

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

STUDIES
IN SPECIAL
EDUCATION

1 2019
ročník 8



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., Karlova univerzita v Prahe (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. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc., Trnavská univerzita v Trnave (Slovenská republika)
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. Tatiana Matulayová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D., Karlova univerzita v Prahe (Česká 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/Cover design:

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:

február 2019 (ďalšie číslo v októbri 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
Teoretické a vedeckovýskumné štúdie	
Teachers' Attitude to Include Children with Disabilities into Their Classrooms of Amhara Regional State of Ethiopia (<i>Zelalem Temesgen</i>).....	9
Vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania pre úspešné zavádzanie inklúzie (<i>Veronika Kušnírová, Božena Švábiová, Vladimír Klein, Viera Šilonová</i>)	22
Retrospektívne longitudinálne porovnanie žiakov 2. ročníka základnej školy so slabými a dobrými výkonmi v písaní (<i>Martina Zubáková, Marína Mikulajová</i>)	41
Žiaci z cudzojazyčného prostredia s prejavmi dyslexie a dysgrafie (<i>Jana Kožárová, Miroslava Makajiová</i>)	59
Kľúčové komponenty sociálnej interakcie medzi jednotlivcom s viacnásobným postihnutím a jeho interakčným partnerom (<i>Nora Jágerová, Martin Vrubel</i>)	76
Názory rodičov na využívaní počítačových her a aplikácií u žiakov s poruchou autistického spektra v Českej republike (<i>Jan Viktorin, Monika Winklerová</i>)	88
Analýza výsledkov externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka u žiakov so zrakovým postihnutím (<i>Mária Ježíková</i>).....	104
Subjektívna spokojnosť dievčat s prípravou na povolanie v školách pri reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku (<i>Jarmila Žolnová</i>)	114
Profily a portréty	
Rudolf Jedlička – jeden z hlavných predstaviteľů somatopedie v České republice (<i>Eva Doležalová, Jan Viktorin</i>)	124
Informácie	
Akademické prostredie môže byť otvorené ľidom s ľahkým mentálnym postihnutím – Informace o projektu Erasmus+ Inclusive Campus Life 2016-1-BE02-KA203-017365 (<i>Libor Novosád</i>)	141
Recenzie	
TANNENBERGEROVÁ, M., FUČÍK, P., PANČOCHA, K., VRUBEL, M.: Evaluation of School Inclusion. Mission (Im)possible. Múnster, New York: Waxmann, 2018. 161 p. ISBN 978-3-8309-3771-5 (<i>Lucia Mikurčíková</i>).....	145

HLEBOVÁ, B.: Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 286 s. ISBN 978-80-555-2089-6 (<i>Patrícia Šimková</i>)	147
ŠILONOVÁ, V.: Asistent pedagóga v inkluzívnej škole. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2018. 93 s. ISBN 978-3-16-148410-0 (<i>Ladislav Horňák</i>)	150
LUKÁČ, I., ŽOLNOVÁ, J., KLÁTIK, M. (eds.): Edukačné aspekty socializácie osôb s hluchoslepotou. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 6. – 7. októbra 2017. Liptovský Mikuláš: Vydavateľstvo Transcius, a. s., 2017. 128 s. ISBN 978-80-7140-548-1 (<i>Patrícia Mirdalíková</i>)	152
DUBAYOVÁ, T., KOCHOVÁ, H.: Mentor ako facilitátor školskej úspešnosti žiakov z rómskeho etnika na strednej škole. Prešov: Roma Education Fund, 2016. 107 s. ISBN 978-80-972434-7-0 (<i>Bibiána Hlebová</i>)	154

Knižné novinky

TANNENBERGEROVÁ, M., FUČÍK, P., PANČOCHA, K., VRUBEL, M.: Evaluation of School Inclusion. Mission (Im)possible. Múnster, New York: Waxmann, 2018. 161 p. ISBN 978-3-8309-3771-5	156
HLEBOVÁ, B.: Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 286 s. ISBN 978-80-555-2089-6	157
ŠILONOVÁ, V.: Asistent pedagóga v inkluzívnej škole. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2018. 93 s. ISBN 978-3-16-148410-0	158

Pokyny pre prispievateľov	159
--	-----

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 je 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. Publikovanie všetkých príspevkov v časopise a ich zverejnenie na webovom sídle časopisu (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) podlieha písomnému súhlasu autorov, čo je v súlade s nariadením Európskeho parlamentu a Rady EÚ 2016/679 o ochrane fyzických osôb pri spracúvaní osobných údajov a o voľnom pohybe takýchto údajov a zákonom č. 18/2018 Z. z., o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (GDPR).

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 prvého čísla časopisu v roku 2019 (8. ročník) si dovoľujem upriamiť Vašu pozornosť na zaujímavé témy publikovaných vedeckých štúdií, ktoré súvisia s edukáciou detí/žiacov a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na Slovensku i v zahraničí. Súbor ôsmich vedeckovýskumných príspevkov otvára vedecká štúdia s názvom *Teachers' Attitude to Include Children with Disabilities into Their Classrooms of Amhara Regional State of Ethiopia/Postoje učiteľov k začleneniu detí so zdravotným postihnutím do tried v regióne Amhara v Etiópii*, v ktorej autor Z. Temesgen zisťoval postoje učiteľov základných škôl k integrácii žiakov so zdravotným postihnutím v regióne Amhara v Etiópii na základe ich pohlavia, skúseností a kvalifikácie. Dospel k zisteniu, že až 70 % opýtaných učiteľov má k integrácii odmietavý postoj, ale ženy, mladší učelia a učelia s vyššou kvalifikáciou k nej inklinujú. V nadväznosti na túto tému sa autori V. Kušnírová, B. Šváblová, V. Klein, V. Šilonová vo svojej vedeckej štúdii *Vzdelávacie potreby pedagogických*

zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania pre úspešné zavádzanie inklúzie pokúšajú identifikovať vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov (učiteľov, pedagogických asistentov a vychovávateľov) v primárnom stupni vzdelávania v súvislosti so zavádzaním inkluzívneho vzdelávania žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením, ktoré môžu byť inšpiratívne nielen pre pedagogickú prax na Slovensku. V tretej vedeckej štúdii *Retrospektívne longitudinálne porovnanie žiakov 2. ročníka základnej školy so slabými a dobrými výkonomi v písaní* autorky M. Zubáková a M. Mikulajová prezentujú výsledky trojročného longitudinálneho testovania žiakov (od obdobia ich predškolského veku do konca 2. ročníka) v oblasti vývinu ich fonologických a gramotnostných schopností, ktoré sledovali u slabých a dobrých pisateľov. Autorky dospeli k záveru, že testovanie fonematického uvedomovania v predškolskom veku môže byť dostatočne citlivým nástrojom na včasnú identifikáciu budúcich ťažkostí v ich čítaní a písaní. V ďalšej vedeckej štúdii *Žiaci z cudzojazyčného prostredia s prejavmi dyslexie a dysgrafie* autorky J. Kožárová a M. Makajiová prezentujú výsledky výskumu troch prípadov detí migrantov z cudzojazyčného prostredia s prejavmi špecifických vývinových porúch učenia, a to v súvislosti s problémom porozumenia slovenskému spisovnému jazyku a efektívnou optimalizáciou ich edukácie. Výskum bol realizovaný na strednom Slovensku a v spolupráci s Migračným úradom Slovenskej republiky. V príspevku *Kľúčové komponenty sociálnej interakcie medzi jednotlivcom s viacnásobným postihnutím a jeho interakčným partnerom* autori N. Jágerová a M. Vrubel prezentujú podnetnú prehľadovú štúdiu, ktorá analyzuje 14 výskumných zahraničných štúdií z databáz EBSCO, SCOPUS a ERIH+ v období rokov 2000 – 2016, ktoré sa zaoberali problematikou interakcie jednotlivcov s viacnásobným postihnutím a ich interakčných partnerov. Prínosom príspevku je, že prehľadová štúdia dopĺňa metodologické aspekty jednotlivých štúdií, reflektuje na problematiku terminologického vymedzenia základných komponentov a zároveň odporúča transdisciplinárnu spoluprácu v oblasti sociálnej práce a špeciálnej pedagogiky. V šiestej vedeckej štúdii *Názory rodičov na využívaní počítačových hier a aplikácií u žiakov s poruchou autistického spektra v Českej republike* autori J. Viktorin a M. Winklerová formou dotazníka zisťujú postoje rodičov detí s poruchami autistického spektra v Českej republike na používanie počítačových hier a aplikácií, ktoré môžu byť do istej miery inšpiratívne pre špeciálnych pedagógov na využívanie týchto edukačných programov aj v škole. Autorka M. Ježíková sa vo svojej vedeckej štúdii *Analýza výsledkov externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka u žiakov so zrakovým postihnutím* zaoberá problémom vzdelávania a nadobúdania komunikačnej kompetencie v cudzom jazyku nielen u intaktných žiakov, ale aj u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Jej cieľom bolo na základe analýzy čiastkových výsledky z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka deskribovať úroveň komunikačných kompetencií v anglickom jazyku u skupiny žiakov so zrakovým postihnutím vzdelávaných na stredných školách. Súbor vedeckých príspevkov uzatvára komparatívna štúdia *Subjektívna spokojnosť dievčat*

s prípravou na povolanie v školách pri reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku, ktorej autorka J. Žolnová prezentuje čiastkové výskumné zistenia o subjektívnej spokojnosti dievčat v reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku v oblasti prípravy na ich budúce povolanie. Výsledky jej výskumu v oboch súboroch poukazujú nielen na nespokojnosť dievčat s profesijnou prípravou, ale aj na potrebu rozširovania ponuky študijných odborov v školách pri reedukačných centrách na Slovensku, ako aj v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku.

V rubrike *Profily a portréty* z galérie významných predstaviteľov špeciálnej pedagogiky autori E. Doležalová a J. Viktorin približujú ľudskú i profesijnú osobnosť Rudolfa Jedličku – jedného z najvýznamnejších predstaviteľov somatopédie v Českej republike, a to pri príležitosti 150. výročia od jeho narodenia.

V rubrike *Informácie* autor L. Novosád prezentuje informáciu o cieľovom a tematickom zameraní aktuálne riešeného projektu Erasmus+ Inclusive Campus Life 2016-1-BE02-KA203-017365 na Cyrilometodejskej teologickej fakulte Univerzity Palackého v Olomouci v Českej republike.

Prvé číslo časopisu uzatvárajú recenzie piatich kníh, krátke prezentácie troch knižných novínok z roku 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. Nadalej 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. Publication of all the papers in the journal and its disclosure on the journal web page (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) subjects to the written consent of author, which is in accordance with regulation of European Parliament and EU Council. 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 spectrum of readers and registration in the database of scientific journals SCOPUS and Web of Science.

From the content of the first issue of journal in 2019 (8th 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. Compilation of eight scientific-research papers opens scientific study titled *Teachers' Attitude towards Inclusion of Children with Disabilities into Their Classrooms of Amhara Regional State of Ethiopia*, where the author Z. Temesgen examined attitudes of teachers of elementary schools towards integration of students with disabilities in Amhara region in Ethiopia based on their gender, experiences, and qualification. He found out that almost 70% of examined teachers has reluctant attitude, but female teachers, younger teachers, and the teachers with higher qualification incline to inclusion. In relation to this topic, the authors V. Kušnířová, B. Šváblová, V. Klein, and V. Šilonová in their scientific study *Educational Needs of Pedagogical Employees of Primary Education for Successful Inclusion Implementation* tried to identify educational needs of pedagogical employees (teachers, teacher aids, and educators) in primary education in relation to the implementation of inclusive education of students with disabilities and social disadvantages, which might

be inspiring not only for education practice in Slovakia. In the third scientific study *Retrospective longitudinal comparison of the 2nd grade students with poor and good achievement in writing*, M. Zubáková and M. Mikulajová present three-years longitudinal examination of pupils (since the pre-school period up to the 2nd grade) results in the area of phonological and literacy skills development, which were examined in poor and good writers. The authors have come to the conclusion that the examination of phonemic awareness in pre-school age might be sufficiently sensitive tool for an early identification of future issues in reading and writing. In following scientific study *Students from foreign-language environment with dysgraphia and dysorthograghy symptoms* the authors J. Kožárová and M. Makjiová present research findings in case studies of three children of migrants from foreign-language environment with specific learning disabilities symptoms in relation to the problems with understanding Slovak literary language and effective optimization of their education. The research took place in asylum centre in Central Slovakia in the cooperation with Migration Bureau of the Slovak Republic. In the paper titled *Key Elements of the Social Interaction among a Person with Multiple Disabilities and his Interaction Partner*, the authors N. Jágerová and M. Vrubel present suggestive review paper, which analyses 14 scientific international studies from EBSCO, SCOPUS and ERIH+ databases within the period of 2000 – 2006, which dealt with the issue of interaction of individuals with multiple disabilities and their interaction partners. Benefit of the paper is that the review adds methodological aspects of different studies, reflects issues with terminological definition of elementary components and, at the same time, recommends transdisciplinary cooperation within the field of social work and special education. In the sixth scientific study *Parent's Views on the Use of Computer Games and Applications in Students with Autism Spectrum Disorder in the Czech Republic*, the authors J. Viktorin and M. Winklerová examined attitudes of parents of children with autism spectrum disorder in the Czech Republic to use of computer games and application, with might be inspiring for special education teachers to a certain extent for using these educational programmes at school as well. For the examination the questionnaire of own design was used. The author M. Ježíková in her scientific study titled *Analysis of External Part of Graduation Exams Results from the English Language of Students with Visual Impairment* deals with the issue of education and acquiring of communicative competence in a foreign language not only in intact students, but also in students with special educational needs. Its objective was, based on the analysis of partial results from external part of graduation examination from English language to describe the level of communicative competences in English language in the group of students with visual impairment educated at high schools. Set of the scientific papers is closed with the comparative study titled *Subjective Satisfaction with Vocational Training among Girls Trained at Schools by Re-education Centres in Slovakia and Youth Educational Centres in Poland*, where the author J. Žolnová presents partial research findings on the subjective satisfaction of girls in re-educational

centres in Slovakia and in youth centres in Poland within the area of training for their future profession. Results of her research in both samples point out not only dissatisfaction of the girls with their vocational training, but also a need to extend the offer of study programmes at schools by re-educational centres in Slovakia, as well as in the youth centres in Poland.

In the section *Profiles and portraits* – from the gallery of prominent representatives of special education, the authors E. Doležalová and J. Viktorin introduce personal and professional life of Rudolf Jedlička – one of the most important representatives of somatopaedia in the Czech Republic on the occasion of his 150th birthday.

In the section *Information*, the author L. Novosád present information on the objectives and thematic focus of currently implemented project Erasmus+ Inclusive Campus Life 2016-1-BE02-KA203-017365 at the Sts Cyril and Methodius Faculty of Theology of Palacky University in Olomouc, Czech Republic.

The first issue of the journal is concluded with the book reviews of five books, short presentations of three book news from 2018, as well as the instructions for authors.

At the end, on the behalf of members of scientific and editorial board of the journal, I would like to 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

TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES INTO THEIR CLASSROOMS OF AMHARA REGIONAL STATE OF ETHIOPIA

*Postoje učiteľov k začleneniu detí so zdravotným postihnutím
do tried v regióne Amhara v Etiópii*

Zelalem Temesgen¹

Abstract: The purpose of this study was to investigate teachers' attitude towards integration of students with disabilities from gender, experience and level of qualification perspectives. To do this, a total of 100 primary school teachers from five towns of Amhara regional state participated in the study. A questionnaire developed by the researcher was used to investigate the situation. To triangulate the data, 5 students with disabilities were also interviewed using semi-structured interviews. The findings have been discussed in the light of previous research and links between the sex, age and level of qualification of general education teachers and their negative attitudes towards integration were explored. Subsequently, the result indicated more than 70% of the teachers had a negative attitude towards integration. Though slight, female and novice teachers favor integration more than their male and experienced counterparts. However, the level of teachers' qualifications had minimal impact on attitudes to integration except a very slight difference that the highly qualified inclined positively towards integration.

Keywords: attitude, integration, lesson modification, placement, regular school, special needs education.

Abstrakt: Cieľom štúdie bolo preskúmať postoje učiteľov k začleňovaniu žiakov so zdravotným postihnutím z hľadiska pohlavia, skúseností a úrovne vzdelania participujúcich učiteľov. Do výskumu bolo zapojených 100 učiteľov základných škôl z piatich miest v regióne Amhara, ktorým bol administrovaný dotazník vytvorený pre účely štúdie. Pre trianguláciu dát boli realizované aj semištruktúrované rozhovory s piatimi žiakmi so zdravotným postihnutím. Vo výsledkovej časti boli zisťované súvislosti medzi pohlavím, vekom a úrovňou vzdelania učiteľov základných škôl a ich negatívnymi postojmi voči začleňovaniu. Následne boli výsledky konfrontované so zisteniami z predchádzajúcich výskumov. Výsledky štúdie poukazujú na to, že 70 % opýtaných učiteľov má k integrácii odmietavý/nesúhlasný postoj. Bolo zistené, že ženy a mladší učitelia preferujú integráciu o niečo viac ako muži a starší učitelia. Úroveň vzdelania však mala len minimálny vplyv na postoje k integrácii, aj keď sa ukázalo, že učitelia s vyššou kvalifikáciou k nej viac inklinujú.

Kľúčové slová: postoj, integrácia, modifikácia vyučujúcej hodiny, základná škola, vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Introduction

The principle of basic education as a human right has been accepted nationally as well as internationally (Ministry of Education, 2012). However, the experience in many developing countries shows that a large number of children are not able to complete a minimum number of school years. They

¹ Zelalem Temesgen, Assistant Professor. Bahir Dar University, Ethiopia. E-mail: zelalem950@gmail.com. Personal information are published with the written consent of the author.

face a variety of barriers before coming to school and even within the school (Tirussew, 2005; Jung, 2007; Stubbs, 2008). In developing countries, at the worst, a large proportion of children is still out of school. Even those who enrolled are frequently unable to complete the minimum prescribed number of school years due to attitudinal barriers that stemmed from society in general, and teachers specifically (Buford, and Casey, 2015).

As a research finding by Sharma and Samia (2018) shows, children with disabilities usually faced external barriers before coming to and enrolling in schools. The nature of such barriers could range from physical location of schools to social stigmatization in the community within and out of schools (Gaad and Khan, 2007). According to Jung (2007), barriers to integration of children with disabilities can be viewed in a physical as well as a structural sense. Moreover, the curriculum, the pedagogy, the examination schedule, and even more, teachers' attitudes coalesce to create barriers to inclusion of children with disabilities in the *regular* classroom (Myrtle, 2012).

According to Stubbs (2008), in almost every country, children and adults are being excluded from formal and non-formal education. Even those who went to school did not complete primary education. They were gradually and deliberately pushed out of the school system because schools lack sensitivity to their physical, psychological and social needs, learning styles and personal characteristics (Tirussew, 2005; Gaad, Khan, 2007). In a gesture of sympathy some children were sorted out into categories and placed in separate special schools, away from their peers. This has led to the development of two separate systems of education within countries, regular and special education (Tirussew, 2006).

Though teachers' beliefs and attitudes are critical elements in ensuring the success of inclusion of persons with special needs in the regular classroom, the greatest barriers to inclusion are caused by societal attitudes, not by particular medical impairments (Tirussew, 2005; Hwang, Evans, 2011). As research findings in India (Sharma, and Samia, 2018) shows, negative attitudes towards differences resulted in discrimination and led to a serious barrier to learning (Sharma, Samia, 2018; Doukeridou et al., 2011). According to the report of WHO (2011), negative attitudes can take the form of social discrimination, lack of awareness and traditional prejudices. Often the problem is identified as being caused by the child's differences rather than the education systems shortcomings (Bradshaw, and Mundia, 2006).

A recent study in some developing countries revealed that negative attitudes of teachers and adults are the major barrier to include children with disabilities in regular schools (WHO, 2011; Buford, and Casey, 2015). As Booth (2000) noted, Schools, teachers and school administrators and all concerned must come to understand that it is their responsibility to educate all children. This follows from any human rights agenda. If staff and administrators do not have the appropriate attitudes, then they are resistant to ensure integration of children with disabilities into regular school.

There is recorded evidence regarding the Impact of teachers' attitude towards integration of students with disabilities in the regular schools throughout the world. For instance, as Idol (2006) and Hsien (2007) remarked, the success of an inclusionary program will be at risk if regular classroom teachers hold negative perceptions toward the inclusion of students with disabilities. Aremu, Olufemi, and Adeyinka (2009) have also stated how negative perceptions of teachers could be obstacles in attempting to include students with disabilities in the regular classrooms. In line with this, there are several intervening variables that can affect teachers' attitudes that they possessed. For this, experience of teachers seeking to include children with disabilities in their classroom correlates with the level of negative attitude. Kaur (2013) reports that teachers who have been implementing inclusive programmes, and who have active experience of inclusion possess more positive attitudes than those who did not practice inclusion.

Hence, teachers vary in their experience of children with special needs both with respect to their length of time teaching and the type of population they have served. Thus, a teacher who has spent more than ten years teaching children with disabilities may have a much more positive attitude towards integration of children with disabilities than a teacher of five years of work experience (Hwang, Evans, 2011). Other research findings by Dejana, and Jasna, (2015) also highlights the importance of professional development in the establishment of teachers' positive attitudes towards the process of integration of children with disabilities. As Jung (2007), and Mundia (2006) noted, direct experiences of including students with disabilities into mainstream settings appeared to be an essential factor in shaping teachers' views toward inclusive settings. However, as Hsien (2007) pointed out, the nature of previous practice of teaching children with disabilities had to be adequate enough in order to develop positive perceptions of inclusive education. Again, teachers can vary in their exposure to persons with disabilities. Those who have their own personal experience, or those who have close friends and relatives with disabilities, usually have more positive attitudes to this group (Zelalem, 2007).

As research findings and practical experiences tell us, teachers' perception is important in determining the effectiveness of inclusion of children with disabilities in regular classrooms. As teachers are the school workforce most responsible for implementing inclusive service delivery models, their role to integrate the group has a paramount importance (Kaur, 2013). Advocates of inclusive education have argued that students with disabilities can and should be educated in the mainstream education classroom, as far as possible, with the provision of supplementary aids and services (Tirussew, 2006). Further, research results also reported as teachers' attitudes might be influenced by a variety of factors. In line with this, people's perceptions determine their actions and interactions with others (Idol, 2006; Hsien, 2007).

In terms of inclusive education, it can be accepted that teachers' perceptions of inclusive practices will not only determine their acceptance of the practices,

but will also affect their commitment to implement such inclusive practices (Kaur, 2013). Furthermore, the teachers' attitudes towards learners with special needs appear to influence the type and quality of teacher-learner interactions, directly impacting on the learners' educational experiences and opportunities (Tirussew, 2006; Kaur, 2013).

According to Tirussew (2005), it is not uncommon to observe a lack of adequate skills and knowledge, as well as negative attitudes, among regular school teachers in Ethiopia that could hinder the inclusion of children with disabilities. In Ethiopia, research findings reported that children with disabilities did not go to school because teachers were not patient with them in the mainstream schools and fellow students did not understand their difficulties; while in the special school system there were too few schools, which were too far from home and too expensive (Tirussew, 2005). The country's SNE program strategy indicated that teachers' lack of awareness of all children's rights to education was a key reason for children with disabilities being turned away from mainstream schools. The strategy also highlighted that special units and schools were mostly confined to urban areas and have long waiting lists (Tirussew, 2005; MoE, 2012).

In line with this, Research findings in Ethiopia showed that teachers' negative attitudes and misconceptions of these teachers influence the integration of children with disabilities in regular classroom settings. For example, as Zelalem (2007) found out, most teachers reject the idea of admission of students with disabilities into their classroom. Furthermore, teachers also refuse the placement of students with disability in their classes with the notion that the work this entailed could be unrewarding and burdensome. The rejection was stronger especially in relation to those children with severe disabilities than those with less severe disabilities (Tirussew, 2006; Zelalem, 2007).

An unpublished annual report from the Amhara regional education bureau (2014), where this study was conducted reveals that there were 8,260 primary schools and 4,286,202 school children were registered for the 2014 academic year. However, only 304 of these primary schools have special units/resource rooms, most of which were not equipped with adapted material for children with special needs and had no trained teachers in special needs education. Moreover, the number of children with disabilities was not observed proportionally when it was compared with the total school population in the region. The same report reveals a school population of children with disabilities of around 10,000. This is a misrepresentation as the number of children with disabilities would be predicted at about 400,000 in line with the expectation of the ministry of education of Ethiopia (2012). Further, the integration of children with disabilities is at risk since most teachers have no training in special needs education. Even the special units are run by general educators with no support from special needs educators.

In consequence, some investigation of primary school teachers' attitude towards students with disabilities can contribute to the academic, social

and psychological wellbeing of those children. Hence, this study intended to investigate the impact of general education teachers' attitude towards the integration of children with disabilities in primary schools of Amhara regional state of Ethiopia.

Methods

The researcher *has employed survey* design to investigate teachers' attitudes towards the integration of students with disabilities in regular classrooms in Amhara regional state of Ethiopia. The country is a federated nation with nine regional states and two administrative cities. Amhara region, in which this study has been conducted, is the second largest regional state of the country. Though it has a high proportion of children with disabilities, they were less integrated in to the regular schools. To determine the range of attitudes teachers had towards the problem, the researcher has surveyed teachers' attitude towards integration.

According to Freebody (2003), *descriptive survey* designs are used in preliminary and exploratory studies so as to gather information, summarize and interpret results for the purpose of clarification. Further, Orodho (2012) stated that as descriptive survey research is primarily aimed at producing statistical information about respondents' attitude, belief and any other aspects of education to provide relevant information for policy makers, teachers and stakeholders in education. This survey was therefore, adopted to gather data from primary school teachers and students with visual, physical and hearing disabilities regarding teachers' attitude towards integrating students with disabilities in regular classrooms in the region of Amhara state of Ethiopia. Some discrepancy of data was observed while the survey was made. To resolve the discrepancy then, interviewing the beneficiaries/students with disabilities was indispensable.

Sampling method

The target population of the study was teachers in five primary schools of the region and students in these schools with visual, physical and hearing disabilities. The schools were selected purposefully because of the presence of students with disabilities. In all these public primary schools in which the study was undertaken, one hundred questionnaires were collected out of one hundred and twenty randomly selected teachers. At the same time, five students with disabilities were selected purposefully.

Method of data gathering

The researcher has used both questionnaire and semi-structured interview to survey primary school teachers' attitude towards the integration of students with disabilities in the above mentioned regular schools. First, a three-part questionnaire was distributed to obtain the participants' attitudes towards inclusion of students with disabilities. This questionnaire consisted

of; participants' demography, Yes/No items and questions which request agreement/disagreement. Again, the questionnaire involved descriptors of the type of attitude that teachers have possessed.

The descriptors were: type of education setting for students with disabilities:

A. separate setting (boarding school special class in regular school),

B. integrated setting (regular school in class together with non-disabled children),

C. Responsibility of teaching students with disabilities:

a. General educators,

b. Special needs educators.

Participants were asked to complete the questionnaire anonymously. Orodho (2012) explains that one of the advantages given for using the questionnaire is that it is highly specific, easy to administer, and it can provide specific feedback. In line with this, an interview was used to triangulate the data that was collected via questionnaire (Freebody, 2003). The interview allowed the participants to express their opinions and perceptions in their own words. The interview method was considered appropriate as a means of asking individuals about their views on integration. Creswell (2012) states that interviews give data, which offers authentic insight into people's experiences. For this reason, students with disabilities were interviewed to get in-depth data on the study that was conducted. Five students with disabilities attending their primary (from grade five to grade eight) was conducted in public schools in Amhara regional state of Ethiopia. The main questions revolved around attitudes, special support and lesson modification that they were receiving from their teachers. This approach allowed the researcher to gain knowledge about teachers' attitudes towards the integration of students with disabilities in the Regular schools. To keep a record and for the purpose of confidentiality, participants were interviewed separately, otherwise, it would be difficult to be certain which of the participants said what, and one participant would influence the thinking of the others. All notes were jotted down during the interview and were written up in full immediately and before the next interview. An audio tape recorder was also used to record interviews (Rose, and Cole, 2002).

Research ethics

The ethics of social science research were adhered to throughout the study by respecting the rights and dignity of all participants, avoiding harm to participants caused by their involvement and by carrying out the research with honesty (Freebody, 2003). All interview participants were asked if they agreed to take part in the study and were informed of the precise purpose of the data collection. The identity of all respondents was kept anonymous. The researcher ensured all participants confidentiality of all the information that they provided. In reporting the findings, the researcher has used letters instead of respondents' names. Protecting and safeguarding accessibility of the hard

data stored in the computer was also assured. The participants were given the option of reading the typed transcripts for comments and they accepted the transcript with minor comments.

Method of data analysis

Data analysis was done using the statistical package for social sciences (SPSS 20) to generate descriptive statistics. The quantitative data from questionnaires generated in the form of descriptive statistic included percentages. The qualitative data from interview was analyzed in line with attitudinal descriptors (lesson modification, educational placement, taking responsibility to teach students with disabilities). The interpretation and discussion of the data, therefore, anchor on the impact of:

(A) Gender (B) age (C) level of qualification upon attitudinal descriptors.

Having conducted a comprehensive literature review prior to collecting and collating this data, and consequently being aware of potential categories, the transcripts were broken down into discrete parts, then examined closely and analyzed for similarities and differences. Categories were identified through emerging ideas from the data and from information gained through the literature. This grouping allowed for a more workable number of units (Orodho, 2012). Each category was named according to the data it represented, and then analyzed individually, with a view to determining the conditions that gave rise to them and the context in which they occurred (Orodho, 2012). The data was read multiple times, in order to analyze and find constructs and emerging patterns.

Results

Fortunately, from the total 100, 86 % of teachers (46 % female and 40 % male teachers) had experience of teaching students with disabilities. However, the remaining teachers (14 %) had no experience in teaching students with disabilities. This figure tells us as the great majority of respondents had exposure to the concept of disability. Subsequently, their answer or response may not be associated with ignorance. Then, the first inquiry was to determine whether teaching students with disabilities was perceived as burdensome for teachers or not. As the data showed, there was no significant difference among male participants in perceiving teaching students with disabilities as a more difficult task than other pupils in a mainstream class. However, a slight difference has been observed among female teachers, as 31 % responded that teaching a student with disabilities, was burdensome. Likewise, a large percentage of teachers, whose age was above forty, agreed the tiresomeness of teaching the group.

In terms of qualification a large disparity has been recorded. Hence, for great majority of diploma holders it was considered problematic to teach students with disabilities, but not for BA holders. In the open ended question, participants were asked to justify how teaching students with disabilities could

be burdensome. The majority of teachers mentioned the difficulty managing students with disabilities. During group formation, it was held as burdensome to move a student, who may have either physical or visual limitation, was a very difficult task for most teachers.

At the same time, the analysed data demonstrated the extent of teachers' experience associated with the problems of teaching students with disabilities. For the respondents, teaching students with disabilities by itself increases the research participants' workload.

Lesson modification/adaptation

The least common response that teachers gave was for the question that asked about lesson modification and adaptation. The great majority of teachers, **43 % of female and 39 % male, stated that seemed unaware of the need to consider students with disabilities in their lesson plans. However, to the contrary of this, when teachers were specifically asked if they prepared different lesson plan to meet the special needs of students, 41 females and 28 males (sixty-nine percent of respondents) reported that they prepared or adapted their lesson plan to meet the special needs of their students.** 62 from diploma holder and 6 BA holders consider students with disabilities in their lesson planning to meet the special needs of their students. To reconcile the discrepancy, students with disabilities were asked in interview whether they have received modified or adapted lesson. For this enquiry, they unanimously reported as they weren't receiving adapted or modified lesson from their teachers. Irrefutably, the interviewees have also observed the presence of a very slight attempt from a few teachers to modify lesson to meet their special needs.

Participants were asked if integration of students with disabilities created a problem in their teaching. As the participants reported, integration was not as such a problem to the majority of both female and male participants. Still, however, integration of students with disabilities was found to be a difficult task for the majority of those who were above the age of forty. Even the majority of teachers who were BA holders were not positively disposed towards the integration of students with disabilities. To the opposite of above, from the total, forty percent of teachers favoured the integration of students with disabilities. Whereas, the rest sixty percent of respondents didn't favour the integration of students with disabilities.

Teachers were also asked to rank the suitability of type of educational setting (separated/integrated education) for students with disabilities according to their Effectiveness. The data showed, separate or segregated mode of education delivery was ranked first by 22 % of females and 35 % of male teachers, whereas integrated education was chosen by thirty-one and twelve of female and male teachers respectively. In terms of age, especially those who were above forty favored separate education/placement for pupils with disabilities. When the qualification of participants was considered,

even though there was no significant difference among BA holders, to a very large extent, both diploma and certificate holders were in favor of separate education with great majority.

Participants of this research were asked to nominate responsibility of teachers for teaching students with disabilities. In line with this, among all participants, 42 % of male and 32 % of female teachers recommended special needs educators as the best teachers for special needs students. The rest 12 % male and 14 % female teacher participants believe general educators have equal responsibility to teach students with special needs. A large majority of the participants above 40 year of age and a smaller majority under 40 year of age preferred special need educators to teach students with disabilities by 47 % and 25 % respectively. Near, or almost all teachers, with no difference in their level of qualification, responded that special needs educators were more appropriate to teach students with disabilities than general education teachers.

Participants were asked to rank the mode of education delivery that better serves students with disabilities as above. To refine their response, they were also inquired to rank education environments according to the appropriateness for students with disabilities. Boarding school has been preferred by 29 male and 12 female teachers; special class in a regular school 13 female and 16 male; integrated class by 25 female and 5 male teacher. Since the first and the second setting imply segregated education, totally, seventy percent of respondents preferred segregation over integration into the mainstream for students with disabilities. With no significant differences recorded by age and qualification, teacher participants in the main favoured segregated education. This information was substantiated with the data that was obtained via open-ended questioning, where, research participants explained that they less favoured integration due to lack of trained teachers, inaccessibility of the school environment and lack of facility.

Discussions

The existed literature shows the multidimensional effect of teachers' attitude upon the integration of students with disabilities. Positive attitude of teachers enhances integration of the students with disabilities, whereas, a negative attitude of teachers, to the contrary, hinders integration of the group. Additionally, to this, there are a number of variables that can affect the attitude which teachers possess towards the integration of students with disabilities. To ensure comprehensive discussion, therefore, predicted variables have been built in as themes in this paper. These variables have been identified and quantified through data analysis and interpretation. The variables that seemed to affect primary school teachers' attitude in Amhara regional state are demonstrated as follows sex, age, years of teaching experience and level of qualification.

In line with this, descriptors have also been identified in order to identify how teachers feel children with disabilities can best be educated. The descriptors are: Lesson modification/adaptation: appropriate placement of students with disabilities in educational settings; teachers' responsibility to teach students with disabilities. Each descriptor has been discussed in accordance with factors that could affect the attitude of primary school teachers.

Sex

In special needs education literature, there are different findings which depict teachers' sex to have both negative and positive impact on the integration of students with disabilities in to the regular classroom (Hodkinson and Vickerman, 2009)

Subsequently, this research denominated sex as a predicted variable that can affect teachers' attitude. Even though it is difficult to demarcate a negative attitude that is ubiquitous among female and male teachers, the latter were generally not as positively disposed to the integration of students with disabilities into the regular classroom, to the same extent as the former. For instance, reported evidence shows that teaching students with disabilities is a difficult task for most male teachers. Large numbers of male teachers did not prepare differentiated lesson plans to meet the special needs of students with disabilities. Though both female and male teacher favored separated mode of education for students with disabilities, among respondents, males were more likely to be of this opinion. At the same time, male teachers were less passionate about / committed to teaching students with disabilities than female counterparts. For most male teachers, teaching students with disabilities is seen as the responsibility of special needs educators. Likewise with other descriptors regarding placement of students with disabilities, boarding school was chosen by the majority of males more than females. This in turn indicates to what extent male teachers were not in favor of integration.

Despite these findings demonstrating that male teachers less favoured integration than female teachers, there is no literature that clearly shows a sex disparity towards the integration of students with disabilities. For instance, a research finding by Sharma and Samia (2018) similarly revealed that female teachers are inclined to have more favorable attitudes towards the education of students with disabilities than their male counterparts. To the contrary, other studies, for example, Buford, and Casey (2015) found that male teachers were either significantly more confident than females, in their ability to teach students with disabilities or they held more positive views about the integration of students with disabilities.

Teaching experience/age

Research findings have recorded that older teachers possessed more negative attitudes towards the integration of students with disabilities when they were compared with their younger counterparts (Hwang, and Evans,

2011). A similar result was scored with the current research. Hence, findings in this research show that teachers who were above age of forty compared with those of under age of forty, the former preferred separate education, rather than integration for students with disabilities. Even if most participants felt special needs educators would be teachers of students with disabilities, teachers above the age of forty, unanimously believed as it was not their responsibility to teach students with disabilities.

Level of qualification

Teacher's level of educational qualification did not significantly influence that the teacher's attitude toward the inclusion of students with disabilities into regular classes. Other research by Kaur (2013), suggests that teachers with higher levels of qualification showed less positive attitudes toward integration than those who had low qualification or diploma and certificate holder. In this study, there was no significant difference in qualification or education level among research respondents. The majority in this survey had received their diploma in teaching, eight had BA and three had certificate level of qualification. The small group of teachers at BA level showed a very slight predisposition to integration of students with disabilities, however no significant difference of attitudes is linked to qualification, as nearly all participants were in favour of segregated education.

Conclusion

Currently, there are about 8,260 primary schools in the Amhara region. The number of school children in these primary schools is 4,286,202. Based on this data, the number of children with disabilities in school ought to reach around 400,000. However, the actual number of school children with disabilities accounted for less than 1 percent. A number of factors can be accounted for the poor school enrollment of these children in the region, but the prevalence of teachers' negative attitude has been found to be a major barrier to integrated students with disabilities in the primary schools of the region.

Though integrating students with disabilities is favored for its contribution to the psychosocial development of children, schools in the Amhara region integrating students with disabilities, is very limited. Based on the findings of this research, the following conclusions have been drawn. In general, more than seventy percent of the research participants held a negative attitude to integrate students with disabilities into their classrooms. Specifically, male teachers were less in favor of integrating students with disabilities than their female counterparts. When teachers' age was correlated with attitudes towards integration, older teachers were shown to have more negative attitude than their younger counterparts. In terms of level of qualification, the small group of BA holders favored integration of students with disabilities slightly more than teachers with diploma and certificate level qualifications. Given the choice of descriptors, most of teachers favoured segregated placement; teachers felt that

teaching students with disabilities increased workload, therefore assigned the responsibility of teaching students with disabilities to special needs educators.

Consequently, the researcher has found out that teachers' positive attitude toward integration of students with disabilities is the most important variable in successfully educating this group. Time and resources also provide valuable input to the implementation of inclusion. However, being cognizant of the benefits of integration for the overall development of children with disabilities, continuous endeavor should be made to reduce factors associated with the negative attitude of the implementers. In this regard, researchers, specifically in Amhara regional state, find there has been limited progress to move forward as to integration of children with disabilities in mainstream schools. In line with this, the researcher has suggested issues which could benefit from further investigation.

One of important predictors of successful integration of students with disabilities in regular classrooms, is the positive attitude of teachers. To achieve this, further studies about teachers' attitudes towards integration of students with disabilities should be conducted. With this, other factors which limit the integration of children with disabilities should also be studied and their findings should be addressed by school administrators, the regional education bureau and teacher education institutes. Better academic input should also be developed to train preservice teachers about the concept of inclusive education in order to encourage successful teaching of children with disabilities in inclusive classes. In-service teachers' courses and seminars should be provided for the same reason, and also to modify their attitudes to become more positive. These courses have to include theoretical and practical knowledge. Finally, governmental and non-governmental organizations must launch awareness raising campaigns for teachers about 'disability' issues and how to teach children with disabilities in inclusive classes, so that teachers feel more capable and adequately supported.

REFERENCES

- Amhara regional education bureau, 2016. *Annual regional education report* (unpublished report).
- AREMU, O., OLUFEMI, S., ADEYINKA, A., 2009. Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. In: *International Electronic Journal of Elementary Education*. Vol. 1, No. 3, pp. 25 – 40.
- BUFORD, S., CASEY, L. B., 2015. Attitudes of Teachers Regarding Their Preparedness to Teach Students with Special Needs. In: *Delta Journal of Education*. Vol. 7, No. 1, pp. 79 – 109.
- BRADSHAW, L., MUNDIA, L., 2006. Attitudes and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. In: *International Journal of Special Education*. Vol. 21, No. 1, pp. 35 – 41.
- CRESWELL, J. W., 2003. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd edn). Thousand Oaks: Sage.
- DEJANA B., JASNA K., 2015. Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice in Zagreb. In: *Croatian Journal of Education*. Vol. 17, pp. 11 – 26.
- FREEBODY, P., 2003. *Qualitative Research in Education*. London: Sage Publications.

- GAAD, E., KHAN, L., 2007. Primary mainstream teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs in the private sector: a perspective from Dubai. In: *International Journal of Special Education*. Vol. 22, No. 2, pp. 95 – 109.
- HODKINSON, A., VICKERMAN, P., 2009. *Key issues in special educational needs and inclusion*. London: Sage.
- HSIEN, M. L. W., 2007. Teacher attitudes towards preparation for inclusion-in support of a unified teacher preparation program. In: *Postgraduate Journal of Education Research*. Vol. 8, pp. 49 – 60.
- HWANG, Y., EVANS, D., 2011. Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. In: *International journal of special education*. Vol. 26, No. 1, pp. 136 – 147.
- IDOL, L., 2006. Toward inclusion of special education students in general education. In: *Remedial and Special Education*. Vol. 27, No. 2, pp. 77 – 94.
- JUNG, W. S., 2007. Preservice teacher training for successful inclusion. In: *Education*. Vol. 28, No. 1, pp. 106 – 113.
- KAUR, S., 2013. Fostering Barrier Free Access for Children with Special Needs in India. In: *Journal of Issues and Ideas in Education*. Vol. 1, pp. 199 – 209.
- Ministry of Education, 2012. *Strategic plan of special needs and inclusive education of Ethiopia*. Addis Ababa, Ethiopia.
- MIRTLE, P., 2012. *Working Towards Inclusive Education*. London: David Fulton Publishers.
- ORODHO, J. A., 2012. *Techniques of writing research proposals and reports in Education and social sciences*. Kanezja: Hp Enterprises.
- SHADE, R. A., STEWART, R., 2001. General Education and Special Education Preservice Teachers' Attitudes toward Inclusion. In: *Preventing School Failure*. Vol. 46, No. 1, pp. 37 – 41.
- SHARMA, P., SAMIA, K., 2018. Barriers to Inclusive Education for Children with Special Needs in Schools of Jammu. In: *International Journal of Indian Psychology*. Vol. 6, pp. 21 – 39.
- TIRUSSEW T., 2005. *Disability in Ethiopia: issues, insights and implications*. Addis Ababa: University printing press.
- TIRUSSEW T., 2006. An overview of inclusive development in the last Fifteen Years in Ethiopia. In: SALVOLAINEN, H., MATERO, M., KOKKALA, H. (eds.), 2006. *When All Means: Experiences in Three African Countries With EFA and children with disabilities*. Helsinki, Finland: Hakapain Oy.
- ZELALEM, T., 2007. *An assessment of the impact of community based rehabilitation on the situation of people with disabilities at Lidetta Sub-city*. (Unpublished master's thesis). Addis Ababa: University, Ethiopia.

