podľa socioekonomického statusu, autority a sily, podľa duchovnej oblasti alebo estetického zamerania. V šiestej kapitole s názvom *Specialista pro hření práci (Mgr. Alice Řezníčková)* autorka opisuje hrového špecialistu so zameraním na nemocničné prostredie. Svoju pozornosť sústreďuje na deti so špecifickými potrebami, ako aj na prípravu detí a rodín na vyšetrenia či liečebné zákroky. Kapitola sa zameriava na samotný pobyt detí v nemocnici a možnosti spríjemnenia toho času pomocou hier. V tejto súvislosti pozitívne hodnotím, že hlavným cieľom hrových činností by malo byť, aby dieťa nemyslelo na svoje bolesti či trápenie, ale aby sa dokázalo pomocou hry odreažovať. Siedma kapitola s názvom *Terapie hrou v léčebně pedagogickém kontextu (Mgr. Ivana Lištiaková, Ph.D.)* nadväzuje na predchádzajúcu kapitolu a zameriava sa na terapiu hrou v liečebnej pedagogike. Čitateľ sa dozvie nielen to, čo je liečebná pedagogika, ale oboznámi sa aj s procesmi a aspektmi hry v liečebnej pedagogike. Ôsma kapitola s názvom *Význam hry u osob s kolísavou motivací (Mgr. Michal Růžička, Ph.D.)* sa sústreďuje na význam hry u osôb s kolísavou motiváciou z hľadiska biologického, psychologického, sociálneho a terapeutického. Autor obohacuje kapitolu opisom zaujímavých terapií ako sú napríklad Wilderness therapy (intervencie založené na expedičných výpravách v prostredí divokej prírody), EEG Biofeedback (metóda, ktorá umožní ovládať svoje mozgové vlny – pri rozladení mozgových vln sa snažíme dostať do rovnováhy, čo umožňuje dobrý výkon, zníženie stresu a citového napätia), Cogmed tréning (počítačový program k trvalému zlepšeniu pozornosti), ako aj opisom niekoľkých mobilných aplikácií, čo môže byť pre čitateľa obohatením. V poslednej, deviatej kapitole s názvom *Gestalt hra a gestalt drama (Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.)* autor definuje dôležité pojmy a účinné princípy v Gestalt terapii. V autorovej liečebnopedagogickej praxi sa už osvedčila, nakoľko s ňou často pracuje s deťmi s problémovým správaním, dospievajúcimi s poruchami správania, ako aj s dospelými so syndrómom vyhorenia, a dosahuje pomocou nej pozitívne výsledky. V dôsledku toho ju môžeme považovať za veľmi prospešnú metódu, v ktorej základným cieľom je, aby si klient uvedomil, čo robí, ako to robí a ako by sa to dalo zmeniť. Zaujímavosťou je, že táto metóda sa zameriava najmä na proces: Čo sa deje? než na interpretáciu: *Prečo sa to deje?* Jedinec si tak môže viac uvedomiť daný stav, v akom sa nachádza, a snažiť sa ho riešiť, meniť či odstrániť.

V závere recenzovanej knižnej publikácie nechýba výklad pojmov z oblasti hier v terapii, ako aj menný a vecný register. V knihe vyzdvihujem nielen prehľadné spracovanie jednotlivých kapitol, ktoré na seba tematicky nadväzujú, ale aj aktuálnosť spracovanej témy pre každodennú prax pri práci s deťmi/žiakmi či dospelými klientmi so špecifickými potrebami. Využitelnosť spracovanej témy nachádzam aj v edukačnom procese pri práci s deťmi/žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v neposlednom rade aj v rámci pregraduálnej vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov – špeciálnych pedagógov na pedagogických fakultách. V tomto smere ju odporúčam ako inšpiráciu pre širší okruh čitateľov z radov učiteľov či rodičov detí/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami aj na Slovensku.