VZDELÁVACIE POTREBY PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA PRE ÚSPEŠNÉ ZAVÁDZANIE INKLÚZIE

Educational Needs of Primary Education Pedagogical Employees for the Successful Implementation of Inclusion

Veronika Kušnířová,¹ Božena Šváblová,² Vladimír Klein,³ Viera Šilonová⁴

Abstrakt: Predpokladom zefektívnenia ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov na základnej škole je identifikácia ich vzdelávacích potrieb, na základe ktorých môže byť vypracovaná efektívna metodika vzdelávania v podobe inovovaných programov, kurzov a pod. Cieľom štúdie je identifikovať vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania v súvislosti so zavádzaním inkluzívneho vzdelávania. Štúdia prezentuje výsledky kvantitatívneho exploratívneho výskumu skúmajúceho potreby a názory pedagogických zamestnancov Košického a Prešovského samosprávneho kraja (N = 247) s využitím metód – neštandardizovaný dotazník, metódy deskriptívnej štatistiky, faktorová analýza, komparačná analýza, Kruskal-Wallisovho testu pre tri a viac nezávislých výberov. Výsledky poukazujú na nízky záujem pedagogických zamestnancov o také témy školení a vzdelávacích programov, ktoré súvisia s aktuálnymi potrebami vyplývajúcimi zo zmien v slovenskom školstve pod vplyvom postupného presadzovania inklúzie.

Kľúčové slová: pedagogickí zamestnanci, vzdelávacie potreby, inklúzia.

Abstract: Prerequisite for making education more effective is identifying learning needs of individuals. Only on their basis, effective training methodology, innovative education programs, courses, and so on can be developed. The aim of the study is to identify the educational needs of pedagogical employees in primary education in connection with the introduction of inclusive education. The study presents the results of quantitative explorative research investigating the needs and opinions of pedagogical employees from Košice region and Prešov region (N = 247). In the research, a non-standardized questionnaire, statistical methods of descriptive statistics, factor analysis, comparative analysis, and Kruskal-Wallis Test for three and more independent selection were used. The results show the low interest of pedagogical employees in the training topics and educational programs related to the current needs arising from the changes in Slovak education under the influence of gradual promotion of inclusion.

Key words: pedagogical employees, educational needs, inclusion.

¹ PaedDr. Veronika Kušnířová, PhD., Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Bottova 15, 054 01 Levoča, Slovenská republika. E-mail: veronika.haskova@ku.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

² PaedDr. Božena Šváblová, PhD., Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Bottova 15, 054 01 Levoča, Slovenská republika. E-mail: bozena.svabova@ku.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD., Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Bottova 15, 054 01 Levoča, Slovenská republika. E-mail: vladimir.klein@ku.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

⁴ PhDr. Viera Šilonová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky a pedagogiky mentálne postihnutých, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Bottova 15, 054 01 Levoča, Slovenská republika. E-mail: viera.silonova@ku.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

Úvod

Dnešná doba si vyžaduje ľudí, ktorí dokážu tvorivo myslieť, pohotovo reagovať na rôzne vzniknuté situácie, vedieť ich riešiť, byť otvorenými k neobvyklým a novým informáciám, komunikovať s okolím a byť „majstrom“ v tvorbe pozitívnych medziľudských vzťahov. V súvislosti s uvedenými skutočnosťami sa v súčasnom školstve zdôrazňuje tvorivosť a humanizácia vzdelávania, právo každého na kvalitné vzdelanie a maximálny možný rozvoj jeho osobnosti, ktoré významne podporujú formovanie osobnosti dieťaťa cez vlastnú aktivitu a osobné prežívanie. Na učiteľov i ostatných pedagogických zamestnancov sa tým kladú náročné úlohy. Pedagogickí zamestnanci majú byť tými, ktorí sa neustále zlepšujú a vzdelávajú vo svojom odbore, v pedagogike, didaktike a iných potrebných disciplínach.

V súčasnosti sa v odborných kruhoch i verejnosti hovorí o inklúzii a potrebe premeny školy na školu otvorenú pre všetkých, čiže poskytujúcu inkluzívnu edukáciu. Preto nás zaujímalo, ako tieto zmeny reflektujú pedagogickí zamestnanci vzhľadom na svoju osobnosť a úroveň svojich doterajších kompetencií. Cieľom štúdie je identifikovať vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov primárneho stupňa školskej sústavy vzhľadom na zavádzanie inklúzie na školách.

Teoretické východiská

Škola má byť pre dieťa miestom, v ktorom sa bude dobre cítiť, nebudú sa v ňom vyskytovať stresové situácie, dieťa bude mať pocit, že je akceptované v kolektíve, v ktorom vládne porozumenie a súhra, bude neustále motivované k tvorivým aktivitám a bude mať možnosť prežívať úspech. To je prejav humanisticky orientovanej edukácie, v ktorej sa rozvíjajú a posilňujú všeobecne pozitívne ľudské hodnoty (Lokšová, Lokša, 2003). Deti si majú vážiť svet, ľudí, chrániť prírodu, vážiť si priateľstvo, pomoc a preferovať v spoločnosti dobro a krásu. Príchod do školy je jedným z prvých krokov dieťaťa do „veľkého a neznámeho sveta“, v ktorom potrebuje zažívať predovšetkým pochopenie, prijatie a čo najplnšiu podporu – inklúziu (Janoško, 2013). V tejto súvislosti Hupková a Petlák (2004) upozorňujú na skutočnosť, že humanistická škola vo svojich cieľoch, metódach a výchovno-vzdelávacom procese prihliada na individuálne tempo a samostatnosť dieťaťa. Je to moderná škola, ktorá prekonáva bariéry tradičnej – direktívnej pedagogiky a orientuje sa na potreby dieťaťa a spoločnosti. Dieťa by sa dnes malo aktívne podieľať na svojom osobnom raste, vlastnou skúsenosťou a prežívaním. Zvýšená pozornosť sa však pripisuje deťom/žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V príjemnom prostredí, v ktorom vládne otvorenosť, dobro a láska, ľudský prístup učiteľa pri práci aj so žiakmi so sociálnym a zdravotným znevýhodnením v primárnom vzdelávaní, sa dosahujú efektívne a často prekvapujúce výsledky. Vančíková a kol. (2017) uvádzajú, že školu robia inkluzívnou jej učitelia tým, aký majú vzťah k svojim žiakom, čo sú ochotní pre nich urobiť, aké zmeny uskutočniť v ich prospech. Učiteľ nemá byť tým, kto prednáša, všetko určuje, skúša a hodnotí, ale

podporuje žiaka na ceste za poznáním, motivuje a inšpiruje ho, pomáha vyznať sa vo svete a nedovolí mu úplne zlyhať. „*Inklúzia v tom pedagogickom poňatí totiž nie je stav, ale spôsob vedenia výchovno-vzdelávacieho procesu. Znamená, že učiteľ neustále uvažuje nad tým, ako vyhovieť rozvojovým potrebám žiakov v sústavne sa meniacich podmienkach tak, aby predchádzal ich zlyhaniu a aby zároveň zabezpečil ich plnohodnotný rozvoj v rámci ich individuálnych možností, ktoré sú u každého žiaka odlišné*“ (Vančíková a kol., 2017, s. 40).

Inklúzia v školskom prostredí znamená najmä posun vo vzťahoch a hodnotách. Viac rešpektu a úcty pre všetkých, viac priestoru pre komunikáciu, spoluprácu, tvorivosť a emócie (Horňáková, 2015, s. 11). Inkluzívne vzdelávanie je víziou, aby všetci žiaci boli vzdelávaní spolu ako jedna komunita v bežných triedach v škole v ich susedstve (Loreman, 2007). Zhodne s ďalšími autormi (Lechta, 2010; Anderliková, 2014; Horňáková, 2014) chceme zdôrazniť, že inklúzia sa netýka iba jedincov s postihnutím, ale všetkých detí a žiakov. Zahŕňa celú populáciu. Inklúzia vychádza zo skutočnosti, že všetci ľudia sú rozdielni a každý môže spoluutvárať a spolurozhodovať. Je založená na rovnocennosti jedincov. Cesta k inklúzii nie je jednoduchá. Ako uvádza Janoško (2015, s. 67), inklúzia ako nová filozofia výchovy možno hneď nenaplní očakávania učiteľov, rodičov a všetkých členov spoločenstva v spádovej oblasti škôl, ale je vhodnou inšpiráciou a dlho absentujúcou inováciou v školskom systéme našej krajiny.

Pri zavádzaní inkluzívnej edukácie jedným z potrebných opatrení je vzdelávanie pedagogických zamestnancov a ich príprava na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, na samotné inkluzívne vzdelávanie a tréning zameraný na ich postoje k jedincom s postihnutím, z iných etník aj v oblasti inklúzie. Neformálne vzdelávanie, kontinuálne vzdelávanie, školenia, kurzy a workshopy dokážu rýchlo reagovať na potreby aktuálnej spoločenskej situácie. Prieskum zisťujúci vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov v roku 2010 (Valent, Sabo, 2011) ukázal, že v danom období pedagogickí zamestnanci mali záujem hlavne o témy súvisiace s využívaním informačno-komunikačných technológií vo svojej práci, s vlastným profesijným rozvojom (57,9 %), sebahodnotením žiaka (35 %), identifikáciou učebného štýlu žiaka a jeho individuálnych edukačných potrieb (33,9 %). Záujem o vzdelávanie a potreby učiteľov rómskych žiakov zisťoval prieskum Rosinského, Kleina a Šramovej (2009). Učitelia rómskych žiakov prejavili záujem dozvedieť sa niečo viac o rómskej kultúre, ak by im bol ponúknutý kurz. Sami však takéto informácie nevyhľadávajú. Učitelia vo svojich predmetoch nevyužívajú témy, ktoré sa špecificky dotýkajú Rómov (okrem hudobnej výchovy).

V rámci Národného projektu *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit* č. 2012_MRK_PO_PO1_187 (1. 10. 2011 – 31. 1. 2015), ktorý bol spolufinancovaný z Európskeho sociálneho fondu v operačnom programe Vzdelávanie, bol realizovaný výskum (Petrasová a kol., 2012) zisťujúci vzdelávacie potreby pedagogických a odborných zamestnancov pracujúcich so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunit. Výsledky výskumu potvrdili záujem pedagogických

zamestnancov vzdelávajúcich rómskych žiakov o ďalšie vzdelávanie v oblasti výchovy a vzdelávania žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (ďalej MRK), hlavne prostredníctvom workshopov a prednášok. Uprednostňované boli kombinované formy vzdelávania spájajúce samoštúdium a získavanie poznatkov a praktických skúseností prezenčnou formou. Učitelia primárneho vzdelávania z hľadiska obsahu preferovali tieto témy – metódy a formy výchovy a vzdelávania žiakov z MRK, modernizáciu vyučovania žiakov z MRK, spoluprácu školy a rodiny žiakov z MRK, efektívnu komunikáciu s rodičmi žiakov z MRK, rozvoj záujmov a potrieb žiakov z MRK. Učitelia využívali hlavne učebné zdroje, ktoré získavali z webových stránok ako napr. zborovňa.sk či z iných zdrojov (knihy, CD a pod.).

Hlavným cieľom výskumu je identifikovať vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov primárneho stupňa školskej sústavy vzhľadom na zavádzanie inklúzie na školách.

Na základe cieľov boli sformulované nasledujúce *výskumné otázky*:

- Aké vzdelávacie potreby majú pedagogickí zamestnanci primárneho stupňa vzdelávania?
- Majú pedagogickí zamestnanci záujem o školenia s tematikou inkluzívnej edukácie (činnosť so žiakmi so sociálnym a zdravotným znevýhodnením, samotné inkluzívne vzdelávanie)?
- O aké témy vzdelávania súvisiace s inkluzívnou edukáciou majú pedagogickí zamestnanci záujem?
- Existujú štatisticky významné rozdiely v záujme o školenie s tematikou inkluzívneho vzdelávania vzhľadom na jednotlivé demografické charakteristiky (pracovné zaradenie, dĺžka pedagogickej praxe a pod.)?

Čiastkové ciele výskumu spočívajú v zisťovaní:

- vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov primárneho stupňa školskej sústavy;
- miery záujmu o školenie s tematikou inkluzívnej edukácie (činnosť so žiakmi so sociálnym a zdravotným znevýhodnením, samotné inkluzívne vzdelávanie);
- štatisticky významných rozdielov v záujme o školenie s tematikou inkluzívneho vzdelávania vzhľadom na charakteristiky respondentov (pracovné zaradenie, dĺžka pedagogickej praxe a pod.).

Metodika výskumu

Pre splnenie stanovených cieľov sme realizovali kvantitatívny výskum. Samotná téma predurčuje, že ide o skúmanie názorov pedagogických zamestnancov, čo predikuje použitie metódy kladenia otázok. Na získanie údajov sme použili *neštandardizovaný dotazník* vlastnej konštrukcie, distribuovaný v tlačenej a online verzii, ktorý zachováva anonymitu respondenta. Z obsahového hľadiska bol dotazník zostavený so zámerom získať údaje na spoznanie

vzdelávania a záujmu o vzdelávanie u pedagogických zamestnancov, na zistenie konkrétnych vzdelávacích potrieb v súčasnosti vzhľadom na zavádzanie inklúzie. Po demografických údajoch dotazník obsahoval položky venované možnostiam vzdelávania pedagogických zamestnancov, ako aj časť venovanú ich vzdelávacím potrebám. Inkluzívne vzdelávanie sa týka všetkých žiakov, ale pre spoznanie problémov a ťažkostí pri práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami bolo potrebné otázky formulovať konkrétne na jednotlivé skupiny žiakov. Preto sme sa zamerali na prácu so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, čomu sme prispôsobili aj voľbu základného a výberového súboru. V štúdiu prezentujeme výsledky získané prostredníctvom položiek zisťujúcich, v čom sa odlišuje práca so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia od práce s inými žiakmi, v akých témach považujú pedagogickí zamestnanci vhodné sa zdokonaľiť vzhľadom na zavádzanie inklúzie, ich záujem o jednotlivé témy školení a ďalšiu oblasť tvorí škálová položka zisťujúca potrebu konkrétnych opatrení pre úspešné zavádzanie inklúzie na školách. Zber dát prebiehal v období od mája do septembra v roku 2017 v Košickom a Prešovskom samosprávnom kraji. Výsledky prezentované v štúdiu boli získané v rámci väčšieho výskumu, zameraného na identifikáciu a analýzu potrieb (edukačných, sociálnych) pedagogických zamestnancov primárneho vzdelávania vzhľadom na inklúziu a hodnotenie podmienok pre inklúziu na ich škole.

Získané údaje boli spracované *deskriptívnou štatistikou*. Údaje sme spracovali do výpočtu absolútnej a relatívnej početnosti (percentuálneho podielu). V troch položkách bola použitá Likertova škála (päťstupňová), kde 5 znamená najsilnejší súhlas s výrokmi a 1 najnižšiu hodnotu s najmenšou mierou súhlasu, tiež sme použili aritmetický priemer, medián a modus a i. Pri druhom čiastkovom ciele sme použili *faktorovú analýzu*, ktorej predchádzala metóda hlavných komponentov a rotácia Varimax, Kaiser-Mayer-Olkinova (KMO), Bartlettov test sféricity. Pre spracovanie údajov pre tretí čiastkový cieľ sme využili *komparačnú analýzu*, pri porovnávaní pracovnej pozície sme použili Kruskal-Wallisov test pre porovnávanie nezávislých výberov pri demografických charakteristikách Spearmanov korelačný koeficient.

Charakteristika výskumného súboru

Vzhľadom na zameranie výskumu na prácu so žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej SZP) sme za základný súbor stanovili pedagogických zamestnancov z Prešovského a Košického samosprávneho kraja, v ktorých sa vyskytuje najväčšie zastúpenie osôb zo sociálne znevýhodneného prostredia so špecifikami v ich edukácii, ktoré vyplývajú z neznalosti slovenského jazyka v prvých ročníkoch u rómskych žiakov, existencie mnohých marginalizovaných komunít a pod. Výberový súbor bol zostavený z pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania – učiteľov, vychovávateľov a pedagogických asistentov (N = 247) na základe dostupného výberu (tabuľka 1, 2).

Tabuľka 1 Rozloženie respondentov podľa kategórií pedagogického zamestnanca

Pedagogický zamestnanec na základnej škole	N	%
Učiteľ	178	72,1
Vychovávateľ	28	11,3
Pedagogický asistent	41	16,6
Celkovo	247	100,0

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: N – počet respondentov

Tabuľka 2 Zastúpenie respondentov podľa samosprávnych krajov

Samosprávny kraj	N	%
Platné	Prešovský	94
	Košický	152
	Celkovo	246
Neuvedené	1	,4
Celkovo	247	100,0

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: N – počet respondentov

Výsledky z výskumu

Pre spoznanie vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov primárneho stupňa školskej sústavy sme najprv zisťovali, v čom sa podľa nich odlišuje práca so žiakmi zo SZP v porovnaní s prácou s ostatnými žiakmi. V tejto položke sme sa zamerali iba na danú skupinu žiakov, nakoľko na východnom Slovensku predstavujú početnú skupinu, ktorá má byť vzdelávaná v školách hlavného vzdelávacieho prúdu.

Podľa pedagogických zamestnancov celkovo bol najčastejší rozdiel v potrebe individuálneho prístupu k spomenutej skupine žiakov (13,77 %), v menšej miere vidia rozdiel v slabej až úplne absentujúcej príprave žiakov na vyučovanie (12,96 %), prácu s nimi hodnotia ako náročnejšiu (12,55 %), potrebujú viac času na precvičovanie učiva (12,15 %). Rozdiel videli pedagogickí zamestnanci v týchto oblastiach – slabá slovná zásoba a jazyková bariéra (11,34 %), žiaci nemajú záujem o vzdelanie (10,93 %), náročná komunikácia a spolupráca s rodičmi (10,93 %), chýbajúce hygienické návyky a skutočnosť, že žiaci chodia do školy špinaví (9,31 %), práca s nimi vyžaduje viac trpezlivosti zo strany pedagóga (7,69 %). Vychovávatelia videli najväčšie odlišnosti v potrebe väčšej trpezlivosti zo strany vychovávateľov (17,86 %), v ustráchanosti žiakov (14,29 %), v potrebe zvýšeného individuálneho prístupu, v potrebe dlhšieho času na precvičovanie učiva, v komunikačnej bariére (zhodne 10,71 %). Pedagogickí asistenti najčastejšie uvádzali odlišnosť v tom, že žiaci sú špinaví a bez hygienických návykov (26,83 %), v komunikačnej bariére (14,63 %), v ustráchanosti žiakov (12,20 %), v skutočnosti, že práca so žiakmi zo SZP si vyžaduje zvýšenú pozornosť a viac trpezlivosti z ich strany (9,76 %). U učiteľov

najčastejšími odpoveďami bola potreba individuálneho prístupu (16,29 %), slabá príprava na vyučovanie zo strany žiakov zo SZP (16,29 %), vyššia náročnosť práce s nimi (15,17 %), potreba dlhšieho času na precvičovanie a vysvetľovanie učiva (14,61 %). Nasledovali odpovede, že žiaci nemajú záujem o vzdelávanie (12,92 %), náročná komunikácia a spolupráca s rodičmi (12,36 %), potreba vyrábať a pripravovať materiál a pomôcky (10,11 %).

Následne nás zaujímalo, aké opatrenia by podľa pedagogických zamestnancov pomohli úspešnému zavádzaniu inklúzie na ich škole. *Pedagogickí zamestnanci* celkovo na primárnom stupni školskej sústavy považujú nami ponúknuté opatrenia za nadpriemerne potrebné. Ako najpotrebnejšie hodnotia prítomnosť odborných zamestnancov (aritmetický priemer 4,52), pridelenie viacerých pedagogických asistentov (4,51), spoluprácu so školskými poradenskými zariadeniami (4,31). Ako najmenej potrebné (nachádzajúce sa síce nad priemerom) považujú zmenu postojov učiteľov (aritmetický priemer 3,65), zabezpečenie dlhšieho pobytu žiakov v škole v popoludňajších hodinách (3,70) (tabuľka 3, graf 1).

Tabuľka 3 Miera potrebnosti jednotlivých opatrení pre úspešné inkluzívne vzdelávanie podľa pedagogických zamestnancov

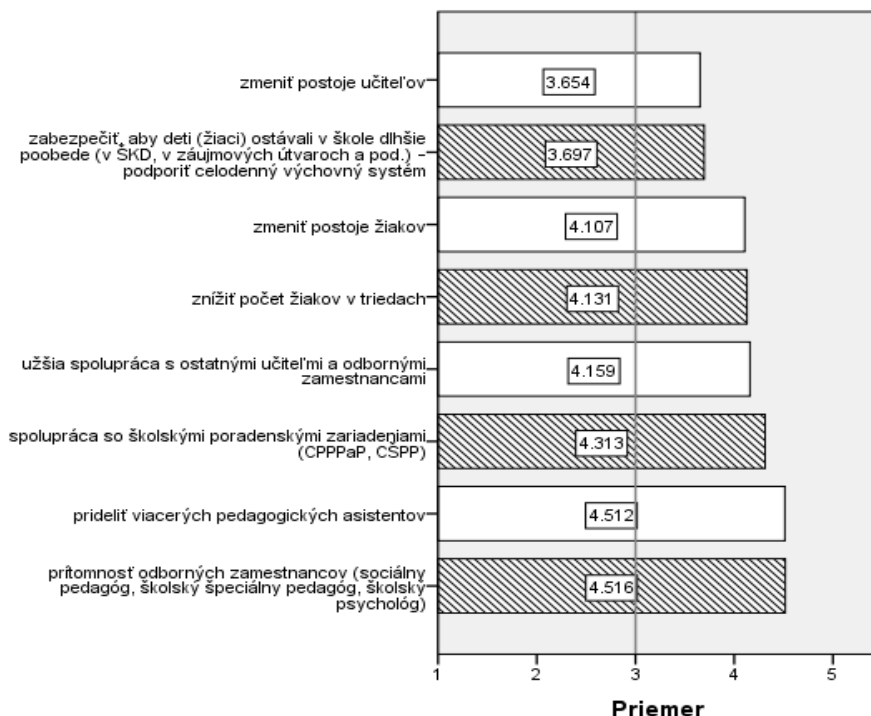
Opatrenia:	N	AM	SD	Sk	Ku
prítomnosť odborných zamestnancov (sociálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, školský psychológ)	246	4,52	,631	-1,440	3,705
pridelenie viacerých pedagogických asistentov	246	4,51	,686	-1,761	4,892
spolupráca so školskými poradenskými zariadeniami (CPPPaP, CŠPP)	246	4,31	,720	-1,012	1,591
užšia spolupráca s ostatnými učiteľmi a odbornými zamestnancami	245	4,16	,655	-,441	,379
zníženie počtu žiakov v triedach	245	4,13	1,075	-1,301	1,060
zmena postojov u žiakov	244	4,11	,809	-,620	,076
zabezpečenie, aby deti (žiaci) ostávali v škole dlhšie poobede (v ŠKD, v záujmových útvaroch a pod.) – podporiť celodenný výchovný systém	244	3,70	1,110	-,560	-,399
zmena postojov u učiteľov	243	3,65	,831	-,369	,296

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: N – počet respondentov, AM – aritmetický priemer, SD – štandardná odchýlka, Sk – šikmosť, Ku – strmosť, CPPPaP – centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, CŠPP – centrá špeciálnopedagogického poradenstva, ŠKD – školský klub detí

Graf 1 Miera potreby opatrení pre úspešné inkluzívne vzdelávanie

Pre úspešné inkluzívne vzdelávanie je potrebné na škole urobiť tieto opatrenia:

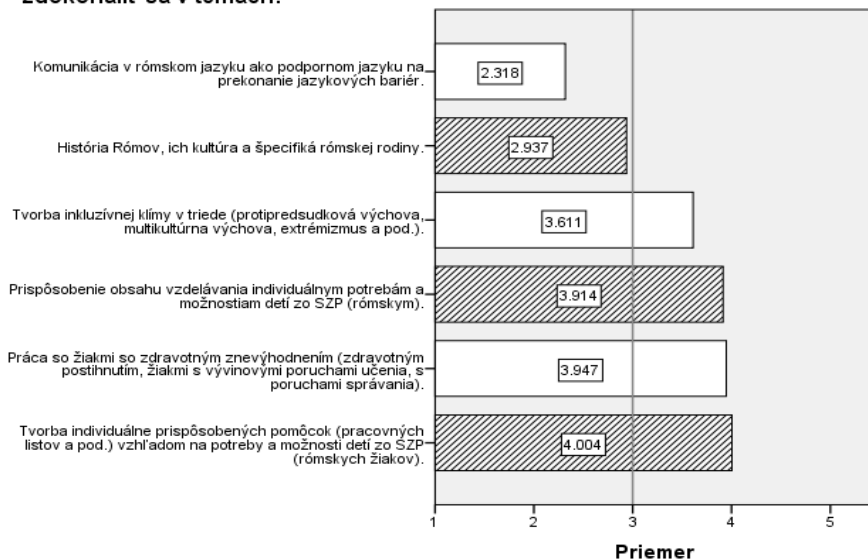


(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z nasledujúceho grafu 2 vyplýva, že pedagogickí zamestnanci *považujú za vhodné zdokonaľiť sa najmä v týchto témach* – tvorba individuálne prispôbených pomôcok vzhľadom na potreby a možnosti žiakov zo SZP, práca so žiakmi so zdravotným znevýhodnením, prispôbenie obsahu vzdelávania individuálnym potrebám a možnostiam žiakov zo SZP, tvorba inkluzívnej klímy v triede. Tieto témy označili v nadpriemernej miere. Za priemerne potrebné považujú potrebu zdokonaľiť sa v histórii Rómov, ich kultúre a špecifikách rómskej rodiny. Za podpriemerne potrebné považujú zdokonaľiť sa v komunikácii v rómskom jazyku ako podpornom jazyku na prekonanie jazykových bariér. Okrem ponúknutých tém uviedli aj ďalšie, ako napr. tvorbu školského vzdelávacieho programu pre týchto žiakov a spoluprácu s rodinou.

Graf 2 Sebareflexívne hodnotenie pedagogických zamestnancov v potrebe zdokonaľiť sa vo vybraných oblastiach

Vzhľadom na zavádzanie inkluzívneho vzdelávania považujem za vhodné zdokonaľiť sa v témach:



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Až 36,4 % respondentov výskumu nevidí potrebu, aby sa zdokonaľovali v téme komunikácia v rómskom jazyku ako podpornom jazyku na prekonanie jazykových bariér, 17,8 % respondentov skôr nesúhlasí so vzdelávaním v danej téme, iba 16,2 % vyjadrilo kladné stanovisko. Veľmi nízku potrebu vidia respondenti aj v poznávaní histórie Rómov, ich kultúre a špecifik rómskej rodiny. Najviac učiteľov (39,7 %) vidí potrebu zdokonaľiť sa v téme tvorba individuálne prispôborených pomôcok (napr. pracovných listov) vzhľadom na potreby a možnosti žiakov zo SZP (tabuľka 4).

Tabuľka 4 Sebareflexívne hodnotenie miery potreby zdokonaľiť sa v jednotlivých témach pedagogickými zamestnancami vzhľadom na zavádzanie inkluzívneho vzdelávania

Sebareflexívne hodnotenie pedagogických zamestnancov	Práca so žiakmi so zdravotným znevýhodnením		Prispôsobenie obsahu vzdelávania individuálnym potrebám a možnostiam žiakov zo SZP		Tvorba individuálne prispôbovaných pomôcok vzhľadom na potreby a možnosti žiakov zo SZP	
	N	%	N	%	N	%
1 = veľmi nesúhlasím	6	2,4	9	3,6	7	2,8
2 = nesúhlasím	7	2,8	11	4,5	10	4,0
3 = priemerne	64	25,9	63	25,5	56	22,7
4 = súhlasím	85	34,4	71	28,7	74	30,0
5 = veľmi súhlasím	83	33,6	91	36,8	98	39,7
Celkovo	245	99,2	245	99,2	245	99,2
Chýbajúce	2	,8	2	,8	2	,8
Celkovo	247	100,0	247	100,0	247	100,0

Sebareflexívne hodnotenie pedagogických zamestnancov	Komunikácia v rómskom jazyku ako podpornom jazyku na prekonanie jazykových bariér		História Rómov, ich kultúra a špecifiká rómskej rodiny		Tvorba inkluzívnej klímy v triede (protipredsudková výchova, multikultúrna výchova, extrémizmus a pod.)	
	N	%	N	%	N	%
1 = veľmi nesúhlasím	90	36,4	43	17,4	11	4,5
2 = nesúhlasím	44	17,8	43	17,4	18	7,3
3 = priemerne	71	28,7	78	31,6	76	30,8
4 = súhlasím	23	9,3	38	15,4	75	30,4
5 = veľmi súhlasím	17	6,9	38	15,4	54	21,9
Celkovo	245	99,2	240	97,2	234	94,7
Chýbajúce	2	,8	7	2,8	13	5,3
Celkovo	247	100,0	247	100,0	247	100,0

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: N – počet respondentov, SZP – sociálne znevýhodnené prostredie

Pedagogickí zamestnanci vyjadrili záujem o ďalšie vzdelávanie formou školení (bez určenia témy). Až 90,3 % respondentov deklarovalo svoj záujem o ďalšie školenia, nezáujem zúčastniť sa ďalšieho inštitucionalizovaného vzdelávania prejavilo 9,3 % respondentov, neodpovedal 1 respondent (0,4 %) (tabuľka 5).

Tabuľka 5 Záujem o ďalšie vzdelávanie formou školení

Záujem o ďalšie vzdelávanie		N	%
Platné	nie	23	9,3
	áno	223	90,3
	celkovo	246	99,6
Neuvedené		1	,4
Celkovo		247	100,0

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: N – počet respondentov

Čím sú respondenti starší a majú dlhšiu prax, tým sú menej ochotní ďalej sa vzdelávať a osobnostne rásť. Štatisticky významný vzťah medzi hodnotením záujmu o ďalšie vzdelávanie sa a osobnostný rast podľa veku a dĺžky praxe sme overovali na základe Spearmanovho korelačného koeficientu (tabuľka 6).

Tabuľka 6 Rozdiely medzi respondentmi z hľadiska veku a dĺžky pedagogickej praxe vzhľadom na ich záujem o ďalšie vzdelávanie a osobnostný rast

Rozdiely medzi respondentmi		Záujem o ďalšie vzdelávanie sa a osobnostný rast
Vek	r	-,217**
	p-hodnota	,001
	N	234
Dĺžka pedagogickej praxe	r	-,233**
	p-hodnota	,000
	N	235

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: N – počet respondentov, r – korelačný koeficient, p – hodnota = štatistická významnosť

Pedagogickí zamestnanci majú podporu zo strany vedenia školy pre účasť na kontinuálnom vzdelávaní zameranom na tematiku inkluzívnej edukácie umožnenú nasledovne: 52,6 % z nich predpokladá, že ich zamestnávateľ by im umožnil účasť na danom školení, ďalším 31,6 % by väčšinou umožnil, 9,4 % pedagogických zamestnancov by zamestnávateľ neumožnil alebo skôr neumožnil (tabuľka 7).

Tabuľka 7 Možnosť zúčastniť sa školení s tematikou inklúzie zo strany vedenia školy

Možnosť zúčastniť sa školení		N	%
Platné	neviem	14	5,7
	nie, neumožňuje	11	4,5
	skôr nie	12	4,9
	väčšinou umožňuje	78	31,6
	áno, umožňuje	130	52,6
	celkovo	245	99,2
Chýbajúce		2	,8
Celkovo		247	100,0

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: N – počet respondentov

Následne sme zisťovali, o aké obsahové zameranie školení by mali pedagogickí zamestnanci záujem (tabuľka 8). Na päťstupňovej škále mohli respondenti označiť mieru záujmu o jednotlivé témy. Pri zostavovaní opísanej položky dotazníka sme chceli zistiť, či pod vplyvom diskusie v spoločnosti o zavádzaní inkluzívnej edukácie a jej postupnom presadzovaní cez národné projekty a návrhy ministerstva školstva majú pedagogickí zamestnanci záujem o zdokonalenie sa v práci so žiakmi so sociálnym a zdravotným znevýhodnením a o otázky súvisiace s realizáciou inkluzívnej edukácie. Na porovnanie sme im ponúkli aj doposiaľ najviac žiadané témy – využívanie informačných a komunikačných technológií (IKT), moderných technológií a inovatívnych metód v edukácii.

Z ponúknutých tém mali najväčší a zhodný záujem o školenia zamerané na inovatívne metódy, na motiváciu, psychohygienu a rozvoj osobnosti žiaka a učiteľa (aritmetický priemer 3,96). Nasledovali témy súvisiace s modernými technológiami (3,83). Avšak o témy práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), čiže o školenia zamerané na prácu so žiakmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia, školenia zamerané na prácu so žiakmi s poruchami správania (vrátane ADHD, ADD) prejavili menší záujem. V ešte menšej miere (3,56 %) prejavili záujem o školenia zamerané na prácu so žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia, na najnižších priečkach sa umiestnili témy inklúzia a inkluzívne vzdelávanie (3,44) a práca so žiakmi so zdravotným postihnutím (3,40). O všetky vybrané školenia by mali pedagógovia nadpriemerný záujem.

Tabuľka 8 Miera záujmu o obsahové zameranie školení

Záujem o školenia so zameraním na:	N	AM	SD	Sk	Ku
nové inovatívne metódy	236	3,96	1,112	-,954	,288
motiváciu, psychohygienu, rozvoj osobnosti žiaka a učiteľa	233	3,96	1,153	-1,114	,573
prácu s modernými technológiami	232	3,83	1,219	-,954	,062
prácu so žiakmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia	233	3,81	1,245	-,745	-,491
prácu so žiakmi s poruchami správania (vrátane ADHD, ADD)	237	3,78	1,177	-,783	-,114
prácu so žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia	241	3,56	1,210	-,550	-,541
na inklúziu a inkluzívne vzdelávanie	238	3,44	1,199	-,282	-,747
prácu so žiakmi so zdravotným postihnutím (s mentálnym postihnutím, telesným postihnutím, zrakovým, sluchovým postihnutím)	239	3,40	1,282	-,295	-,900

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: N – počet respondentov, AM – aritmetický priemer, SD – štandardná odchýlka, Sk – šikmosť, Ku – strmosť

Porovnanie záujmu o *obsahové zameranie školení* na základe aritmetického priemeru naznačilo, že väčší záujem je o tematiku inovatívnych metód a IKT ako o školenia zamerané na podporu inklúzie. Zozbierané dáta sme overili prostredníctvom faktorovej analýzy. Použili sme metódu hlavných komponentov a rotáciu Varimax. Kaiser-Mayer-Olkinova (KMO). Miera adekvátnosti výberu (0,757) a Bartlettov test sféricity ($< 0,001$) preukázali, že dáta spĺňajú predpoklady na realizáciu faktorovej analýzy. Počet možných faktorov sme určili Kaiserovou metódou, ktorá ukazovala na 2 faktory. V tabuľke 9 je zobrazená rotovaná faktorová matica, z ktorej vyplýva, že sme identifikovali dva relevantné faktory. V tabuľke tiež môžeme vidieť, ako jednotlivé položky sýtia každý faktor, pričom sýtenie je vyjadrené korelačným koeficientom – teda, čím je korelačný koeficient väčší, tým je sýtenie silnejšie.⁵ Faktorové záťažové sú veľmi vysoké, vyššie ako je stanovená konvencia (0,30). Oba faktory spolu vysvetľujú 67,22 % celkovej variácie.

Faktorom 1 sme pomenovali inkluzívne zamerané školenia, faktorom 2 sme pomenovali moderne a inovatívne zamerané školenia.⁶ Reliabilita zisťovaná podľa Cronbachovho koeficientu alfa bola pri prvom faktore – 0,854, pri druhom 0,720, teda veľmi vysoká (konvencia $\alpha > 0,70$). Z uvedeného vyplýva, že pedagogickí zamestnanci majú väčší záujem o moderne a inovatívne zamerané

⁵ Podľa Gavoru (2009) je dostatočné sýtenie faktora hodnota 0,3, v našej analýze akceptovali túto hranicu.

⁶ Položku „školenia zamerané na motiváciu/psychohygienu/rozvoj osobnosti žiaka a učiteľa“ sýtia obidva faktory, preto sme ju z ďalšej analýzy vylúčili.

školenia (AM 3,89) v porovnaní s druhou skupinou orientovanou na otázky súvisiace s podporou inklúzie, teda na otázky práce so žiakmi so sociálnym a zdravotným znevýhodnením (AM 3,60).

Tabuľka 9 Rotovaná faktorová matica (Rotated Component Matrix) ukazujúca dva faktory

Školenia so zameraním na:	Faktor	
	1	2
prácu so žiakmi so zdravotným postihnutím (s mentálnym postihnutím, telesným postihnutím, zrakovým, sluchovým)	,837	
prácu so žiakmi s poruchami správania (vrátane ADHD, ADD)	,821	
prácu so žiakmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia	,799	,162
prácu so žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia	,792	,112
inklúziu a inkluzívne vzdelávanie	,656	,242
prácu s modernými technológiami	,142	,865
nové inovatívne metódy	,121	,863

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na zistenie záujmu o obsahové zameranie školení vzhľadom na pracovné zaradenie pedagogického zamestnanca sme použili Kruskal Wallisov test pre tri a viac nezávislých výberov (tabuľka 10). Štatisticky významné rozdiely medzi záujmami učiteľov, vychovávateľov a pedagogických asistentov sú iba pri faktore inkluzívne zamerané školenie. Ďalšie štatistické testy preukázali, že signifikantný rozdiel je len medzi učiteľmi v porovnaní s pedagogickými asistenti a vychovávateľmi. Učiteľia primárneho stupňa vzdelávania majú nižší záujem o inkluzívne vzdelávanie v porovnaní s vychovávateľmi a pedagogickými asistentmi. V záujme o moderne a inovatívne zamerané školenia sa dané skupiny respondentov štatisticky významne nelíšia.

Tabuľka 10 Rozdiely v záujme o inkluzívne, moderne a inovatívne zamerané školenia vzhľadom na pracovné zaradenie (pedagogický asistent, učiteľ, vychovávateľ)

	Inkluzívne zamerané školenia	Moderne a inovatívne zamerané školenia
Chi-kvadrát	17,618	2,767
df	2	2
p-hodnota	,000	,251
a. Kruskal-Wallisov test		
b. porovnávané skupiny: pracovné zaradenie		

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Štvrtú výskumnú otázku, skúmajúcu existenciu štatisticky významného vzťahu medzi pedagogickými zamestnancami vzhľadom na jednotlivé demografické charakteristiky, sme overovali Spearmanovým korelačným koeficientom. Štatisticky významný, negatívny vzťah stredne silnej úrovne ($r = -0,346$, $p = 0,004$) je medzi dĺžkou pedagogickej praxe a inkluzívne zameranými školeniami, z čoho vyplýva, že čím je u respondentov dlhšia pedagogická prax, tým je o uvedený typ školenia nižší záujem. Dĺžka pedagogickej praxe nemá vplyv na záujem o moderne a inovatívne zamerané školenia (tabuľka 11). Aj dĺžka praxe so žiakmi zo SZP má vplyv na záujem o inkluzívne zamerané školenia. Čím majú respondenti dlhšiu pedagogickú prax so žiakmi pochádzajúcimi zo SZP, tým majú o takýto typ školenia nižší záujem. Medzi porovnávanými skupinami existuje štatisticky významný, negatívny vzťah slabej úrovne ($r = -0,182$, $p = 0,007$).

Tabuľka 11 Rozdiely v záujme o školenie s tematikou inkluzívneho vzdelávania vzhľadom na dĺžku pedagogickej praxe

Rozdiely v záujme o druh školenia		Inkluzívne zamerané školenia	Moderne a inovatívne zamerané školenia
Dĺžka pedagogickej praxe	r	-,346**	-,047
	p-hodnota	,000	,473
	N	241	240

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: N – počet respondentov, r – korelačný koeficient, p – hodnota = štatistická významnosť

Diskusia

Pre úspešné zavádzanie a realizovanie inkluzívnej edukácie je potrebná príprava pedagógov nielen počas ich predgraduálnej prípravy, ale aj v rámci pedagogickej praxe, čo sa môže realizovať formou rôznych školení a kurzov. Učitelia by mali mať dostatočne rozvinuté pedagogické kompetencie a široký repertoár rôznych pedagogických prístupov (Scruggs, Mastropieri, 1994, In: Pyle, Butera, McMullen, 1999). Na základe doterajších výsledkov v tomto smere napr. Doležalová (2018, s. 79) odporúča zabezpečiť dostatočné množstvo kurzov a seminárov pre ďalšie vzdelávanie pedagógov, pretože medzi nimi stále prevláda určitá miera neznalosti o vzdelávacích potrebách žiakov so zdravotným znevýhodnením (v ich prípade s telesným postihnutím). V našej štúdii sme sa snažili reflektovať aktuálne potreby a požiadavky slovenského školstva i vzdelávacie potreby v súvislosti s problematikou zavádzania inklúzie na základných školách. Skúmali sme vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania v Košickom a Prešovskom samosprávnom kraji a ich záujem o školenia s tematikou inklúzie, čo bolo hlavným cieľom nášho výskumu.