Gabriela Vojteková¹

¹ Mgr. Gabriela Vojteková, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: gabriela.vojtekova@smail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

ZAHATŇANSKÁ, M., KUŠNÍROVÁ, E.: *Metódy podporujúce aktívne vyučovanie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017. 178 s. ISBN 978-80-555-1959-3.

Recenzovaný učebný text s názvom *Metódy podporujúce aktívne vyučovanie* (2017) je určený širokej škále študentov pedagogických odborov. V publikácii nachádzame sumarizáciu poznatkov a teoretických východísk z oblasti didaktiky, ale aj viacero detailných opisov vybraných aktivizujúcich metód. Publikácia oboznamuje čitateľa s bazálnymi didaktickými postupmi a zásadami, ktoré sú nevyhnuté pri príprave a realizácii vyučovania. Kniha svojím zameraním, koncepciou, členením textu, ale aj výberom jazykových prostriedkov nám pripomína publikácie prof. PhDr. Ing. Ivana Tureka, CSc., najmä jeho publikácie *Didaktika* (2008), *Inovácie v didaktike* (2005), *Tvorivé riešenie problémov* (2000). Text publikácie je doplnený o niekoľko tabuliek a grafov, ktoré schematicky dopĺňajú opisovanú teóriu. V úvode každej kapitoly je graficky vyčlenený priestor, v ktorom je stručne v niekoľkých bodoch uvedený obsah kapitoly. Predpokladáme, že táto časť slúži ako pomôcka pre čitateľa (študenta), ktorá by mu mala napomôcť v usmernení pozornosti a rozlišovaní základného a rozširujúceho textu. Okrem vyčlenenia toho, čo by mal čitateľ po preštudovaní kapitoly vedieť, text neobsahuje žiadne pomôcky vo forme piktogramov, zvýraznených častí textu alebo dopĺňujúcich otázok či odporúčaní na ďalšie zdroje odbornej literatúry venujúce sa opisovanej problematike, čo by podľa nášho názoru bolo v tomto učebnom texte veľkým prínosom.

Autorky rozčlenili publikáciu do piatich obširnejších kapitol. Prvá kapitola s názvom *Vyučovanie v súčasnosti* bližšie definuje úlohu učiteľa v škole, opisuje a približuje proces socializácie prebiehajúci v školskom prostredí, opisuje a vysvetľuje procesy interakcií, ktoré ovplyvňujú žiaka, a približuje učebné stratégie. Kapitola svojím obsahom uvádza čitateľa do problematiky, bližšie sa zaoberá pojmami ako kurikulum, kompetencie školy a kľúčové kompetencie žiaka. V prvej kapitole tiež nachádza stručné oboznámenie sa so základnými reformami školstva v Slovenskej republike od 80-tych rokov 20. storočia až po súčasnosť. Najväčší priestor v tejto kapitole autorky venovali opisu učebných stratégií žiaka. Autorky popisujú spiritualistické, personalistické, kognitívno-psychologické, technologické, sociokognitívne, sociálne a akademické teórie. V tejto časti práce sa autorky inšpirovali Bertrandovými *Soudobými teóriami vzdelávania* (1998). Text je odborne koncipovaný. Učebné teórie sú vysvetlené pomerne stručne, v texte absentujú príklady na uplatnenie jednotlivých teórií v súčasných domácich či zahraničných vzdelávacích systémoch. Kapitola ďalej objasňuje metakognitívne učebné, pamäťové a ďalšie známe učebné stratégie, akými sú napríklad automanažerské, kompenzačné, afektívne, sociálne, inovatívne a voľné učebné stratégie. Autorky v tejto časti kapitoly uvádzajú k učebným stratégiám aj príklady, čo vedie čitateľa k lepšiemu pochopeniu odborného textu.