V prvom čiastkovom celi sme sa zamerali na odhalenie vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov primárneho stupňa školskej sústavy,

ktorí videli potrebu zdokonaľiť sa hlavne v témach – tvorba individuálne prispôsobených pomôcok vzhľadom na potreby a možnosti žiakov zo SZP, práca so žiakmi so zdravotným znevýhodnením, prispôsobenie obsahu vzdelávania individuálnym potrebám a možnostiam žiakov zo SZP, tvorba inkluzívnej klímy v triede. Okrem toho by uvítali tému – tvorba školského vzdelávacieho programu pre týchto žiakov. Najmenší záujem z uvedených tém prejavili o problematiku komunikácie v rómskom jazyku ako podpornom jazyku na prekonávanie jazykových bariér a tému z histórie Rómov, ich kultúry a špecifik rómskej rodiny. Považujeme za dôležité pripomenúť, že respondenti výskumu pochádzali z Košického a Prešovského samosprávneho kraja, kde je vyšší podiel žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Na základe problémov práce so žiakmi zo SZP sme predpokladali, že by ich upútali aj témy ako spolupráca s rodinou, rozvíjanie komunikačných kompetencií žiakov zo SZP, efektívne metódy pri práci so žiakmi zo SZP a podobne. Uvedené témy môžu byť totiž vhodnou inšpiráciou pre tvorbu programov kontinuálneho a predatestačného vzdelávania i pomocou pre získanie pedagógov na školenia inštitúcií poskytujúcich vzdelávacie programy. Podobné výsledky priniesol aj výskum (Petrasová a kol., 2012), realizovaný v rámci Národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít č. 2012_MRK_PO_PO1_187, skúmajúci vzdelávacie potreby iba zamestnancov pracujúcich so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít. Pedagogickí zamestnanci primárneho stupňa vzdelávania videli potrebu rozvinúť svoje kompetencie pri práci so žiakmi z MRK v oblasti využívania učebných materiálov a pomôcok adekvátnych veku a schopnostiam žiakov, aktívneho učenia sa žiakov, vytvárania priestoru na neformálne rozhovory s rodičmi žiakov z MRK v škole a mimo nej.

Podľa výsledkov nášho výskumu pedagogickí zamestnanci pre zlepšenie práce so žiakmi so sociálnym a zdravotným znevýhodnením by najviac uvítali na svojich školách prítomnosť odborných zamestnancov a pedagogických asistentov. V tomto školskom roku sa situácia v prítomnosti odborných zamestnancov na školách výrazne zlepšila. Je však potrebná ich správna spolupráca s učiteľmi a hľadanie možností pre zlepšenie spolupráce s rodičmi i všetkými zapojenými osobami a inštitúciami. Samotní pedagogickí zamestnanci si uvedomujú potrebu posilnenia spolupráce podľa nich v prvom rade so školskými poradenskými zariadeniami (CPPPaP, ČŠPP), v menšej miere aj s ostatnými učiteľmi a odbornými zamestnancami. Za najmenej potrebné označili potrebu zmeny postojov učiteľov, čo potvrdzuje ich tendenciu pri odpovediach v dotazníkoch „javiť sa v lepšom svetle.“ Pritom pedagóg má ako prvý prezentovať inkluzívne hodnoty. Správny učiteľ, vychovávateľ i pedagogický asistent v triede aj mimo nej verbálne aj neverbálne vyjadruje svoj pozitívny postoj k všetkým žiakom.

V našom výskume pedagogickí zamestnanci prejavili záujem o ďalšie vzdelávanie formou školení. Predpokladali, že ich nadriadení by im umožnili zúčastniť sa vzdelávania s tematikou inkluzívnej edukácie. Zároveň však by

mali väčší záujem o vzdelávanie s témami využívania IKT a inovatívnych metód. O vzdelávanie na tému inkluzívnej edukácie mali výrazne menší záujem, ešte menší záujem prejavili v téme práca so žiakmi so zdravotným postihnutím (s mentálnym postihnutím, telesným postihnutím, zrakovým, sluchovým postihnutím). Avšak pri otázke venovanej oblastiam, v ktorých sa potrebujú zlepšiť, sa práca so žiakmi so zdravotným znevýhodnením objavila na druhej priečke ako najpotrebnejšia.

Na základe našich výsledkov môžeme konštatovať, že súčasné postupné zavádzanie inklúzie na školách, zaraďovanie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia do bežných škôl aj tam, kde doteraz boli vo veľkej miere vzdelávaní v špeciálnych školách, zatiaľ nemá výrazný vplyv na záujem pedagogických zamestnancov Košického a Prešovského samosprávneho kraja o vzdelávanie s tematikou inkluzívnej edukácie. Pri splňaní *druhého čiastkového cieľa* sme zistili, že pedagogickí zamestnanci primárneho stupňa vzdelávania majú menší záujem o školenia a vzdelávanie s tematikou inkluzívnej edukácie (téma inklúzie a inkluzívne vzdelávanie a práca so žiakmi s jednotlivými postihnutiami). Stále boli pre nich lákavejšie školenia o inovatívnych metódach a moderných technológiách. Uvedomujeme si, že inovatívne metódy a informačno-komunikačné technológie môžu skvalitniť prácu so žiakmi so sociálnym a zdravotným znevýhodnením, urobiť vyučovací proces zaujímavejším a pre žiakov pútavejším. Na druhej strane zavádzanie inkluzívnej edukácie si vyžaduje kvalitnú prípravu pedagógov na realizáciu vyučovacieho procesu v tomto duchu, zmenu postojov pedagógov k inklúzii a žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čo je možné dosiahnuť práve školeniami, kontinuálnym vzdelávaním a kvalitnou predgraduálnou prípravou budúcich pedagógov.

V treťom čiastkovom ciele sme zisťovali rozdiely v záujme o školenia s tematikou inklúzie vzhľadom na charakteristiky respondentov. Čím sú pedagogickí zamestnanci starší alebo majú dlhšiu pedagogickú prax, tým sú menej ochotní ďalej sa vzdelávať a zlepšovať svoj osobnostný rast, čo je pravdepodobne dané uvedomovaním si svojich viacročných skúseností a vo vyššom veku sa skracujúcim obdobím odchodu do dôchodku, a teda menšou využiteľnosťou získaných poznatkov zo školení v porovnaní s mladšími kolegami. Osobitne majú nižší záujem o vzdelávanie s tematikou inkluzívnej edukácie, na rozdiel od školení s témou inovatívnych metód a moderných technológií, kde sa rozdiely vzhľadom na dĺžku pedagogickej praxe nepotvrдили.

Záujem o školenia s tematikou inkluzívneho vzdelávania a práce so žiakmi so sociálnym a zdravotným znevýhodnením majú vo väčšej miere vychovávatelia a pedagogickí asistenti, a to na rozdiel od učiteľov primárneho stupňa vzdelávania.

Záver

V inkluzívnom vzdelávaní je preferovaná filozofia vzdelávania pre všetkých bez rozdielu a bez vyčleňovania. Pedagógovia potrebujú získavať nové odborné poznatky a skúsenosti, špeciálne zručnosti, aby dokázali prijať každé dieťa a vytvárať motivujúce prostredie pre ich učenie a život. Na základe výsledkov

výskumu odporúčame, aby sa vzdelávacie programy súvisiace s inklúziou dostali čo najbližšie ku všetkým pedagógom, aby sa s problematikou mohli oboznámiť podrobnejšie a aby získané poznatky odbúravalí zábrany získavať nové skúsenosti aj prostredníctvom inkluzívneho vzdelávania. Ďalej odporúčame, aby sa téma práca so žiakmi so sociálnym a zdravotným znevýhodnením či inklúzia prepájala s problematikou motivácie, rozvoja osobnosti žiaka či využívania inovatívnych metód. Súčasne predpokladáme, že výsledky z nášho výskumu budú tiež nápomocné inštitúciám pri zostavovaní tém školení, kontinuálneho vzdelávania, ďalších foriem neformálneho vzdelávania, ako aj univerzitám pri skvalitnení prípravy budúcich učiteľov. Inkluzívne vzdelávanie predstavuje novú koncepciu vyučovania, na čo je potrebné pripraviť učiteľov včas a kvalitne.

Štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA č. 032KU-4/2016 *Podpora inkluzívnej edukácie na predprimárnom a primárnom stupni školskej sústavy s akcentom na sociálne znevýhodnené skupiny*.

LITERATÚRA

- ANDERLIKOVÁ, L., 2014. *Cesta k inklúzi: Úvod z praxe a pro praxe*. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7387-765-1.
- DOLEŽALOVA, E., 2018. Podpůrna opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v České republice. In: Štúdie zo špeciálnej pedagogiky. Roč. 7, č. 2, s. 62 – 80. ISBN 2585-7363.
- HORNÁKOVÁ, M., 2014. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU. ISBN 978-80-561-0187-2.
- HORNÁKOVÁ, M., 2015. Inklúzia ako vízia a proces dobrých zmien. In: Špeciálny pedagóg. Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax. Roč. 4, č. 2, s. 3 – 13. ISSN 1338-6670.
- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E., 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-77-7.
- JANOŠKO, P., 2013. *Inkluzívna edukácia. Aktuálna výzva pre školy a školské zariadenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-561-0062-2.
- JANOŠKO, P., 2015. Inklúzi vna klíma školy verzus školská úspešnosť. In: Špeciálny pedagóg. Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax. Roč. 4, č. 2, s. 62 – 68. ISSN 1338-6670.
- LECHTA, V., 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky: deté s postižením, narušením a ohrozením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J., 2003. *Tvorivé vyučovanie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0374-2.
- LOREMAN, T., 2007. Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "Why?" to "How?" In: *International Journal of Whole Schooling*. Vol. 3, No. 2, pp. 22 – 38. ISSN 1710-2146.
- PETRASOVÁ, A. a kol., 2012. *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov škôl*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. [cit. 20.3.2018]. Dostupné na internete: <https://www.academia.edu/4113844/Anal%C3%BDza_vzdel%C3%A1vac%C3%ADch_potrieb_pedagogick%C3%BDch_a_odborn%C3%BDch_zamestnancov_z%C3%A1kladn%C3%BDch_%C5%A1k%C3%B4l_Analysis_of_educational_needs_for_teachers_and_professional_staff_in_primary_schools_> ISBN 978-80-8052-477-7.
- ROSINSKÝ, R., KLEIN, V., ŠRAMOVÁ, B., 2009. Rozvoj sociálno-psychologických a interkultúrnych zručností učiteľov študentov z odlišného socio-kultúrneho prostredia. In: ROSINSKÝ, R. a kol., 2009. *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2009. [cit. 20.3.2018]. Dostupné na internete: <https://www.academia.edu/9110728/Pedagogicko_-_psychologick%C3%A9_a_interkult%C3%BArne_aspekty_pr%C3%A1ce_u%C4%8Dite%C4%BEov_%C5%BEiakov_zo_soci%C3%A1lne_znev%C3%BDhodn%C5%88uj%C3%BAceho_prostredia> ISBN 978-80-8094-589-3.

- SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. A., 1994. Successful mainstreaming in elementary science classes: A qualitative study of three reputational cases. In: *American Educational Research Journal*. Vol. 31, No. 4, pp. 785 – 811. Podľa PYLE, E. J., BUTERA, G., McMULLEN, L., 1999. *Science Inclusion in a Climate of Reform (SICOR)*. [online]. 1999. Dostupné v databáze ERIC.
- VALENT, M., SABO, R., 2011. Analýza vzdelávacích potrieb PZ a OZ (odborná aktivita 2.1). In: *Pedagogické rozhľady: odborný-metodický časopis*. Roč. 20, č. 3, s. 8 – 12. ISSN 1335-0404.
- VANČÍKOVÁ, K., PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B., 2017. *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: BELIANUM – vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-557-1279-6.

RETROSPEKTÍVNE LONGITUDINÁLNE POROVNANIE ŽIAKOV 2. ROČNÍKA ZÁKLADNEJ ŠKOLY SO SLABÝMI A DOBRÝMI VÝKONMI V PÍSANÍ

Retrospective Longitudinal Comparison of 2nd Grade Pupils with Poor and Good Achievements in Writing

Martina Zubáková,¹ Marína Mikulajová²

Abstrakt: Cieľom príspevku je opísať vývin fonologických a gramotnostných schopností v longitudinálnom trojročnom sledovaní u slabých a dobrých pisateľov, ktorí boli takto kategorizovaní na konci výskumu v skúške pravopisných schopností. Longitudinálne testovanie bolo realizované v piatich obdobiach (predškolský vek, začiatok a koniec 1. ročníka základnej školy, začiatok a koniec 2. ročníka základnej školy). Z výskumnej vzorky (N = 211) detí v predškolskom veku sme na konci 2. ročníka základnej školy vybrali žiakov so slabými výkonmi v skúške písania slov (pod 10. percentilom) a k nim vybrali párovým výberom (IQ, pohlavie) dobrých pisateľov (nad 50. percentilom). Výskumné porovnanie ukázalo, že slabí pisatelia sú štatisticky významne slabší v úlohách fonologického uvedomovania do konca 1. ročníka a rovnako i v čítaní a písaní slov v priebehu celého výskumu. Testovanie fonemického uvedomovania v predškolskom veku sa ukazuje ako citlivý nástroj na identifikáciu budúcich ťažkostí v čítaní a písaní.

Kľúčové slová: fonologické schopnosti, fonologické uvedomovanie, rýchle automatické pomenovanie, čítanie slov, písanie slov, longitudinálny výskum.

Abstrakt: The aim of this study is to describe the development of phonological and literacy skills through a three-year longitudinal study of poor and good writers who were categorized at the end of the research in a orthographic examination. The longitudinal study was divided in five parts: end of kindergarten, beginning and end of 1st grade, beginning and end of 2nd grade. From a sample of 211 children we selected, through a spelling tests, pupils with poor spelling abilities (under the 10th percentile) and pupils with good spelling abilities (above the 50th percentile). Throughout our research a comparative analysis showed that poor writers had statistically significant weaker results in phonological awareness and in reading and spelling words, by the end of 1st grade. The most sensitive diagnostic tool to identify future disability in acquisition in reading and spelling abilities at preschool age is phoneme awareness evaluation.

Keywords: phonological abilities, phonological awareness, rapid automatized naming, word reading, word writing, longitudinal research.

Úvod

Špecifické poruchy učenia, typicky reprezentované vývinovou poruchou čítania a pravopisu (dyslexiou a dysortografiou), sú v našich podmienkach spravidla identifikované až po vyhrotení a prehĺbení existujúcich problémov,

¹ Mgr. art. Mgr. Martina Zubáková, PhD., Katedra logopédie, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Moskovská 3, 811 08, Bratislava, Slovenská republika. E-mail: zubakova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

² Prof. PhDr. Marína Mikulajová, CSc., Ústav klinickej psychológie, Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave, Tomášikova 20, 821 02 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: marina.mikulajova@paneurouni.com. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

kedy dieťa začína zlyhávať v predmetoch vyžadujúcich porozumenie čítanému textu. Slovenský jazyk patrí medzi alfabetické jazykové systémy s pomerne vysokou mierou transparentnosti a má relatívne jednoznačné grafémovo-fonémové korešpondencie. To znamená, že dieťaťu stačí v prvej etape výučby čítania iba dekodovanie bez porozumenia prečítaného textu. Na to, aby sa dieťa naučilo čítať a písať, potrebuje mať osvojené dve základné schopnosti: poznanie písmen a fonematické uvedomovanie. U intaktných detí sa tieto schopnosti osvojujú simultánne a bezproblémovo. Naopak, u dyslektických detí sa tieto schopnosti nadobúdajú s ťažkosťami ako dôsledok fonologického deficitu (Scarborough, 1990; Carroll, Snowling, 2004; Lipka, Siegel, Vukovic, 2005; Landerl et al., 2013). Napriek tomu, že v zahraničí, predovšetkým v anglicky hovoriacich krajinách, sa tejto problematike výskumne venujú už od 80. rokov 20. storočia (napr. Stanovich, Cunningham, Cramer, 1984; Wagner, Torgesen, 1987; Cataldo, Ellis, 1988) u nás do konca 90. rokov 20. storočia prevládal nejazykový prístup, ktorý kládol dôraz na zrakovú percepciu, pravo-ľavú orientáciu a sluchové vnímanie (Váryová, Mikulajová, 2002). Na Slovensku sa jazykový prístup k problematike dyslexie akcentuje už viac ako pätnásť rokov (Váryová, Mikulajová, 2002; Mikulajová, Váryová, Gacíková, 2004; Mikulajová, 2008; Franke, Mikulajová, 2012; Mikulajová a kol., 2012; Zubáková, 2014; Šelingerová, 2018). Už v roku 2002 Váryová apelovala vo svojej výskumnej práci na potrebu zmeny hodnotenia pripravenosti dieťaťa na školu: *„Za významný faktor celkovej úspešnosti v začiatkoch školskej dochádzky pokladáme jazykové schopnosti, na ktoré by sa mala dôsledne zameriavať aj predškolská psychodiagnostika“* (s. 120). V súčasnosti je už výskumne potvrdené, že medzi silné prekursory čítania a písania patria fonologické schopnosti, a to fonematické uvedomovanie, rýchle automatické pomenovanie a fonologická pamäť, a to nielen v netransparentnej angličtine, kde proces osvojovania techniky čítania trvá vyše dvoch rokov, ale aj v transparentných jazykoch, kde sú vzťahy medzi grafémami a fonémami jednoznačnejšie a deti si osvoja techniku čítania za veľmi krátky čas (Lervåg, Bråten, Hulme, 2009; Vaessen et al., 2010; Ziegler et al., 2010; Caravolas, et al., 2012). Tieto prekursory, merané pred vstupom do školy, preukázali silné vzťahy k čítaniu a písaniu v slovenčine nielen v prvých dvoch rokoch ich formálnej výučby (Zubáková, 2014), ale aj v dlhodobom horizonte až do adolescentného veku (Šelingerová, 2018).

Fonologické uvedomovanie je metalingvistická schopnosť, kedy dieťa po dosiahnutí určitej kognitívnej úrovne dokáže vedome manipulovať s najmenšími štruktúrnymi jednotkami slov na úrovni slabík alebo foném (tzv. fonematické uvedomovanie). K problematike fonematického uvedomovania v slovenskom jazyku boli publikované štúdie (Zubáková, Mikulajová, 2013; Zubáková, Mikulajová, Bónová, 2014). Fonologické uvedomovanie sa preukázalo ako najdôležitejší prekursor voči písaniu slov v prvých dvoch rokoch formálnej výučby na bežných základných školách (Zubáková, 2014). Jeho vzťah k čítaniu bol najsilnejší na začiatku procesu nadobúdania techniky čítania, t.j. v prvom polroku 1. ročníka ZŠ. S osvojením techniky čítania, a to už

od konca 1. ročníka ZŠ, kedy si deti osvoja abecedný kód a dokážu čítať pomerne plynulo a presne (Schöffelová, Mikulajová, 2012), dochádza k poklesu vplyvu fonematického uvedomovania na čítanie a dominantným prekursorom sa stáva rýchle automatické pomenovanie (Zubáková, 2014). Rýchle automatické pomenovanie (z angl. *rapid automatized naming*, skratka RAN) je pohotové vybavovanie názvov vizuálne prezentovaných podnetov (Mikulajová a kol., 2012), a to nealfanumerických znakov (farby a objekty) a alfanumerických znakov (písmená a číslice), ktoré sú uložené v dlhodobej pamäti. Výkony v úlohách na RAN vyžadujú čo najrýchlejší transfer z vizuálnych stimulov do fonologických kódov prostredníctvom hlasného vyslovenia, preto bol RAN chápaný ako komponent fonologických schopností (Wagner, Torgesen, 1987). Už prvá štúdia autoriek (Denckla, Rudel, 1974) z Kolumbijskej univerzity preukázala, že deti s ťažkosťami v čítaní sú pomalé v úlohách rýchleho automatického pomenovávaní. V longitudinálnom výskume Šelingerovej (2018) sa preukázal RAN (konkrétne rýchle pomenovávanie farieb) meraný pred vstupom do školy ako kľúčový prekursor plynulosti čítania o osem rokov neskôr. Fonologická pamäť (hovoríme jej aj pracovná pamäť) umožňuje dočasne uskladniť vnímané slová v tzv. pracovnej pohotovosti počas riešenia úlohy a zároveň vyhľadávať pre tieto slová významy z dlhodobého pamäťového skladu, čo umožňuje porozumenie (Mikulajová a kol., 2012). Moll et al. (2014) preukázali signifikantný podiel slovnej pamäti, avšak dôležitejší pre pravopis ako pre čítanie u starších detí (2. – 5. ročník ZŠ), u mladších detí sa verbálna pracovná pamäť ukazuje ako nesignifikantný prekursor (Lervåg, Bråten, Hulme, 2009; Caravolas et al., 2012; Zubáková, 2014).

Vymedzenie výskumného problému

Predkladaná štúdia je súčasťou longitudinálneho výskumu, ktorý bol opísaný v dizertačnej práci Zubákovej (2014) a zameriaval sa na fonologické schopnosti vo vzťahu k osvojovaniu čítanej a písanej reči v slovenčine. Na týchto longitudinálnych dátach chceme výskumne ukázať, že výkony v pravopise pri písaní slov na diktát citlivo odzrkadľujú predchádzajúci vývin fonologických schopností.

Cieľom výskumu je opísať vývin fonologických a gramotnostných schopností v období od materskej školy po koniec 2. ročníka ZŠ u slabých (pod 10. percentilom) a dobrých pisateľov (nad 50. percentilom), ktorí boli takto kategorizovaní na konci výskumu v skúške pravopisných schopností. V rámci longitudinálneho výskumu chceme preskúmať mechanizmy vývinu ťažkostí, ktoré sú na pozadí slabých výkonov v písaní na konci 2. ročníka ZŠ (T5). Zaujímá nás, ako sa vyvíjajú fonologické a gramotnostné schopnosti u slabých pisateľov. V tejto súvislosti sme sformulovali *dve výskumné otázky*:

1. V ktorých fonologických a gramotnostných schopnostiach existujú rozdiely medzi slabými a dobrými pisateľmi v priebehu výskumu?
2. Ako sa vyvíjajú čitateľské a pravopisné schopnosti u slabých a dobrých pisateľov?

Harmonogram výskumu

Longitudinálne sledovanie zahŕňalo 5 testovacích období (tabuľka 1) a realizovalo sa v rámci širšie koncipovaného medzinárodného projektu ELDEL (Enhancing Literacy Development in European Languages),³ ktorý prebiehal v rokoch 2008 – 2012 v piatich európskych krajinách (Veľká Británia, Francúzsko, Španielsko, Česko a Slovensko).

Tabuľka 1 Rozloženie testovacích období v longitudinálnom výskume

T1	T2	T3	T4	T5
Prípravka MŠ	1. ročník ZŠ	1. ročník ZŠ	2. ročník ZŠ	2. ročník ZŠ
február/marec 2009	október/november 2009	máj/jún 2010	október/november 2010	máj/jún 2011

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: T1 – 1. testovacie obdobie, T2 – 2. testovacie obdobie, T3 – 3. testovacie obdobie, T4 – 4. testovacie obdobie, T5 – 5. testovacie obdobie

Charakteristika výskumného súboru

Do výskumného projektu ELDEL sa v prvom testovacom období zapojilo 12 štátnych materských škôl z rôznych mestských častí Bratislavy. Predškolské zariadenia boli vyberané náhodne zo zoznamu Ústavu informácií a prognóz školstva Slovenskej republiky v Bratislave. Do projektu boli zaradené až na základe písomného súhlasu riaditeľa školy. V ďalších testovacích obdobiach boli deti zaradené z 38 základných škôl, z ktorých 2 základné školy odmietli spoluprácu, preto tieto deti boli testované individuálne doma v rodinnom prostredí. Do výskumu sa na základe podpísaného informovaného súhlasu rodičov zapojilo 211 detí. V prvom testovacom období (T1) bolo do základného výskumného súboru zaradených 211 detí, v T2 – 175 detí, v T3 – 184 detí, v T4 – 176 detí, v poslednom testovacom období T5 – 173 detí. Dôvody „okresávania“ základného súboru boli v jednotlivých testovacích obdobiach rôzne, najčastejšou príčinou vylúčenia z výskumnej vzorky boli odlišné vyučovacie osnovy ako v bežnej základnej škole (odložená školská dochádzka, nultý ročník, škola pre nadané deti, bilingválna škola) alebo odmietnutie ďalšej spolupráce zo strany rodičov, presťahovanie dieťaťa do iného mesta, prípadne choroba dieťaťa počas celého testovacieho obdobia.

Kritériom výberu a zaradenia dieťaťa do longitudinálneho výskumu bolo pravidelné navštevovanie bežnej štátnej materskej školy, intaktnosť dieťaťa (bez telesného, zmyslového a duševného postihnutia), predpokladaný nástup do školy v septembri toho istého roku (dieťa v septembri muselo dosiahnuť vek 6 rokov). Z hľadiska rodovosti tvorilo východiskový výskumný súbor 112 chlapcov (53 %) a 99 dievčat (47 %) s priemerným vekom 6,0 rokov (SD = 3,9 mes.). Do tejto štúdie sme zahrnuli len deti, ktoré sme na konci 2. ročníka ZŠ (T5) identifikovali ako slabých a dobrých pisateľov. Postupovali sme nasledovne – z celej výskumnej vzorky 173 detí sme vyselektovali deti s rizikovým výkonom

³ Dostupné na internete. www.eldel.eu.

(pod 10. percentilom) v teste písania slov, ktoré absolvovali všetky testovania (v každom období) a mali kompletne dáta. Získali sme skupinu 6 detí, ktorých výkony v písaní zodpovedali 1. až 7. percentilu. Na základe párového výberu sme k nim vyhládali deti s dobrým výkonom v rovnakej skúške. Za dobré výkony považujeme skórovanie v pásme nad 50. percentilom. Párový výber sme robili podľa nasledovných kritérií: (1) rovnaké pohlavie; (2) rovnocenný (čo najbližší) výkon v neverbálnom intelektu (subtest kocky z WISC-III). Opis výkonov detí z párového výberu uvádzame v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Dvojice detí párového výberu v T5

ID	Kocky (WISC III) Percentil	Písanie slov Percentil	Pohlavie	ID	Kocky (WISC III) Percentil	Písanie slov Percentil
igobul	33	4	CH	pavmach	26	96
jozhar	18	1	CH	vlamach	18	57
michdur	21	7	D	simmac	18	66
natada	1	1	D	danste	2	80
pathor	30	3	CH	marsus	26	74
sonste	46	7	D	adeimr	46	86

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: ID – kód dieťaťa; pohlavie: CH – chlapec, D – dievča; subtest Kocky z WISC-III (Wechslerovej intelligenčnej škály pre deti, slovenská úprava 3. anglického vydania); Písanie slov – celkové skóre za písanie 41 slov na diktát)

Metódy

INTELEKT

Neverbálny intelekt (IQ): Kocky – T1, T5

Subtest Kocky meria všeobecné kognitívne schopnosti – neverbálnu zložku. Slovenská verzia v T1 bola kompletne prebraná a preložená z anglickej verzie WPPSI-III (Wechsler, 2003) a v T5 bola administrovaná slovenská verzia skúšky Kocky z WISC – III (Wechslerova intelligenčná škála pre deti, slovenská úprava 3. anglického vydania, 1996).

Na meranie jazykovo-kognitívnych a gramotnostných schopností sme použili metódy vytvorené v projekte ELDEL, ktorých vysoká reliabilita je dokumentovaná v štúdiu Caravolas et al. (2012).

FONOLOGICKÉ UVEDOMOVANIE

V testoch fonologického uvedomovania sme hodnotili výkony v každom teste zvlášť a tiež kompozitné skóre zo všetkých testov spolu (FU total).

Izolácia foném – T1, T2, T3

Test sa zameriava na uvedomovanie foném – schopnosť vysloviť izolovanú fonému z počutého slova. Ako podnetný materiál využíva pseudoslová. Je rozdelený na dva súbory po 16 jednoslabičných pseudoslov a bol adaptovaný z anglickej verzie testu (Hulme et al., 2005). V prvej časti je 16 položiek na izoláciu prvej fonémy a v druhej časti 16 položiek pre poslednú fonému,

pričom prvá a druhá časť súboru sa delí na ďalšie dva bloky podľa štruktúry: konsonant – vokál – konsonant (CVC – 8 pseudoslov – napr. ZIK) alebo CCVC/CVCC (8 pseudoslov – napr. PROT, BENC). Úlohou dieťaťa je po vypočítaní pseudoslova z audiozáznamu, cieľové pseudoslovo zopakovať a následne izolovať, t.j. vysloviť prvú/poslednú fonému. Izoláciu prvej a poslednej fonémy sme hodnotili osobitne.

Syntéza foném – T1, T2, T3

Test meria schopnosť realizovať syntézu izolovane počutých foném do slov. Ako jediný z testov na meranie fonologického uvedomovania využíva ako podnetný materiál slová. Úlohou dieťaťa je spojiť izolovane vyslovované fonémy (počuté z audionahrávky) do cieľového slova. V T1 sa deťom predkladá 11 jedno- a dvojslabičných slov; v T2 a T3 24 jedno- a dvojslabičných slov (4 funkčné a 20 plnovýznamových slov) so zvyšujúcou sa náročnosťou, vždy v pevne stanovenom poradí.

Elízia foném – T2, T3, T4

Test je zameraný na meranie schopnosti vynechať fonému z cieľového slova. Skúška obsahuje ako podnetný materiál pseudoslová. Úlohou dieťaťa je najprv počuté pseudoslovo (z audionahrávky) zopakovať a následne povedať to isté pseudoslovo bez prvej/poslednej fonémy. V T2 bolo administrovaných 10 pseudoslov s CVC štruktúrou (napr. ROF), v ktorých úlohou dieťaťa bolo vypustiť prvú fonému. V T3 a T4 bolo zadávaných 20 pseudoslov; 10 pseudoslov na elíziu prvej fonémy (z toho 5 pseudoslov s CVC a 5 pseudoslov s CCVC štruktúrou) a 10 pseudoslov na elíziu poslednej fonémy (rovnako s CVC a CVCC štruktúrou). Hodnotili sme len celkový výkon v teste.

Prehadzovanie slabík – T4

Ide o test, ktorý meria schopnosť dieťaťa vedome manipulovať so slabikami na úrovni pseudoslov. Úlohou dieťaťa je ústne prezentované slová administrátorom zopakovať a následne vymeniť poradie slabík, t.j. prvú slabiku s druhou. Test obsahuje 25 pseudoslov s rôznou štruktúrou: 5x CV-CV (napr. TUŽA), 5x CV-CVC (napr. LOŽÍK), 5x CVC-CVC (napr. BOSTOL), 5x CCVC-CVC (napr. SLINČEK), 5x CCV-CVC (napr. DVONEC). Pseudoslová boli vytvorené zo slov na základe určitých pravidiel – zmenou prvého konsonantu v prvej slabike vo všetkých slovách; pokiaľ po tejto zámene slovo stále pripomínalo pôvodné slovo, zamenil sa prvý vokál v slabike. Dôležitým kritériom bolo zachovať ľahkú výslovnosť slova.

POZNANIE PÍSMEN

Poznanie tlačенých písmen – T1, T2, T3

Test meria poznanie veľkých a malých tlačенých písmen slovenskej abecedy. Úlohou dieťaťa je prečítať malé a veľké tlačené písmená, konkrétne povedať zvuk písmena (napr. /e/, /m/, /v/), nie názov (napr. /e/, /em/, /vé/). V T1 sa zadávalo 32 malých a 32 veľkých, v T2 a T3 – 36 malých a 36 veľkých tlačných

písmen. Skórovanie spočíva v udeľovaní 0/1 bodu za každú položku. Kritérium prerušenia uplatňujeme po piatich neúspešných pokusoch.

RAN

Rýchle automatické pomenovávanie – objekty/farby (T1, T2, T3, T4), čísla (T3, T4)

Skúška meria schopnosť rýchleho hlasného pomenovávania – fonologického vybavovania slov (objektov, farieb a čísel). Úlohou dieťaťa je čo najrýchlejšie pomenovávať 5 opakujúcich sa položiek (objektov, farieb, čísel) v náhodnom poradí (spolu 40 položiek na liste formátu A4). Po zácviku, kde sa administrátor presvedčil, že dieťa dané položky pozná, nasledujú 2 pokusy, pri ktorých sa meria čas. Skóre je priemerný čas v sekundách za obidva pokusy.

PAMÄŤ

Verbálna pamäť – T1, T3

Test meria krátkodobú pamäť na slová. Úlohou dieťaťa je zopakovať v presnom poradí reťazce jednoslabičných slov. Ide o vysoko frekventované slová s CVC štruktúrou. Úlohy boli stupňované od 2 po 8 slov. Každý blok sa skladal zo 4 sérií slov (slová boli obmieňané).

ČÍTANIE

Minútové čítanie slov – T1, T2, T3, T4, T5

Test meria rýchlosť a správnosť čítania slov. Úlohou dieťaťa je čítať v priebehu jednej minúty čo najrýchlejšie a čo najlepšie zoznam 140 slov zoradených podľa náročnosti (od jednoslabičných cez dvojslabičné až k trojslabičným slovám). Slová boli vyberané na základe frekvencie vo frekvenčnom slovníku (Kessler, Caravolas, 2012) a slabikovej štruktúry. Test bol inšpirovaný existujúcou českou verziou testu (Caravolas, Volín, 2005). Do celkového skóre sa započítal počet prečítaných, nie vyslabikovaných či vyhláskovaných slov. Výkon dieťaťa je vyjadrený počtom správne prečítaných slov za jednu minútu.

PÍSANIE

Písanie slov – T1, T2, T3, T4, T5

Ide o písanie slov na diktát. Slová boli diktované v kontexte: slovo – kontextová veta – slovo. Skúška mapuje úroveň vývinu tzv. fonologického a konvenčného písania slov, hovoríme o fonologickej a pravopisnej stratégii písania. Pod fonologickou stratégiou rozumieme správne písanie slov, v ktorých sa uplatňuje len fonematický pravopisný princíp. Pod pravopisnou stratégiou alebo konvenčným písaním rozumieme správne písanie slov, v ktorých sa už uplatňujú pravopisné pravidlá.

V T1 bolo administrovaných 8 slov: meno dieťaťa, ktoré sa neskórovalo plus 7 krátkych vysoko frekventovaných plnovýznamových (napr. mama, pes) alebo funkčných slov (napr. v, na, ale), ktoré vyžadovali len fonologickú stratégiu. Od T2 do T5 test obsahuje 34 slov, iných ako v T1. K nim sme pripočítavali 7 bodov za správne napísané slová z T1 (celkové skóre mohlo teda dosiahnuť 41 bodov). Z 34 slov 23 slov vyžaduje konvenčné písanie a u 11 slov postačuje

fonologické písanie. Súbor 23 slov mapuje 5 rôznych typov nepravidielností (ortografických javov) v slovenskom pravopise: (1) *grafotaktická inkonzistencia* (pravopis di, ti, ni a písanie „y“ po tvrdých spoluhláskach); (2) *morfofonetická inkonzistencia* (znelostné spodobovanie na konci slova); (3) *morfológická inkonzistencia* (znelostné spodobovanie vnútri slova); (4) *vybrané slová*; (5) *jazykovo špecifický jav* (dvojhlasý). Každý typ inkonzistencie obsahuje 1 až 3 jednoslabičné, dvojslabičné a trojslabičné slová, ktoré nemali obsahovať viac ako jeden pravopisný jav. Ku každému typu pravopisného javu (okrem vybraných slov) boli pridané 1 – 4 kontrolné slová (spolu 11), v ktorých sa uplatňuje len fonologické písanie. Pri výbere slov bola zohľadňovaná aj frekvencia slov a jeho familiarita. Primárne boli vybrané podstatné mená. Hodnotili sme fonologickú stratégiu, pravopisnú stratégiu a celkové skóre v teste.

Výsledky z výskumu

Porovnanie výkonov vo fonologických a gramotnostných schopnostiach

V rámci prvej výskumnej otázky sme zisťovali, v ktorých fonologických a gramotnostných schopnostiach existujú rozdiely medzi slabými a dobrými pisateľmi v longitudinálnom výskume. Zaujímalo nás, ktoré schopnosti sú zodpovedné za vývin slabých výkonov v písaní slov. Vybrané údaje deskriptívnej štatistiky pre obidve sledované skupiny sú uvedené v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Priemerné výkony slabých a dobrých pisateľov v jednotlivých skúškach vo všetkých testovacích obdobiach

	T1		T2		T3		T4		T5	
	Slabí	Dobrí	Slabí	Dobrí	Slabí	Dobrí	Slabí	Dobrí	Slabí	Dobrí
Izolácia prvej fonémy	12,83	29,83	29,5	31,67	29,33	31,67	-	-	-	-
Izolácia poslednej fonémy	1,33	18,83	11,5	27,83	24,5	30,5	-	-	-	-
Syntéza foném	1,67	4,33	14,33	20	20	22,33	-	-	-	-
Elízia foném spolu	-	-	0	14,33	22,17	36,83	29,67	33,5	-	-
Prehadzovanie slabík	-	-	-	-	-	-	23,33	32,33	-	-
FU total	15,83	53	55,33	93,83	96	121,33	53	65,83	-	-
Poznanie písmen spolu	7,83	40,5	30,67	55,17	65,83	71	-	-	-	-
RAN total (sek.)	146,42	120,5	125,42	101,33	146,08	120,75	131,42	108,5	-	-
Pamäť (slová)	2,67	2,63	-	-	2,92	2,75	-	-	-	-
Mínútové čítanie slov	0,17	2,5	3,83	19,33	29,17	54,5	38	72	52,5	79
Písanie slov (fonolog. stratégia)	0,67	3,67	0	3,67	4,83	8,5	3,83	8	2,67	9
Písanie slov (pravopis. stratégia)	-	-	0	2,17	3,83	9,33	6	13,83	7,67	16,83
Písanie slov (celkové skóre)	-	-	2,5	12,33	15,5	24,83	16,83	28,83	17,33	32,83

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Poznámka: syntéza foném (v T1 administrovaných 11 položiek, v T2 a T3 – 24 položiek); elízia foném (v T2 administrovaných 10 položiek, v T3 a T4 – 20 položiek); poznanie písmen (v T1 administrovaných 64 písmen, v T2 a T3 – 72 písmen); RAN total (v T1 a T2 kompozitné skóre za objekty a farby, v T3 a T4 kompozitné skóre za objekty, farby a čísla); písanie slov – fonologická stratégia (v T1 reprezentuje 7 základných slov; v T2 až T5 – 7 základných slov z T1 a 11 kontrolných slov); písanie slov – pravopisná stratégia (v T2 až T5 reprezentuje 23 slov); písanie slov – celkové skóre (v T2 až T5 reprezentuje 41 slov: kompozitné skóre za základné, kontrolné a pravopisné slová)

Vzhľadom na porovnávanie dvoch veľmi malých skupín sme použili neparametrický Mann-Whitneyho U-test. Výstupy štatistického porovnávania uvádzame v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Porovnanie skupín neparametrickým Mann-Whitneyho U-testom vo fonologických a gramotnostných schopnostiach v priebehu výskumu

Obdobie	Subtest	U	Z	p
T1	FU total	1,00	-2,72	0,01
	RAN total	6,00	-1,92	0,06
	Poznanie písmen (zvuky)	2,00	-2,57	0,01
	Pamäť (slová)	15,50	-0,41	0,69
	Minútové čítanie slov	10,50	-1,43	0,15
	Písanie slov (fonolog. stratégia)	4,00	-2,30	0,02
T2	FU total	0,00	-2,89	0,00
	RAN total	9,00	-1,44	0,15
	Poznanie písmen (zvuky)	3,50	-2,33	0,02
	Minútové čítanie slov	0,00	-2,90	0,00
	Písanie slov (fonolog. stratégia)	6,00	-2,29	0,02
	Písanie slov (pravopis. stratégia)	6,00	-2,29	0,02
T3	FU total	1,00	-2,73	0,01
	RAN total	7,50	-1,69	0,09
	Poznanie písmen (zvuky)	1,00	-2,81	0,01
	Pamäť (slová)	16,00	-0,33	0,74
	Minútové čítanie slov	0,00	-2,89	0,00
	Písanie slov (fonolog. stratégia)	0,50	-2,83	0,01
T4	Písanie slov (pravopis. stratégia)	3,50	-2,34	0,02
	Písanie slov (celkové skóre)	1,50	-2,66	0,01
T5	FU total	11,50	-1,04	0,30
	RAN total	8,00	-1,60	0,11
	Minútové čítanie slov	0,00	-2,89	0,00
	Písanie slov (fonolog. stratégia)	0,00	-2,91	0,00
	Písanie slov (pravopis. stratégia)	0,00	-2,89	0,00
	Písanie slov (celkové skóre)	0,00	-2,91	0,00
T5	Minútové čítanie slov	5,00	-2,08	0,04
	Písanie slov (fonolog. stratégia)	0,00	-2,92	0,00
	Písanie slov (pravopis. stratégia)	0,00	-2,89	0,00
	Písanie slov (celkové skóre)	0,00	-2,89	0,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Poznámka: FU – fonologické uvedomovanie; tučným písmom zvýraznené skúšky, v ktorých sa preukázali štatisticky významné rozdiely; U – Mann-Whitney, p – asymp. sig. (2-tailed)

Výsledky ukazujú, že zo sledovaných fonologických schopností sa skúmané skupiny vo vývine štatisticky významne líšia len vo fonologickom uvedomovaní, a to len do konca 1. ročníka ZŠ (T3). Na začiatku 2. ročníka ZŠ sa tento rozdiel

preukázal ako nevýznamný. Rozdiely v ďalších fonologických schopnostiach (RAN a pamäť na slová) vyšli ako nevýznamné. Z gramotnostných schopností sa štatisticky významné rozdiely prejavili kontinuálne v skúškach poznanie písmen (v T1, T2 a T3) a písanie slov – všetky sledované skóre (T1, T2, T3 a T4). Čo sa týka čítania, skúmané skupiny sa v predškolskom veku (T1) neodlišujú v skúške čítania slov. Skupiny sa začínajú štatisticky významne odlišovať v čítaní až od začiatku 1. ročníka ZŠ (T2).

Vzhľadom na fakt, že sa preukázali štatisticky významné rozdiely v kompozitnom skóre skúšok fonologického uvedomovania (ďalej len FU), chceli sme zistiť, ktoré konkrétne schopnosti FU rozlišujú skúmané skupiny. Výstupy deskriptívnej a komparatívnej štatistiky sú uvedené v tabuľke 3 a 5. Výsledky Mann-Whitneyho U-testu poukazujú na rozdiely vo všetkých skúškach FU okrem syntézy foném. Napriek tomu, že syntéza sa preukázala ako štatisticky nevýznamná (pravdepodobne pre veľké rozpätie vo výkonoch), priemerné hodnoty (tabuľka 3) v sledovaných skupinách poukazujú na lepšie výkony v prospech dobrých pisateľov.

Tabuľka 5 Porovnanie skupín neparametrickým Mann-Whitneyho U-testom v skúškach fonologického uvedomovania v priebehu výskumu

Obdobie	Subtest	U	Z	p
T1	FU total	1,00	-2,72	0,01
	Izolácia prvej fonémy	3,50	-2,37	0,02
	Izolácia poslednej fonémy	2,00	-2,61	0,01
	Syntéza foném	11,50	-1,06	0,29
T2	FU total	0,00	-2,89	0,00
	Izolácia prvej fonémy	5,00	-2,18	0,03
	Izolácia poslednej fonémy	2,00	-2,57	0,01
	Syntéza foném	9,50	-1,37	0,17
	Elízia foném	3,00	-2,69	0,01
T3	FU total	1,00	-2,73	0,01
	Izolácia prvej fonémy	4,00	-2,41	0,02
	Izolácia poslednej fonémy	0,50	-2,82	0,01
	Syntéza foném	13,50	-0,75	0,45
	Elízia foném spolu	1,50	-2,65	0,01
T4	FU total	11,50	-1,04	0,30
	Prehadzovanie slabík	11,50	-1,04	0,30
	Elízia foném spolu	15,50	-0,41	0,68

(Zdroj: vlastné spracovanie)

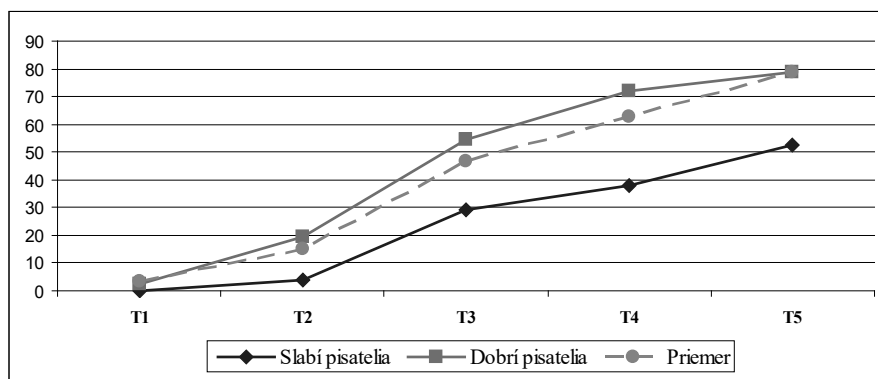
Poznámka: tučným písmom zvýraznené skúšky, v ktorých sa preukázali štatisticky významné rozdiely; U – Mann-Whitney, p – asymp. sig. (2-tailed)

Vývin gramotnostných schopností

V druhej výskumnej otázke nás zaujímalo, ako sa vyvíja čítanie a písanie slov u sledovaných skupín detí v longitudinálnom výskume. Na základe priemerných výkonov v každej skupine sme zostavili vývinové krivky. Na grafe 1 vidíme

porovnanie vývinu čítania u dobrých a slabých pisateľov. Výsledky naznačujú, že slabí pisatelia sú kontinuálne slabší vo všetkých sledovaných obdobiach, a to aj napriek faktu, že v T1 neexistujú medzi porovnávanými skupinami štatisticky významné rozdiely (tabuľka 4). V predškolskom veku vedia slabí pisatelia prečítať maximálne prvé slovo, čo je spojka (v skutočnosti graféma) „a“ (priemerný výkon: 0,17, rozpätie výkonov: 0 – 1), pričom dobrí pisatelia vedia prečítať v priemere 2,5 slova (prvé tri slová v zozname sú „a“, „aj“, „v“), ale rozpätie výkonov v tejto skupine sa pohybuje medzi 0 až 11.

Graf 1 Vývin čítania u slabých a dobrých pisateľov

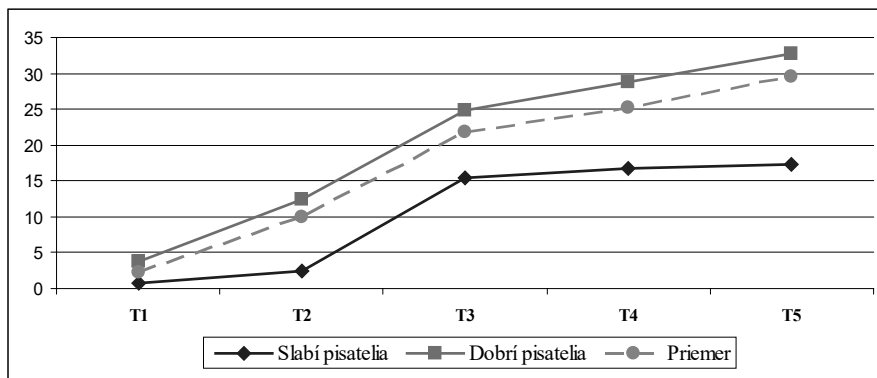


(Zdroj: vlastné spracovanie)

Poznámka: Minútové čítanie slov – počet správne prečítaných slov za jednu minútu, priemer – priemerné hodnoty výkonov celej skúmanej vzorky (T1 – 210 detí, T2 – 164 detí, T3 – 175 detí, T4 – 174 detí, T5 – 169 detí)

Rovnako sme preskúmali vývin písania u detí, ktoré boli rozdelené na slabých a dobrých pisateľov, podľa výkonov v písaní slov na konci 2. ročníka ZŠ (T5). Výsledky štatistického porovnania ukázali významné rozdiely vo všetkých sledovaných skóre – vo fonologickej stratégii (graf 3), v pravopisnej stratégii (graf 4) a celkovom skóre (graf 2).

Graf 2 Vývin písania (celkové skóre) u slabých a dobrých pisateľov



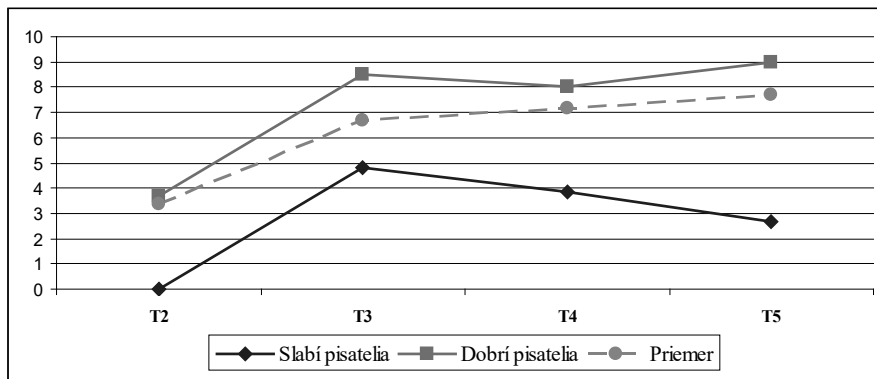
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Poznámka: celkové skóre v T1 reprezentuje 7 základných slov (fonologická stratégia), v T2 až T5 – 41 slov v T2 až T5 reprezentuje 41 slov: kompozitné skóre za základné (7 slov), kontrolné (11 slov) a pravopisné (23 slov) slová; max. dosiahnuté skóre v písaní slov v T1 v skupine slabých pisateľov sú 2 slová, v skupine dobrých pisateľov 6 slov; priemer – priemerné hodnoty výkonov celej skúmanej vzorky (T1 – 210 detí, T2 – 161 detí, T3 – 172 detí, T4 – 173 detí, T5 – 163 detí)

Zaujímavým fenoménom je vývin fonologického písania u sledovaných skupín. Analyzované fonologické písanie reprezentuje od začiatku 1. ročníka ZŠ (T2 – T5) 11 kontrolných plus 7 základných slov, pri ktorých na správne napísanie stačí poznanie písmen a dobré FU (schopnosť analýzy a syntézy). Na začiatku 1. ročníka ZŠ (T2) slabí pisatelia nedokážu správne napísať ani jedno slovo (priemer 0), napriek tomu, že sa o písanie pokúšajú. V tom istom období dobrí pisatelia sú schopní napísať priemerne takmer 4 slová (priemer = 3,67), pričom rozpätie sa pohybuje medzi 0 až 7 slov. Je dôležité zdôrazniť, že nejde o jednoduché a krátke slová ako v prípade základných slov zadávaných v predškolskom veku. Ide o dvoj- až trojslabičné slová obsahujúce aj diakritické znamienka, napr. KAMARÁT, VAREŠKA, MLÁĎATÁ. Výrazné zlepšenie nastáva v oboch skupinách na konci 1. ročníka ZŠ (T3) vplyvom analyticko-syntetickej metódy výučby čítania (priemery – slabí pisatelia = 4,8 slov, dobrí pisatelia = 8,5 slov). Od konca 1. ročníka ZŠ (T3) s odstupom 6 mesiacov (T4) sa obidve výskumné skupiny zhoršia vo fonologickom písaní, pričom dobrí pisatelia iba nepatrne (priemery – T3: 8,5 → T4: 8 slov) a slabí pisatelia výraznejšie (priemery – T3: 4,8 → T4: 3,8). Zaujímavou skutočnosťou je odlišný trend vývinu fonologického písania u sledovaných skupín. Kým dobrí pisatelia od začiatku 2. ročníka (T4) po koniec 2. ročníka (T5) sa opäť zlepšujú (priemery – T4: 8 → T5: 9 slov) a kopírujú vývinový trend priemerných hodnôt celej vzorky (priemer 7,7 slov), slabí pisatelia si zachovávajú klesajúcu tendenciu zhoršovania výkonov (priemery – T4: 3,8 → T5: 2,7 slov). Na grafe 4 je uvedené porovnanie vývinu konvenčného písania u slabých a dobrých

pisateľov. Vidíme, že výkony v pravopisnom teste u slabých detí sú kontinuálne slabšie ako priemerné výkony celej vzorky a skupiny dobrých pisateľov.

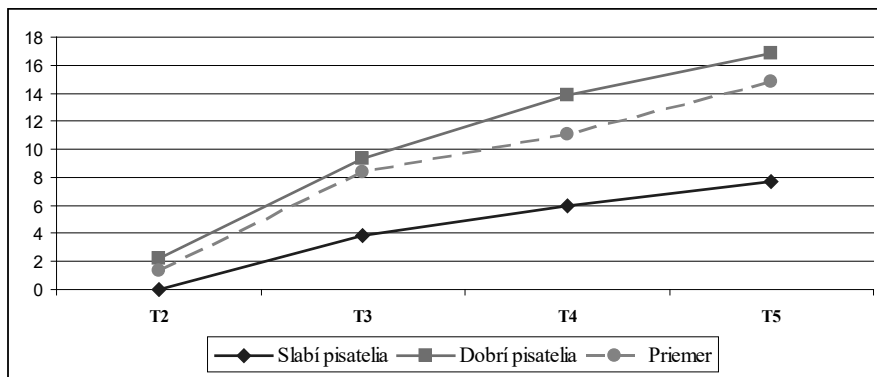
Graf 3 Vývin fonologického písania u slabých a dobrých pisateľov



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Poznámka: fonologické písanie v T2 až T5 reprezentuje 11 kontrolných slov (fonologická stratégia)

Graf 4 Vývin konvenčného písania u slabých a dobrých pisateľov



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Poznámka: Konvenčné písanie v T2 až T5 reprezentuje 23 slov mapujúcich 5 pravopisných javov (pravopisná stratégia)

Diskusia

V prvej výskumnej otázke sme hľadali štatisticky významné rozdiely medzi slabými a dobrými pisateľmi vo fonologických a gramotnostných schopnostiach v priebehu celého longitudinálneho výskumu. Výsledky porovnania slabých a dobrých pisateľov ukázali, že sa tieto skupiny štatisticky významne odlišujú v gramotnostných výkonoch, t.j. v čítaní a písaní v priebehu všetkých sledovaných období. Jedinou výnimkou, kde sa rozdiely nepreukázali, bolo

čítanie v predškolskom veku. Ďalšie štatisticky významné rozdiely sa preukázali v poznaní písmen, a to od predškolského veku až po koniec 1. ročníka ZŠ, kedy fonémovo-grafémové korešpondencie môžeme považovať za osvojené. Rozdiely boli preukázané aj vo FU, ale len do konca 1. ročníka ZŠ, v druhom ročníku sa tieto rozdiely preukázali ako nevýznamné. Napriek tomu, že slabí pisatelia aj horšie čítali, rozdiely medzi skupinami sa nepreukázali v RAN a ani v pamäťovej skúške na slová, a to ani v jednom zo sledovaných období. Vzhľadom na výsledky nášho výskumu, ako aj na závery ďalších longitudinálnych normoštúdií (Landerl, Wimmer, 2008; Caravolas et al., 2012), kde sa krátkodobá verbálna pamäť ukázala ako nesignifikantný longitudinálny prediktor písania/pravopisu, nie je prekvapujúce, že sa rozdiely ukázali ako nevýznamné. Rovnako štatisticky nevýznamné rozdiely v RAN možno vysvetliť faktom, že RAN bol preukázaný ako nesignifikantný prediktor písania/pravopisu v prierezových (Vaessen, Blomert, 2013) i longitudinálnych výskumoch (Landerl, Wimmer, 2008). RAN je však kľúčový prekursor pre plynulosť čítania (Lervåg, Bråten, Hulme, 2009; Vaessen et al., 2010; Ziegler et al., 2010; Šelingerová, 2018). Napriek kontinuálne nevýznamným rozdielom v RAN v našej výskumnej vzorke vidíme, že dobrí pisatelia sú v priemere lepší ako slabí pisatelia, a to vo všetkých sledovaných obdobiach. Tieto údaje sú v súlade so závermi ďalších prierezových (Moll et al., 2014) a longitudinálnych výskumov (Caravolas et al., 2012), kde RAN bol preukázaný ako slabší, ale signifikantný prediktor písania/pravopisu v norme. Aj v našom výskume (Zubáková, 2014) sa RAN potvrdil ako súbežný a longitudinálny prediktor písateľských schopností, avšak až od 2. ročníka ZŠ. V predchádzajúcich obdobiach sa preukázal RAN ako nevýznamný.

Zaujímalo nás, v ktorých skúškach FU existujú štatisticky významné rozdiely v predškolskom veku a v 1. ročníku ZŠ, teda v období, kedy sa preukázali významné rozdiely vo FU medzi sledovanými skupinami. Výsledky porovnania potvrdili, že slabí a dobrí pisatelia sa štatisticky významne odlišujú v skúškach FU (v izolácii a elízii foném) okrem syntézy foném. Tento fakt je na prvý pohľad prekvapujúci, pretože syntetické schopnosti sú základným princípom kódovania v procese písania. Avšak, ak sa pozrieme bližšie na údaje deskriptívnej štatistiky, zistíme, že v predškolskom veku dosahuje syntéza foném veľmi nízke hodnoty (medián 1,5 slova z 11 slov). To znamená, že táto schopnosť v predškolskom veku nie je osvojená, a tým ťažká pre budúcich slabých i dobrých pisateľov tak, ako sa to ukázalo v čítaní slov. Po nástupe do školy v 1. ročníku ZŠ predpokladáme, že tieto rozdiely sa neprejavili ako štatisticky významné preto, lebo syntetické schopnosti sú dennodenne trénované v procese výučby čítania prostredníctvom analyticko-syntetickej metódy. A tak slabých pisateľov neodlišuje od dobrých pisateľov skúška na syntézu foném, pretože túto schopnosť majú slabí pisatelia explicitne natrénovanú. Rozdiely sa preukazujú v skúškach, kde už deti musia pracovať s náročnejším materiálom pseudoslov a musia plniť také úlohy, ktoré nemajú naučené. Predpokladáme, že tieto rozdiely by sa mohli prejaviť, ak by bol na syntézu foném použitý súbor pseudoslov. Napriek faktu, že rozdiely v skúške syntézy foném neboli preukázané ako štatisticky významné, dobrí pisatelia sú

kontinuálne lepší vo výkonoch v tejto skúške ako slabí pisatelia. Musíme však zdôrazniť, že tieto závery majú limitujúci význam, pretože skupiny pisateľov sú veľmi malé a tak nie je možné z nich vyvodzovať všeobecne platné závery.

Druhá výskumná otázka sa zameriavala na vývin čitateľských a pravopisných schopností u slabých a dobrých pisateľov. Tu nás primárne zaujímal retrospektívny pohľad na gramotnostné schopnosti, t.j. vývin čítania a písania. Výsledky skúmania naznačujú, že slabí pisatelia sú v čítaní kontinuálne slabší vo všetkých sledovaných obdobiach, a to aj napriek faktu, že v T1 neexistujú medzi porovnávanými skupinami štatisticky významné rozdiely. Súvisí to s faktom, že v predškolskom veku ani slabí ani dobrí pisatelia nevedia čítať. V písaní sme sledovali vývin pisateľských schopností v troch analyzovaných skóre. Skúmali sme vývinové trendy vo fonologickom písaní, konvenčnom písaní a celkovom skóre, čo predstavovalo kompozitné skóre. Vývinová krivka písania, ktorá obsahuje fonologické i konvenčné písanie (celkové skóre), ukázala, že slabí pisatelia sa približujú k priemerným výkonom celej vzorky (173 detí) a k dobrým pisateľom až na konci 1. ročníka ZŠ, kedy u slabých pisateľov je výrazný posun ovplyvnený formálnou výučbou. Po tomto priblížení nastáva u slabých pisateľov v 2. ročníku ZŠ len mierny nárast v porovnaní s výkonmi dobrých pisateľov. Vo fonologickom písaní sa ukázalo, že na začiatku 1. ročníka ZŠ slabí pisatelia nedokážu správne napísať ani jedno slovo, napriek tomu, že sa o písanie pokúšajú. V tom istom období dobrí pisatelia už vedú napísať priemerne 4 slová, pričom rozpätie sa pohybuje medzi 0 až 7 slov. Je dôležité zdôrazniť, že nejde o jednoduché a krátke slová ako v prípade základných slov zadávaných v predškolskom veku. Ide o dvoj- až trojslabičné slová obsahujúce aj diakritické znamienka. Výrazné zlepšenie nastáva v oboch skupinách na konci 1. ročníka ZŠ vplyvom formálnej výučby. Od konca 1. ročníka ZŠ do začiatku 2. ročníka ZŠ sa obidve výskumné skupiny zhoršia vo fonologickom písaní, pričom u dobrých je toto zhoršenie iba nepatrné v porovnaní so slabými pisateľmi. Zaujímavým fenoménom je odlišný trend vývinu fonologického písania v 2. ročníku ZŠ. Kým krivka u dobrých pisateľov od začiatku 2. ročníka ZŠ po koniec naberať opäť stúpajúcu tendenciu a kopíruje vývinový smer celej vzorky detí, slabí pisatelia si zachovávajú klesajúcu tendenciu v podobe zhoršovania výkonov. Predpokladáme, že to súvisí s fenoménom zneistenia, ktorý vo svojom výskume popísali Caravolas, Mikulajová a Vencelová (2008). Uvedieme takýto príklad s písaním *i*, *í* a *y*, *ý*. Kým prváci v uvedenom výskume písali väčšinou všade *i*, *í*, u druhákov sa objavovalo už viac chýb v písaní *i*, *í* po obojakej spoluhláske. Deti akoby zneisteli a písali *y* aj tam, kde nemá byť (napr. ZYMA, ZÝVAM). Naopak, v 2. ročníku ZŠ už deti začínali správne písať aj niektoré vybrané slová *s y*, *ý*, a to aj napriek tomu, že sa ešte o vybraných slovách neučili. Podľa autoriek (tamtiež) deti tieto znalosti nadobúdajú prostredníctvom čítania. Predpokladáme teda, že od konca 1. ročníka ZŠ, kedy deti disponujú schopnosťou analýzy a syntézy foném, majú osvojené fonémovo-grafémové korešpondencie a chápu princíp dekódovania, fonologické uvedomovanie „vrastá“ do fonologického písania, stáva sa jeho neoddeliteľnou súčasťou. Deti začínajú pri písaní uplatňovať

znalosti o pravopisných inkonzistenciách, ktoré nadobudli predovšetkým prostredníctvom čítania, a tak už pre nich nie je primárnym problémom, ktoré fonémy v slove písomne zachytiť, ale ako ich príslušné grafémy správne zapísať. Výsledky teda naznačujú, že obdobie od konca 1. ročníka ZŠ môžeme považovať za obdobie reorganizácie, utriedovania, kedy deti vplyvom implicitného učenia začínajú uplatňovať pravopisné javy pri písaní. A tak robia zdanlivo viac chýb, ako v predchádzajúcich obdobiach, pretože ešte nepoznajú pravopisné pravidlá a výnimky.

V 2. ročníku ZŠ sa deti začínajú explicitne učiť pravopisné pravidlá. Predpokladáme, že dobrí pisatelia dokážu profitovať z explicitných pravidiel ihneď po začatí ich výučby. V prípade slabých pisateľov predpokladáme, že zaostávanie vo FU a čitateľských schopnostiach sa s narastajúcimi požiadavkami vo vzdelávacom procese odrazí na spomalenom tempe implicitného a explicitného osvojovania pravidiel. Túto skutočnosť dokumentuje aj vývin pravopisného písania u slabých a dobrých pisateľov. Výkony v písaní slov u slabých detí sú kontinuálne nižšie. V budúcnosti by bolo potrebné výsledky overiť na väčšej výskumnej vzorke. Avšak tieto výsledky sú v súlade so závermi nemeckej longitudinálnej štúdie (Landerl, Wimmer, 2008), kde autori zistili, že väčšina slabých pisateľov identifikovaných v 1. ročníku ZŠ dosahovala slabé výkony v pravopise aj o štyri a osem rokov neskôr. Naše výsledky naznačujú, že rizikové deti je možné zachytiť už v predškolskom veku a pomerne dobre identifikovať v priebehu 1. a 2. ročníka ZŠ. Ukazuje sa, že stupeň rozvinutia schopností vo fonologickom uvedomovaní, čítaní a písaní v 1. ročníku ZŠ je stavebným základom pre úspešné budovanie gramotnostných schopností v ďalšom vzdelávacom procese. Preto by deťom so slabými výkonmi v spomínaných schopnostiach mal byť včas poskytnutý cielený tréning na stimuláciu slabo rozvinutých schopností.

Záver

Retrospektívne porovnanie dobrých a slabých pisateľov ukázalo, že hodnotenie fonologického uvedomovania v predškolskom veku a 1. ročníku ZŠ môže odhaliť rizikové deti z pohľadu osvojovania si gramotnosti. Zisťovanie úrovne vývinu fonologických schopností má teda svoje miesto v procese hodnotenia pripravenosti dieťaťa na školu, ako aj v diagnostickom procese porúch učenia. Je načas, aby bola venovaná náležitá pozornosť prevencii dyslexie v predškolských zariadeniach, a to prostredníctvom cieleného rozvíjania fonologického uvedomovania. Avšak najdôležitejšiu úlohu vidíme v potrebe uplatňovania systematického tréningu fonologického uvedomovania u rizikových skupín detí ohrozených dyslexiou, ako sú deti s rodinným rizikom dyslexie alebo s narušeným vývinom reči.

LITERATÚRA

- CARAVOLAS, M. et al., 2012. Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. In: *Psychological Science*. Vol. 23, No. 6, pp. 678 – 686.
- CARAVOLAS, M., MIKULAJOVÁ, M., VENCELOVÁ, L., 2008. *Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov. ISBN 978-80-89113-61-3.
- CARAVOLAS, M., VOLÍN, J., 2005. *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-06-2.
- CARROLL, J. M., SNOWLING, M. J., 2004. Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 45, No. 3, pp. 631 – 640.
- CATALDO, S., ELLIS, N., 1988. Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills. In: *Journal of Research in Reading*. Vol. 11, No. 2, pp. 86 – 109.
- DENCKLA, M. B., RUDEL, R. G., 1974. Rapid "automatized" naming of pictured objects, colours, letters, and numbers by normal children. In: *Cortex*. Vol. 10, No. 2, p. 186 – 202.
- FRANKE, H., MIKULAJOVÁ, M., 2012. Předgramotnostní dovednosti slovensky hovořících dětí s různými profily jazykových schopností. In: *Pedagogika – počáteční gramotnost*. Roč. LXII, č. 1 – 2, s. 164 – 177.
- HULME, CH. et al., 2005. Phoneme isolation ability is not simply a consequence of letter-sound knowledge. In: *Cognition*. Vol. 97, No.1, pp. B1 – 11.
- KESSLER, B., CARAVOLAS, M., 2012. Weslalex: West Slavic lexicon of child-directed printed words. [cit. 30.06.2012]. Dostupné na internete : <<http://spell.psychology.wustl.edu/weslalex/>>.
- LANDERL, K. et al., 2013. Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 54, No. 6, pp. 686 – 694.
- LANDERL, K., WIMMER, H., 2008. Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 100, No. 1, pp. 150 – 161.
- LERVÅG, A., BRÅTEN, I., HULME, CH., 2009. The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. In: *Developmental Psychology*. Vol. 45, No. 3, pp. 764 – 781.
- LIPKA, O., SIEGEL, L. S., VUKOVIC, R., 2005. The literacy skills of English language learners in Canada. In: *Learning Disabilities Research & Practice*. Vol. 20, No. 1, pp. 39 – 49.
- MIKULAJOVÁ, M., 2008. Možnosti ranej predikcie vývinových porúch písanej reči. In: *Československá psychologie*. Roč. LII, č. 1, s. 59 – 69.
- MIKULAJOVÁ, M. a kol., 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov vo vydavateľstve MABAG. ISBN 978-80-89113-94-1.
- MIKULAJOVÁ, M., VÁRYOVÁ, B., GACÍKOVÁ, I., 2004. O možnostiach ranej identifikácie detí ohrozených poruchou čítania. In: LECHTA, V. (ed.). 2004. *Logopaedica VII. Zborník Slovenskej asociácie logopédov*. Bratislava: Liečreh Gúth, s. 44 – 57. ISBN 80-88932-15-7.
- MOLL, K. et al., 2014. Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. In: *Learning and Instruction*. Vol. 29, No. 1, pp. 65 – 77.
- SCARBOROUGH, H. S., 1990. Very early language deficits in dyslexic children. In: *Child Development*. Vol. 61, No. 6, pp. 1728 – 1743.
- SCHÖFFELOVÁ, M., MIKULAJOVÁ, M., 2012. Vývoj různých aspektů čtení ve slovenštině. In: *Pedagogika*. Roč. 61, No. 1 – 2, s. 111 – 125. ISSN 0031-3815.
- STANOVICH, K. E., CUNNINGHAM, A. E., CRAMER, B. B., 1984. Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. In: *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol. 38, No. 2, pp. 175 – 190.
- ŠELINGEROVÁ, A., 2018. *Kognitívne činitele vývinu gramotnosti u adolescentov*. Dizertačná práca. Bratislava: Paneurópska vysoká škola.
- VAESSEN, A., BLOMERT, L., 2013. The cognitive linkage and divergence of spelling and reading development. In: *Scientific Studies of Reading*. Vol. 17, No. 2, pp. 89 – 107.
- VAESSEN, A. et al., 2010. Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. In: *Journal of educational psychology*. Vol. 102, No. 4, pp. 827 – 842.

- VÁRYOVÁ, B., 2002. *Kognitívne a jazykové procesy vo vzťahu k čítaniu*. Dizertačná práca. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- VÁRYOVÁ, B., MIKULAJOVÁ, M., 2002. Problémy súčasnej diagnostiky porúch čítania. In: *Paedagogica specialis*. Roč. XXI, s. 173 – 188. ISBN 80-223-1715-2.
- WAGNER, R. K., TORGESEN, J. K., 1987. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. In: *Psychological Bulletin*. Vol. 101, No. 2, pp. 192 – 212.
- WECHSLER, D., 2003. *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Third UK Edition (WPPSI-III)*. Oxford, England: Psychological corp.
- WECHSLEROVA INTELIGENČNÁ ŠKÁLA PRE DETI. 1996. Slovenská úprava 3. anglického vydania T-36. Bratislava: Psychodiagnostika, a. s.
- ZIEGLER, J. C. et al., 2010. Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. In: *Psychological Science*. Vol. 21, No. 4, pp. 551 – 559.
- ZUBÁKOVÁ, M., 2014. *Vývinové vzťahy medzi fonologickými schopnosťami, čítaním a písaním*. Dizertačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- ZUBÁKOVÁ, M., MIKULAJOVÁ, M., 2013. Vývin schopnosti izolácie foném u detí od piatich do siedmich rokov a jej vzťah k ranej gramotnosti. In: *Logopaedica XVI*. Bratislava: MABAG, s. 19 – 31. ISBN 978-80-89113-91-0.
- ZUBÁKOVÁ, M., MIKULAJOVÁ, M., BÓNOVÁ, I., 2014. Analýza chýb v skúške foném u detí od piatich do siedmich rokov. In: *Logopaedica XVII*. Bratislava: MABAG, s. 26 – 43. ISBN 9788097157920.

ŽIACI Z CUDZOJAZYČNÉHO PROSTREDIA S PREJAVMI DYSGRAFIE A DYSORTOGRAFIE

Pupils from a Foreign-Language Environment with Dysgraphia and Dysortography Symptoms

Jana Kožárová,¹ Miroslava Makajiová²

Abstrakt: Príčinami, nápravou, individuálnym prístupom k žiakom s vývinovými poruchami učenia sa po dlhé roky zaoberajú odborníci a výskumníci z rôznych uhlov pohľadu, prevláda však pohľad patopsychologický a špeciálnopedagogický. Súčasné edukačné trendy síce hovoria v prospech inklúzie, avšak po nástupe do základnej školy u viacerých detí s vývinovými poruchami učenia nastáva problém. Čo robiť vtedy, ak dieťa, ktoré prijali do školy, nerozumie slovenskému jazyku? Problémy spojené s porozumením jazyka riešia hlavne v pohraničných oblastiach a tiež tam, kde je väčšina obyvateľstva rómskeho pôvodu a ich prioritne využívanou rečou je rómčina. Zabúda sa však na minoritnú skupinu imigrantov, utečencov. Dokáže škola efektívne optimalizovať edukačný proces smerom k dieťaťu tak, aby zmiernila vplyv traumy z náhlej migrácie, ale aj poruchy učenia? Vo vedeckej štúdii prezentujeme výsledky výskumu realizovaného v spolupráci s Migračným úradom Slovenskej republiky. Trojfázový výskum bol realizovaný v pobytovom tábore na strednom Slovensku na vzorke troch detí s prejavmi špecifických vývinových porúch učenia.

Kľúčové slová: vývinové poruchy učenia, dysgrafia, dysortografia, cudzojazyčné prostredie.

Abstract: Causes, remedies, individual approach towards pupils with developmental learning disabilities are in the focus of interest of various professionals. Although the pathopsychological and special-educational point of view is dominant. Current educational trends are in favour of inclusion. But there might occur some challenge after a school attendance onset. What if a child, admitted to a school, does not understand Slovak language? Such challenges need to be treated mainly in border areas and areas, where there is high density of population with Roma origin and their first language is Romany. However, there is a minority group of immigrants that is forgotten. Is a school able to effectively optimize educational process towards a child in order to mitigate the impact of trauma from sudden migration alongside the impacts of learning disabilities? In the presented paper we bring the results from research conducted in the cooperation with Migration Bureau of the Slovak republic. The three-phased research was implemented in the asylum centre in central Slovakia within the research sample consisted of three children manifesting symptoms of developmental learning disabilities.

Key words: developmental learning disabilities, dysgraphia, dysortography, foreign-language environment.

Úvod

Vyučovanie v inom ako materinskom jazyku je náročnejšie u žiakov s vývinovými poruchami učenia. Existujú však výnimky, najmä vtedy, ak je porucha na báze neskoršieho perцепčného dospievania. Na začiatku školskej dochádzky, kedy majú vyučovacie predmety prevažne audiovizuálny charakter, u dieťaťa nemusíme pozorovať problémy. Prvotné prejavy porúch učenia sa začnú manifestovať až v neskoršom období, keď vyučovanie prechádza

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

² Mgr. Miroslava Makajiová, Základná škola Fábryho 44, 040 22 Košice, Slovenská republika. E-mail: mirkamakajiova@gmail.com. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

do tradičnejších foriem výučby (Zelinková, 2003; Zelinková, Čedík, 2013; Kožárová, Vargová, 2017). Najčastejšou chybou pri osvojovaní zručnosti čítania je zámena poradia písmen, čo môže žiakom dávať význam v ich rodnom jazyku. K tomuto faktu tiež prispieva aj časté domýšľanie slov a slovných spojení. Všetko však závisí prioritne od toho, z akého jazykového prostredia žiak prichádza. Najväčšie problémy môžu mať žiaci, ktorí sa nestretli so žiadnym slovanským jazykom. Príkladom sú žiaci, ktorí prišli z afrických krajín alebo Blízkeho východu, ktorí tvoria najpočetnejšiu skupinu imigrantov na Slovensku. V lepšej východiskovej situácii sú napr. žiaci z Ukrajiny (Jucovičová, Žáčková, 2008). Pokorná (2007, 2010a, 2010b) však upriamuje pozornosť nielen na dekodovanie jazyka, ale aj na jeho porozumenie. Aj keď by žiak prečítal text v slovenskom jazyku, je veľmi málo pravdepodobné, že by prečítanému textu hneď porozumel. Výkon je v oslabený hlavne v rýchlosti čítania, ktorý priamo súvisí s porozumením textu. Porozumenie textu je možné zdokonaľovať napr. niekoľkonásobným prečítaním informácie a následným pamäťovo-hovoreným opakovaním. V písomnom prejave je u žiakov podobný výskyt nezrovnalostí, najčastejšie sa vyskytuje zámena podobných grafém, nesprávne poradie grafém v slove. Horšiu pozíciu majú žiaci, ktorých porucha učenia má základy v auditívnej dysfunkcii. Sprievodnými znakmi sú pomalé krčovitité písanie, nečitateľný písomný prejav (Zelinková, 1994). Kucharská a kol. (2013) dospeli k záveru, že ak výučba materinského a cudzieho jazyka prebieha simultánne v rovnakom veku, pre žiaka s vývinovou poruchou učenia je jednoduchšie eliminovať prejavy týchto porúch. Inak je to u žiakov, ktorí museli náhle zmeniť školské a jazykové (prípadne aj kultúrne) prostredie z rôznych objektívnych príčin. Ich školská úspešnosť napr. na Slovensku potom závisí aj od toho, či sa v minulosti niekedy stretli so slovenským jazykom. Najväčším problémom týchto detí/žiakov (aj dospelých) je osvojovanie a rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie v predškolskom a mladšom školskom veku v spisovnom slovenskom jazyku, nakoľko ich materinským jazykom je iný jazyk, čo môže negatívne ovplyvniť aj ich celkovú školskú úspešnosť, preto každá podpora je pre nich veľmi dôležitá (Hlebová, 2018; Hlebová, Ďuranová, 2018; Hlebová, Vojteková, 2017, 2018).

Ak má žiak poruchu vyučovacieho, výchovného alebo adaptačného charakteru z dôvodu nedostatočnej znalosti vyučovacieho jazyka, potrebuje pri vzdelávaní podporu. Žiaci z odlišného jazykového prostredia však majú situáciu komplikovanejšiu kvôli jazykovej bariére. Omylom je, že žiak má tolerované jazykové ťažkosti, ak má len nápadné nedostatky v jazyku (Matějček, Vágnerová, 2006). Často sa stáva, že ak žiak využíva slovenský jazyk komunikačne s úspechom, učitelia si myslia, že komplikácie vyplývajú len z neznalosti alebo oslabenia rozumových predpokladov. Pritom žiaci, ktorí sa u nás narodili a navštevovali predškolské zariadenia, môžu zdanlivo hovoriť slovensky veľmi dobre. Napriek tomu môže žiak v škole zlyhávať práve vplyvom nedostatočne osvojeného spisovného slovenského jazyka hlavne z toho dôvodu, že sa so slovenčinou stretáva len v škole, v domácom prostredí hovorí materinským či iným jazykom (Mikurčíková, Megisová, 2017). Rodina z iného kultúrneho prostredia tak ostáva žiť uzatvoreným komunikačným spôsobom života. Školský

špeciálny pedagóg mapuje ťažkosti u žiakov vo všetkých jazykových rovinách, v hovorenom i písomnom prejave, a toto poznanie sprostredkúva učiteľom. V rovine foneticko-fonologickej môže byť nápadná odchylná výslovnosť, nedostatky vo fonologickom vnímaní, čo je z hľadiska školskej úspešnosti limitujúce. V škole bývajú tieto ťažkosti do istej miery tolerované (napríklad dodržiavanie diakritiky a mäkčenia). Avšak pre školskú úspešnosť týchto žiakov je určujúca rovina morfológicko-syntaktická (uplatňovanie gramatických pravidiel, správne využívanie slovných druhov, stavby vety v hovorenom i písomnom prejave), lexikálno-sémantická rovina (aktívna a pasívna slovná zásoba, zovšeobecňovanie), ako aj pragmatická rovina jazyka – žiak môže mať problém vyjadriť odlišné komunikačné zámery, svoje postoje, emócie, spontánne rozprávať. Tu sa tiež môžu prejavovať aj odlišné kultúrne zvyklosti. Žiaci z odlišného jazykového prostredia môžu mať nedostatok priateľov, zažívať pocity izolácie a sociálneho vylúčenia (Žovinec, 2014). Negatívne môže pôsobiť i odlúčenie od členov širšej rodiny. Na priebeh školskej adaptácie máva vplyv nesystematický priebeh doterajšieho vzdelávania, odlišné metodické postupy, výučbové štýly, odlišné pracovné návyky, hodnotová orientácia. Rodičia by často veľmi radi spolupracovali, ale sami majú väčšiu jazykovú bariéru než ich deti (Fischer, Cummings, 2012; Dubayová, 2015).

Výskumný problém

Pre žiadateľov o azyl na našom území, ktorí prichádzajú aj so svojimi deťmi v predškolskom a školskom veku, platí povinnosť zapísať deti do školy, povinná školská dochádzka sa podľa platnej legislatívy vzťahuje aj na azylantov. Práve v škole sa začína asimilácia detí na našu krajinu a tu sa pravidelne stretávajú s naším štátnym jazykom. Pre cudzincov môže byť ťažká už len konverzácia v slovenčine, najmä pre národy, ktorých jazyky nie sú blízke slovanským. Najmä imigranti z afrických krajín a Blízkeho východu sa stretávajú s problémami v oblasti komunikácie. Neexistujú totiž žiadne ani príbuzné slová so slovenským jazykom. Čo sa týka imigrantov z rusky a ukrajinsky hovoriacich krajín, tu sa nepredpokladá problém v komunikácii, keďže národy sú slovanské. Skôr je predpoklad chybovosti a nevedomosti v písomnej komunikácii, pretože ich písmom je azbuka, ktorá má málo podobných písmen s latinkou.

V príspevku sme sa zaoberali problémom grafického prejavu žiakov, ktorí písali v domovskej krajine azbukou, aby sme identifikovali dysgrafické a dysortografické symptómy v ich písomnom prejave. S týmto problémom súvisia aj nasledujúce otázky, ktoré sme objasňovali v priebehu výskumu:

1. *Aká je najčastejšia chybovosť u žiakov v tvaroch písmen slovenského jazyka?*
2. *Existuje súvislosť medzi vekom žiaka a jeho úspešnosťou v písomnom prejave?*
3. *Aké intervenčné aktivity a cvičenia sú najvhodnejšie pri eliminácii dysgrafických prejavov u žiakov?*
4. *V akom vývinovom období sú badateľné zmeny v písateľskej zručnosti žiaka?*
5. *Ako reagujú žiaci na vlastné ťažkosti pri písaní v slovenskom jazyku?*

Hlavným cieľom prezentovaného výskumu bolo zistiť a analyzovať symptómy dysgrafie a dysortografie u žiakov z cudzojazyčného prostredia v ich písomnom prejave v slovenskom jazyku. Hlavný cieľ sme rozdelili *do parciálnych cieľov*:

1. Analyzovať grafický prejav v slovenskom jazyku u žiakov z cudzojazyčného prostredia pri vstupnom teste.
2. Pripraviť a aplikovať intervenčné aktivity na nápravu dysgrafických a dysortografických prejavov písomného prejavu u žiakov z cudzojazyčného prostredia.
3. Po aplikácii intervenčného programu porovnať východiskový a postintervenčný grafický prejav u žiakov z cudzojazyčného prostredia.
4. Sformulovať závery a odporúčania pre prax so žiakmi z cudzojazyčného prostredia, ktorých grafický prejav je dysgrafický a dysortografický.

Metódy výskumu

Pri realizácii výskumu sme využívali kváziexperiment, ktorý bol podporený metódou testu, pozorovaním a rozhovormi. Týmto komplexom metód sme určili charakteristiku skúmaných objektov.

Za nosnú a smerodajnú metódu považujeme testy, ktoré sme vytvorili na základe štúdia odbornej literatúry. Typy úloh sme vybrali na základe toho, čo má žiak ovládať v oblasti grafického prejavu na prvom stupni základnej školy na Slovensku (ISCED 1, 2014). Test však nebol testom v pravom slova zmysle, išlo skôr o riešenie úloh písomného charakteru na zisťovanie schopnosti žiakov zameraných na písanie, prepis, odpis a diktát.

Počas trvania výskumu sme pozorovali správanie a činnosť subjektov. Mohli sme tak zistiť, či sa menia ich návyky pri písaní, aktivita a motivácia k činnosti.

Výskumný súbor

Výskum sme realizovali v pobytovom tábore na strednom Slovensku, kde sú umiestňované rodiny a ohrozené skupiny imigrantov z Ukrajiny, čakajúce na azyl na území Slovenskej republiky. Uskutočnený bol náhodný výber subjektov, pričom sme pracovali so všetkými dostupnými súbormi, a to vo veku od 6 do 15 rokov. Respondentmi výskumu boli traja žiaci základnej školy (súrodenci), ktorých mená sme pozmenili a spracovali ako prípadové štúdie. Prípád Natália – žiačka deviateho ročníka (16 rokov), prípad Dávid – žiak štvrtého ročníka (10 rokov), prípad Viktor – žiak druhého ročníka základnej školy (8 rokov). Všetci začínali povinnú školskú dochádzku na Ukrajinu, do slovenskej školy začali chodiť od septembra 2016. V tábore boli žiakom k dispozícii sociálne pracovníčky z mimovládnej organizácie, ktoré vytvárali pre nich rôzne voľnočasové aktivity podporujúce osvojovanie si slovenského jazyka v písomnom i ústnom prejave.