V druhej kapitole s názvom *Aktívne vyučovanie* sa autorky podrobnejšie venujú problematike prípravy učiteľa na vyučovaciu hodinu. V prehľadnej tabuľke porovnávajú a hodnotia náročnosť aktivizujúcej a klasickej výučby v otázke času potrebného na prípravu učiteľa na vyučovanie, didaktických pomôcok, ako aj času realizácie výučby, rozvoja myslenia a kreativity žiaka, rozvoja záujmu žiaka o učivo, sebapoznávania žiaka, zmeny klímy školskej triedy a systematizácie nadobudnutých poznatkov. Zameriavajú sa aj na zostavovanie cieľov vyučovacej hodiny a ich správnu formuláciu. Zvýšenú pozornosť venujú Bloomovej taxonómii cieľov, pričom vysvetľujú kognitívnu, afektívnu aj psychomotorickú doménu danej taxonómie. Text je obohatený o prehľadnú tabuľku obsahujúcu príklady aktívnych slovies vhodných pre formulovanie cieľov vyučovacej hodiny. Tabuľka prehľadne mapuje dimenzie kognitívneho procesu – zapamätanie, porozumenie, aplikácia, analýza, hodnotenie, tvorivosť. V kapitole sú veľmi zrozumiteľne vysvetlené základné didaktické pojmy, s ktorými v priebehu štúdia pracuje každý študent pedagogického zamerania. Kapitola je premostením od teórie vyučovania ku konkrétnym aktivizujúcim metódam vo výučbe.

V tretej kapitole *Aktivizujúce metódy vo výučbe* sa autorky venujú aktivizujúcim metódam, situačným metódam a aktívnym skupinovým metódam. Opisujú a názorne vysvetľujú problémové vyučovanie, heuristiky, hry, ako aj diskusné, inscenačné a špeciálne metódy. Ku každej aktivizujúcej metóde autorky uvádzajú aj viacero názorných príkladov. Kapitola je doplnená o jednoduchú tabuľku, v ktorej nachádzame porovnanie frontálneho a skupinového vyučovania v otázke usporiadania triedy, prevažujúceho spôsobu komunikácie, aktivity a činnosti žiakov, učebných úloh a činnosti učiteľa. Väčší priestor je venovaný aj problematike efektívneho vytvárania skupín, na ktorú plynulo nadväzuje problematika kooperatívneho vyučovania v štvrtej kapitole.

Štvrtá kapitola s názvom *Ďalšie vyučovacie stratégie* je venovaná metódam rozvoja tvorivosti DITOR a TRIZ, ale aj rozdielnostiam pri častom používaní metód brainstorming, brainwriting a pojmové mapovanie.

Piata, posledná kapitola s názvom *Metódy dramatickej výchovy* je venovaná metódam dramatickej výchovy. Autorky v nej výstižne vymedzujú a definujú pojmy, princípy a metódy dramatickej výchovy a zároveň uvádzajú mnoho príkladov na realizáciu každej z opisovaných metód.

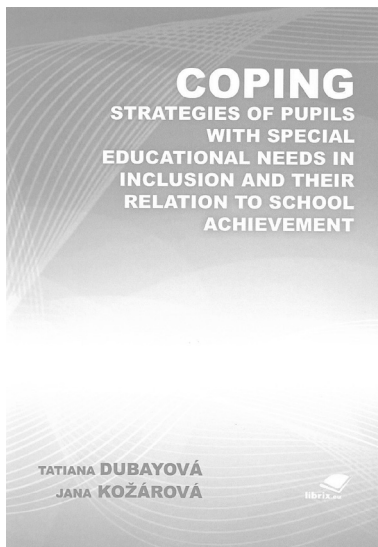
Recenzovaná odborná knižná publikácia môže vo veľkej miere motivovať študentov pedagogických odborov, ale aj pedagógov v praxi k aktivizácii vyučovacích hodín. Nabáda na zlepšovanie štýlu vyučovania a povzbudzuje k tvorivosti. Publikácia prináša sumarizáciu najdôležitejších didaktických poznatkov, ale aj množstvo zaujímavých odporúčaní pre prax. Recenzovaná publikácia je určená širokej škále študentov pedagogických odborov, ale aj pedagógom pôsobiacim v praxi. V slovenskom škole sa v súčasnosti stretávame so zavádzaním princípov inkluzívneho vzdelávania do praxe. V školskej triede tak dochádza k väčšej heterogenizácii školského prostredia, zmene klímy školskej triedy. Stretáva sa tu široké spektrum žiakov s rôznymi schopnosťami,

zručnosťami, talentom, ale aj zdravotným či sociálnym znevýhodnením. Myslím si, že práve pedagogické majstrovstvo každého učiteľa by malo spočívať v schopnosti flexibilne aktivizovať všetkých žiakov bez rozdielov, zaujať ich, motivovať k ďalšiemu aktívnemu získavaniu vedomostí a zručností, čo môže byť inšpiráciou aj pre študentov pedagogických či špeciálnopedagogických odborov. Prínos recenzovanej publikácie nespočíva len v tom, že sumarizuje a ponúka praktické rady ako aktivizovať vyučovanie, zaujať žiakov, podporovať ich zvedavosť a chuť objavovať či motivovať ich k učeniu, ale aj v prezentovaní námetov na kooperáciu a skupinové zážitkové učenie sa, ktoré je vhodné aj pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnych podmienkach na základnej škole.

Jana Kačmárová¹

¹ Mgr. Jana Kačmárová, Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: jana.kacmarova@smail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

DUBAYOVÁ, T., KOŽÁROVÁ, J.: *Coping strategies of pupils with special educational needs in inclusion and their relation to school achievement*. Brno: Tribun EU, 2018. 84 p. ISBN 978-80-263-1422-6.

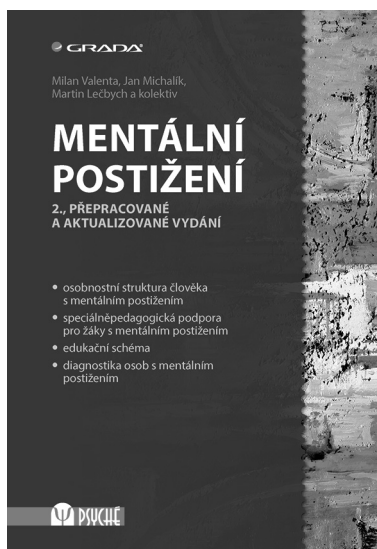


Školská úspešnosť je pojem často skloňovaný v pedagogickej psychológii. Okrem niektorých pokusov o operacionalizáciu pojmu v 70-tych a 80-tych rokoch 20. storočia sa s týmto pojmom narába v odbornej literatúre ako so všeobecne známym termínom, ktorý akoby ďalej nebolo potrebné vysvetľovať. V súčasnej dobe školskej integrácie, kedy je špeciálne zdôrazňovaná individualizácia učebného plánu pre každého žiaka osobitne na základe jeho jedinečných potrieb, sa vymedzenie tohto pojmu stáva ešte aktuálnejším. Cieľom tejto vedeckej monografie je nielen objasniť pojem školská úspešnosť, ale zároveň zistiť jej súvislosť so stratégiami, ktoré používajú žiaci 4. ročníkov základných škôl na Slovensku pri zvládaní záťažových situácií. Podnetom pre tento výskum bol nárast žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach základných škôl a diskusie o efektívnosti ich vzdelávania v podmienkach školskej integrácie. Monografia je rozdelená do piatich kapitol. V prvých dvoch sa autorky venujú detailnému opisu koncepcie školskej integrácie/inklúzie a vymedzeniu pojmu coping. Tretia kapitola popisuje použité metódy a metodologické postupy. V štvrtej kapitole porovnávajú žiakov štandardnej populácie a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami z pohľadu využívaných copingových stratégií, v piatej kapitole hľadajú súvislosti medzi nimi a školskou úspešnosťou. V záverečnej diskusii autorky ponúkajú niekoľko spôsobov využitia výsledkov výskumu v edukačnej aj výskumnej praxi. Výskum reaguje na stále nedostatočne zmapovanú oblasť psychologických aspektov prežívania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami edukovaných v podmienkach školskej integrácie a potvrdzuje, že pravidlá, ktoré platia pre edukáciu detí štandardnej populácie, nie je možné uplatniť pri edukácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami paušálne. Autorky konštatujú nutnosť vytvorenia nových postupov pri ich edukácii založených na lepšom poznaní aj emocionálnych potrieb všetkých žiakov, ktoré sa viažu na školskú integráciu. Emocionalita žiakov by mala byť súčasťou uvažovania o potrebách žiakov a pod vplyvom chronického stresu je často vystavená tlaku, o ktorom je známe zatiaľ len veľmi málo.

VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol.: *Mentální postižení 2., přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.

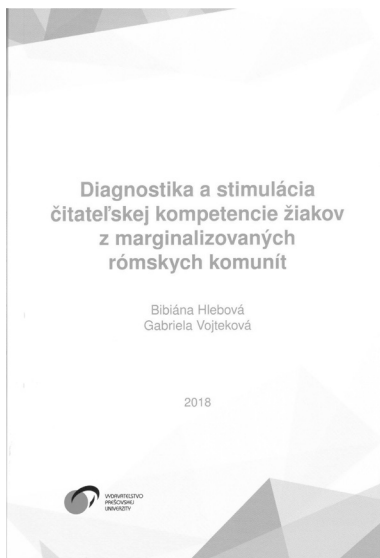
V České republice v posledních pár letech probíhají významné inkluzivní změny v rámci školství, které mají dopad nejen na proces vzdělávání dětí, žáků či studentů, ale reflektují i tendenci nahlížet na lidi s postižením jako na nedílnou součást společnosti a subjekty lidských práv. Aktualizované vydání knihy *Mentální postižení* (2018) komplexně pojednává o problematice lidí s mentálním postižením v rovině současného chápání dané problematiky v českém prostředí. Kniha, jejíž původní název (v rámci 1. vydání)

zněl *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*, se věnuje zejména oblasti specifik osobnosti žáků a osob s mentálním postižením a diagnostice těchto oblastí. Mimo to se čtenář dozví více z aktuální sociálně-právní problematiky či něco z psychologie, která se zaměřuje zejména na uchopení pojmu inteligence. Obohacením je jistě i zcela nová kapitola cílená na fenomén sexuality osob s mentálním postižením. Kniha je věnována především psychologům, speciálním pedagogům, psychiatrům, sociálním pracovníkům a studentům těchto oborů.



HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G.: *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 198 s. ISBN 978-80-555-2003-2.

Vedecká monografia *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít* (2018) sa zaoberá problematikou kognitívnej stimulácie čitateľskej kompetencie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým mentálnym postihnutím, edukovaných v 4. ročníku na špeciálnej základnej škole. Pri jej koncipovaní autorky vychádzali z aktuálnych problémov edukácie týchto žiakov, u ktorých sa stimuláciou kognitívnych funkcií usilovali podporiť rozvoj čitateľskej kompetencie. Osvojovanie si spisovného slovenského jazyka je pre týchto žiakov náročné aj z toho dôvodu, že ich materinským jazykom je rómčina. Zámer prezentovaných výsledkov výskumu vyplýva z aktuálnej potreby rozvíjania čitateľskej kompetencie týchto žiakov, a to na základe cielenej stimulácie kognitívnych funkcií, ktorá mala pozitívny vplyv na riešenie problematiky. Vo výskume bolo realizované statické testovanie žiakov (vstupné a výstupné meranie) na zisťovanie úrovne čitateľskej kompetencie a dynamické testovanie (vstupné a výstupné meranie) na zisťovanie úrovne kognitívnych funkcií, ako aj vzťahu kognitívnych funkcií s procesom osvojovania si čitateľskej kompetencie žiakov v slovenskom jazyku. Špeciálnopedagogická intervencia v procese rozvíjania čitateľskej kompetencie spočívala v tvorbe a aplikácii stimulačného programu na rozvíjanie kognitívnych funkcií žiakov, zostaveného na základe metodiky dynamického testovania kognitívnych funkcií podľa diagnostického nástroja ACFS-cz (2014). Prínos realizovaného výskumu spočíva v zaznamenaní efektívnosti aplikácie zostaveného kognitívneho stimulačného programu na čitateľskú kompetenciu u vybraných respondentov výskumu. Výsledky výskumu môžu byť inšpiratívne aj pre odborníkov v oblasti špeciálnej a inkluzívnej pedagogiky a kognitívnej psychológie.



VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. a kol.: *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017. 254 s. ISBN 978-80-262-1190-7.

Knižná publikácia pod názvom *Hra v terapii* (2017) je publikačným výstupom kolektívu autorov pod odborným vedením M. Valentu, P. Humpolíčka. Publikácia sa zaoberá terapeutickou hrou ako jedným z liečebných nástrojov. Ako každá hra aj terapeutická má svoje pravidlá a môže byť významným motivačným faktorom pri práci s klientom, ako aj nástrojom sebapoznávania. V publikácii nechýbajú výklady pojmov z oblasti hry v terapii. Pozitívom je aj menný a vecný register v závere publikácie, prehľadnosť a tematická nadväznosť jednotlivých kapitol. Publikácia je užitočným

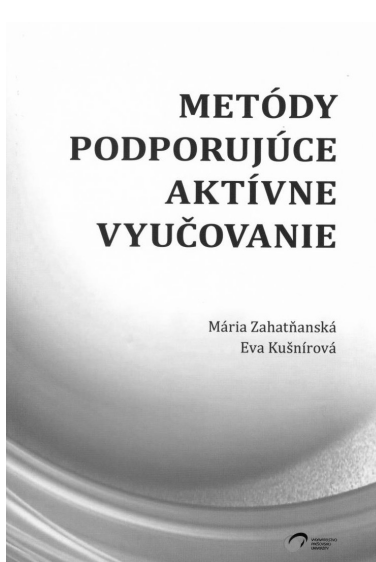
zdrojom informácií nielen pre liečebnú pedagogiku, ale aj pre študentov študijných príslušných odborov či pre širšiu verejnosť, ktorú táto problematika zaujíma. Knižná publikácia poskytuje dostatok informácií pre študentov v rámci pregraduálnej prípravy, ako aj pre ich pôsobenie v edukačnej praxi. Čitateľ sa v texte dozvie aj to, čím je hra, ako sa vyvíja v priebehu dozrievania jedinca a ako vznikla terapia hrou.



**ZAHATŇANSKÁ, M., KUŠNÍROVÁ, E.:
Metódy podporujúce aktívne vyučovanie.
Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej
univerzity, 2017. 178 s. ISBN 978-80-555-
1959-3.**

Knižná novinka *Metódy podporujúce aktívne vyučovanie* (2017) je primárne určená pre širokú škálu študentov pedagogických odborov, vyberá a objasňuje základné princípy všeobecnej aj aplikovanej (predmetovej) didaktiky, tiež približuje bazálne východiská pre vytváranie a efektívne fungovanie učebných skupín. V neposlednom rade napomáha študentom pri kvalitnej príprave na vyučovaciu hodinu a správnu formuláciu afektívnych, psychomotorických a kognitívnych cieľov,