Metodika výskumu

Výskum bol realizovaný v troch etapách (tabuľka 1). Prvá etapa predstavovala vstupný test, ktorý bol uskutočnený v jednom dni. Sprievodné metódy, rozhovory a analýza grafického prejavu boli uskutočnené paralelne počas testov, resp. po ich absolvovaní. Druhá etapa bola rozdelená do niekoľkých týždňov

vzhľadom na úspešnosť a pokroky v grafickom prejave žiakov. Súčasťou druhej etapy boli intervenčné aktivity prispôbené jednotlivým žiakom a úrovni ich grafického prejavu v slovenskom jazyku. Následne v tretej etape bol realizovaný rovnaký test ako v prvej etape, na základe ktorého bol posudzovaný celkový grafický prejav žiakov a ich pokroky, teda úspešnosť intervencie.

Tabuľka 1 Priebeh výskumu

Časť	Úlohy	Zameranie	Zadaná úloha	Sledované/intervenované oblasti	Dátum
Vstupná	1.	Všeobecné	Napiš 5 ľubovoľných viet.	Držanie tela pri písaní. Držanie písacieho nástroja pri písaní. Pozornosť. Koncentrácia. Písomný prejav. Poradie písmen.	18. 1. 2017
	2.	Zraková diferenciácia	Opíš vety tlačným písmom.	Porozumenie pokynu. Znalosť rozlíšiť tieto dve formy písma.	
			Prepíš vety písaným písmom.	Interpunkciu. Veľké začiatkové písmená. Kvalitatívne znaky písma (sklon, tvar, veľkosť, rovnomernosť, písanie jedným ťahom, nadväznosť, hustota, rytmizácia, celková úprava písomného prejavu). Kvantitatívne znaky písma (rýchlosť) – len okrajovo. Vynechávanie slov.	
	3.	Sluchová diferenciácia	Počúvaj pozorne. Budem čítať hlásky a ty ich napíšeš do riadka.	Rozlišovanie veľkých a malých tvarov písmen.	
			Diktát (5 viet).	Porozumenie pokynu. Znalosť rozlíšiť tieto dve formy písma. Interpunkciu. Veľké začiatkové písmená. Kvalitatívne znaky písma (sklon, tvar, veľkosť, rovnomernosť, písanie jedným ťahom, nadväznosť, hustota, rytmizácia, celková úprava písomného prejavu). Kvantitatívne znaky písma (rýchlosť) – len okrajovo. Vynechávanie slov.	

Časť	Úlohy	Zameranie	Zadaná úloha	Sledované/intervenované oblasti	Dátum
Intervenčná	1.	Všeobecné	Rozvíjanie jemnej a hrubej motoriky.	Rozcvička celého tela, pantomíma, sochy. Rozcvička ramenného, laktového, zápästného kĺbu. Modelovanie z plastelíny. Omaľovanky. Maľovanie prstovými farbami. Navliekanie korálikov.	23. 1. 2017
	2.	Spresňovacie	Rozvoj jemnej motoriky, úchop, spoznávanie tvarov.	Zapamätanie a napodobňovanie pohybov. Koordínácia ruka – oko. Rozcvička pred písaním. Obtáňovanie tvarov (Moje prvé čiary). Kreslenie podľa predlohy. Obtáňovanie písmen. Prepis.	27. 1. 2017
	3.	Spresňovacie Precvičovanie	Upriamenie sa na tvary, spresňovanie pohybov.	Rozcvička ruky. Vyfarbovanie. Prepis písmen. Zvýrazňovanie vybraných písmen. Zvýrazňovanie diakritiky.	1. 2. 2017
	4.	Spresňovacie Precvičovanie	Tvary písmen slovenskej abecedy.	Labyrinty. Zoznámenie sa so slovenskou abecedou. Rozlišovanie písmen v slovách. Nácvik písania samohlások, spoluhlások.	6. 2. 2017
	5.	Precvičovanie	Písanie.	Rozcvička pre písaním. Vyfarbovanie. Nácvik jednotlivých tvarov písmen. Písanie slov a jednoduchých viet.	10. 2. 2017
	6.	Precvičovanie Fixácia	Písanie. Opakovanie.	Nácvik tvarov písmen. Písanie slov, viet. Prepisy, odpisy. Diktáty (písmen, slov, viet).	16. 2. 2017

Časť	Úlohy	Zameranie	Zadaná úloha	Sledované/intervenované oblasti	Dátum
Výstupná	1.	Všeobecné	Napíš 5 ľubovoľných viet.	Držanie tela pri písaní. Držanie písacieho nástroja pri písaní. Pozornosť. Koncentrácia. Písomný prejav. Poradie písmen.	20. 2. 2017
	2.	Zraková diferenciácia	Opíš vety tlačeným písmom.	Porozumenie pokynu. Znalosť rozlíšiť tieto dve formy písma.	
			Prepíš vety písaným písmom.	Interpunkciu. Veľké začiatkové písmená. Kvalitatívne znaky písma (sklon, tvar, veľkosť, rovnomernosť, písanie jedným ťahom, nadväznosť, hustota, rytmizácia, celková úprava písomného prejavu) Kvantitatívne znaky písma (rýchlosť) – len okrajovo. Vynechávanie slov.	
	3.	Sluchová diferenciácia	Počúvaj pozorne. Budem čítať hlásky a ty ich napíšeš do riadka.	Rozlišovanie veľkých a malých tvarov písmen.	
			Diktát (5 viet).	Porozumenie pokynu. Znalosť rozlíšiť tieto dve formy písma. Interpunkciu. Veľké začiatkové písmená. Kvalitatívne znaky písma (sklon, tvar, veľkosť, rovnomernosť, písanie jedným ťahom, nadväznosť, hustota, rytmizácia, celková úprava písomného prejavu). Kvantitatívne znaky písma (rýchlosť) – len okrajovo. Vynechávanie slov.	

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Prvá etapa výskumu (dňa 18. 1. 2017) bola realizovaná v popoludňajších hodinách, keď už boli žiaci zo školy doma. Vstupná časť výskumu obsahovala 5 úloh. V prvej úlohe mali žiaci napísať ľubovoľný text, vety, ktoré im napadnú. Sledovali sme správne sedenie žiakov pri písaní, pohyby rúk, držanie pera, polohu zošita pri písaní, súhrnne všetky hygienicko-technické požiadavky pri písaní. V druhej úlohe žiaci odpisovali písaný text, úloha bola zameraná na presné zaznamenávanie písanej formy písma. Pri tejto úlohe sme si všimli kvalitatívne znaky písma, konkrétne správne tvary písmen, ich veľkosť, sklon, rovnomernosť, písanie jedným ťahom, nadväznosť, hustotu a celkovú úpravu.

Tretia úloha bola zameraná na prepisovanie z tlačenej formy do písanej. Tá ukázala, ako žiaci vedia prepájať medzi písaným a tlačným písmom. Úloha vyžadovala fixáciu medzi tlačnou a písanou formou. Vo štvrtej úlohe mali žiaci nadiktované rôzne hlásky, ktoré mali zaznamenať vo forme grafém, zamerali sme sa najmä na písané grafémy. Poslednou úlohou bol krátky diktát prispôbený predpokladanej úrovni žiakov.

Druhá etapa výskumu prebiehala počas štyroch týždňov (od 23. 1. 2017 do 16. 2. 2017), na ktorú sme pripravili pre žiakov rôzne intervenčné cvičenia. Touto komplexnou intervenciou sme prešli všetkými etapami, ktoré prebiehajú v prvom ročníku základnej školy v predmete slovenský jazyk (ISCED 1, 2014).

Na prvom stretnutí (dňa 23. 1. 2017) sme sa zamerali na všeobecné cvičenia. V tejto časti sme rozvíjali u žiakov hrubú a následne jemnú motoriku. Najprv prebehla rozcvička celého tela ako v predmete telesná výchova. Následne sme zvolili didaktickú hru Sochy a pantomímu. Počas hier si žiaci precvičovali celé telo, následne sme sa zamerali na rozcvičku ramenného, laktového a zápästného kĺbu. Precvičovanie prebiehalo súbežne s riekankou, počas ktorej opakovali pohyby. Po rozcvičke, ktorá prebiehala v každý deň výskumu, sme prešli k tvorivej úlohe, ktorá nebola pre žiakov jednotvárna a bežná. Pri tejto úlohe modelovali z plastelíny podľa vlastnej fantázie, pričom ďalej rozvíjali svoju jemnú motoriku. Pri všetkých žiakoch bolo badateľné kŕčovitité manipulovanie s týmto druhom hmoty. Žiaci mali na výber aj možnosť navliekania korálikov na šnúрку, čo však využila len žiačka Natália, ktorá vytvárala náramok pre spolužiakov. Oveľa zaujímavejšia bola pre žiakov aktivita, pri ktorej pracovali s prstovými farbami a opäť využívali hlavne vlastnú fantáziu. Uvoľnená atmosféra a dlhší pobyt so žiakmi odbúraval zábrany. Na záver tohto prvého intervenčného stretnutia sme im rozdali pracovné listy s omalovankami, ktoré mali za úlohu vyfarbiť do nasledujúceho stretnutia.

Počas druhého stretnutia (dňa 27. 1. 2017) zameraného na intervenciu, sme sa sústredili na spresňovanie písomného prejavu. Úlohy pre žiakov boli spojené s opätovným rozvojom hrubej a jemnej motoriky, nácvikom správneho úchopu písacieho nástroja, ktorý taktiež súvisí s grafickým prejavom, spoznávaním písomných a tlačných tvarov slovenských písmen. Stretnutie sa začalo rozcvičkou celého tela a rúk. Potom sme pracovali s každým žiakom individuálne. Každý žiak dostal sadu úloh, ktorú tvorili pracovné listy s jednotlivými prvkami písmen a prípravnými cvikmi. Pracovné listy boli použité z publikácie *Moje prvé čiary* (2016), ktoré boli súčasťou koncepcie vyučovania elementárnej gramotnosti žiakov na Slovensku podľa autoriek Virgovičových. V ďalšej časti stretnutia žiaci prekresľovali obrázky podľa predlohy a začali s písaním jednotlivých písmen písanej formy písmen slovenského jazyka.

Začiatok tretieho stretnutia (dňa 1. 2. 2017) prebiehal rovnako. Zamerali sme sa na precvičovanie a spresňovanie pohybov, upriamili sme sa na písané tvary písmen. Ďalej sme eliminovali nevhodné pohyby, upravovali nesprávne úchopy a sedenie žiakov pri písaní. Žiaci pokračovali v písaní písaných tvarov písmen. Počas precvičovania si žiaci mali všimnúť jednotlivé prvky písmen

a rovnaké prvky vyznačiť farebne. V tejto fáze sme sa zamerali aj na používanie diakritických znamienok.

Štvrté intervenčné stretnutie (dňa 6. 2. 2017) prebiehalo podobne ako predchádzajúce stretnutia. Na uvoľnenie sme na začiatok zvolili labyrinty, aby sme si realizovali krátku diagnostiku držania tela, úchopu, tlaku na podložku pri písaní. Žiaci potom prepisovali slová a vyznačovali v slovách a vetách zadané písmená.

Piate stretnutie (dňa 10. 2. 2017) bolo voľnejšieho charakteru. Žiaci si precvičovali niektoré zložitejšie tvary písmen a následne mali napísať na voľnú tému niekoľko viet. Následne prepisovali zadané slová a vety. V tejto fáze sme fixovali fonému a grafému. Nesprávne prepojenia sme upravovali počas následného precvičovania.

Posledné intervenčné stretnutie (dňa 16. 2. 2017) bolo orientované na prepis a odpis viet, naplánované bolo aj písanie záverečného diktátu. Z dôvodu pracovnej vyťaženia sociálnych pracovníkov mimovládnej organizácie sme diktát museli zrušiť.

Tretia etapa výskumu (dňa 20. 2. 2017) bola zameraná na overenie využitých metód a ich úspešnosť pri náprave primárne dysgrafických prejavov. Jednotlivé kroky v tejto etape boli totožné s postupmi vo vstupnej fáze. Rozhodli sme sa zvoliť takúto formu, aby sme si mohli porovnať nielen kvantitatívne a kvalitatívne znaky písma, ale aj jednotlivé tvary písmen. Konkrétne nás zaujímalo, či došlo k náprave u jednotlivých žiakov – prípadov.

Výsledky z výskumu

V ďalšej časti štúdie prezentujeme zistené výsledky z výskumu individuálne u jednotlivých prípadov.

Prípad Natália

Natália bola žiačkou deviateho ročníka (16 rokov) a po skončení školy chcela študovať na športovom gymnáziu. K čítaniu mala veľmi pozitívny vzťah. Vo voľnom čase si z knižnice (školskej alebo v zariadení) požičiavala knihy na čítanie, najmä dievčenské romány. Slová, ktorým nerozumela, si zapisovala do zošita. Taktiež si zaviedla zošit, kde sa zdokonaľovala v písaní, čo jej odporúčala triedna učiteľka. V škole navštevovala divadelný krúžok. So spolužiakmi mala priateľské vzťahy, napriek citlivému obdobiu dospievania nemala problém nadviazať nové kontakty a vzťahy. Tak to bolo počas celého výskumu aj v kontakte s nami. Vždy prejavovala záujem spolupracovať a zlepšovať sa. Matka ju nenútila do ničoho, sama sa rozhodla pre štúdium. Jej rodina pochádzala z oblasti Ukrajiny, ktorá bola poznačená vojnovou situáciou, preto utiekli pred týmto nebezpečenstvom. Na Slovensko prišli bez otca, rodičia sú rozvedení a otec má súdom zakázaný kontakt s deťmi, jej súrodenci (Dávid a Viktor) boli ďalšími respondentmi nášho výskumu.

Počas prvej fázy výskumu bola žiačka na lyžiarskom výcviku, preto tieto úlohy absolvovala na prvom intervenčnom stretnutí, nepokladali sme totiž za také dôležité rozvíjať hrubú a jemnú motoriku v tomto veku. Natália

uprednostňovala tlačенú formu písania, pretože to bolo pre ňu jednoduchšie, ako konštatovať aj ona sama. Písané písmo jej robilo problém, preto ani v škole nebazírovali na tom, aby písala písaným písmom. Na druhom stupni základnej školy bolo dovolené písať ľubovoľne (písaným alebo tlačným písmom). Pri voľnom písaní radšej použila tlačnú formu písma. Aj v tomto prejave však boli zreteľné nedostatočne osvojené správne tvary niektorých písmen, chýbajúce diakritické znamienka a gramatické chyby. V jednom prípade dokonca použila ako začiatkové veľké písané písmeno (d). V odpise písaného textu žiačka nevedela napodobniť niektoré tvary písma, robilo jej problém dodržať tvar, hoci ho vizuálne mala možnosť vnímať po celý čas. Tvrdila, že nikdy predtým nepísala písaným písmom po slovensky a ťažko sa jej to učilo. Veľkosť písmen nebola rovnaká v riadku ani slove, číslice tiež nemali správny tvar. S veľkosťou písma súvisí aj rovnomernosť, ktorá bola u nej tiež chybná. Sklon písma bol nesprávny, bolo to rozvrátené písmo. Tento sklon nebol zapríčinený nesprávnym sedením či sklonom zošita. Žiačka striedala písané písmo s tlačným, preto správna nadväznosť a písanie jedným ťahom neboli zaznamenané. Evidovali sme však nesprávnu hustotu a rytmizáciu v písomnom prejave, nedodržiavanie rovnakej vzdialenosti medzi slovami, ale celková úprava písma bola v norme. Pri prepise sa u nej ukázali najväčšie nedostatky v písomnom prejave. Žiačka nevedela jednoznačne priradiť písanú formu k tlačenej forme grafémy. Zo začiatku bolo u nej vidieť snahu, potom však už pokračovala tlačným písmom, pretože nevedela napísať niektoré grafémy. Ostatné kvalitatívne znaky písma boli tiež na nedostatočnej úrovni. Jej grafický prejav sa intervenciou zlepšil, stále však používala aj tlačné tvary písmen. Pred písaním sme ju upozorňovali, aby uprednostnila písanú formu, keďže sme sa jej venovali počas predchádzajúcich stretnutí. Všimli sme si, že vetu stále začínala tlačným písmenom, tiež štyrikrát bola v tomto krátkom texte nesprávne umiestnená, resp. vynechaná diakritika. Pripisovali sme to tomu, že sme nevenovali dostatok času tejto problematike a upriamili sme viac pozornosti na správne tvary písmen pri písaní. Taktiež sme si všimli zaujímavú chybu, v texte sa nachádzalo písmeno (b) dvakrát, bolo napísané ako tlačné aj písané. V odpise okrem nedotiahnutých tvarov písmen a vynechaných niektorých prvkov v jednotlivých písmenách sme si všimli, že namiesto veľkého písaného (C) napísala veľké písané (G). Táto chyba bola spôsobená jej nepozornosťou, a nie neosvojením správneho tvaru, odpisovaný text mala žiačka stále k dispozícii pred sebou. V prepise sa ukázal nedostatok pri osvojení si písaného (k). Všetky jeho tvary mali rovnako nesprávnu podobu a nezlepšilo sa jeho písanie ani po intervencii. Fakt, že tvary niektorých písmen neboli také, ako sme ich precvičovali počas intervenčného obdobia, mohol byť spôsobený aj tým, že na Slovensku počas roka žiačka písala prevažne tlačným písmom, len zriedkavo využívala písanú formu, ktorú si prispôbila svojim zručnostiam. Celkovo bol jej písaný text čitateľný.

Natália absolvovaním intervenčných cvičení začala viac používať písanú formu latinky. Jej problémom, hoci v menšej miere, naďalej bola interpunkcia a diakritika, ktorá mohla byť dôsledkom jej nepozornosti. V prvej úlohe vstupného testu tvorila písomná forma latinky len 1 % textu, naopak, vo

výstupnom teste to už bolo 88 % textu. Zlepšenie nastalo v lepšom zvládnutí a častejšom používaní písanej latinky. Chyby súvisiace so skloňovaním (nesprávne pádové prípony) pri výstupnom teste boli zaznamenané vo väčšej miere. Niektoré tvary písmen neboli správne zaznamenané aj vo výstupnom teste. Vzhľadom na trvanie výskumu môžeme zhodnotiť, že Natália urobila veľký pokrok v písomnom prejave v oblasti používania písanej formy latinky.

Prípad Dávid

Dávid bol žiakom štvrtého ročníka (10 rokov). Prvý stupeň základnej školy absolvoval na Ukrajine, kde písali písanou azbukou. Adaptácia na slovenskú školu prebiehala v poriadku, v triede si hneď našiel veľa kamarátov. Žiak bol veľmi otvorený chlapec, ktorý nemal problém s nami spolupracovať. Zapájal sa do každej aktivity s ochotou. Na vzdelaní mu záležalo, ale slovenský jazyk bol zatiaľ pre neho dosť náročný. Školské povinnosti si plnil zodpovedne. Domáce úlohy si napísal hneď po príchode zo školy, aby sa ďalej mohol venovať počítačovým hrám. Osobné plány do budúcnosti zatiaľ nemal.

Dávid pri voľnom písaní používal písanú formu grafém. Formy písma boli podobné predpísaným. Písomný prejav bol čitateľný, skôr boli badateľné gramatické chyby, napr. keď sa nesústredil na písanie veľkého začiatočného písmena na začiatku vety a opakovane začínal vetu s malým písmenom. Taktiež mal problém s diakritikou, ktorú vynechával. Vyskytli sa aj problémy so skloňovaním a časovaním slov v oblasti prípon. Pri písaní písmen neboli správne posadené do riadku, veľkosť písma nebola rovnaká. Sklon písma bol správny, ale na konci riadka často prechádzal do ležatého písma. Mohlo to byť spôsobené priveľmi nakloneným zošitom pri písaní, ale aj tým, že si zošit nepridržiaval rukou. Aj sedenie žiaka pri písaní nebolo vhodné, často sedel na jednej nohe a bol až priveľmi naklonený na lavicu. Pri odpise zo začiatku prepisoval písanú formu správne, neskôr už písal automaticky a nesústredil sa na písanú formu, tiež mu unikali diakritické znamienka a niektoré tvary písmen. Písanie jedným ťahom a nadväznosť písmen nebola badateľná vzhľadom na využívanie aj tlačných foriem písmen. V tejto etape už žiak strácal záujem o úlohu. V časti odpisu striedal písanú a tlačnú formu písania aj napriek upozornovaniu, že má písať písaným písmom. Aj v tejto časti mu unikala diakritika. Veľkosť písma nebola rovnaká, tiež mal nepravdivý sklon písma. Celková úprava písomného prejavu bola na slabšej úrovni. Prispela k tomu aj nesprávna hustota a rytmizácia, striedanie písanej a tlačenej formy a nerovnomernosť. Pri diktovaní písmen a viet boli badateľné chyby. Počuté fonémy žiak nesprávne prepájal s grafémami, a preto robil častejšie chyby. Pravdepodobne nemal dostatočne osvojené auditívne prepojenia v grafickom prejave. Prvé diktované veľké písané (A) bolo zapísané v azbuke, neskôr sa opravil. Druhé diktované malé písané (s), kde sme chceli sledovať písanie jedným ťahom, bolo napísané nesprávne, preto sme to nemohli adekvátne posúdiť. Tretím písmenom bolo malé písané (b), kde sme chceli vidieť, či dodržiava veľkosť písma. Tvar písmena však bol napísaný nesprávne. Najviac sa priblížil k správnejmu tvaru písmena vo štvrtom diktovanom veľkom písanom (P), takmer správne zapísal aj malé

písané (f), s veľkým písaným (F) už mal žiak problém. Diktované vety písal písanou formou, kde sklon písma bol lepší ako v predchádzajúcich úlohách, kde odpisoval a prepisoval text. Nevyužíval už striedanie tlačенých a písaných foriem, ale unikla mu diakritika. Hustota a rytmizácia bola správna. Nezaujem o zlepšenie písania, ktorý sa u žiaka striedavo prejavoval, sme zaznamenali aj vo výstupnej fáze. Žiakovi bolo ľahostajné, ako napíše texty. Najdôležitejšie pre neho bolo to čím skôr ukončiť a venovať sa len svojim záujmom. Pre tento jeho negatívny postoj neboli badateľné skoro žiadne pozitívne zmeny v jeho grafickom prejave pri voľnom písaní aj napriek tomu, že počas niekoľkých týždňov intervencie sme vynaložili dosť úsilia na to, aby sa jeho grafický prejav zlepšil. Pri odpise žiak urobil priveľa chýb, ktoré boli zapríčinené najmä jeho nepozornosťou a nezaujmom o písanie. Nesprávne umiestnený text napr. naznačil len šípkou, kam to malo patriť. V texte si nevšimol, ktoré písmená sú veľké, preto ich napísal ako malé písmená. Napriek snahám, aby žiak prepísal aspoň tú časť poézie, ktorú písal vo vstupnej fáze, sa nám ho nepodarilo presvedčiť. Aj tento krátky text, ktorý si nakoniec zvolil na prepis, bol napísaný s chybami a nesprávnymi tvarmi písma. Žiak odmietol pokračovať v písaní diktovaných písmen a diktátu.

U Dávida sme po cielej intervencii nezaznamenali žiadne zlepšenie v písaní. Pri prvej úlohe vstupného textu latinky bolo 78 % použitých písmen v písanej podobe, naopak, vo výstupnom texte to bolo len 68 %. Takýto klesajúci trend sa ukázal vo všetkých troch absolvovaných cvičeniach. Tlačené a písané formy latinky žiak používal v písomnom tvare ľubovoľne, často ich striedal. Taktiež nevenoval pozornosť diakritike a interpunkcii. Tieto negatívne výsledky sme spájali aj s faktom, že počas výskumu žiak neprístupoval k aktivitám zodpovedne a nezapájal sa do nich so záujmom.

Prípad Viktor

Viktor navštevoval druhý ročník základnej školy (8 rokov). Prvý ročník absolvoval ešte na Ukrajine, kde sa taktiež učil písanú azbuku. Jeho grafický prejav bol v porovnaní s dvoma predchádzajúcimi prípadmi lepší. V druhom ročníku sú žiaci zameraní aj na krasopis písaného písma, preto mu triedna učiteľka pripravila cvičenia, v ktorých si precvičoval písané písmo. Tieto cvičenia mával často aj doma, preto nebol veľmi ochotný spolupracovať pri výskume. Jeho grafický prejav bol však najmenej ovplyvnený rodnou azbukou. Viktor pri písaní na voľnú tému mal gramatické problémy, a to s písaním veľkého začiatočného písmena na začiatku vety, taktiež s príponami pri skloňovaní a časovaní slov. Zaznamenali sme aj problémy v písaní slov, ktoré sa spodobujú. Žiak ešte nemal osvojenú slovnú zásobu, preto niektoré slová nevedel napísať správne po slovensky, ale zaznamenával ich foneticky v ukrajinskom jazyku. Žiak bol zo začiatku hanblivý a nechcel s nami spolupracovať, preto napísal len jednu vetu. Pri odpise bola viditeľná jeho snaha zaznamenať písané písmo čo najpresnejšie. Dôvodom mohli byť aj neustále domáce úlohy zamerané práve na krasopis. Učiteľka zadávaním týchto domácich úloh uľahčovala žiakovi adaptáciu na slovenský jazyk. Žiak dodržiaval veľkosť a rovnomernosť písma,

taktiež hustotu a rytmizáciu. Písmená boli zaznamenané jedným ťahom s menšími chybami v nadväznosti. Práve z predchádzajúcich dôvodov, teda domáceho precvičovania písma a krasopisu, žiak vedel najlepšie prepojiť tlačnú a písanú formu grafémy a prepis zvládol ako slovenské deti. Zachované boli kvalitatívne znaky ako nadväznosť, písanie jedným ťahom, hustota. Menšie chyby žiak robil vo veľkosti písma. Vzhľadom na neochotu spolupracovať dlhší čas, sme zvolili len časť textu určenú na prepis. Pri diktovaní hlások žiak ako jediný správne zapísal všetky diktované hlásky. Problém však bol s diktátom. Napísal len jednu vetu, ale urobil v nej niekoľko gramatických chýb. Nezačal písať vetu s veľkým začiatočným písmom, na konci vety chýbala bodka, taktiež sa prejavila chyba v počutej hláske. Aj napriek tomu, že žiak zaujal veľmi negatívny postoj k výskumu, vo výstupnej fáze dosiahol najlepšie výsledky. Predpokladali sme, že drobné nápravy písania, ktorým sme sa chceli venovať počas intervenčnej fázy, vyústia do badateľných pokrokov a nebude možné rozlíšiť u žiaka, že jeho rodným jazykom nie je slovenčina. Za pozornosť stojí aj fakt, že žiak sa za svoje písmo hanbil údajne preto, že nepíše úhladne, krasopisne, spolužiaci sa mu zo začiatku vysmievali. Žiak sa preto sústredil a rešpektoval pokyny počas intervencie. Naučil sa, že veta začína veľkým začiatočným písmenom. V cvičení napr. v slove rád ešte absentoval dĺžeň, problém s diakritikou. Žiak absolvoval na rozdiel od predchádzajúcich dvoch prípadov všetky úlohy výskumu vo vstupnej, priebežnej a výstupnej fáze. Diktát sme považovali za veľmi dobre zvládnutý, všetky diktované písmená boli zapísané správne.

Viktor vo svojom písomnom prejave používal stále písanú formu latinky. Úspešnosť používania písanej formy bola vo všetkých úlohách 100 %. Preto sme sa v tomto prípade zamerali na prehľbovanie a upevňovanie tvarov písmen a taktiež na diakritiku a interpunkciu. Pozitívne sa to prejavilo vo výstupnom texte, kde pri diktáte správne použil dĺžeň a vetu ukončil bodkou. Žiak len krátky čas navštevoval základnú školu na Ukrajine, preto nedošlo k pisateľskému návyku a zautomatizovaniu písania v azbuke. Tento trend bol podporený aktívnou účasťou triednej učiteľky, ktorá sa zameriava na túto oblasť a pripravovala pre žiaka mnoho sprievodných cvičení popri povinných v škole. Aj v dôsledku toho sme u žiaka zaznamenali významný posun.

Diskusia

V prvej, vstupnej etape výskumu sme zaznamenali viditeľné rozdiely medzi jednotlivými súrodencami. Najlepšie výsledky v písaní v slovenskom jazyku dosiahol najmladší žiak – Viktor. Na základe toho môžeme vytvoriť a v nasledujúcich výskumoch overiť predpoklad, že vek môže byť determinantom pri nápravách porúch v oblasti písania. Prvotné konštatovanie, ktoré po prvej etape môžeme vyvodiť je, že adaptácia na slovenský jazyk a písanie v slovenskom jazyku závisí od dĺžky zaškolenia v materskej krajine, kde sa využíval rodný jazyk. Tu platí priama úmera: čím dlhšie prebiehalo zaškolenie v rodnej krajine, v tomto prípade Ukrajine, tým dlhšie bude prebiehať aj preškolenie a náprava grafického prejavu v novej krajine v novom jazyku, v našom prípade v slovenčine. Do akej miery sa nám podarilo upraviť

grafický prejav žiakov, sme pozorovali už počas niekoľko týždňov prebiehajúcej intervencie, ktorá bola náročná pre žiakov aj kvôli tomu, že prebiehala hneď po príchode do školy do tábora. Podporu v tomto však nachádzali respondenti výskumu (súrodenci) u svojej matky, ktorá ich nabádala k tomu, aby ochotne spolupracovali, pretože na území Slovenska chceli zostať aj po udelení azylu.

Druhá etapa výskumu trvala niekoľko týždňov, počas ktorých sme sa snažili realizovať so žiakmi čo najviac a najpestrejších cvičení na elimináciu prevažne dysgrafických, ale okrajovo aj dysortografických prejavov. Vychádzali sme z učebníc koncepcie podľa autoriek Virgovičových (2016), ktorú považujeme za efektívnu a rokmi overenú. Popri ústredných cvičeniach sme sa snažili eliminovať neprirodzené prejavy a nadbytočné mimovoľné pohyby. Za podstatné sme považovali nielen samotný grafický prejav a sprievodné úlohy na nácvik a precvičovanie, ale orientovali sme sa aj na správne držanie tela pri sedení, uchopenie a držanie písacích nástrojov, tlak na podložku, orientáciu v texte a pod. V tejto etape sme si overovali, či zvolené metódy a úlohy boli účinné a do akej miery došlo k náprave grafického prejavu u jednotlivých žiakov. Za dôležité pokladáme vysloviť fakt, že najdôležitejšia pri tejto etape výskumu bola motivácia. Najväčšiu rolu zohrala vnútorná motivácia, ktorá bola u všetkých troch žiakov iná. Natália mala motiváciu koordinovanú zvonku (matkou), aby sa správne naučila reč a mohla lepšie zapadnúť do nového kolektívu po udelení azylu. Dávidova motivácia bola slabá, miestami až žiadna. V jeho prípade stále zavážili okolnosti, čo sa dialo v ten deň v škole a s akou náladou prišiel do spoločenskej miestnosti. Jeho motiváciu však zvyšovali súrodenci, prioritne mladší brat Viktor. Dávid sa mu totiž chcel vyrovnáť a byť pochválený rovnako ako on. Viktor bol motivovaný školou, kde jeho spolužiaci píše úhľadne, krasopisne, preto sa im snažil vyrovnáť. Jeho snaha bola síce badateľná, ale miestami až neprirodzená a násilná z jeho strany.

V záverečnej, tretej etape výskumu sme mohli porovnať východiskový a konečný stav úrovne grafického prejavu u jednotlivých žiakov. Vzhľadom na to, že sa do výskumu zapojili všetci žiaci (súrodenci) sú súhlasom a ochotne, predpokladali sme, že zmeny budú výrazne ovplyvnené ich vôľou a motiváciou pracovať. Stalo sa tak len v dvoch prípadoch – u Natálie a Viktora, ktorí boli motivovaní prevažne zvonku, ale motiváciu si napokon znútorňovali, aby sa v písaní zlepšili. Ich ochota spolupracovať bola na veľmi dobre úrovni a výsledkom ich snaženia boli zlepšené pisateľské návyky a písanie písaným písmom v slovenskom jazyku. Natália tento druh písma už v škole a pravdepodobne v praxi využívať nebude, napriek tomu sa do výskumu zapojila. Najväčšiu výzvu pre žiakov predstavovalo hodnotenie výsledkov ich práce. Práve preto sme nehodnotili grafické prejavy žiakov pred nimi. Skôr sme sa zamerali na usmernenie a nabádanie na lepšie zvládanie tvarov písmen a sústavné opakovanie. Napriek tomu Dávid počas výskumu reagoval veľmi neochotne a miestami aj neslušne. Jeho správanie a dosiahnuté výsledky môžu byť príčinou v dvoch smeroch: v prvom prípade, že sme mohli zlyhať svojím prístupom k nemu a nevhodne zvolenými postupmi; v druhom prípade za najpravdepodobnejšiu príčinu považujeme jeho nezodpovednosť

a ľahkovážnosť, s ktorými pristupoval k aktivitám; zapájal sa do nich len pre chýbajúcu vnútornú motiváciu k písaniu.

Na základe vyššie uvedených výskumných zistení formulujeme odpovede na stanovené výskumné otázky:

1. Aká je najčastejšia chybovosť u žiakov v tvaroch písmen slovenského jazyka?

Najviac chýb sme zaznamenali u prípadu Natálie pri písaní písmena (k) vo veľkej aj malej písanej podobe. Prípad Dávid mal problém zapísať v písanej podobe písmená (m, n), rovnako mal problém so zapísaním písmena (k) v obidvoch podobách. V prípade Viktora sme zistili, že jeho výkon v písaní bol vyrovnaný pri všetkých písmenách. Predpokladáme, že zistená chybovosť v týchto tvaroch písmen bola zapríčinená iným tvarom písmen v azbuke. Preto žiaci, ktorí prešli zaškolením na Ukrajine, majú problém zapísať túto fonému v latinke. Predpokladáme, že sústavným precvičovaním a opakovaním by mohlo dôjsť k náprave, a to najskôr u Natálie, v prípade Dávida by to bol dlhodobejší proces. K jeho náprave by však došlo len v tom prípade, ak by bol žiak vnútorne motivovaný a presvedčený o tom, že je nevyhnutné osvojiť si používanie písanej formy slovenského jazyka.

2. Existuje súvislosť medzi vekom žiaka a jeho úspešnosťou v písomnom prejave?

Pri porovnávaní jednotlivých prípadov (súrodencov) zúčastnených vo výskume konštatujeme, že najmladší z nich – prípad Viktor sa najlepšie adaptoval na edukačné prostredie na Slovensku. Viktor bol sústavne ovplyvňovaný triednou učiteľkou, aby používal len písanú formu písma. Na prvom stupni základnej školy je totiž uprednostňovaná táto forma písania. Z tohto dôvodu môžeme na otázku odpovedať, že súvislosť medzi vekom žiaka v cudzojazyčnom prostredí a jeho úspešnosťou v písomnom prejave existuje. Platí tu priama úmera: čím kratšiu dobu bol žiak zaškolený v písaní azbukou, tým kratšiu dobu potrvá jeho preškolenie na písanie latinou. U prípadov Natália a Dávid sme zaznamenali ťažšie vytváranie tohto nového návyku. Písanie tlačným písmom v prípade Natálie a azbukou v prípade Dávida spomalilo ich zautomatizovanie písania v latinke. Avšak vhodne zvolenými metódami a technikami je možné tento stav korigovať.

3. Aké intervenčné aktivity a cvičenia sú najvhodnejšie pri eliminácii dysgrafických prejavov u žiakov?

V tejto súvislosti sme významné zmeny zaznamenali hneď po tom, ako si žiaci precvičili písanie jednotlivých písmen. Počas krátkej doby intervencie sme zaznamenali, že žiaci mali krátkodobú vizuálnu pamäť, ktorá zapríčinila, že čím menej sa venovali jednotlivým tvarom, tým viac skĺzali k nepresnostiam a využívali tvary ovplyvnené azbukou alebo tlačným písmom. Najdôležitejšia však bola motivácia a pozitívny prístup k učeniu, ktorá bola badateľná len v 2/3 súbore (u dvoch prípadov – Natália, Viktor). Motivácia sa zvyšovala uvedením si zvládnutého tvaru písmena. V jednom prípade (Dávid) klesala postupne s časom, ktorý účastník venoval intervencii.

4. V akom vývinovom období sú badateľné zmeny v písateľskej zručnosti žiaka?

Zmeny v návykoch sme zaznamenali u najstaršej respondentky výskumu (Natália) na predposlednom stretnutí, kedy automaticky bez upozornovania začala písať písaným písmom. Dokonca písané písmo začala používať aj v škole na vyučovaní. V prípade Dávida sme nezaznamenali zmeny v jeho návykoch. Prípad Viktor svoj grafický prejav zlepšil zautomatizovaním tvarov a začal písať rýchlejšie. Predpokladáme, že v dôsledku dlhodobejšieho pôsobenia by sa úspešnosť v grafickom prejave výrazne zlepšila u všetkých troch prípadov.

5. Ako reagujú žiaci na vlastné ťažkosti pri písaní v slovenskom jazyku?

Dávid reagoval na ťažkosti, ktoré si plne uvedomoval, veľmi citlivo, odmietal niektoré aktivity zamerané na písanie. Reakcie teda významne ovplyvňuje motivácia a stotožnenie s tým, že žiak má problém. Nevyhnutná je pozitívna psychická podpora, aby žiak získal sebavedomie. U ostatných dvoch prípadov (Natália, Viktor) ich neúspech motivoval k tomu, aby viac pracovali a eliminovali svoje dysgrafické a dysortografické nedostatky zaznamenané pri písaní.

Záver

Problematika vývinových porúch učenia u detí imigrantov je vzhľadom na súčasnú geopolitickú situáciu vysoko aktuálna. Len malá skupina odborníkov v oblasti výchovy a vzdelávania sa venuje problematike aklimatizácie detí imigrantov na podmienky v slovenských školách. A práve tieto deti potrebujú čo najväčšiu podporu od okolia v novom prostredí. Náš výskum poukázal na to, že včasne podchytení žiaci z cudzojazyčného prostredia majú väčšiu šancu plne sa zaradiť do života v našej krajine a aktívne používať spisovný slovenský jazyk v hovorenej, ale aj písanej podobe. Vzhľadom na inú mentalitu a kultúru detí imigrantov to môže byť proces náročný a dlhodobý, ale výsledky by mali byť pozitívne a poukázať na to, ako sa učitelia v základných školách venujú tejto minoritnej skupine na Slovensku. V tejto súvislosti odporúčame zamerať sa na túto skupinu detí/žiacov z cudzojazyčného prostredia na Slovensku a zisťovať nielen ich motiváciu k štúdiu slovenského jazyka, ale vytvoriť pre nich efektívne stratégie diagnostiky a reedukácie vývinových porúch učenia v slovenskom jazyku. Súčasne preskúmať, aké dôvody ich vedú k tomu, aby venovali, resp. nevenovali pozornosť štúdiu slovenského jazyka počas pobytu na našom území. Ďalej by bolo zaujímavé zisťovať aj to, či existuje spojitosť medzi školskou úspešnosťou žiaka a krajinou, odkiaľ prišiel so svojou rodinou na územie Slovenska. Možno by sme dospeli k zisteniu, ktorá krajina najlepšie pripravuje svojich žiakov pre štúdium iného jazyka.

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

LITERATÚRA

- DUBAYOVÁ, T., 2015. Mentálna vulnerabilita ako faktor školskej úspešnosti detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 4, č. 2, s. 14 – 22. ISSN 1338-6670.
- FISCHER, G., CUMMINGS, R., 2012. *Jak přežít s poruchami učení: rádce pro děti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0156-4.
- HLEBOVÁ, B., 2018. *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2089-6.
- HLEBOVÁ, B., ĐURANOVÁ, P., 2018. Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*. Roč. 7, č. 2, s. 42 – 61. ISSN 2585-7363.
- HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G., 2017. Dynamic Assessment (ACFS-cz) in the Context of Improving Reading Competence in Socailly Disadvantaged Pupils with Mild Intellectual Disabilities. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*. Roč. 6, č. 2, s. 9 – 44. ISSN 2585-7363.
- HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G., 2018. *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunití*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2003-2.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V., 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
- KOŽÁROVÁ, J., VARGOVÁ, Z., 2017. Resilience as a factor of school success in pupils with special-educational needs in the conditions of inclusive education. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*. Roč. 6, č. 1, s. 11 – 29. ISSN 2585-7363.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kol., 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-246-1173-2.
- MIKURČIKOVÁ, L., MEGISOVÁ, F., 2017. Význam prípravných ročníkov v edukácii žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*. Roč. 6, č. 2, s. 58 – 77. ISSN 2585-7363.
- POKORNÁ, V., 2007. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5.
- POKORNÁ, V., 2010a. *Teórie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, V., 2010b. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- VIRGOVIČOVÁ, Z., VIRGOVIČOVÁ-LEETZ, L. 2016. *Šlabikár pre 1. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 978-80-8120-584-2.
- ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M., 2013. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0349-0.
- ŽOVINEC, E., 2014. Komparácia výkonu v čítaní stredoškôľákov s dyslexiou a bez dyslexie – zistenia zo štandardizácie diagnostického testu Čí(S)TA. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 3, č. 1, s. 32 – 38. ISSN 1338-6670.

KLÚČOVÉ KOMPONENTY SOCIÁLNEJ INTERAKCIE MEDZI JEDNOTLIVCOM S VIACNÁSOBNÝM POSTIHNUTÍM A JEHO INTERAKČNÝM PARTNEROM

Key Elements of the Social Interaction among a Person with Multiple Disabilities and his Interaction Partner

Nora Jágerová,¹ Martin Vrubel²

Abstrakt: Článok prezentuje výsledky prehľadovej štúdie, ktorá analyzuje 14 výskumných zahraničných štúdií nájdených v databázach EBSCO, SCOPUS a ERIH+ zaoberajúcich sa problematikou interakcie jednotlivcov s viacnásobným postihnutím a ich interakčných partnerov. Východiskom je analýza štúdií realizovaných v rokoch 2000 až 2016 s cieľom charakterizovania kľúčových prvkov sociálnej interakcie medzi jednotlivcom s ťažkým viacnásobným postihnutím a jeho interakčným partnerom. Tými sú podľa analýzy výsledkov tézy citlivosti a vnímanosti, vzájomná pozornosť a regulácia, emocionalita a všetky ich dynamicky sa vyvíjajúce podkategorizácie. Prehľadová štúdia dopĺňa metodologické aspekty jednotlivých štúdií, reflektuje na problematiku terminologického vymedzenia základných komponentov a zároveň odporúča transdisciplinárnu spoluprácu v oblasti sociálnej práce a špeciálnej pedagogiky.

Kľúčové slová: viacnásobné postihnutie, interakcia, interakčný partner, komunikácia, prehľadová štúdia.