z ktorých vychádzame pri výbere didaktických metód. Učebný text nabáda k aktivizácii vyučovacích hodín, čoho dôsledkom by mala byť aj aktivizácia žiaka a s tým úzko spätá premena vonkajšej motivácie na vnútornú. Autorky sa vo veľkej časti publikácie venujú najpoužívanejším a najznámejším aktivizačným metódam, s ktorými sa máme možnosť stretnúť v pedagogickej praxi. Jednotlivé metódy približujú čitateľovi, vysvetľujú a uvádzajú k nim aj konkrétne príklady na ich využitie v pedagogickej praxi. Taktiež zdôvodňujú dôležitosť a význam využívania aktivizačných metód vo výchovno-vzdelávacom procese. Kniha je písaná odborným štýlom, ale zároveň ponúka aj príklady, postrehy a rady z pedagogickej praxe. Autorky rozčlenili publikáciu do piatich kapitol: *Vyučovanie v súčasnosti*, *Aktívne vyučovanie*, *Aktivizujúce metódy vo výučbe*, *Ďalšie vyučovacie stratégie*, *Metódy dramatickej výchovy*. V závere zdôvodňujú potrebu vyučovať aktívne, motivovať seba (pedagóga) a svojich žiakov k tvorivosti.



ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY/STUDIES IN SPECIAL EDUCATION

je nový názov medzinárodného vedeckého recenzovaného časopisu, ktorý v rokoch 2012 – 2016 vychádzal pod názvom *ŠPECIÁLNY PEDAGÓG – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax/SPECIAL EDUCATION TEACHER – Journal for Theory and Practice of Special Education* dvakrát ročne vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity.

Autorov príspevkov prosíme, aby rešpektovali nasledujúce pokyny na formálnu úpravu príspevkov do časopisu a svoje príspevky odosieli na adresu redakcie:

Doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk

Formálna úprava príspevkov:

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

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

voľný riadok

Meno a priezvisko¹ (Times New Roman, 12 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,15, citačný odkaz – pod čiarou uviesť meno a priezvisko, tituly, pracovisko, adresu, e-mail a fotografiu autora s formulkou: *Fotografia je zverejnená so súhlasom autora/autorky.*)

voľný riadok

Abstrakt: (v slovenskom jazyku, max. 10 riadkov, Times New Roman, 9 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,0)

Kľúčové slová: (v slovenskom jazyku, Times New Roman, 9 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,0)

voľný riadok

Abstract: (v anglickom jazyku, max. 10 riadkov, Times New Roman, 9 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,0)

Key words: (v anglickom jazyku, Times New Roman, 9 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,0)

voľný riadok

voľný riadok

¹ Doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika.
E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk

Úvod

Text príspevku (Times New Roman, 11 pt, písmo normal, riadkovanie 1,15)
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, 9 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. ISBN 80-7178-072-3.

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

Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0834-4.

Príspevky z časopisov:

CHUDÝ, M., 2001. Vzdelávanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím. In: *Vychovávateľ*. Roč. 46, 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, No. 2, pp. 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, s. 17 – 28. ISBN 80-01-02079-7.

Elektronické dokumenty:

SPEIGHT, J. G. 2005. *Lange's Handbook of Chemistry*. [on-line]. London: McGraw-Hill. 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.

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY/STUDIES IN SPECIAL EDUCATION

is new title of the international scientific peer-reviewed journal, which was, in the years 2012 – 2016, published under the title *ŠPECIÁLNY PEDAGÓG – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax/SPECIAL EDUCATION TEACHER – Journal for Theory and Practice of Special Education* published biannually in the University of Prešov Publishing.

We would like to kindly ask authors of the papers to follow the instructions on papers' formal requirements and to send their papers to the editorial address:

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

Formal requirements:

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

*Name of author (s)*² (Times New Roman, 12 pt, italics, line spacing 1.15, in the footnote present full name and surname, academic degrees, workplace, corresponding address, e-mail, author of the photo and sentence: The photo is published after author approval.)

Free line

Abstract: (max. 10 lines, Times New Roman, 9 pt, italics, line spacing 1.0)

Key words: (Times New Roman, 9 pt, italics, line spacing 1.0)

Free line

Free line

Introduction

Text (Times New Roman, 11 pt, line spacing 1,15)

Do not 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

² Assoc. Prof. 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@unipo.sk

In case 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, 9 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. ISBN 80-7178-072-3.

TIMKO, J., SIEKEL, P., TURŇA, J., 2004. *Geneticky modifikované organizmy*. Bratislava: Veda. 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, No. 2, pp. 121 – 125. ISSN 0256-2928.

Conference proceedings:

BOŘOVÁ, 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, s. 17 – 28. ISBN 80-01-02079-7.

Electronic documents:

SPEIGHT, J. G. 2005. *Lange's Handbook of Chemistry*. [on-line]. London: McGraw-Hill. 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.

CONTENTS

Editorial (<i>Bibiána Hlebová</i>).....	5
--	---

Laudatio on the Life Anniversary of Professor Milan Valenta

(<i>Bibiána Hlebová, Ladislav Horňák</i>)	7
---	---

Theoretical and Scientific-Research Studies

The Relationship Between Callous/Unemotional Traits and Certain Behavioural Patterns Occurring in School Bullying (<i>Erika Figula, Ágnes Petneházi Harsányiné, Ferenc Margitics, Orsika Zsuzsa Pawlik, Vivien Vass</i>).....	13
Could be a so Called Inclusive School a Workshop of Humanity? (<i>Boris Titzl</i>)	26
Cognitive Stimulation of Reading Competence of Pupils with Moderate Intellectual Disabilities in Older School Age (<i>Bibiána Hlebová, Patrícia Ďuranová</i>)	42
Support Measures for Pupils with Physical Impairments in the Inclusive Environment of Mainstream Schools in the Czech Republic (<i>Eva Doležalová</i>).....	62
Teaching Assistant in the Context of Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs at Primary School in the Czech Republic (<i>Ilona Fialová, Simona Halvová, Jan Viktorin</i>)	81

Profiles and Portraits

Augustin Bartoš – One of the Main Representatives of Somatopaedia in the Czech Republic (<i>Eva Doležalová</i>).....	96
František Kábele – One of the Main Representatives of Somatopaedia and Speech Therapy in the Czech Republic (<i>Ilona Fialová, Jan Viktorin</i>).....	111

Book Reviews

DUBAYOVÁ, T., KOŽÁROVÁ, J.: <i>Coping strategies of pupils with special educational needs in inclusion and their relation to school</i> . Brno: Tribun EU, 2018. 84 p. ISBN 978-80-263-1422-6 (<i>Lucia Mikurčíková</i>).....	127
HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G.: <i>Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 198 s. ISBN 978-80-555-2003-2 (<i>Patrícia Ďuranová</i>)	129
ROSOVÁ, D.: <i>Preventívny program pre žiakov s poruchami správania</i> . Košice: Equilibria, 2018. 169 s. ISBN 978-80-8143-218-7 (<i>Viktória Mišuthová</i>)	132
VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. a kol.: <i>Hra v terapii</i> . Praha: Portál, 2017. 254 s. ISBN 978-80-262-1190-7 (<i>Gabriela Vojteková</i>).....	135
ZAHATŇANSKÁ, M., KUŠNÍROVÁ, E.: <i>Metódy podporujúce aktívne vyučovanie</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017. 178 s. ISBN 978-80-555-1959-3 (<i>Jana Kačmárová</i>)	138

Book News

DUBAYOVÁ, T., KOŽÁROVÁ, J.: <i>Coping strategies of pupils with special educational needs in inclusion and their relation to school</i> . Brno: Tribun EU, 2018. 84 p. ISBN 978-80-263-1422-6.....	141
VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol.: <i>Mentální postižení 2., přepracované a aktualizované vydání</i> . Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.....	142
HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G.: <i>Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 198 s. ISBN 978-80-555-2003-2	143
VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. a kol.: <i>Hra v terapii</i> . Praha: Portál, 2017. 254 s. ISBN 978-80-262-1190-7.....	144
ZAHATŇANSKÁ, M., KUŠNÍROVÁ, E.: <i>Metódy podporujúce aktívne vyučovanie</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017. 178 s. ISBN 978-80-555-1959-3	145

Instructions for Authors	146
---------------------------------------	-----



ISSN 2585-7363