Abstract: The article presents results of the literature review study dealing with the issue of the interaction of people with multiple disabilities and their interaction partners. The analysis of fourteen research studies, which were conducted within years 2000-2016, found in the databases EBSCO, SCOPUS and ERIH+, describes the key elements of the social interaction between people with severe multiple disabilities and their interaction partner. These are, according to the analysis of the results, sensibility and perception, reciprocal attention and regulation, emotionality and all dynamically evolving categorization. The overview study complements the methodological aspects of the individual studies, reflects on the issue of terminological definition of basic components and also recommends transdisciplinary cooperation on the field of social work and special education.

Keywords: multiple disabilities, interaction, interaction partner, communication, review.

Úvod

Mnohé teoretické odbory zaoberajúce sa problematikou prístupov, edukáciou a sociálnymi vzťahmi jednotlivcov s postihnutím prechádzajú v súčasnosti značnou modernizáciou vnímania a postojov odbornej aj laickej verejnosti. Uplatňovanie tohto spoločenského vplyvu na výchovu a vzdelávanie v sociálnom rámci v sebe integruje základný rámec edukácie. Smer edukácie je ovplyvnený normami na úrovni štátnej i na úrovni inštitúcie, ktorá výchovu

¹ PhDr. Mgr. et Mgr. Nora Jágerová, Ph.D., Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31a, 603 00 Brno, Česká republika, E-mail: 346267@mail.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

² Mgr. Martin Vrubel, Ph.D., Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31a, 603 00 Brno, Česká republika, E-mail: vrubel@ped.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

a vzdelávanie poskytuje. Svetový trend a vývoj legislatívnych noriem sa odráža vo formovaní postojov spoločnosti k vzdelávaniu a čoraz viac narastajúcich dôrazov na kvalitu, rôznorodosť, decentralizáciu a otvorenosť všetkým členom spoločnosti. V tomto zmysle sa nevyníma ani súčasný fenomén vo vzdelávaní detí, žiakov a študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vo forme inkluzívneho vzdelávania, ktoré prechádza do najvyššieho cieľa edukácie, ktorým je socializácia. Ústava Českej republiky a Listina základných práv a slobôd dávajú vzniknúť novému legislatívnemu rámcu v intenciách školskej politiky vo forme zákonov a vyhlášok podporujúcich vzdelávanie v mainstreamovom prúde, čo dáva vzniknúť predpokladu dôsledne poznať jednotlivca s (viacnásobným) postihnutím, ako aj jeho edukátora či komunikačného partnera.

Teoretické východiská

Problematica teoretického uchopenia, edukácie, prístupov a samotnej intervencie u jednotlivcov s viacnásobným postihnutím je skúmaná až v posledných dvadsiatich rokoch, hoci štatistické zvyšovanie kombinácií postihnutí má neustále stúpajúcu tendenciu. V oblasti definovania, charakterizovania, používania termínov a teoretického uchopenia tematiky sa vyskytuje značná nejednotnosť. Dynamickosť v odboroch špeciálnej pedagogiky či sociálnej práce si vynútila potrebu dôsledne obsahovo a konceptuálne vymedziť aj používanie terminologických označení.

Pri komparácii literárnych zdrojov (Vašek, 1999; Vítková, 2003; Opatřilová, 2008; Gömann, 2010; Fröhlich, Lammers, Klauss, 2011) uvádzame diferenčné východisko viacnásobného postihnutia podľa Vančovej (2010):

1. *ľahké viacnásobné postihnutia*, kde v procese výchovnej rehabilitácie dominuje špeciálna edukácia zameraná na prípravu na integráciu do životných podmienok a dosiahnutie primeranej kvality života len s minimálnou podporou; v procese učenia dominuje verbálno-kognitívne a sociálne učenie; proces rozvíjania osobnosti sa dopĺňa o korekčné, reedukačné, kompenzačné a stimulačné aktivity;
2. *ťažké viacnásobné postihnutia*, kde v procese edukácie dominuje špeciálna edukácia, stimulácia, reedukácia, korekcia a kompenzačné aktivity; v procese učenia prevažuje reflexné a perцепčnomotorické učenie s prvkami verbálnokognitívneho a sociálneho učenia; všetky aktivity výchovnej rehabilitácie sa uskutočňujú na báze striktnej individualizácie; komunikačný proces je výrazne narušený a je nutné budovať ho na využívaní alternatívnej a augmentatívnej komunikácii.

Pre potreby prehľadovej štúdie sa budeme zameriavať na *druhú* skupinu jednotlivcov s ťažkým viacnásobným postihnutím, kde nás budú zaujímať najmä ich interakčné stratégie v súčinnosti s komunikačným partnerom.

V intenciách dosahovania čo najvyššej kvality života jednotlivcov s viacnásobným postihnutím je veľmi dôležitá *interakcia* a samotná *komunikácia*

ako jej súčasť. Podľa Opatřilovej (2013) je úspešný rozvoj *komunikácie* závislý na určitých schopnostiach a zručnostiach neuromotorických, senzorických a kognitívnych, pričom sa predpokladá ich vzájomná kooperácia. Proces komunikácie u jednotlivcov s ťažkým viacnásobným postihnutím býva výrazne narušený a obmedzený, pretože dochádza k blokácii vo všetkých jazykových rovinách a ďalších zložkách komunikáciu ovplyvňujúcich.

Jednotlivci s ťažkým viacnásobným postihnutím nemajú veľa príležitostí na rozvoj intencionality, pretože nevykazujú dostatok prejavov správania, na ktoré by komunikačný partner mohol intuitívne reagovať. Bez prejavov ako napríklad očný kontakt alebo gestá nemusia byť druhou osobou vnímaní ako iniciátori komunikácie, v dôsledku čoho nezískajú stálu spätnú väzbu a posun na vyššiu komunikačnú úroveň (Cartwright, Wind-Cowie, 2005).

Základnú orientáciu v prostredí alebo aktuálnej situácii umožňuje *vnímanie*. Je poznávaním prítomnosti a založené na aktuálnom kontakte s vnímanými podnetmi. Môžeme ho chápať aj ako základný spôsob komunikácie s okolím. Človek tak prijíma informácie z okolitého prostredia, ale aj z vlastného organizmu, spracováva ich a nejakým spôsobom reaguje (Vágnerová, 2004). To následne zabezpečuje určitú hmotnú interakciu medzi jednotlivcom s viacnásobným postihnutím a jeho interakčným partnerom.

Popri fyziologických a neuronálnych aspektoch má podpora vnímania veľký význam predovšetkým pre kognitívny rozvoj. Človek buduje svoj prežitkový a skúsenostný svet zo zmyslových vnemov, ktoré prichádzajú najmä z vizuálnej oblasti. Spojením týchto vnemov vznikajú zmyslové súvislosti, do ktorých sa integrujú nové skúsenosti, ktoré môžu schémy meniť. Prostredníctvom procesu vnímania naberá objektívny okolitý svet pre jednotlivcov subjektívny význam. Distančné zmysly, akými sú sluch a zrak, určujú v prípade rozporných informácií zmyslovú kvalitu (Vítková, Řehůřek, Květoňová-Švecová, Madlener, 1999).

Napriek závažnosti a kombinácii jednotlivých druhov postihnutí a dôsledkov z toho vyplývajúcich je aj v tejto skupine jednotlivcov určitý potenciál na učenie a osvojovanie si nových skúseností. Aby mohol byť tento potenciál naplnený, je nevyhnutné dať jednotlivcom príležitosť na interakciu s prostredím a so samotným interakčným partnerom.

Interakciou sa v tomto prípade a zároveň pre potreby prehľadovej štúdie rozumie „*proces, pri ktorom dve osoby vzájomne ovplyvňujú svoje správanie*“ (Janssen, Riksen-Walraven, Van Dijk, 2003:198). Interakčnými partnermi sa v štúdiu identifikuje jednotlivec s ťažkým viacnásobným postihnutím a jeho komunikačný partner (rodič, učiteľ, sociálny pracovník a podobne).

Kľúčové komponenty alebo *kľúčové prvky* uvádzame pre potreby prehľadovej štúdie v nadväznosti na behaviorálnu definíciu interakcie ako *početnostne najčastejšie vyskytujúce sa reakcie, prejavy alebo okolnosti* procesu, pri ktorom jednotlivec s ťažkým viacnásobným postihnutím a jeho komunikačný partner vzájomne ovplyvňujú svoje správanie. Tieto základné ukazovatele *podporujú* v čo možno najvyššej možnej miere *kvalitu sociálnej interakcie*. Najčastejšie prejavy sme v prehľadovej štúdiu získali analýzou procesu a výsledkov štrnástich

štúdií, a predstavovali najmä tézy citlivosti a vnímanosti, vzájomnej pozornosti a regulácie, emocionalitu a všetky ich dynamicky sa vyvíjajúce podkategórie.

Metodika výskumu

Analýzu výskumov realizovaných v časovom rozmedzí rokov 2000 až 2016 a zaoberajúcich sa interakčnými stratégiami sme vypracovali s cieľom získať výsledky a odpoveď na skúmanú otázku: *Ktoré prvky v interakciách jednotlivcov s viacnásobným postihnutím a ich interakčnými partnermi sú označené ako kľúčové?* Doplnkovou výskumnou otázkou v problematike interakčných stratégií sme skúmali, *aké sú metodologické charakteristiky týchto štúdií.*

V tvorbe prehľadovej štúdie sme vychádzali z výskumných štúdií nájdených v externých databázach EBSCO, SCOPUS a ERIH+. Pri procese vyhľadávania zodpovedajúcich štúdií sme použili tieto kľúčové slová a ich kombinácie: *multiple disabilities/multiple impairments/profound disabilities/profound learning disabilities, interaction, relationship, communication.*

Pri zaraďovaní jednotlivých výsledkov vyhľadávania do nášho prehľadu sme vychádzali z nasledovných kritérií:

- publikovanie štúdie v časovom rozpätí rokov 2000 – 2016;
- empirická štúdia s kvantitatívnym alebo kvalitatívnym dizajnom;
- štúdia skúmajúca cieľovú skupinu jednotlivcov s ťažkým viacnásobným postihnutím (predpokladáme, že charakteristiky interakcie pri týchto jednotlivcoch by sa výrazne neodlišovali v závislosti od chronologického veku);
- štúdia zameraná na jasnú interakciu jednotlivcov s ťažkým viacnásobným postihnutím a ich interakčných partnerov bez zdravotného postihnutia;
- štúdie prinášajúce informácie o kľúčových prvkoch procesu interakcie medzi jednotlivcom s viacnásobným postihnutím a jeho interakčným partnerom.

Do prvotných výsledkov bolo zaradených 146 rôznych štúdií ($n = 146$).

Do výsledkov neboli zaradené štúdie, ktoré podľa druhého kritéria nespĺňali podmienku empirickej štúdie, ale boli napríklad recenziou kníh alebo konferenčným abstraktom, pretože neobsahovali dostatok informácií ($n = 52$). Rovnako sme nezaradili štúdie, ktoré nespĺňali kritérium ťažkého zdravotného postihnutia, ale dotýkali sa vysoko špecifickej tematiky autizmu alebo psychiatrického ochorenia ($n = 41$), štúdie, ktoré sa zaoberali interakciami s intaktnými rovesníkmi ($n = 12$) a štúdie, ktoré sa zaoberali popisom jednotlivca s ťažkým viacnásobným postihnutím, ale nie jeho interakčným partnerom ($n = 28$).

Po zúžení výberu sme pracovali s výslednými štrnástimi empirickými štúdiami ($n = 14$), ktoré sú v súvislosti s cieľom prehľadovej štúdie analyzované v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 1 Empirické výskumné štúdie zaradené do prehľadovej štúdie

Autori	Dizajn	Metódy	Cieľ	Výskumná vzorka	Kľúčové prvky
Vlaskamp, de Geeter, Huijsmans, Smit, 2003	kvantitatívny	pozorovanie, vzorkovanie	vyhodnotenie účinkov multisenzoriálneho prostredia na bdelosť a interakciu jednotlivcov s viacnásobným postihnutím	19 mladých ľudí s viacnásobným postihnutím a ich priamy podporný tím	dostupnosť materiálov, non-kontinuálne podnety, partnerské stratégie
Wilder, Granlund, 2003	kvalitatívny	domáce návštevy s interview, hermeneutická a tematická analýza	premietanie opatrovateľského interakčného správania do správania dieťaťa	7 opatrovateľov detí s viacnásobným postihnutím	senzitívne reakcie, spoločná pozornosť, regulácia emocionálnych komponentov, individuálne dispozície, partnerské stratégie, faktor prostredia, rodičovská citlivosť a podpora, zdieľanie skúseností
Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe, King, 2004	kvantitatívny	pozorovanie triedy prepojené so škálami posudzujúcimi správanie	rozdiely medzi žiakmi špeciálnych a bežných škôl v premenných sociálnej komunikácie a správania	8 párov študentov školského veku s ťažkým viacnásobným postihnutím	nastavovacie hodnoty (bežnej aj špeciálnej triedy)
Olsson, 2004	kvalitatívny	videozáznamy analyzované indukčnou analýzou a koncepčným rámcom podľa Fogela	realizácia, opis a interpretácia komunikačného modelu interakcie medzi dieťaťom s viacnásobným postihnutím a jeho opatrovateľom	6-ročný chlapec s ťažkým viacnásobným postihnutím a jeho opatrovateľ v predškolskom zariadení	spoločné zameranie pozornosti, konsenzuálne rámce (osoby a predmety ku komunikácii), komunikačné stratégie
Wilder, Axelsson, Granlund, 2004	kvantitatívny	štruktúrovaný telefonický rozhovor, 3 dotazníky o interakcii, štýle správania a emóciách	rodičovská percepčia interpersonálnych interakcií s ich dieťaťom a ich predstavy o ideálnej interakcii	91 rodičov v 3 skupinách; skupina 1 (30): deti s viacnásobným postihnutím; skupina 2 (31): rovnaká vývinová úroveň; skupina 3 (30): rovnaká veková úroveň	spoločná pozornosť a téma, detský výraz emócií, komunikačné schopnosti a pozornosť, detský štýl správania, rodičovská réžia detskej pozornosti

Autori	Dizajn	Metódy	Cieľ	Výskumná vzorka	Kľúčové prvky
Olson, 2005	kvantitatívny	rozhovor s pracovníkmi ešte pred samotným zberom dát, kódovanie vo vzťahu k funkčnej komunikácii	výskum individuálnych špecifických komunikačných charakteristík	9 detí predškolského veku s viacnásobným postihnutím a učitelia pracujúci v zariadení	kognícia, mobilita, manipulačné zručnosti, vplyv prostredia, spoločná pozornosť
Healy, Noonan Walsh, 2007	zmiešaný	videozáznamy, individuálne a skupinové fokusové interview analyzované obsahovou analýzou	výskum, čo považujú za dôležité zamestnanci zariadenia v komunikácii s ich klientmi a ktoré stratégie využívajú	10 klientov s ťažkým viacnásobným postihnutím a 10 zamestnancov	rešpektovanie potrieb klientov, verbálne a neverbálne komunikačné štýly, vnímanie klienta, odborná pripravenosť personálu, vplyvy prostredia, alternatívna komunikácia
Finlay, Antaki, Walton, Stribling, 2008	kvalitatívny	videozáznamy analyzované pomocou konverzačnej analýzy	opis interakčnej participácie pracovníkov vytvárajúcich identity klientov	36-ročný muž s ťažkým viacnásobným postihnutím a zamestnanec zariadenia	partnerské stratégie
Forster, Iacono, 2008	kvalitatívny	interview analyzované fenomenologickým postupom	výskum povahy interakcie medzi pracovníkom a jednotlivcom s viacnásobným postihnutím	3 pracovníci a klienti s viacnásobným postihnutím	senzibilita, emocionalita, partnerské stratégie (komunikačný štýl klientov), vedomosti interakčného partnera, nastavovacie hodnoty, používanie dotyku, organizačná politika
Hostyn, Daelman, Janssen, Maes, 2010	kvalitatívny	kódovanie, pozorovanie, videoanalýza	použitie diagnostickej batérie zameranej na komunikáciu a interakciu jednotlivcov s viacnásobným postihnutím	18 jednotlivcov s mentálnym a viacnásobným postihnutím a ich podporný personál	diagnostika
Hostyn, Maes, 2013	kvalitatívny	analýza videozáznamu, pozorovacie škály, pološtruktúrovaný rozhovor	komplexný opis interakcie osoby s hlbokým mentálnym a viacnásobným postihnutím a člena interventného tímu	16-ročný chlapec s hlbokým mentálnym a viacnásobným postihnutím (vývojový vek 13 mesiacov) a 49-ročná žena ako priamy člen intervenčného tímu	prepojenie praktických skúseností z interakčného modelu s teoretickými znalosťami nezávislého výskumníka

Autori	Dizajn	Metódy	Cieľ	Výskumná vzorka	Kľúčové prvky
Hrebeňárová, 2013a	kvantitatívny	štruktúrované pozorovanie, analýza videozáznamu	analyzovať rozdiely v komunikačných a sociálnych interakciách žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách a v triedach špeciálnych základných škôl pri domovoch sociálnych služieb	36 žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím a učitelia	podnetné prostredie, aktívny komunikačný partner (učiteľ)
Bennett, Arthur-Kelly, Foreman, Neilands, 2014	zmiešaný	prípadová štúdia, pozorovanie, škály vlastnej konštrukcie	overiť Mentor-model ako komunikačnú podporu pre žiakov s viacnásobným postihnutím a ich učiteľov	4 triedy v špeciálnej škole pre žiakov s viacnásobným postihnutím a 4 učitelia	podporné stratégie v komunikácii a interakcii na zlepšenie komunikačných výsledkov
Luijckx, van der Putten, Vlaskamp, 2016	kvalitatívny	rozhovory	analýza interakcie v doménach: spoločné aktivity, vzájomné porozumenie, súkromný čas, dôvera, sociálna podpora a vyrovnanie sa s postihnutím	18 dospelých súrodencov jednotlivcov s viacnásobným postihnutím	kvalita života

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Výsledky z výskumu štúdií

Z uvedených výskumných štúdií nám pre potreby dosiahnutia zvoleného cieľa a výskumných otázok identifikovania dvoch hlavných oblastí výskumu prehľadovej štúdie (kľúčových elementov interakcie a metodologických charakteristík) vyplývajú nasledujúce závery.

Z celkového počtu štrnástich výskumných štúdií ($n = 14$) má podobu kvantitatívneho dizajnu päť štúdií ($n = 5$), kvalitatívneho dizajnu sedem štúdií ($n = 7$) a zmiešaný dizajn kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu tvoria dve štúdie ($n = 2$). Najčastejšou metódou skúmania sociálnej interakcie jednotlivcov s viacnásobným postihnutím bola metóda interview ($n = 7$) a často používanými boli aj metódy videozáznamov ($n = 5$) a pozorovania ($n = 5$). Pre dosiahnutie validity a reliability výsledkov išlo väčšinou o kombináciu rôznych metodologických postupov.

Všetky metodologické postupy môžeme vnímať ako interpersonálne, kde výskumník bol v priamom kontakte so skúmanou realitou (dieťa s viacnásobným postihnutím/interakčný partner). V jednom prípade v dimenzii kvantitatívneho výskumu (Wilder, Axelsson, Granlund, 2004) išlo o nekontaktné skúmanie 91 rodičov na základe štruktúrovaného telefonického rozhovoru a ďalších dotazníkov o interakčnom správaní, čo hodnotíme ako vysoko špecifické.

Kľúčové elementy identifikované v štúdiách predstavujú základné prvky, ktoré sa v interakcii medzi jednotlivcom s viacnásobným postihnutím a jeho interakčným partnerom vyskytujú. Analýzou výskumov sme dospeli k nasledujúcim komponentom: citlivosť a vnímavosť, dynamická kvalita interakcie, rozpoznanie signálov interakcie, vzájomné ovplyvňovanie, prispôsobenie správania sa interakčného partnera jednotlivcovi s viacnásobným postihnutím, vzájomná pozornosť, dĺžka interakcie, vzájomná regulácia, vcítenie sa do partnera, emocionalita, vzájomné pocity pohody, radosť vyplývajúca zo vzájomnej interakcie, sympatie, faktory prostredia, komunikačné stratégie, spoločná téma, pripravenosť interakčného partnera.

Najdôležitejšou integračnou stratégiou sa podľa výskumov javí neverbálne správanie a multisenzoriálne prostredie, ktoré jednotlivcom s viacnásobným postihnutím ponúkajú neustále podnety pre interakčné výmeny. Dôležitosť neverbálneho správania podporuje aj štúdia autorov Healy a Noonan Walsh (2007), ktorí upozorňujú na to, že interakční partneri používajú v komunikácii príliš veľa verbálnych stratégií a nedokážu tak prispôsobiť svoj jazyk potrebám jednotlivcov s viacnásobným postihnutím. Dokazujú to v interakčnom modeli zdravotných sestier a pacientov s viacnásobným postihnutím, ktoré im oznamujú výsledky vyšetrenia a jeho dôsledky. Verbálna prestimulácia tu spôsobuje interakčnú rezignáciu. Ak sú však jednoduché oznamy sprevádzané úsmevom, pohladením či inicializačným dotykom, pacienti od interakcie požadujú jej pokračovanie a sú motivovaní v nej zotrvať a odhaliť pozitívny význam oznamovanej správy. Rovnako pri vyjadrení smútku a imitácie plaču interakčného partnera bol zjavný záujem o interakciu a spätnú väzbu.

Dôležitosť neverbálneho správania zdôrazňuje aj štúdia Hostyn a Mayes (2013), kde formou videotréningu interakcií hodnoteného nezávislým výskumníkom vyplýva dôležitosť mimiky a behaviorálnych gest.

Multisenzoriálne prostredie vyzdvihujú vo svojich štúdiách Vlaskamp et al. (2003) a Hrebeňárová (2013), ktorí pomocou videoanalýzy správania zdôrazňujú vplyv podporného tímu a povahy prostredia na interakciu jednotlivcov s viacnásobným postihnutím.

Dotyk, ako bazálny interakčný prvok, zdôrazňujú vo svojom kvalitatívnom výskume Forster a Iacono (2008). Rovnako túto interakčnú stratégiu zdôrazňujú aj Healy a Noonan Walsh (2007), v ktorých výskumnej štúdii bol dotyk pomenovaný ako najdôležitejšia nonverbálna interakčná stratégia u všetkých ($n = 10/10$) zamestnankýň zariadenia.

Nemenej dôležitá je však i citlivosť a pozornosť, ktorá je zdôraznená vo výskumoch Wilder a Granlund (2003), ktorí v kvalitatívnej štúdii v domácom prostredí analyzovali správanie rodičov v interakcii s ich dieťaťom s viacnásobným postihnutím. Pre napĺňanie potrieb dieťaťa, nájdenie a porozumenie komunikačného kanálu a samotnú podporu roly rodičovstva je podľa výskumných zistení dôležité spoločné zameranie pozornosti (napríklad na predmet alebo tému) dieťaťa a jeho rodiča alebo interakčného partnera.

Olsson (2005) vo svojom kvantitatívnom výskume individuálnych špecifických komunikačných charakteristík príznačných pre interakčné stratégie poukazuje na význam kognitívnych schopností dieťaťa s viacnásobným postihnutím. Tie podľa empirických zistení tejto štúdie úzko súvisia s citlivosťou, spoločnou pozornosťou aj reguláciou správania. Samotná kognícia a podobne i motorické alebo vizuálne zručnosti však v priebehu interakcie nemusia byť nutne využité.

Veľmi dôležitým komponentom pri identifikovaní kľúčových elementov interakcie boli emocionálne prežitky. V štúdiách Forster a Iacono (2008) a Wilder a Granlund (2003) sa vo výsledkoch rozhovorov jasne demonštrujú pocity spokojnosti, uznania a radosti vyplývajúcej z účasti a spolupráce oboch partnerov v dyáde. Forster a Iacono (2003) však opisujú aj pocity súcitu a blízkosti, ktoré vychádzajú od interakčných partnerov smerom k jednotlivcom s ťažkým viacnásobným postihnutím. Tu je dôležité poznamenať, že tieto citové vzťahy sa javili ako rozporné a kontraproduktívne vo vzťahu zo strany zamestnávateľov.

Emocionálne prežitky sa môžu zároveň manifestovať aj do takzvanej adaptívnej odpovede. Podľa Ayres (2005) ide o jeden z najdôležitejších zdrojov pre vytváranie senzorickej integrácie, pričom samotnú adaptívnu odpoveď definuje ako zámernú, cieľavedomú odpoveď na senzorický zážitok. Senzorický zážitok a adaptívna odpoveď môžu vzniknúť pri vzájomnej interakcii dieťaťa s viacnásobným postihnutím a jeho interakčného partnera.

V neposlednom rade sa podľa vybraných výskumných štúdií na kvalite interakčných vzťahov podieľajú aj znalosti. Skúsenosti, vedomosti a povedomie interakčného partnera o konkrétnych jednotlivcoch s viacnásobným postihnutím majú vplyv na ich pozitívnu interakciu Forster, Iacono (2008). Podobne Healy, Noonan Walsh (2007) reagujú na túto skutočnosť vyzdvihnutím dôležitosti komunikácie ako interakčnej zručnosti, ktorá sa rozvíja na základe dôkladného poznania jednotlivca s viacnásobným postihnutím.

Záver

Pre úspešný proces socializácie, ako hlavného cieľa edukácie, integrácie a inklúzie, je u jednotlivcov s viacnásobným postihnutím nevyhnutnou podmienkou úspešná a vzájomná sociálna interakcia. Keďže interakciou chápeme proces, pri ktorom dve osoby vzájomne ovplyvňujú svoje správanie a zároveň medzi nimi prebieha výmena informácií na určitej úrovni, je táto oblasť a problematika veľmi dôležitá aj v oblasti výskumov. Úspešná interakcia znamená naplnenie jedného z predpokladov zvyšovania kvality života jednotlivcov so zdravotným postihnutím. V rámci interakcie zároveň vzniká určitá adaptívna odpoveď, ktorá je jedným zo významných faktorov určujúcich kvalitu interakčných dyád jednotlivca s postihnutím a interakčného partnera.

Prehľadová štúdia teda ponúka náhľad na výskumné štúdie týkajúce sa interakcie jednotlivcov s viacnásobným postihnutím a ich interakčných partnerov. V štrnástich výskumoch poukazujeme na kľúčové komponenty, ktoré interakciu ovplyvňujú a zároveň poukazujeme na základné metodologické fragmenty, ktoré sa vo výskumoch vyskytujú.

Z uvedených štúdií je zrejmé, že kľúčovými elementmi interakcie u jednotlivcov s viacnásobným postihnutím a ich interakčnými partnermi sa ukazujú najmä tézy citlivosti a vnímavosti, vzájomnej pozornosti a regulácie, emocionalita a všetky ich dynamicky sa vyvíjajúce podkategorizácie.

Je nutné klásť dôraz na komunikáciu, a to verbálnu ale aj neverbálnu, vyberať správne behaviorálne stratégie, reflektovať významnú funkciu kognitívnych skúseností jednotlivcov s viacnásobným postihnutím a k problematike citlivo pristupovať. Využitie správneho komunikačného jazyka má následne vplyv na zotrvanie alebo rezignáciu v interakčnej dyáde a podporu pozitívneho/negatívneho prežitia skúsenosti. Za významný faktor môžeme považovať tiež aktivitu komunikačného partnera, kontinuálny rozvoj komunikačných schopností jedinca s ťažkým kombinovaným postihnutím a podnetné pracovné prostredie.

Do diskusie a ďalšieho praktického využitia výsledkov výskumov a prehľadovej štúdie sa ponúka možnosť hlbšieho porovnania výsledkov so štúdiami uvedenými v českej a/alebo slovenskej literatúre, zborníkoch a časopisoch či inými zdrojmi, z ktorých niektoré naše výsledky potvrdzujú (porov. Hrebeňárová, Pipeková, Pálková, 2012; Hrebeňárová, 2013b; Pawlusová, 2016).

Výsledky prehľadovej štúdie slúžia ako platforma pre potreby ďalšieho výskumného zisťovania zameraného na mapovanie komunikačných kanálov pri interakciách učiteľov a detí s viacnásobným postihnutím vzhľadom na dôležitosť učenia, prijímania a upevňovania komunikačných kódov oboch interakčných partnerov.

Výsledky štúdie majú veľkú výpovednú hodnotu pre vytváranie metodologických a kurikulárnych dokumentov potrebných pre inkluzívne vzdelávanie jednotlivcov s viacnásobným postihnutím. Reakčné prejavy jednotlivcov s ťažkým viacnásobným postihnutím sú veľmi individualizované a rozmanité, preto je identifikácia kľúčových prvkov interakcie dôležitá napríklad pri metodickom vytváraní sociálne aktivizačných programov, pri tvorbe individuálnych plánov rozvoja osobnosti jednotlivca a individuálnych vzdelávacích plánov.

Výsledky poukazujú na dôležitosť interdisciplinárnej spolupráce v oblasti špeciálnej pedagogiky a sociálnej práce, a to najmä v poradenskom smere. Prienik spolupráce týchto vedných disciplín znamená skutočný tímový prístup a má spoločný cieľ, ktorým je sociálna inklúzia cieľovej skupiny jednotlivcov s postihnutím a ich užšieho sociálneho prostredia. Pracovníci jednotlivých oblastí spoločne plánujú intervenciu, delia sa o svoje priebežné výsledky, formulujú diagnostické závery a často prechádzajú za hranice cieľov

svojej špecializácie. Aktívne a plnohodnotne spolupracujú s jednotlivcom s postihnutím a vytvárajú si tak medzi sebou partnerský prístup. Preto môžu výsledky prehľadovej štúdie slúžiť ako platforma pre rozvoj a podporu komunikácie pre pracovníkov v sociálnych službách a zároveň ako pomoc pri rozvíjaní komunikácie v edukačnom procese. Pracovníci, ktorí prichádzajú do priameho kontaktu s klientom s ťažkým postihnutím, môžu za pomoci kľúčových prvkov interakcie nadväzovať plnohodnotnejší vzťah s klientom, reakčne odpovedať na bazálne prejavy a najmä sociálne potreby jednotlivcov, nadviazať kontinuálnejšiu starostlivosť, podporovať jedinečnosť ich osobnosti a za pomoci tímovej spolupráce rozvíjať vývinový potenciál každého jednotlivca s viacnásobným postihnutím. Táto skutočnosť môže viesť k lepšej sociálnej inklúzii, porozumeniu, humanizácii a vzájomnej empatii v odbornom, ako aj ľudskom poňatí, čo je v konečnom dôsledku cieľom vedných disciplín sociálnej práce i špeciálnej pedagogiky.

LITERATÚRA

- AYRES, A. J., 2005. *Sensory Integration and the Child. Understanding hidden sensory challenges. Revised and updated by Pediatric Therpay Network*. Los Angeles, California: Western Psychological Services.
- BENNETT, D., ARTHUR-KELLY, M., FOREMAN, P., NEILANDS, J., 2014. Tailoring Communication Supports for Students with Multiple and Severe Disability Using a Mentor-model Approach: Four Case Studies from Classrooms in Special Schools. In: *Developmental Neurorehabilitation*. Vol. 17, No. 2, pp. 90 – 98.
- CARTWRIGHT, C., WIND-COWIE, S. 2005. *Profound Multiple Learning Difficulties*. London: Continuum International Publishing.
- FINLAY, W. M. L., ANTAKI, C., WALTON, C., STRIBLING, P., 2008. The Dilemma for Staff in 'Playing a Game' with a Person with Profound Intellectual Disabilities: Empowerment, Inclusion and Competence in Interactional Practice. In: *Sociology of Health & Illness*. Vol. 30, No. 4, pp. 531 – 549.
- FOREMAN, P., ARTHUR-KELLY, M., PASCOE, S., KING, B. S., 2004. Evaluating the Educational Experiences of Students with Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom Settings: An Australian Perspective. In: *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. Vol. 29, No. 3, pp. 183 – 193.
- FORSTER, S., IACONO, T., 2008. Disability Support Workers' Experience of Interaction with a Person with Profound Intellectual Disability. In: *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. Vol. 33, No. 2, pp. 137 – 147.
- FRÖHLICH, A., LAMMERS W., KLAUSS, T., 2011. *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär*. Oberhausen: Athena Verlag.
- GÖMANN, S., 2010. *Diagnostik und Förderung bei schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen mit Sehschädigungen*. Würzburg: Edition Bentheim.
- HEALY, D., NOONAN WALSH, P., 2007. Communication among nurses and Adults with Severe and Profound Intellectual Disabilities: Predicted and Observed Strategies. In: *Journal of Intellectual Disabilities*. Vol. 11, No. 2, pp. 127 – 141.
- HOSTYN, I. A., DAELMAN, M. B., JANSSEN, M. J. C., MAES, B. A., 2010. Describing Dialogue between Persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities and Direct Support Staff Using the Scale For Dialogical Meaning Making. In: *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 54, No. 8, pp. 679 – 690.
- HOSTYN, I., MAES, B., 2013. Interaction with a Person with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: A Case Study in Dialogue with an Experienced Staff Member. In: *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. Vol. 38, No. 3, pp. 189 – 204.

- HREBEŇÁROVÁ, L., 2013a. Rozdiely v komunikačných a sociálnych interakciách žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím v edukačnom procese na špeciálnych základných školách a v domovoch sociálnych služieb. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 2, č. 2, s. 14 – 30. ISSN 1338-6670.
- HREBEŇÁROVÁ, L., 2013b. *Vybrané aspekty edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0956-3.
- HREBEŇÁROVÁ, L., PIPEKOVÁ, J., PALKOVÁ, V., 2012. Dĺžka praxe učiteľa ako faktor determinujúci komunikačné a sociálne interakcie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím. In: *Efeta: otvor sa, vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Roč. 22, č. 4, s. 4 – 11. ISSN 1335-1397.
- JANSSEN, M. J., RIKSEN-WALRAVEN, J. M., VAN DIJK, J. P. M., 2003. Toward a Diagnostic Intervention Model for Fostering Harmonious Interactions between Deaf-blind Children and Their Educators. In: *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 97, No. 4, pp. 197 – 214.
- LUIJKX, J., VAN DER PUTTEN, A. A. J., VLASKAMP, C., 2016. "I Love My Sister, but Sometimes I Don't": A Qualitative Study into the Experiences of Siblings of a Child with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. In: *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. Vol. 41, No. 4, pp. 279 – 288.
- OLSSON, C., 2004. Dyadic Interaction with a Child with Multiple Disabilities: A System Theory Perspective on Communication. In: *Augmentative and Alternative Communication*. Vol. 20, No. 4, pp. 228 – 242.
- OLSSON, C., 2005. The Use of Communicative Functions among Pre-school Children with Multiple Disabilities in Two Different Setting Conditions: Group Versus Individual Patterns. In: *Augmentative and Alternative Communication*. Vol. 21, No. 1, pp. 3 – 18.
- OPATŘILOVÁ, D., 2008. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita.
- OPATŘILOVÁ, D., 2013. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. Brno: Masarykova univerzita.
- PAWLUSOVÁ, A., 2016. Zvyšovanie úrovne komunikačnej schopnosti s využitím režimových kariet u žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím na špeciálnej základnej škole. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 5, č. 2, s. 79 – 93.
- Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike (ISCED 1 – primárne vzdelávanie), 2014. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na internete: <http://statpedu.sk>.
- VAŠEK, Š., 1999. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapientia.
- VANČOVÁ, A., 2010. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: KKT o.z. a UK PedF Bratislava.
- VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
- VÍTKOVÁ, M., 2003. *Integrativní (školní) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD.
- VÍTKOVÁ, M., ŘEHŮŘEK, J., KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L., MADLENER, I., 1999. *Možnosti reedukace zra-ku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido.
- VLASKAMP, C., DE GEETER, K. I., HUIJSMANS, L. M., SMIT, I. H., 2003. Passive Activities: The Effectiveness of Multisensory Environments on the Level of Activity of Individuals with Profound Multiple Disabilities. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. Vol. 16, No. 2, pp. 135 – 143.
- WILDER, J., AXELSSON, C., GRANLUND, M., 2004. Parent-Child Interaction: A Comparison of Parents' Perceptions in Three Groups. In: *Disability and Rehabilitation*. Vol. 26, No. 21-22, pp. 313 – 322.
- WILDER, J., GRANLUND, M., 2003. Behaviour Style and Interaction between Seven Children with Multiple Disabilities and Their Caregivers. In: *Child: Care, Health and Development*. Vol. 29, No. 6, pp. 559 – 567.

NÁZORY RODIČŮ NA VYUŽÍVÁNÍ POČÍTAČOVÝCH HER A APLIKACÍ U ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V ČESKÉ REPUBLICE

Parent's Views on the Use of Computer Games and Applications in Students with Autism Spectrum Disorder in the Czech Republic

Jan Viktorin,¹ Monika Winklerová²

Abstrakt: Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza názorů rodičů na využívání počítačových her a aplikací u žáků s poruchou autistického spektra. Na základě hlavního cíle byly stanoveny cíle parciální, které byly zaměřeny zejména na zjištění postojů rodičů k využívání počítačových her a aplikací u žáků s poruchou autistického spektra ve školním prostředí, zjištění preferovaných typů počítačových her u žáků s poruchou autistického spektra z pohledu rodičů a také na popsání kritérií rodičů pro výběr počítačových her a aplikací pro děti s poruchou autistického spektra. K dosažení cíle výzkumného šetření byla využita kvantitativní metoda ve formě dotazníku vlastní konstrukce.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, počítačové hry, aplikace, moderní technologie ve škole, alternativní výukové programy, hry pro žáky s poruchou autistického spektra.

Abstract: The main aim of the research study was to analyse parents' views on the use of computer games and applications in students with autism spectrum disorder. On the basis of the main aim, partial aims were set, which were mainly focused on finding parents' attitudes about the use of computer games and applications in students with autism spectrum disorder in the school environment, identifying preferred types of computer games in students with autism spectrum disorder from the parent's point of view and also on describing parents' criteria for choosing computer games and applications for children with autism spectrum disorder. To achieve the aim of the research study, a quantitative method in the form of a questionnaire of own design was used.

Key words: autism spectrum disorders, computer games, applications, modern technology at school, alternative teaching programs, games for pupils with autism spectrum disorder.

Úvod

Jedinci s poruchou autistického spektra často preferují získávání informací podávaných prostřednictvím obrazových médií. Počítačové hry a aplikace pro mobilní a tabletová zařízení jsou v dnešní době velmi diskutovaným tématem, zejména jejich negativní vlivy na děti a mládež. Ve světě existuje mnoho počítačových her a aplikací, které rozvíjejí oblasti, v nichž mají daní žáci problémy. Počítačové hry usnadňují a zprostředkovávají žákům probíranou látku jim bližší formou. Mohou předat žákům vědomosti na základě zkušeností, které prožili ve hře. Žáci mají prostor ve hře experimentovat a vyzkoušet

¹ 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. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

² Bc. Monika Winklerová, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: 447298@mail.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

si, jak určité věci fungují. V České republice je však toto téma stále nepříliš prozkoumané (Jirkovský a kol., 2011; Winklerová, 2018).

Teoretická východiska

Pojem autismus se začal prosazovat ve 20. století. Autismus jako takový je řazen do kategorie F84 dle MKN-10 (ÚZIS ČR, 2018) mezi pervazivní vývojové poruchy. V současné době je využíván pojem *poruchy autistického spektra* (PAS), který je výstižnější. PAS zásadně ovlivňuje téměř všechny vývojové oblasti jedince a jedná se o celoživotní, neurovývojovou poruchu (Adamus, 2014; Hrdlička, Komárek a kol., 2014). V nejnovějším vydání Diagnostického a statistického manuálu (DSM-5) (APA, 2013) nalezneme koncept „symptomatologické dyády“, který je referenčním bodem pro stanovení diagnózy autismu. Díky poznatkům o klinických projevech autismu, získaným v průběhu let, máme nyní dispozici přesný rámec, jakým způsobem se projevuje. Deficit v oblasti sociální komunikace zahrnuje deficit v oblasti komunikace (týká se verbální i neverbální komunikace) a sociální deficit (zahrnuje schopnost zahájit sociální interakci a schopnost reagovat na iniciativu druhého). Deficit v oblasti představitosti zahrnuje omezený repertoár aktivit a zájmů, opakované a stereotypní chování (Huerta, Bishop, Duncan, Hus, Lord, 2012; Šporclová, 2018; Wingová, Gould, Gillberg, 2011).

Z hlediska sociální interakce a sociálního chování žáci s PAS vnímají a prožívají běžné situace jiným způsobem než intaktní jedinci. Je typické, že jedinec nenavazuje sociální vztahy, které jsou jeho věku přiměřené, a má problémy navázat kvalitní vztahy se svými vrstevníky. Často také mohou mít problém využívat a pochopit projevy neverbální komunikace – výrazy v obličeji, gesta používaná při rozhovoru, obyčejné zamávání aj. Mohou také spíše vyhledávat samotu a jevit nezájem o sociální interakce s jinými lidmi, či naopak, se až přespříliš upnout na jednoho člověka a komunikovat jednostranně o tématech, o která nemá druhý člověk zájem. Také se stává, že jedinci s PAS využívají končetin jiných osob, aby dosáhli na určité předměty. Poruchy komunikace bývají největším problémem u žáků s poruchou autistického spektra. Velmi typický je opožděný vývoj řeči, přičemž polovina jedinců si neosvojí řeč natolik, aby byla využívána jako prostředek ke komunikaci. Problémy se vyskytují ve verbální i neverbální stránce komunikace a jedinci mívají problém s porozuměním přijímaných informací i vyjadřováním toho, co chtějí sdělit. U očního kontaktu je časté, že žák upřeně hledí na druhou osobu, dívá se skrz člověka, či jej nenavazuje vůbec. Ve verbální komunikaci se pak často vyskytuje echolálie. Časté je i odpovídání na řečnické otázky, tvoření neologismů nebo vytváření verbálních rituálů – vyjmenovávání zastávek, věty spojené s určitou činností a pod. (Richman, 2015; Thorová, 2016). Poslední problematickou oblastí je oblast představitosti, zájmů a hry. Z hlediska představitosti mívají jedinci s PAS problémy s plánováním, důsledkem čeho jim vyhovují mnohem více rutinní a opakující se činnosti. Schopnost učit se novým věcem je také snížena, jedincům dělá problém činit více než jednu věc najednou a zvládat

činnosti, které následují za sebou. Jejich emoce bývají vyjádřeny neadekvátně a nepřiměřeně. Také se u těchto jedinců objevují prudké změny nálad, mezi které patří i agresivita či záchvaty vzteku. Zájmy a aktivity hrají u jedinců s PAS velkou roli, často si najdou něco neobvyklého, co je zaujme. Mnoho jedinců má také zálibu v symetrii, je časté například skládání věcí za sebe do řad, dorovnávání nerovností u určitých předmětů atd. Mezi typické znaky PAS se řadí i stereotypní a opakující se chování, například třepotání rukou či kolébání. Jedinci s PAS mohou být také citliví na smyslové podněty, což se projevuje například nepřiměřenými reakcemi na některé zvuky, které intaktní jedinec po většinu času nevnímá (Bazalová, 2017; Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

V zahraničí se charakteristika poruch autistického spektra příliš neliší od té naší. Benson (2016) z Americké psychiatrické asociace uvádí, že se projevy autismu liší od jedince k jedinci, a to v závažnosti a kombinaci symptomů. Tyto symptomy se mohou projevovat mírně až těžce a během života jedince se mohou měnit. Taktéž zde mají tři základní charakteristické kategorie, do kterých by měl jedinec s touto diagnózou zapadat. První kategorie se týká komunikačních problémů, pod které spadají problémy s využíváním mluvené řeči a problémy s jejím využíváním jako komunikačním prostředkem. Někteří jedinci jsou schopní se soustředit jen na určité téma, na které konverzace probíhá, jiní opakují fráze či nemluví téměř vůbec. Druhou kategorií jsou problémy související s lidmi, věcmi a událostmi. Do této kategorie spadají problémy s navazováním vztahů s vrstevníky a celkově s interakcí s lidmi. Taktéž se sem řadí problémy s nepochopením neverbální komunikace jako je obličejová mimika a nenavazování očního kontaktu. Třetí kategorií jsou opakované pohyby a chování. Sem patří například typické třepání rukama a opakování zvuků či frází, které tito jedinci slyšeli.

Počítačová hra je software pro počítače. Slouží pro zábavu a odreagování hráče a nabízí mu nespočetné množství virtuálních světů, do kterých je možné se zapojit. Již existují stránky a aplikace, ze kterých se dá hra zakoupit, aniž by musel člověk držet v ruce fyzickou kopii (Schar, 2013). S rozvojem dotykových technologií přišel do herního světa nový fenomén, aplikace. Jedná se o software vytvořený na počítači, který je možno následně spustit na chytrých telefonech, tabletech a dalších zařízeních. Současná oblíbenost aplikací je způsobena zejména jejich snadnou dostupností, rozmanitostí a možností využívat je kdykoliv (Rajput, 2015).

V edukaci žáků s poruchami autistického spektra se využívá celá řada počítačových her a aplikací. V základu se dají využívané výukové hry rozdělit do dvou kategorií. Pod názvem Edutainment (Education Entertainment – zábavné vzdělávání) se skrývají ty, které mají za úkol zábavnou formou předat žákovi vědomosti. Bývají jednoduché, stručné a mají za úkol procvičovat například základní slovní zásobu. Druhou kategorií jsou Serious games, které se nesoustředí na zábavnost hry, ale na pochopení tématu. Zaměřují se na společenské problémy, nejvíce je k nalezení krizových simulátorů, které reagují na aktuální dění ve světě (Jirkovský a kol., 2011).

Šířit učení pomocí aplikací pomáhá tzv. fenomén BYOD (Bring Your Own Device). Žáci nosí do školy své vlastní zařízení, se kterým mají možnost během výuky pracovat. Škola musí nastavit určitá pravidla, co se smí a co ne, a učitel je povinen vymýšlet vhodné aktivity, které budou proveditelné na široké škále zařízení, které si žáci přinesou (Rumler, 2014). Právě BYOD může být skvěle využit u žáků s poruchou autistického spektra. Títo žáci mají velký zájem o různá zařízení a mohou je používat ke komunikaci či jako podpůrné zařízení pro pochopení běžných událostí okolo nich. Existuje mnoho aplikací vyvíjených právě pro žáky s poruchou autistického spektra, které jim usnadňují pochopit svět okolo nich a komunikovat s ním mnohem snáze. Tyto aplikace pomáhají dodat vizuální podporu, strukturu, rozvrh a v neposlední řadě i prostředky k augmentativní a alternativní komunikaci (Gajzlerová, Neumajer, Rohlíková, 2016; Willets, 2013). Mezi takové aplikace patří například VOX komunikátor. Tato aplikace obsahuje několik kategorií, do kterých jsou rozříděny obrázky různých předmětů a činností. Ty se poté dají skládat do větné řady, kterou zvládne následně aplikace nahlas přečíst. Na stejném principu funguje i česká aplikace Klábosil, která byla první aplikací u nás nabízející augmentativní a alternativní způsob komunikace za pomocí obrázků. Obě aplikace jsou vyvinuty pro iPhone či iPad a plně podporují češtinu. Pro zařízení s Androidem je vyvinuta aplikace Speech Mate (KLÁBOSIL, n.d.; PETIT, n.d.; SPC PRO DĚTI S VADAMI ŘEČI, n.d.). Mezi další užitečné aplikace patří ty, díky kterým může mít u sebe žák s PAS neustále svůj vizualizovaný denní režim. Pro žáky s poruchami autistického spektra je důležité mít svůj pevný režim a vědět dopředu, co se bude dít. K tomu slouží například aplikace First Then Visual Schedule pro iOS zařízení. Pro uživatele Androidu je možné využít aplikace Niki Agenda, která je opět možná předělat celá do češtiny (SDÍLÍME ISEN, n.d.). Dalším důležitým využitím je nácvik sociálních dovedností a emocí. Existuje nepřeberné množství aplikací, které učí žáky s poruchami autistického spektra neverbální komunikaci, zejména mimiku tváře. Dobrým příkladem je takzvaná The Feelings Book. Tato aplikace umožňuje takzvané „tři E – emotional identification, emotional understanding and emotional regulation,“ tedy identifikaci emocí, porozumění emocím a regulaci emocí. Díky této aplikaci pro zařízení s iOS mají žáci kdekoli k dispozici interaktivní nástroj. Aplikace nabízí tři různé úrovně, v každé z nich je jiný set emocí, od základních po méně obvyklé, které si může žák či jeho rodina přizpůsobit potřebě (COMMUNICATION CROSSROADS, n.d.). Taktéž co se týče emocí, stojí za zmínku projekt emoce.info Masarykovy univerzity, spadající pod projekt Newron. Projekt emoce.info shromažďoval fotografie různých emocí a vytvářel tak databázi nejen pro jedince s poruchami autistického spektra. Tento software je nazvaný Sociálně Aktivizační Modul software Newron, zkráceně SAM (EMOCE.info, n.d.). Z hlediska sociálních dovedností je velmi užitečná aplikace Look At Me. Tato aplikace se zaměřuje na nácvik očního kontaktu u dětí s poruchami autistického spektra. Hravou formou učí zároveň i rozpoznávání emocí. Aplikace je vyvinuta pro zařízení s Androidem ve spolupráci se společností Samsung. V souvislosti s touto aplikací byla provedena klinická

studie na 20 dětech s poruchami autistického spektra. Po osmi týdnech využívání se u 60 % uvádí zlepšení v navazování očního kontaktu, jedná se však pouze o studii provedenou na základě informací podávaných rodiči, nelze ji tedy označit za průkaznou (Shu, 2014; ZDRAVOTNICKÝ DENÍK, 2014). Skvělým pomocníkem pro žáky s poruchami autistického spektra je také sada českých aplikací s názvem EDA PLAY, vytvořená organizací Raná péče EDA. Interaktivní hrou aplikace motivuje dítě ke sledování dějů na displeji tabletu a k plnění úkolů, čímž je podporována koordinace ruky, oka a pohybu (EDA PLAY, n.d.). V aplikaci je možné vybírat různé úrovně detailů a obtížností úloh, podle věku dítěte (Janeček, 2013).

Cíle výzkumného šetření, stanovení hypotéz

Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza názorů rodičů na využívání počítačových her a aplikací u žáků s poruchou autistického spektra. Dílčími cíli výzkumného šetření bylo zjistit, jaký postoj zaujímají rodiče k využívání počítačových her a aplikací u žáků s poruchou autistického spektra ve školním prostředí; zjistit, jaké typy počítačových her žáci s poruchou autistického spektra preferují z pohledu rodičů; popsat, jaká jsou kritéria rodičů pro výběr počítačových her a aplikací pro děti s poruchou autistického spektra.

Metodika výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu, konkrétně technika dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření bylo zvoleno z důvodu možnosti oslovení více respondentů a získání většího množství informací. Jedná se o nejpoužívanější techniku v pedagogickém výzkumu (Eger, Egerová, 2017; Pelikán, 2011). Dotazník vlastní konstrukce obsahoval krátký úvodní text s představením, uvedením cíle výzkumu a krátkým vysvětlením včetně časové náročnosti a prohlášením o anonymitě vyplněných dotazníků. Celkem zde bylo obsaženo 15 položek, rozdělených do tří krátkých kategorií – osobní informace, které obsahovaly základní identifikátory jako je věk, pohlaví a diagnóza respondentů, a následně do dvou dalších kategorií, kde byly položky cílené zvláště na počítačové hry a aplikace. Dotazník obsahoval položky polootevřené. Zde byly nabídnuty určité možnosti a navíc zařazena kategorie „jiné,“ kam mohl respondent vepsat svou vlastní odpověď. V dotazníku se také vyskytovaly položky uzavřené, kde respondenti volili jednu nebo více z nabídnutých možností.

Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořili rodiče dětí s poruchou autistického spektra žijící na území Jihomoravského kraje. Respondenti byli osloveni záměrným výběrem ze skupiny rodičů dětí s poruchami autistického spektra na sociální síti. Výzkumný vzorek je předem vybraná skupina dotazovaných lidí, zvolena pro účely výzkumu. Záměrný výběr je zaměřen na jedince, kteří mají jisté typické rysy potřebné pro účely zvoleného výzkumu (Punch, 2008). Získávání dat pro výzkum probíhalo v elektronické formě, dotazník byl zpracován skrz Google Docs Forms. Nabídnut byl přes sociální síť Facebook, každý respondent

byl výzkumníkem osobně osloven. Výzkum byl realizován v měsíci únoru roku 2018. Z původně oslovených 65 rodičů se zúčastnilo celkem 50 respondentů (N = 50). Návratnosť dotazníku činila 77 %.

Interpretace výsledků výzkumného šetření

1. Zastoupení pohlaví dětí respondentů

Nejvíce respondentů (45) uvedlo, že mají syna s poruchou autistického spektra. Z celého výzkumného vzorku pouze 5 respondentů uvedlo, že mají dceru, je zde tedy jasná převaha chlapců. Tento výsledek není nijak překvapivý, vzhledem k již uskutečněným výzkumům (např. Loomes, Hull, Mandy, 2017; Thorová, 2016), které poukazují na častější výskyt poruch autistického spektra u chlapců, ač stále není známá příčina.

Tabulka 1 Zastoupení pohlaví dětí respondentů

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Chlapec	45	90
Dívka	5	10

(Zdroj: vlastné spracovanie)

2. Věkové skupiny dětí respondentů

Věkové kategorie dětí respondentů byly poměrně vyrovnané. Nejvíce dětí spadalo do kategorie 8 – 10 let, kde tuto odpověď zvolilo 19 respondentů. Nejméně respondentů bylo naopak ve věku 14 a více let, kde tuto kategorii zvolili pouze 3 respondenti a zároveň se jedná o jedinou kategorii, kde nejsou zastoupena obě pohlaví. Ve věku 11 – 13 let bylo 13 dětí respondentů, ve skupině do 7 let bylo jen o dvě odpovědi více, tedy 15. Většina výzkumného vzorku se tedy vztahuje na děti školního věku, tj. období, kdy probíhá povinná školní docházka.

Tabulka 2 Věkové skupiny dětí respondentů

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Do 7 let	15	30
8 – 10 let	19	38
11 – 13 let	13	26
14 a více let	3	6

(Zdroj: vlastné spracovanie)

3. Zastoupení jednotlivých poruch autistického spektra u dětí respondentů

Dle dělení poruch autistického spektra podle Mezinárodní klasifikace nemocí se u dětí s poruchou autistického spektra ve výzkumném vzorku vyskytoval nejčastěji dětský autismus, který mělo diagnostikováno 20 dětí respondentů, následovaný atypickým autismem, který uvedlo jako diagnózu svého dítěte 17 respondentů. Ve výzkumném vzorku se objevili také rodiče s dětmi, které mají Aspergerův syndrom (12) a pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou (1).

Tabulka 3 Zastoupení jednotlivých poruch autistického spektra u dětí respondentů

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Dětský autismus	20	40
Atypický autismus	17	34
Rettův syndrom	0	0
Jiná dětská dezintegrační porucha	0	0
Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby	0	0
Aspergerův syndrom	12	24
Jiné pervazivní vývojové poruchy	0	0
Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná	1	2

(Zdroj: vlastné spracovanie)

4. Kritéria pro výběr počítačových her a aplikací

Po analýze této polootevřené položky s možností výběru více odpovědí bylo zjištěno, že největší váhu pro respondenty při výběru aplikace či hry má vzdělávací hodnota. Tuto odpověď zvolilo 26 respondentů, následované tématem hry či aplikace, což je důležité pro 20 rodičů dětí s poruchou autistického spektra. Zbývající možnosti byly značně vyrovnané, co se týče četnosti zvolení odpovědí. Jestli má hra nebo aplikace v průběhu užívání jasné pokyny, bylo důležitým faktorem při výběru pro pouze 12 respondentů. Snadné ovládání mezi svá kritéria řadilo 10 rodičů, samotná cena aplikace byla důležitá jen pro 6 respondentů, což je pozitivní výsledek, vzhledem k tomu, že placené aplikace bývají nadále aktivně vyvíjeny, na rozdíl od aplikací zcela zdarma. Nejméně respondentů zvolilo možnost nastavení obsahu hry před spuštěním (5). Skrz možnost „jiné“ se nevyjádřil žádný respondent. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 79).

Tabulka 4 Kritéria pro výběr počítačových her a aplikací

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Snadné ovládání	10	13
Jasné pokyny	12	15
Vzdělávací hodnota aplikace či hry	26	33
Téma hry či aplikace	20	25
Možnost nastavení obsahu hry před spuštěním	5	6
Cena aplikace	6	8
Jiné	0	0

(Zdroj: vlastné spracovanie)

5. Čas strávený denne u počítačových her

V nasledujúcej tabulke je analyzovaná položka týkajúca sa času tráveného u počítačových her. Z analýzy vyplýva, že rodiče z väčšej časti regulujú čas svojich detí u počítačov, vzhľadom k času strávenému u nich. U počítačových her vybralo 25 respondentů možnosť 2 – 3 hodiny, zatiaľ čo možnosť do jednej hodiny zde zvolilo 18 respondentů. Jen 6 respondentů zvolilo, že jejich dítě tráví u počítačových her 4 – 5 hodin. Poslední možnosti, 6 a více hodin, označil jeden respondent.

Tabulka 5 Čas strávený denne u počítačových her

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Do 1 hodiny	18	36
2 – 3 hodiny	25	50
4 – 5 hodin	6	12
6 a více hodin	1	2

(Zdroj: vlastné spracovanie)

6. Čas strávený denne u aplikácií

Deti respondentů tráví najčastejšie u tabletových zariadení do jednej hodiny (28), hneď vzápätí bola zvolená odpoveď 2 – 3 hodiny, ktorou vybralo 19 respondentů. Jen 2 respondenti zvolili, že jejich dítě tráví u aplikácií 4 – 5 hodin. Poslední možnosti, 6 a více hodin, označil pouze jeden respondent.

Tabulka 6 Čas strávený denne u aplikácií

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Do 1 hodiny	28	56
2 – 3 hodiny	19	38
4 – 5 hodin	2	4
6 a více hodin	1	2

(Zdroj: vlastné spracovanie)

7. Preference žánrů počítačových her

Upoložky byla opět zvolena možnost zaznačení více odpovědí. Téměř polovina respondentů (22) zvolila hry žánru simulátor. Druhým nejpreferovanějším žánrem počítačových her jsou dle dotázaných respondentů strategie (14). Celkově jsou ostatní žánry poměrně vyrovnané. Nejmenší oblíbenost u dětí respondentů se projevila u akčních adventur (6) a hned za nimi roleplaying hry (8). Samotné akční hry zvolilo 10 respondentů a adventury 12 respondentů. Skrz možnost „jiné“ odpovídalo celkem 9 respondentů. Všechny devět respondentů se shodlo na tom, že jejich děti hrají hry zaměřené na vzdělávání a hry naučné, které nesplňují rysy žádných z uvedených žánrů. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 81).

Tabulka 7 Preference žánrů počítačových her

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Adventury	12	15
Akční hry	10	12
Akční adventury	6	8
RPG	8	10
Simulátory	22	27
Strategie	14	17
Jiné	9	11

(Zdroj: vlastné spracovanie)

8. Využití počítačových her

U polootevřené položky s možností výběru více odpovědí na využití počítačových her odpověděli téměř všichni respondenti (42), že pro jejich dítě je hraní počítačových her koníčkem či slouží jako prostředek k zaplnění volného času. U 25 potomků respondentů jsou pak počítačové hry zároveň využívány jako odměna. Jako vizuální podporu ve škole respondenti uvedli, že jsou využívány jen u 8 dětí a jako prostředek ke komunikaci s přáteli je využívá jen 9 dětí respondentů. Skrz možnost „jiné“ odpovídali 2 respondenti. Jeden z respondentů uvedl, že jeho dítě využívá počítačové hry k naučení a pochopení sociálního chování. Druhý respondent uvedl, že počítačové hry využívá jeho potomek jako prostředek k učení pomocí nápodoby. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 86).

Tabulka 8 Využití počítačových her

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Prostředek ke komunikaci s přáteli	9	10
Odměna	25	29
Vizuální podpora ve škole	8	9
Zaplnění volného času/hobby	42	49
Jiné	2	3

(Zdroj: vlastné spracovanie)

9. Pozitivní vlivy hraní počítačových her na vývoj dítěte

U počítačových her respondenti téměř jednoznačně označují jako největší přínos snížení stresu (40). I zde byla možnost zaznačení více než jedné odpovědi. Zlepšení všímavosti a krátkodobé paměti uvedlo 24 respondentů. Další často vybranou odpovědí bylo zlepšení pozornosti (21), které může nastat při hraní her, jelikož nutí hráče k pozornému sledování celé scenerie hry a hledání detailů. V rámci možnosti „jiné“ uvedli 4 respondenti, že díky počítačovým hrám se zlepšila schopnost komunikace u jejich dětí a taktéž pomohly při učení se základních dětských her (5), jako je např. pexeso nebo Člověče nezlob se. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 94).

Tabulka 9 Pozitívni vlivy hraní počítačových her na vývoj dítěte

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Zlepšení pozornosti	21	22
Zlepšení všímavosti a krátkodobé paměti	24	26
Snížení stresu	40	42
Jiné	9	10

(Zdroj: vlastné spracovanie)

10. Negativní vlivy hraní počítačových her na vývoj dítěte

Při analýze této položky se ukázalo, že největším rizikem při hraní počítačových her je odtržení od reality (35), kdy dítě tráví čas ve virtuálním světě rádo a jen těžko se od něj odpoutává. Na tento negativní vliv poukazuje také výzkum Brownové a Cairnsena (2004), který popisuje odtržení od reality hráčů při hraní počítačových her a to až do takové míry, že je hra jediným jejich zájmem. 22 respondentů uvedlo, že se u jejich dětí projevují některé zdravotní obtíže spojené s využíváním počítačů, jako bolesti zad a pálení očí. Naopak, jako nepřiliš velký problém je viděna obliba v násilných hrách (6), což bylo očekávané, vzhledem k tomu, nakolik bylo v položce číslo 4 zjištěno, že je pro respondenty důležité zvolit vhodné téma počítačové hry pro jejich dítě. Pouze 4 respondenti skrz možnost odpovědi „jiné“ uvedli, že nezpozorovali žádné negativní vlivy na jejich potomka. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 67).

Tabulka 10 Negativní vlivy hraní počítačových her na vývoj dítěte

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Održení od reality	35	52
Zdravotní obtíže	22	33
Obliba v násilných hrách	6	9
Jiné	4	6

(Zdroj: vlastné spracovanie)

11. Způsob využití aplikací

Aplikace pro mobilní a tabletová zařízení jsou často využívána jako zaplnění času při čekání, například u lékaře, a pro edukační aplikace, kde u obou položek byl shodný počet respondentů (30). Jako odměnu pro své děti volí používání aplikací 26 respondentů. Nejméně z oslovených respondentů volilo možnost využití aplikací vytvořených přímo pro děti s poruchou autistického spektra (11). Tak nízké číslo může být způsobeno nedostatečnou osvětou, jak bylo zjištěno při zpětné vazbě na dotazníkové šetření, mnozí rodiče netušili, že takové aplikace jsou vůbec vyvíjeny a je možné je využívat. Ve školním prostředí využívají aplikace děti 13 respondentů. Možnost „jiné“ odpovědi nezvolil žádný z respondentů. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 110).

Tabulka 11 Způsob využití aplikací

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Mobilní a tabletová zařízení ve školním prostředí	13	12
Edukační aplikace	30	27
Aplikace pro děti s poruchou autistického spektra	11	10
Odměna	26	24
Zaplnění času při čekání	30	27
Jiné	0	0

(Zdroj: vlastné spracovanie)

12. Využití aplikací ve školním prostředí

Cílem této položky bylo zjistit, jakou pozici by dle respondentů mělo zastupovat mobilní či tabletové zařízení s nainstalovanými aplikacemi ve školním prostředí. Nejvíce respondentů (27) uvedlo, že aplikace by měly být audiovizuální podporou pro právě probíranou látku. Naopak, nejméně respondentů (9) uvedlo, že by měly být aplikace odměnou za splněný úkol. Jako komunikační prostředek by souhlasilo s využitím aplikací 14 respondentů. Pět respondentů pak uvedlo prostřednictvím odpovědi „jiné,“ že dle nich by se měly aplikace ve školním prostředí využívat všemi uvedenými způsoby.

Tabulka 12 Využití aplikací ve školním prostředí

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Komunikační prostředek	25	24
Odměna za splněný úkol	9	14
Audiovizuální podpora pro probíranou látku	27	52
Jiné	5	10

(Zdroj: vlastné spracovanie)

13. Využití aplikací pro děti s PAS

Nejméně respondentů u této položky zvolilo možnost využití aplikací pro děti s PAS na nácvik očního kontaktu (2). Naopak, nejvíce respondentů (20) využívá aplikace pro nácvik koordinace ruky a oka. 14 respondentů pak uvedlo skrz odpověď „jiné,“ že jejich dítě nevyužívá žádné z aplikací vyvíjených pro děti s poruchou autistického spektra. Pro alternativní a augmentativní komunikaci využívá aplikace 13 dětí respondentů a pro vizualizovaný denní režim 9. Aplikace pro rozpoznávání emocí využívá pouze 7 dětí respondentů. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 65).

Tabulka 13 Využití aplikací pro děti s PAS

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Aplikace pro alternativní a augmentativní komunikaci	13	20
Aplikace pro vizualizovaný denní režim	9	14
Aplikace pro nácvik a rozpoznávání emocí	7	10
Aplikace pro nácvik očního kontaktu	2	3
Aplikace pro nácvik koordinace ruky a oka	20	31
Jiné	14	22

(Zdroj: vlastné spracovanie)

14. Pozitívny vlivy využívaní aplikací na vývoj dítěte

Stejně jako u počítačových her, i u aplikací nejvíce respondentů uvedlo, že aplikace pomáhají jejich dětem snižovat stres (31). Možnost zlepšení jemné motoriky, do které spadá i koordinace ruky a oka, zvolilo 26 respondentů. Taktéž na krátkodobou paměť některých dětí respondentů (17) mají aplikace pozitivní vliv. U mnohých se díky aplikacím taktéž zlepšila komunikace s okolím (20), díky možnosti využití aplikací, které nabízí alternativní způsoby komunikace. Taktéž hry na tabletová a mobilní zařízení poskytují dětem možnost zavést rozhovor na téma, které je zajímavé. Nejméně respondentů pak zvolilo možnost „jiné,“ kde uvedli, že aplikace nemají žádný pozitivní vliv na jejich děti (6). Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 100).

Tabulka 14 Pozitivní vlivy využívání aplikací na vývoj dítěte

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Zlepšení jemné motoriky	26	26
Uspadnění komunikace s okolím	20	20
Zlepšení krátkodobé paměti	17	17
Snižování stresu	31	31
Jiné	6	6

(Zdroj: vlastné spracovanie)

15. Negativní vlivy využívání aplikací na vývoj dítěte

Při analýze této položky bylo vyhodnoceno, že nejméně problémů mají děti respondentů při využívání aplikací se sluchem (1), způsobené příliš hlasitou hudbou ve sluchátkách. Nejvíce respondentů naopak uvádí problém s odtržením se od reality (33), na který již bylo poukázáno u položky 9. Někteří respondenti pak uvádějí problémy se spánkem (7), způsobené neochotou odložit zařízení či nespavostí způsobenou modrým světlem vyzařujícím z monitorů (srov. Wood, Rea, Plitnick, Figueiro, 2013). 13 respondentů uvedlo, že se u jejich dětí projevil shrbený postoj typický pro časté uživatele tabletových a mobilních zařízení. U možnosti „jiné“ uvedlo 7 respondentů, že nepozorovali žádné negativní vlivy aplikací na svoje děti. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 61).

Tabulka 15 Negatívni vlivy využívání aplikací na vývoj dítěte

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
Shrbený postoj	13	22
Problémy se spánkem	7	11
Problémy se sluchem	1	2
Odrtržení od reality	33	54
Jiné	7	11

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Závěry výzkumného šetření

Výzkumný projekt byl realizován mezi rodiči dětí s poruchou autistického spektra. Na základě analýzy a rozboru výzkumného projektu lze konstatovat následující. Výzkumný soubor tvořilo 50 respondentů ($N = 50$), z toho 95 % dětí respondentů bylo mužského pohlaví, pouze 5 % pak byly dívky. Věkové kategorie byly značně vyrovnány, dětí do 7 let bylo 30 %, 38 % dětí bylo ve věkovém rozmezí 8 – 10 let a dětí ve věku 11 – 13 let bylo 26 %. Pouhým 6 % dětí ve vzorku bylo 14 a více let. Z hlediska poruch autistického spektra se objevily celkem čtyři diagnózy. Nejvíce bylo ve výzkumném vzorku dětí s dětským autismem, celkem 40 %. Děti s atypickým autismem pak bylo 38 %, 24 % dětí mělo Aspergerův syndrom a pouze 2 % dětí pervazivní vývojovou poruchou nespecifikovanou.

V prvním dílčí cíli bylo zjišťováno, jaký postoj zauímají rodiče k využívání počítačových her a aplikací u žáků s poruchou autistického spektra ve školním prostředí. Rodiče upozorňovali na riziko počítačových her a aplikací, které se i ve školním prostředí může projevovat odtržením od reality, při kterém dítě nevnímá okolní svět kolem sebe a je plně vtaženo do herního prostředí. Například Reinecke (2009) a jeho výzkumné šetření popisuje tento jev, kde je označován jako forma úniku od negativních emocí a problémů. Pokud není čas dítěte nijak regulován, může právě tento vliv být velkým problémem. Na druhou stranu výhodou využívání počítačových her a aplikací pro mobilní a tabletová zařízení je to, že pomáhají snížit u dětí hladinu stresu (srov. Reinecke, 2009), což je u žáků s poruchou autistického spektra velmi žádaným přínosem. V případě aplikací je možné využití díky mobilnosti zařízení v kteroukoliv dobu během výchovně vzdělávacího procesu, stejně tak i v jiném prostředí jako je např. u lékaře či kdekoli na cestách, zatímco počítačové hry pomáhají snížit hladinu stresu v domácím prostředí.

Druhý dílčí cíl se zabýval preferencemi žánrů počítačových her u dětí s poruchou autistického spektra dle rodičů. Největší zájem mají děti respondentů o simulátory. Kanadští výzkumníci Kuo, Orsmond, Coster a Cohn (2014) dospěli k závěru, že žáci s poruchami autistického spektra více preferují akční hry následované simulátory. Tento výsledek může značně záviset na místě konání výzkumu a věku dětí respondentů. Jejich zájem o tyto hry může být způsoben tím, že tyto hry nabízejí alternativní světy, ve kterých je možnost mít plně pod kontrolou, co se bude odehrávat. V těchto světech se nestává obvykle

nic nečekaného jako v realitě. Děti mají na základě preferencí i tendence trávit u počítačových her mnohem více času.

Třetí dílčí cíl se zaměřuje na popsání nejdůležitějších kritérií z pohledu rodičů pro výběr počítačových her a aplikací pro děti s poruchou autistického spektra. Pro rodiče dětí s poruchou autistického spektra je nejdůležitější vybrat vhodné téma pro jejich děti. Ty mají tendence napodobovat a brát za přístupné to, co v hrách vidí. Je tedy pozitivní, že se respondenti snaží vybírat takové hry a aplikace pro jejich děti, které jsou vhodné. Taktéž je důležitým kritériem to, zda má daná počítačová hra či aplikace snadné ovládání, ač se jedná spíše o druhotné kritérium.

Hlavní cíl výzkumného šetření, kterým byla analýza názorů rodičů na využívání počítačových her a aplikací u žáků s poruchou autistického spektra, byl vyhodnocen následovně: **Počítačové hry a aplikace mají dle rodičů zásadní jak pozitivní, tak negativní vlivy. Tyto vlivy se projevují na základě toho, kolik času dítě hraním her či užíváním aplikací stráví a zda rodiče určitým způsobem regulují, jaké hry jejich dítě hraje a jak dlouho.**

Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Inovativní metody a prostředky, kterými jsou bezesporu i počítačové hry a aplikace, nabízí možnost obohacení edukačního procesu. Důležité je však zjistit i to, jak se k těmto možnostem staví rodiče žáků s poruchou autistického spektra a jak se tyto názory a postoje promítají do školního prostředí. Je vhodné motivovat pedagogy, aby využívali zejména mobilní a tabletové aplikace k audiovizuální podpoře během výuky. Tato podpora by měla probíhat v omezené míře a pouze v situacích, kdy je to vhodné, neměla by se na sílu prosazovat ve chvílích, kdy to není nutné. Počítačové hry mohou být taktéž účinným prostředkem, jak předvést žákovi s poruchou autistického spektra sociální situace zážitkovou formou. Zkušenosti rodičů jsou proto velice cennými informacemi, které je nutné brát v úvahu při využívání počítačových her a aplikací v edukačním procesu žáků s poruchou autistického spektra (Winklerová, 2018).

Závěr

Zjištěné informace dávají podněty k dalšímu výzkumu, který by se mohl zaměřit důkladněji na negativní a pozitivní vlivy, které mohou aplikace či počítačové hry u dítěte s poruchou autistického spektra způsobovat. Pro to, aby aplikace a počítačové hry skutečně pomáhaly, je třeba zjistit veškeré negativní vlivy, které by se mohly objevit a při vyvíjení nových her a aplikací pro děti s poruchou autistického spektra se co nejefektivněji snažit těmto negativním vlivům vyvarovat. Dalším podnětem k výzkumu by bylo zjistit, zda se tyto negativní a pozitivní vlivy na děti s poruchou autistického spektra výrazně liší od dětí intaktních. Za předpokladu, že by byly zjištěny nejrozšířenější negativní a pozitivní vlivy, by bylo možno vyvíjet počítačové hry a aplikace

přímo „na míru“ dětem s poruchou autistického spektra. K tomu by však byla potřeba spolupráce odborníků zabývajících se poruchou autistického spektra a samotnými vývojáři her. Mohly by tak v budoucnu vznikat hry, které žánrově a účelově budou vyhovovat potřebám dětí s poruchou autistického spektra (Winklerová, 2018).

LITERATURA

- ADAMUS, P., 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-661-4.
- APA, 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing. ISBN 978-0-89042-555-8.
- BAZALOVÁ, B., 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
- BENSON, S., 2016. *What Is Autism Spectrum Disorder?* [online]. Psychiatry.org. [cit. 2018-09-01] Dostupné na internetu: <<http://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>>.
- BROWN, E., CAIRNS, P., 2004. A Grounded Investigation of Game Immersion. In: *CHI '04 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, pp. 1297 – 1300. ISBN 1-58113-703-6.
- COMMUNICATION CROSSROADS., n.d. *The Feelings Book iPhone/iPad App*. [online]. Commxroads.com. [cit. 2018-09-17] Dostupné na internetu: <http://www.commxroads.com/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=47>.
- ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. a kol., 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2.
- EDA PLAY., n.d. *Eda Play*. [online]. Edaplay.cz. [cit. 2018-09-17] Dostupné na internetu: <<http://www.edaplay.cz/eda-play/>>.
- EGER, L., EGEROVÁ, D., 2017. *Základy metodologie výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0735-4.
- EMOCE.info., n.d. *O nás*. [online]. Emoce.info. [cit. 2018-09-17] Dostupné na internetu: <<http://www.emoce.info/o-nas/>>.
- GAJZLEROVÁ, L., NEUMAJER, O., ROHLÍKOVÁ, L., 2016. *Inkluzivní vzdělávání s využitím digitálních technologií*. [online]. Ondrej.neumajer.cz. [cit. 2018-09-01] Dostupné na internetu: <<http://ondrej.neumajer.cz/wp-content/uploads/2016/08/inkluzivni-vzdelavani-s-ict.pdf>>.
- HRDLÍČKA, M., KOMÁREK, V. a kol., 2014. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6.
- HUERTA, M., BISHOP, S., DUNCAN, A., HUS, V., LORD, C., 2012. Application of DSM-5 criteria for autism spectrum disorder to three samples of children with DSM-IV diagnoses of pervasive developmental disorders. In: *American Journal of Psychiatry*. Vol. 169, No. 10, pp. 1056 – 1064. ISSN 1535-7228.
- JANEČEK, V., 2013. *Eda Play: zábavný trénink zraku a jemné motoriky na iPadu [Zkušenosti]*. [online]. Superapple.cz. [cit. 2018-09-17] Dostupné na internetu: <<http://superapple.cz/2013/05/eda-play-trenink-zraku-a-jemne-motoriky-na-ipadu-zkusenosti>>.
- JIRKOVSKÝ, J. a kol., 2011. *Game industry: vývoj počítačových her a kapitoly z herního průmyslu*. Praha: D.A.M.O. ISBN 978-80-904387-1-2.
- KLÁBOSIL., n.d. *Anotace*. [online]. Klabosil.cz. [cit. 2018-09-17] Dostupné na internetu: <<http://www.klabosil.cz/p/annotace.html>>.
- KUO, M. H., ORSMOND, G. I., COSTER, W. J., COHN, E. S., 2014. Media use among adolescents with autism spectrum disorder. In: *Autism*. Vol. 18, No. 8, pp. 914 – 923. ISSN 1362-3613.
- LOOMES, R., HULL, L., MANDY, W. P. L., 2017. What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis. In: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. Vol. 56, No. 6, pp. 466 – 474. ISSN 0890-8567.
- PELÍKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.

- PETIT, n. d. *Uživatelská příručka aplikace VOX komunikátor*. [online]. Petit-os.cz. [cit. 2018-09-17] Dostupné na internetu: <<http://www.klabosil.cz/p/anotace.html>>. Dostupné na internetu: <http://www.petit-os.cz/ke_stazeni/VOXkom.pdf>.
- PUNCH, K. F., 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- RAJPUT, M., 2015. *Tracing the History and Evolution of Mobile Apps*. [online]. Tech.co. [cit. 2018-09-01] Dostupné na internetu: <<http://tech.co/mobile-app-history-evolution-2015-11>>.
- REINECKE, L., 2009. Games and Recovery: The Use of Video and Computer Games to Recuparate from Stress and Strain. In: *Journal of Media Psychology Theories Methods and Applications*. Vol. 21, No. 3, pp. 126 – 142. ISSN 1864-1105.
- RICHMAN, S., 2015. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0984-3.
- RUMLER, J., 2014. *Vlastní zařízení ve školní výuce – BYOD*. [online]. Modernivyucovani.cz. [cit. 2018-09-17] Dostupné na internetu: <<http://www.modernivyucovani.cz/vlastni-zarizeni-ve-skolni-vyuce-byod>>.
- SDÍLÍME ISEN, n. d. *Aplikace*. [online]. I-sen.cz [cit. 2018-09-17] Dostupné na internetu: <<http://www.i-sen.cz/aplikace>>.
- SHU, C., 2014. *Samsung Releases Look At Me, An App For Kids With Autism*. [online]. Techcrunch.com. [cit. 2018-09-17] Dostupné na internetu: <<http://techcrunch.com/2014/12/22/samsung-lo-okatme>>.
- SCHARR, J., 2013. *How to Buy and Download Games Online*. [online]. Tomsguide.com. [cit. 2018-09-01] Dostupné na internetu: <<http://www.tomsguide.com/us/digital-downloads-games,review-1964.html>>.
- SPC PRO DĚTI S VADAMI ŘEČI, n. d. *Speech Mate – aplikace pro AAK*. [online]. Alternativnikomunikace.cz [cit. 2018-09-17] Dostupné na internetu: <<http://www.alternativnikomunikace.cz/clanek-speech-mate-aplikace-pro-aak-63-448>>.
- ŠPORCLOVÁ, V., 2018. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.
- THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
- ÚZIS ČR, 2018. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. [online]. Uzis.cz. [cit. 2019-01-13] Dostupné na internetu: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>.
- WILLETS, M., 2014. *11 Expert-Recommended Autism Apps for Kids*. [online]. Parenting.com. [cit. 2018-09-01] Dostupné na internetu: <<http://www.parenting.com/gallery/autism-apps>>.
- WING, L., GOULD, J., GILLBERG, CH., 2011. Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM IV? In: *Research in Developmental Disabilities*. Vol. 32, No. 2, pp. 768 – 773. ISSN 0891-4222.
- WINKLEROVÁ, M., 2018. *Vliv počítačových her a aplikací na žáky s poruchou autistického spektra*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky. Dostupné na internetu: <<http://is.muni.cz/th/kjvtw/>>.
- WOOD, B., REA, M. S., PLITNICK, B., FIGUEIRO, M. G., 2013. Light level and duration of exposure determine the impact of self-luminous tablets on melatonin suppression. In: *Applied ergonomics*. Vol. 44, No. 2, pp. 237 – 240. ISSN 0003-6870.
- ZDRAVOTNICKÝ DENÍK, 2014. *Nová aplikace učí děti s autismem, jak se dívat do očí (video)*. [online]. Zdravotnickydenik.cz. [cit. 2018-09-17] Dostupné na internetu: <<http://www.zdravotnickydenik.cz/2014/12/nova-aplikace-uci-deti-s-autismem-jak-se-divat-do-oci-video/>>.

ANALÝZA VÝSLEDKOV EXTERNEJ ČASTI MATURITNEJ SKÚŠKY Z ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽIAKOV SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM

Analysis of External Part of Graduation Exams Results from the English Language of Students with Visual Impairment

Mária Ježíková¹

Abstrakt: V súčasnosti vystupuje do popredia dôležitosť vzdelávania a nadobúdania komunikačnej kompetencie nielen intaktných žiakov, ale aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v cudzom jazyku. Cieľom príspevku je na základe analýzy čiastkových výsledkov z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka deskribovať úroveň komunikačných kompetencií v anglickom jazyku u skupiny žiakov so zrakovým postihnutím vzdelávaných na stredných školách.

Kľúčové slová: externá časť maturitnej skúšky, anglický jazyk, žiak so zrakovým postihnutím.

Abstract: Currently it is important to educate and acquire communication skills in a foreign language as for intact students as well as for students with special educational needs. Aim of the paper is to describe the level of language competencies in students with visual impairments educated in secondary schools based on the analysis of external part of graduation exams results.

Key words: external part of graduation exams, english language, a student with visual impairment.

Úvod

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania je v zmysle zákona č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov a vyhlášky č. 318/2008 Z. z., o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov zodpovedný za prípravu a realizáciu externej a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky z vyučovacích jazykov, cudzích jazykov a matematiky. Testovanie základných jazykových kompetencií z cudzieho jazyka v rámci maturitnej skúšky zahŕňa okrem posúdenia jazykových a komunikačných kompetencií počúvania a čítania s porozumením, písania, ovládania gramatiky aj posúdenie úrovne komunikačných spôsobilostí vo verbálnom prejave a konverzácii (počas realizácie ústnej formy internej časti maturitnej skúšky). Vyššie uvedené časti maturitnej skúšky, realizované prostredníctvom národného testovania z cudzieho jazyka, nám poskytujú v intenciách koncepcie Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky globálne a komplexné informácie o úrovni cudzojazyčných kompetencií nielen u skupiny intaktných žiakov, ale aj u skupiny žiakov so zrakovým postihnutím.

¹ Mgr. Mária Ježíková, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Žehrianska 9, 851 07 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: maria.jezikova@nucem.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

Žiaci so zrakovým postihnutím

Žiakov so zrakovým postihnutím môžeme vzhľadom na úroveň a rozsah schopností vizuálneho vnímania kategorizovať do štyroch základných skupín, a to na slabozrakých, čiastočne vidiacich, nevidiacich a na jednotlivcov s poruchami binokulárneho videnia (Lopúchová, 2011). Žiaci so zrakovým postihnutím tvoria časť skupiny žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí môžu mať v zmysle § 4 ods. 3 vyhlášky MŠ SR č. 318/2008 Z. z., o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov upravené podmienky na vykonanie maturitnej skúšky.

V našom prieskume boli žiaci so zrakovým postihnutím počas maturitnej skúšky – písania testu z anglického jazyka rozdelení do troch skupín podľa stupňa funkčného obmedzenia vyplývajúceho z ich postihnutia:

1. *skupina: ľahký stupeň obmedzenia* – žiaci so zrakovým postihnutím zaradení do tejto skupiny pracovali s testami identickými pre intaktných žiakov. Časový limit na riešenie úloh testu bol predĺžený o 75 %. Žiaci svoje odpovede zapisovali priamo perom do odpovedových hárkov. Pri práci používali optické kompenzačné pomôcky.
2. *skupina: stredný stupeň obmedzenia* – žiaci so zrakovým postihnutím zaradení do tejto skupiny pracovali s upravenými testami po formálnej stránke. Časový limit na riešenie úloh testu bol predĺžený o 100 %. Žiaci svoje odpovede zapisovali priamo do testových zošitov, na počítači alebo Pichtovom stroji. Pri práci používali optické kompenzačné pomôcky.
3. *skupina: ťažký stupeň obmedzenia* – žiaci so zrakovým postihnutím zaradení do tejto skupiny pracovali s upravenými testami po formálnej stránke. Časový limit na riešenie úloh testu bol predĺžený o 100 %. Žiaci svoje odpovede zapisovali priamo do testových zošitov, na počítači, Pichtovom stroji alebo ich diktovali asistentovi. Pri písaní podľa potreby používali optické kompenzačné pomôcky.

Žiaci so zrakovým postihnutím vo všetkých troch skupinách pracovali po obsahovej stránke s identickými testami z cudzieho jazyka ako intaktní žiaci. Úpravy testov sa vzťahovali najmä na úpravy po formálnej stránke, čiže zmena veľkosti a typu písma, zmena riadkovania a pod.

Špecifiká vzdelávania žiakov so zrakovým postihnutím

V edukačnom procese by mal pedagóg zohľadňovať špecifiká a špecifické potreby žiakov vyplývajúce z ich zrakového postihnutia, a to predovšetkým (Németh, 1999; Čerňanská, 2003; Lopúchová, 2011):

- absenciu, neúplnosť, príp. skreslenie zrakových vnemov;
- vytváranie nepresných, neúplných a skreslených zrakových predstáv;
- poruchy vizuálno-motorickej koordinácie;
- zhoršenú kvalitu analyticko-syntetickej činnosti;
- zníženú mieru koncentrácie pozornosti;
- neadekvátnu mimiku a gestikuláciu;
- nedostatočnú úroveň čítania a písania;
- skorú unaviteľnosť a obmedzenia v schopnosti súvislej zrakovej práce;

- obmedzenia v pohybe a fyzickej námahe;
- ťažkosti a zníženie schopnosti orientácie v mikropriestore a makropriestore;
- narušenie sociálnych vzťahov.

Charakteristika testu externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1

Test externej časti maturitnej skúšky rešpektuje obsah zákona č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a obsah vyhlášky č. 318/2008 Z. z., o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov. Základné informácie o teste z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1 uvádzame v nasledujúcej tabuľke 1.

Tabuľka 1 Test z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1

Oblasti testu:
- počúvanie s porozumením, - gramatika a lexika, - čítanie s porozumením.
Počet nahrávok a textov:
- 3 nahrávky + 3 texty (počúvanie s porozumením), - 2 texty (gramatika a lexika), - 3 texty (čítanie s porozumením).
Počet testových položiek (60 testových položiek):
- 20 testových položiek (počúvanie s porozumením), - 20 testových položiek (gramatika a lexika), - 20 testových položiek (čítanie s porozumením).
Typy testových položiek:
Úlohy s krátkou odpoveďou: - úlohy na dopĺňovanie, - úlohy na priradovanie, - cloze text, - úlohy zamerané na tvorbu slov.
Úlohy s výberom odpovede: - multiple choice (výber zo 4 možností), - multiple choice (výber z 3 možností alebo P/NX), - úlohy na priradovanie (možnosti A – J), - úlohy typu: P/N + odsek.
Čas riešenia (100 minút):
- približne 30 minút (počúvanie s porozumením), - približne 25 minút (gramatika a lexika), - približne 45 minút (čítanie s porozumením).
Kritériá hodnotenia:
- 1 bod za správnu odpoveď, - 0 bodov za nesprávnu alebo žiadnu odpoveď.

(Zdroj: vlastné spracovanie podľa špecifikácie testov z cudzích jazykov – úroveň B1 pre externú časť a písomnú formu internej časti maturitnej skúšky)

Testy z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1 obsahovo vychádzajú z cieľových požiadaviek na vedomosti a zručnosti maturantov z príslušných cudzích jazykov schválených Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a svojou náročnosťou korešpondujú s jednotlivými komunikačnými úrovňami podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR).

Deskripcia jazykových úrovní podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky

SERR pre jazyky nám napomáha určiť stupeň jazykovej spôsobilosti u žiakov so zrakovým postihnutím, ktorý ju rozdeľuje do troch základných úrovní jazykových kompetencií: úroveň A – základný stupeň (používateľ základov jazyka), úroveň B – stredný stupeň (samostatný používateľ), úroveň C – vyšších stupeň (skúsený používateľ). Jednotlivé jazykové úrovne sa ďalej vnútorne diferencujú podľa miery porozumenia hovorenej reči, písanému textu a ústnej konverzácie.²

Úroveň A1 – Breakthrough

Jednotlivec dokáže jednoducho komunikovať za predpokladu, že partner v interakcii rozpráva pomaly, jasne a zrozumiteľne a je pripravený mu pomôcť. Jednotlivec rozumie známym každodenným výrazom a najzákladnejším slovným spojeniam, ktorých účelom je uspokojenie konkrétnych potrieb. Dokáže predstaviť seba aj iných, dokáže klásť a odpovedať na otázky o osobných údajoch, kde býva a podobne.

Úroveň A2 – Waystage

Jednotlivec rozumie vetám, často používaným výrazom a dokáže komunikovať v rutinných a jednoduchých úlohách vyžadujúcich jednoduchú a priamu výmenu informácií o známych a bežných záležitostiach vzťahujúcich sa na oblasti, ktoré sa ho bezprostredne týkajú (o sebe, rodine, nakupovaní a pod.). Dokáže jednoduchými slovami opísať svoje rodinné zázemie, bezprostredné okolie a záležitosti v nevyhnutných potrebách.

Úroveň B1 – Threshold

Jednotlivec dokáže verbálne opísať svoje skúsenosti a udalosti, sny, nádeje a ambície, stručne zdôvodniť a vysvetliť svoje názory a plány. Jednotlivec rozumie hlavným bodom a informáciám o známych veciach, s ktorými sa pravidelne stretáva v práci, škole, voľnom čase a pod. Dokáže vytvoriť jednoduchý súvislý text na témy, ktoré sú mu známe alebo o ktoré sa osobne zaujíma. Dokáže sa zorientovať vo väčšine situácií, ktoré môžu nastať počas života, napr. pri cestovaní, nakupovaní a pod.

² Dostupné na internete: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

Úroveň B2 – Vantage

Jednotlivec komunikuje na takom stupni plynulosti a spontánnosti, ktorý mu umožňuje viesť bežnú konverzáciu. Jednotlivec rozumie hlavným myšlienkam zložitého textu na konkrétne aj abstraktné témy vrátane odborných diskusií vo svojej špecializácii. Dokáže vytvoriť text na rozličné témy a vysvetliť svoje stanovisko k aktuálnym témam s uvedením výhod aj nevýhod rozličných možností.

Úroveň C1 – Effective operational proficiency

Jednotlivec sa dokáže plynulo a spontánne vyjadrovať. Dokáže rozpoznať implicitné významy a porozumieť širokej škále náročných, dlhších textov. Dokáže vytvoriť zrozumiteľný, dobre usporiadaný text na zložité témy prejavujúc ovládanie kompozičných postupov, spojovacích výrazov a prostriedkov kohézie. Dokáže využívať jazyk pružne a efektívne na akademické, profesijné a spoločenské účely.

Úroveň C2 – Mastery

Jednotlivec sa dokáže plynulo, precízne a spontánne vyjadrovať v zložitých situáciách. Dokáže zhrnúť informácie a poznatky z rozličných verbálnych a písaných zdrojov, pričom dokáže viesť polemiku a predniesť vysvetlenia v logicky usporiadanej prezentácii. Ľahko rozumie doslovne všetkému, čo si prečíta alebo vypočuje.

Metodika výskumu

Pri analýze výsledkov z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka u skupiny žiakov so zrakovým postihnutím sme vychádzali z *Komparácie výsledkov intaktných žiakov a žiakov so zdravotným znevýhodnením* (NÚCEM, 2015, 2016) a zo *Správy zo štatistického spracovania výsledkov žiakov so zdravotným znevýhodnením – cudzie jazyky a matematika* (NÚCEM, 2017).

Naším hlavným cieľom v rámci analyzovania čiastkových výsledkov z externej maturitnej skúšky z anglického jazyka u skupiny žiakov so zrakovým postihnutím bolo poskytnúť relevantné informácie a odborné poznatky o úrovni komunikačných kompetencií v cudzom jazyku, a to pomocou metódy testovania. Test ako základný metodologický nástroj merania úrovne vedomostí a kompetencií môžeme v tej najvšeobecnejšej rovine definovať ako súbor zámerne zostavených položiek (otázok alebo úloh), na ktoré má jednotlivec odpovedať alebo má danú situáciu riešiť, príp. úlohu vykonať (Gavora, et. al., 2010). Okrem metódy testovania sme použili aj metódu teoretickej analýzy literárnych prameňov a metódu deskriptívnej analýzy.

Z hľadiska teórie tvorby testov a ich kategorizácie podľa rôznych hľadísk, kritérií a postupov by sme test externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka mohli z hľadiska diagnostiky zaradiť medzi testy vedomostí, z hľadiska účelu medzi výstupné testy, z hľadiska spôsobu administrácie medzi skupinové testy, z hľadiska spôsobu vzniku medzi štandardizované testy, z hľadiska spôsobu

interpretácie výsledkov medzi NR-testy (norm-referenced), resp. rozlišovacie/porovnávacie testy, ktorých cieľom nie je v prvom rade overenie miery osvojenia testovaných poznatkov žiakmi, ale vytvorenie poradia testovaných žiakov podľa miery úspešnosti priradením percentilu.

Analýza čiastkových výsledkov externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka žiakov so zrakovým postihnutím

Testy z anglického jazyka na úrovni B1 riešilo v rokoch 2015 až 2017 spolu 71 žiakov so zrakovým postihnutím. Podrobnejšie informácie o výskumnom súbore uvádzame v nasledujúcej tabuľke 2.

Tabuľka 2 Výskumný súbor

Výskumný súbor	2015	2016	2017	Spolu
Chlapci	10	9	12	31
Dievčatá	9	14	17	40
Spolu	19	23	29	71

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Úspešnosť žiakov so zrakovým postihnutím podľa pohlavia

Pri porovnaní dosiahnutých výkonov medzi chlapcami a dievčatami so zrakovým postihnutím môžeme konštatovať, že chlapci boli úspešnejší ako dievčatá. Tiež môžeme pozorovať, že aj napriek tomu, že dievčatá boli menej úspešné ako chlapci, ich výkon v oblasti cudzojazyčných zručností z roka na rok postupne narastal (tabuľka 3).

Tabuľka 3 Úspešnosť žiakov so zrakovým postihnutím z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1 podľa pohlavia

Výskumný súbor	2015	2016	2017
Chlapci	51,7 %	45,7 %	50,4 %
Dievčatá	21,7 %	33,7 %	39,5 %

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Úspešnosť žiakov so zrakovým postihnutím podľa oblastí jazykových kompetencií

Celkovo žiaci so zrakovým postihnutím dosiahli najnižšiu úspešnosť v časti počúvanie s porozumením v roku 2015 (40,8 %), najvyššiu úspešnosť podľa jednotlivých oblastí jazykových kompetencií dosiahli v roku 2015 v oblasti čítanie s porozumením (55,5 %). Z obsahového hľadiska môžeme ďalej pozorovať oblasti, v ktorých mali žiaci so zrakovým postihnutím najväčšie problémy (tabuľka 4).

Tabuľka 4 Úspešnosť žiakov so zrakovým postihnutím z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1 podľa oblastí jazykových kompetencií

Oblasti jazykových kompetencií	2015	2016	2017
Počúvanie s porozumením	42,4 %	48 %	41,1 %
Gramatika a lexika	40,8 %	49,6 %	50,0 %
Čítanie s porozumením	55,5 %	45,6 %	48,4 %
Celková úspešnosť	47,9 %	47,8 %	46,5 %

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Komparácia výsledkov žiakov so zrakovým postihnutím a intaktných žiakov z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1

Celkovo žiaci so zrakovým postihnutím dosiahli v teste externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1 v roku 2015 priemernú úspešnosť 47,9 % (národný priemer na úrovni 51,4 %), v roku 2016 dosiahli priemernú úspešnosť 47,8 % (národný priemer 57,5 %) a v roku 2017 dosiahli oproti národnému priemeru (57,0 %) priemernú úspešnosť 46,5 %. Vo všeobecnosti by sa úroveň hodnôt dosiahnutého priemerného výkonu mala pohybovať v rozmedzí od 40 – 60 %. Úroveň jazykových kompetencií sa u žiakov so zrakovým postihnutím pri celkovom hodnotení a pri hodnotení v jednotlivých jazykových oblastiach pohybovala v tomto rozmedzí. Pri porovnaní výkonov v priebehu jednotlivých rokov by sme mohli povedať, že žiaci so zrakovým postihnutím dosiahli štatisticky porovnateľne rovnaké výkony.

Pri porovnávaní dosiahnutých výkonov u žiakov so zrakovým postihnutím oproti intaktným žiakom môžeme skonštatovať štatisticky významné zníženie dosiahnutej celkovej priemernej úrovne počas všetkých troch rokov a vo všetkých sledovaných oblastiach (okrem oblasti čítania s porozumením v roku 2015). Z prezentovaného prehľadu (tabuľka 5) je zrejmé, že žiaci so zrakovým postihnutím počas rokov 2015 až 2017 dosiahli horšie výsledky ako bol národný priemer.

Tabuľka 5 Komparácia výsledkov žiakov so zrakovým postihnutím a intaktných žiakov z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1

Oblasti jazykových kompetencií	2015		2016		2017	
	žiaci so ZP	intaktní žiaci	žiaci so ZP	intaktní žiaci	žiaci so ZP	intaktní žiaci
Počúvanie s porozumením	42,4 %	57,9 %	48 %	56,3 %	41,1 %	61,0 %
Gramatika a lexika	40,8 %	42,9 %	49,6 %	54,1 %	50,0 %	53,9 %
Čítanie s porozumením	55,5 %	53,5 %	45,6 %	62,2 %	48,4 %	56,3 %
Celková úspešnosť	47,9 %	51,4 %	47,8 %	57,5 %	46,5 %	57,0 %

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: ZP – zrakové postihnutie

Vychádzajúc z analýzy čiastkových výsledkov z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka u skupiny žiakov so zrakovým postihnutím, ktoré realizoval NÚCEM v rokoch 2015 – 2017, by sme mohli konštatovať, že žiaci so zrakovým postihnutím majú v jednotlivých komunikačných rovinách verbálneho a písomného prejavu v cudzom jazyku osvojené tieto jazykové kompetencie:

- *v rovine kompetencie počúvania* – žiaci sú schopní pochopiť hlavné body jasnej a zrozumiteľnej verbálnej komunikácie o známych veciach, s ktorými sa pravidelne stretávajú v škole, vo voľnom čase a pod.; dokážu porozumieť rozhlasovým alebo televíznym programom, v ktorých sú prezentované témy osobného či odborného záujmu, keď je ústny prejav relatívne pomalý a jasný;
- *v rovine kompetencie čítania* – žiaci dokážu porozumieť textom (informatívneho, faktografického) charakteru, ktoré obsahujú lexikálne výrazy bežnej slovnej zásoby, často používané v každodenných životných situáciách;
- *v rovine kompetencie písania* – žiaci sú schopní napísať jednoduchý súvislý text na témy, ktoré sú im známe z každodenného života, v ktorom dokážu vyjadriť svoje pocity, postoje, dojmy a skúsenosti; dokážu správne používať lexikálne, gramatické, syntaktické a stylistické prostriedky vo formálnom a neformálnom písomnom prejave;
- *v rovine kompetencie hovorenia* – žiaci pochopia a zvládnu väčšinu komunikačných situácií; vedia jazykovo správne a primerane reagovať v bežných životných situáciách; dokážu súvisle s využitím jednoduchých jazykových prostriedkov rozprávať o svojich skúsenostiach, zážitkoch, pocitoch; vedia uviesť aj dôvody.

Diskusia

Poskytovanie vzdelávania v cudzom jazyku na stredných školách vychádza z rámca kompetencií, ktorý je kurikulárne vymedzený Štátnym vzdelávacím programom – anglický jazyk (ISCED 3, 2012). Kritériá určujúce rozsah požadovaných vedomostí, schopností a zručností vymedzených obsahovým štandardom, kritériá a požiadavky určujúce úroveň zvládnutia vedomostí a kompetencií vymedzených výkonovým štandardom naznačujú vo všeobecnej rovine súčasnej koncepcie výchovy a vzdelávania dosiahnutie komunikačnej úrovne B1/B2 v prvom cudzom jazyku a komunikačnej úrovne A2/B1 v druhom cudzom jazyku u všetkých žiakov vzdelávaných na stredných školách.

Vychádzajúc z realizovanej analýzy by sme mohli povedať, že žiaci so zrakovým postihnutím sú schopní a dokážu z hľadiska vertikálnej diferenciacie jednotlivých jazykových úrovni podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky po ukončení stredoškolského vzdelávania v prevažnej miere komunikovať v rovine receptívnych (počúvanie a čítanie) a produktívnych (hovorenie a písanie) komunikačných kompetencií na komunikačnej úrovni B1.

Pri hovorení, čítaní, písaní a počúvaní sú žiaci so zrakovým postihnutím nútení vráťane komunikačných kompetencií adekvátne používať a do komunikačného procesu zapájať aj zmysly (zrak, sluch, hmat) ako sprostredkovateľov informácií a poznatkov. Sprostredkovanie a prijímanie informácií, t.j. komunikačný proces, sa podľa Vašeka (2008) realizuje prostredníctvom informačného kolobehu. Ako sa ukázalo, v rámci modelu informačného kolobehu sa dôsledky jednotlivých druhov a stupňov zrakového postihnutia prejavujú tak, že u nevidiacich žiakov sa prijatie, spracovanie a odoslanie informácie uskutočňuje prostredníctvom náhradných senzorických kanálov, predovšetkým hmatového a sluchového, pričom v práci s informáciami tvoria čiastočne vidiaci a slabozrakí žiaci výrazne heterogénnu skupinu, pre ktorú je charakteristická veľmi rozdielna úroveň úplnosti a presnosti informácií prijímaných zrakovým kanálom (Lopúchová, 2011).

Z vyššie uvedeného vyplýva, že úroveň kompetencie komunikácie v cudzom jazyku je u žiakov so zrakovým postihnutím vo veľkej miere ovplyvnená a determinovaná úrovňou multisenzorickej integrácie, v ktorej ide najmä o konvertibilitu prijatých a odovzdaných informácií všetkými zmyslovými kanálmi. U žiakov so zrakovým postihnutím je tento proces multisenzorického percipovania sťažený alebo sčasti znemožnený.

Vzhľadom na tieto skutočnosti, čiže často obmedzeného, nepresného a skresleného zrakového vnímania v edukačnom procese, odporúčame pedagógom, aby pri práci so žiakom so zrakovým postihnutím v čo najväčšej miere používali moderné digitálne technológie a pomôcky. Myslíme si, že využitím zvukových nahrávok, hlasových výstupov a pod., pri priamej práci s cudzojazyčným textom v elektronickej podobe na hodinách anglického jazyka umožníme žiakom so zrakovým postihnutím meniť spracované informácie na poznatky. V prípade, že na čítanie cudzojazyčného textu použije jednotlivec so zrakovým postihnutím slovenskú syntézu reči, syntetizér mu číta cudzojazyčný text tak, ako je napísaný, ako sa píše. V prípade, že na čítanie cudzojazyčného textu použije jednotlivec so zrakovým postihnutím cudzojazyčnú (napr. anglickú/nemeckú) syntézu reči, syntetizér mu číta cudzojazyčný text tak, ako sa má čítať, ako sa vyslovuje v danom cudzom jazyku.

Záver

V týchto súvislostiach je tiež nevyhnutné uvedomiť si, že vrátane špeciálnopedagogických metodických postupov, individuálneho prístupu a odborného vedenia žiakov so zrakovým postihnutím už existuje pomerne široké spektrum moderných digitálnych technológií, ktoré im umožňujú a napomáhajú zvládnuť a osvojiť si jazyk inej kultúry (jeho gramatické pravidlá, morfológické štruktúry a pod.) na porovnateľnej úrovni so schopnosťami intaktných žiakov.

LITERATÚRA

- Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z anglického jazyka – úroveň B1*, 2012. Bratislava: ŠPU.
- ČERNÁNSKÁ, B., 2003. Osobitosti vyučovacieho procesu u detí so zrakovým postihnutím na hodinách anglického jazyka. In: MENDELOVÁ, E., 2003. *Integrácia žiakov so zrakovým postihnutím v základných školách*. Bratislava: Podporné centrum pre zrakovo postihnutých študentov UK, s. 16 – 18.
- Deskripcia jazykových úrovní SERR Rady Európy*, 2018. Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume With New Descriptors. [cit.2018-06-02]. Dostupné na internete: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- GAVORA, P., et. al., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné na internete: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.
- GHANWI, I. et. al., 2017. *Správa o výsledkoch externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1, B2, C1*. Bratislava: NÚCEM.
- JURENKOVÁ, M., JUŠČÁKOVÁ, Z., 2016. *Správa o výsledkoch externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1*. Bratislava: NÚCEM.
- JURENKOVÁ, M., RINGLEROVÁ, V., 2015. *Správa o výsledkoch a priebehu externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1*. Bratislava: NÚCEM.
- KOSTOLANSKÁ, J., FICEK, T., 2017. *Správa zo štatistického spracovania výsledkov žiakov so zdravotným znevýhodnením cudzie jazyka a matematika*. Bratislava: NÚCEM.
- LOPÚCHOVÁ, J., 2011. *Základy pedagogiky zrakovo postihnutých*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-61-3.
- NÉMETH, O., 1999. *Slabozrakosť ako pedagogický problém*. Bratislava: Sapientia. ISBN 80-967180-5-3.
- RINGLEROVÁ, V., 2015. *Komparácia výsledkov intaktných žiakov a žiakov so zdravotným znevýhodnením*. Bratislava: NÚCEM.
- RINGLEROVÁ, V., 2016. *Komparácia výsledkov intaktných žiakov a žiakov so zdravotným znevýhodnením*. Bratislava: NÚCEM.
- Štátny vzdelávací program – Anglický jazyk, úroveň B1, vzdelávacia oblasť jazyk a komunikácia, príloha ISCED 3, 2012. Bratislava: ŠPÚ.
- Test z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1*, 2015. Bratislava: NÚCEM.
- Test z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1*, 2016. Bratislava: NÚCEM.
- Test z externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka – úroveň B1*, 2017. Bratislava: NÚCEM.
- VÁŠEK, Š., 2008. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia. ISBN 978-80-89229-11-6.
- Vyhláška č. 318/2008 Z. z., o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov. Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov.*

SUBJEKTÍVNA SPOKOJNOSŤ DIEVČAT S PRÍPRAVOU NA POVOLANIE V ŠKOLÁCH PRI REEDUKAČNÝCH CENTRÁCH NA SLOVENSKU A V MLÁDEŽNÍCKYCH VÝCHOVNÝCH CENTRÁCH V POĽSKU

Subjective Satisfaction with Vocational Training among Girls Trained at Schools by Re-education Centres in Slovakia and Youth Educational Centres in Poland

Jarmila Žolnová¹

Abstrakt: Štúdia prezentuje čiastkové výskumné zistenia o subjektívnej spokojnosti dievčat v reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku v oblasti prípravy na ich budúce povolanie. Spokojnosť bola zisťovaná dotazníkovou technikou – Dotazník životnej spokojnosti od autorov Fahrenheit, Myrtek, Schumacher a Brähler z roku 2001. Na zistenie štatistickej významnosti bol použitý parametrický t-test pre nezávislé výbery. Súbor respondentov tvorilo 48 slovenských a 49 poľských dievčat. Dievčatá v oboch súboroch vyjadrili svoju nerozhodnosť v spokojnosti s profesijnou prípravou. Zistenia poukazujú na potrebu rozširovania rôznorodosti ponuky študijných odborov v školách pri reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku.

Kľúčové slová: reedukačné centrum, mládežnícke výchovné centrum, dievčatá, dotazník životnej spokojnosti, príprava na budúce povolanie.

Abstract: The study presents partial research findings on subjective satisfaction with the vocational training among girls in re-education centres in Slovakia and youth educational centres in Poland. "Questionnaire on life satisfaction" compiled by Fahrenheit, Myrtek, Schumacher and Brähler in 2001 was used to verify the satisfactio. To determine statistical significance we applied the parametric T-test on independent samples. Research sample has consisted of 48 Slovak and 49 Polish girls. Girls from both countries were indecisive about their vocational training satisfaction.

Key words: re-education centre, youth educational centre, girls, questionnaire on life satisfaction, future job training.

Úvod

Pri zlyhávaní výchovných funkcií rodiny a ohrození psychického, fyzického a sociálneho vývinu detí sa z dôvodu spoločenskej závažnosti využíva podpora a pomoc od poradenských centier či špeciálnych výchovných zariadení (Fisher, Škoda, 2009, s. 138). Zriaďovateľom prevýchovných zariadení môže byť štát, cirkev, obec, nezisková organizácia, fyzická alebo právnická osoba (Labáth, 2004). K špeciálnym výchovným zariadeniam na Slovensku patria liečebno-výchovné sanatóriá, diagnostické a reedukačné centrá (§ 120 zákona č. 245/2008 Z. z., zákon o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov), k prevýchovným zariadeniam v Poľsku patria útulky pre

¹ Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: jarmila.zolnova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

neplnoletých (pol. schroniska dla nieletnich), mládežnícke výchovné centrá (pol. młodzieżowe ośrodki wychowawcze) a prevýchovné ústavy (pol. zakłady poprawcze) (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lipca 2004 roku w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletniego w młodzieżowym ośrodku wychowawczym oraz młodzieżowym ośrodku socjoterapii).

Reedukačné centrum je školským zariadením, ktoré poskytuje deťom výchovu a vzdelávanie vrátane prípravy na povolanie do veku 18 rokov s možnosťou predĺženia o 1 rok, a to s cieľom ich opätovného začlenenia do pôvodného sociálneho prostredia. Podľa potrieb detí sa môžu v reedukačnom centre zriaďovať oddelenia pre deti vyžadujúce zvýšenú starostlivosť, s ochranným režimom, otvoreným režimom, pre maloleté matky s deťmi. Vo výchovnej skupine môže byť maximálne 8 detí (zákon č. 245/2008 Z. z., zákon o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov). V Poľskej republike do mládežníckeho výchovného centra umiestni súd v spolupráci s útlkom pre neplnoletých a Centrom rozvoja edukácie (pol. Ośrodek Rozwoju Edukacji) spravidla dieťa, ktoré preukazuje nižší stupeň demoralizácie alebo spáchalo trestný čin z nižšou trestnou zodpovednosťou. Do mládežníckych výchovných centier sú umiestňované deti, ktoré nie sú schopné prispôsobiť sa normám spoločnosti, v ktorej žijú, sú demoralizované a vyžadujú si špeciálne podmienky pre svoj ďalší rozvoj. Mládežnícke výchovné centrum upravuje organizáciu učenia sa detí, využíva špeciálne formy výchovy, reedukácie a resocializácie a jeho hlavnou úlohou je eliminovať príčiny a prejavy spoločenského neprispôsobenia sa, ako aj pomôcť deťom zaradiť sa do bežného života s rešpektovaním spoločenských noriem (Rejzner, Szczepaniak, 2009). Mládežnícke výchovné centrá sa delia podľa veku, pohlavia, stupňa demoralizácie a pridružených narušení na resocializačné výchovné centrá pre spoločensky neprispôsobenú mládež v intelektuálnej norme, resocializačno-revalidačné centrá pre spoločensky neprispôsobenú mládež s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, resocializačno-liečebné centrá pre spoločensky neprispôsobenú mládež s neuropsychickými ochoreniami. V jednej výchovnej skupine a školskej triede je umiestnených 8 – 12 detí (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lipca 2004 roku w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletniego w młodzieżowym ośrodku wychowawczym oraz młodzieżowym ośrodku socjoterapii).

Stručná špecifikácia reedukácie detí v slovenských reedukačných centrách a v poľských mládežníckych výchovných centrách

Reedukácia je podľa Kaleju (2013, s. 196) „sled na seba nadväzujúcich špeciálnopedagogických situácií s jednoznačným cieľom, a to odstrániť nežiaduce (patologické) vplyvy a účinne využívať kladné skúsenosti pedagogického procesu.“ Škoviera (2006, s. 15) chápe resocializáciu „ako súčasť prevýchovy, jej završenie.“ Resocializácia má za úlohu znovu včleňovať dieťa, ktoré zlyhávalo v sociálnom fungovaní, do bežného života. Hlavným cieľom pobytu dieťaťa

v prevýchovom zariadení je naučenie sa novým vzorcom správania, ktoré sú požadované sociálnym prostredím a rozvíjajú jeho osobnostný potenciál. Podľa Slomeka (2010) ide o proces, v ktorom sa rušia staré schémy správania sa jedinca a vytvárajú sa schémy nové. Cieľom procesu reedukácie je pozitívna zmena v správaní dieťaťa, odstránenie jeho nevhodného správania a upevnenie pozitívnych vzorcov správania tak, aby po návrate do bežného života dokázalo zachovávať pravidlá a normy spoločnosti. Ako uvádza Komárik (1998) ide o to, aby si dieťa vytvorilo flexibilitnú a pevnú sústavu rozhodovacích pravidiel.

Kuč (2011) vymedzuje resocializáciu ako proces modifikácie správania; zmeny spoločenskej totožnosti (dôležité je odmietnuť spoločensky neprijateľné správanie a nadobudnúť totožnosť spoločensky prijateľnú); emocionálnej prestavby (dostať sa od negatívnych emócií ako nenávisť či strach k pozitívnym emóciám); rastu v kultúre uspokojovania vlastných potrieb (učenie sa modifikovať spôsoby uspokojovania vlastných potrieb spoločensky prijateľným spôsobom); formovania prijateľných spoločenských postojov (je založená na tom, že spoločenskú dysadaptáciu podmieňujú nesprávne sformované postoje dieťaťa, ktoré treba resocializáciou modifikovať); prispôsobenia sa životným a organizačným situáciám (má viesť k formovaniu charakteru dieťaťa); spôsobu návratu na vyššiu životnú úroveň (potreba uspokojovať vyššie potreby v hierarchii potrieb); reintegrácie osobnosti dieťaťa zmenou jeho totožnosti (zmena predstavy o sebe, obraze seba, zmena predstáv o svojom mieste vo svete); autoresocializácie dieťaťa.

Na Slovensku sa prevýchova detí realizuje najmä systémom komplexnej aktívnej prevýchovej, ktorý Žolnová (2014, s. 75) definuje ako „*komplex aktivít multidisciplinárneho charakteru ktorými chceme predísť, zmierniť alebo odstrániť narušenie.*“ Dieťa mení svoje správanie na základe priamej či nepriamej interakcie s prostredím, a to najmä interakciou so svojou výchovnou skupinou, účasťou na stretnutiach komunity, prípadne na spoluspráve v zariadení, na terapeutických stretnutiach, v záujmových krúžkoch, ale aj v diskusných kluboch alebo na športových či kultúrnych podujatiach. Stretávanie sa so skupinou vrstovníkov pod dohľadom vychovávateľov s využívaním vhodných metód, foriem a prostriedkov prevýchovej má na zmenu správania priaznivý vplyv. Dôležitú úlohu pri dosahovaní zmien v správaní zohráva aj materiálne prostredie, spôsob rozdelenia priestorov, traktov v zariadení, vytvorenie priestoru na rôzne činnosti skupín fungujúcich v zariadení a efektívne využívanie pomôcok. Organizácia dňa v zariadení a režim sú kľúčovými prostriedkami prevýchovej. Pravidlá v zariadení sú jasne stanovené a ich dodržiavanie alebo nedodržiavanie je odmeňované alebo trestané. Odmena a trest sú pre zmenu správania detí nevyhnutné. Motiváciou pre ich dodržiavanie bývajú dobré (plusové) body, z ktorých plynú pre dieťa odmeny, ako sú skupinové vychádzky, individuálne pobyty mimo centra, víkend u rodičov, tzv. dovolenky a iné (Žolnová, 2014). Hodnotenie sa uskutočňuje denne pri večernom hodnotení v každej výchovnej skupine, týždenne na komunitách spoločne so všetkými výchovnými skupinami, mesačne písomným záznamom vychovávateľa výchovnej skupiny

do pozorovacích záznamov, štvrťročne, polročne triednym učiteľom so zaznamenaním vyučovacích výsledkov, ročne písomne vychovávateľom výchovnej skupiny a formou komplexného hodnotenia pri odchode dieťaťa z reedukačného centra (Kopányová, Matula, 2003).

Tomuto procesu napomáha aj zostavenie individuálneho reedukačného programu pre dieťa a v neposlednom rade výchovné štandardy. Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pre potreby výchovy a prevýchovy detí v špeciálnych výchovných zariadeniach vydalo Obsahové a výkonové štandardy pre špeciálne výchovné zariadenia (2016), ktoré majú zaistiť deťom v špeciálnych výchovných zariadeniach systematický rozvoj vzťahovo-postojových, aktivačno-motivačných, charakterových, výkonových, vôľových vlastností a emocionálno-dynamickej zložky osobnosti. Pomocou týchto výchovných štandardov si dané zariadenia vypracovávajú výchovné plány (ročný plán zariadenia, mesačné a týždenné programy výchovnej a záujmovej činnosti skupín) a špeciálnopedagogickými metódami a formami sa usilujú o nápravu správania detí so psychosociálnym narušením a pozitívnu zmenu ich osobností. Každému dieťaťu sa zostavuje individuálny reedukačný program, ktorý vychádza z edukačného, sociálneho a psychického stavu dieťaťa po príchode do centra. Dlhodobý plán reedukačného programu zahŕňa reedukáciu sociálneho správania, školského vývinu, optimalizáciu mravného a osobnostného vývinu, optimalizáciu charakterového vývinu (Kopányová, Matula, 2003).

Čo sa týka možnosti štúdia pri reedukačnom centre, dieťa je zaradené do určitého učebného odboru, ktorý ponúka škola pri reedukačnom centre. Výber štúdia sa kompetentní snažia priblížiť doterajšiemu vzdelávaniu dieťaťa a možnostiam odborov, ktoré pri centre majú. Podľa výskumu Pétiovej (2012) z roku 2011, ktorého sa zúčastnilo 292 respondentov diagnostických a reedukačných centier, pred umiestnením do prevýchovného zariadenia študovalo až 63 % opýtaných na stredných odborných školách, 2,1 % na gymnáziu. Po umiestnení detí, ktoré študovali na takýchto školách, znamená štúdium na strednej odbornej škole s odborom (podľa staršieho názvu učilište) pri prevýchovnom zariadení prirodzene regres.

Reedukačné centrá na svojich internetových stránkach uvádzajú možnosti štúdia v študijných odboroch ako poľnohospodárska výroba, záhradníctvo, obchodná prevádzka, textilná výroba, odbor krajčírka, šička a výroba konfekcie. Stotožňujeme sa s názorom Lukšíka (2013) o zavedení vzdelávania, ktoré zodpovedá požiadavkám pracovného trhu. V reedukačných centrách korelačná analýza hodnotenia kvality vzdelávania, ktorej východiskom bola reziliencia ukázala, že tá koreluje so spokojnosťou vo viacerých oblastiach života ako je uspokojovanie základných potrieb, sociálnych potrieb, dostupnosť a kvalita služieb, možnosti samostatného rozvoja (Lukšík, Hargašová, Kuruc, Lukšíková, 2014). Podľa nášho názoru je vhodné vytvárať tzv. otvorené oddelenia, ktoré deťom umožňujú pokračovať v profesionálnej príprave na strednej škole

rovnakého zamerania, aké absolvovalo pred príchodom do reedukačného centra.

Podobne ako v slovenských reedukačných centrách aj v poľských mládežníckych výchovných centrách (pre dievčatá) sa prevýchova realizuje podľa individuálneho plánu resocializácie, v ktorom sa berie do úvahy celková úroveň interpersonálnej zrelosti dievčaťa, úroveň zrelosti v emocionálnej sfére, sfére vôľových vlastností, v intelektuálno-poznávačej a behaviorálnej sfére. Ďalej sa zohľadňujú resocializačné odporúčania s ohľadom na fungovanie dievčaťa v škole, záujmových útvaroch, rodine a pod. V individuálnom pláne resocializácie sa zaznamenávajú aj požiadavky na výchovné prostredie dievčaťa (napríklad pomoc s ťažkými situáciami vo výchovnej skupine, nabádanie dievčaťa k spolupráci, potreba pozitívnych vzorov vo výchovnej skupine a pod.), požiadavky na vlastnosti vychovávateľa (napr. empatia, nestrannosť, tolerancia, trpezlivosť) a požiadavky na typ výchovnej kontroly (napr. pri dodržiavaní alebo nedodržiavaní pravidiel, pri udeľovaní odmen a trestov, pri vykonávaní povinností). Individuálny plán resocializácie sa zostavuje na základe psychologických, špeciálnopedagogických, psychiatrických a ďalších iných vyšetrení. Zisťuje sa, ako dievča fungovalo v sociálnych rolách ako dcéra, žiačka či spolužiačka. Ďalej sa skúmajú biopsychologické faktory, ktoré vplývajú na dieťa (napr. epilepsia, hyperaktivita, emocionálna labilita, nízky prah frustrácie, impulzivita, infantilnosť) a sociokultúrne faktory (napr. neschopnosť sebakontroly, nezodpovednosť, nesamostatnosť, nedostatočné hygienické návyky, nevládanie záťažových situácií a nízka reziliencia voči negatívnym vplyvom okolia) (Szecówka, 2004, In: Kozczuk, Urban, 2004). Dievčatá v prevýchove v Poľsku majú možnosť študovať v odbore kaderníčka, šička, kuchár-čaišník, dokonca môžu študovať aj na gymnáziu mimo zariadenia.

Problematiku životnej spokojnosti detí umiestnených do reedukačných centier skúmali autorky Žolnová, Višňovská a Majherová (2015). Podľa ich výskumu životnej spokojnosti žiakov na stredných odborných školách pri reedukačných centrách je zrejmé, že žiaci s poruchami správania na stredných odborných školách pri reedukačných centrách oproti žiakom zo stredných odborných škôl bežného typu približne rovnakého študijného zamerania prežívajú svoju životnú spokojnosť rozdielne. Žiaci na stredných odborných školách s odborom pri reedukačných centrách vnímajú každú z ôsmich premenných (zdravie, príprava na budúce povolanie, finančné a hmotné zabezpečenie, voľný čas, sexualita, spokojnosť so sebou, rodina, priatelia, známi, bývanie) negatívnejšie. Tu vzniká otázka, či deti v škole pri reedukačnom centre študujú v odbore, v ktorom chcú v budúcnosti aj pracovať. Predpokladáme, že deti v školách pri reedukačných centrách by boli spokojnejšie, keby mali širšiu možnosť výberu odborov v rámci ich profesionálnej prípravy (Žolnová, Višňovská, Majherová, 2014, 2015).

Spokojnosťou so životom v reedukačných centrách z pohľadu dievčat skúmal Lukšík a kol. (2013) vo výskume *Nie sme zlé: Aj mladé ženy z reedukačných centier majú svoje sny*. Ďalej autori tvrdia, že zaradenie dievčat s rôznym stupňom

poškodenia (drogy, prostitúcia, záškoláctvo) do tých istých výchovných skupín patrí jednoznačne k negatívnym stránkam pobytu dievčat v reedukačných centrách. Dievčatá sa totiž jedno od druhého učia sociálno-patologickým javom, s ktorými doposiaľ nemali skúsenosti (ako kraďnúť, užívať drogy a pod.). Uvedené javy majú tendenciu znižovať objektívnu aj subjektívne vnímanú kvalitu života dievčat v takomto prevýchovnom zariadení.

Cieľ skúmania spokojnosti dievčat v príprave na povolanie

Subjektívne hodnotenie životnej spokojnosti môže byť ovplyvnené gendrovými rozdielmi, preto sme sa vo výskume zamerali na výskumný súbor dievčat v záujme možnosti homogenizácie generalizácie výsledkov.

Cieľom výskumu bolo analyzovať a komparovať subjektívne vnímanie spokojnosti dievčat s prípravou na budúce povolanie v reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku.

Položili sme si otázku, či existujú štatisticky významné rozdiely v subjektívnom oceňovaní životnej spokojnosti v oblasti – *príprava na povolanie* medzi obidvoma súbormi dievčat a do akej miery sú spokojné dievčatá v prevýchovných zariadeniach na Slovensku a v Poľsku s prípravou na budúce povolanie.

Výskumná metóda

Tento zámer chceme dosiahnuť analýzou a komparáciou dát tejto oblasti kvality života podľa odpovedí dievčat z reedukačných centier na Slovensku a z mládežníckych výchovných centier v Poľsku v rámci jednotlivých položiek z *Dotazníka životnej spokojnosti* od autorov Frahnberga, Myrteka, Schumachera a Brählera (2001).² V dotazníku oblasť – *príprava na povolanie* obsahuje sedem tvrdení. Vyjadrenie stupňa osobnej spokojnosti respondentky zaznamenali na Likertovej škále. Číselné hodnoty spokojnosti boli nasledovné: 1 – veľmi nespokojný, 2 – nespokojný, 3 – viac nespokojný ako spokojný, 4 – ani spokojný ani nespokojný, 5 – viac spokojný ako nespokojný, 6 – spokojný, 7 – veľmi spokojný. Štatistická významnosť bola zisťovaná parametrickým t-testom na porovnanie dvoch nezávislých výberov. Štatisticky významné rozdiely boli určované na hladine významnosti 0,05 ($p < 0,05$ *) a 0,01 ($p < 0,01$ **).

Výskumné súbory

Dáta boli zozbierané u respondentiek v reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách pre spoločensky neprispôsobenú mládež v intelektuálnej norme v Poľsku.

Empirického výskumu sa zúčastnilo celkom 97 dievčat z reedukačných centier a z mládežníckych výchovných centier, pričom zo slovenských reedukačných centier bolo 48 dievčat a z poľských mládežníckych výchovných

² Dotazník životnej spokojnosti bol preložený do českého jazyka (Rodná, Rodný, 2001), vydaný bol Testcentre v Prahe. Tento dotazník bol preložený aj do poľského jazyka (Vaňugová, 2017), jeho jazykovú správnosť skontroloval Mgr. Wawrzyniec Milkiewicz, učiteľ poľského jazyka na Gymnáziu Bolesława Krzywoustego v Słupsku v Poľsku.

centier 49 dievčat. Zber dát prebiehal v popoludňajších hodinách vo výchovných skupinách. V jednej výchovnej skupine bolo 6 – 8 dievčat, v dňoch zberu dát sa výskumu (po dobrovoľnom ústnom súhlase dievčat) zúčastnili všetky dievčatá spĺňajúce kritérium veku od 15 rokov. Vek respondentiek bol od 15 – 19 rokov, s priemerným vekom na Slovensku 16, 1 roka a v Poľsku 16, 9 roka.

Výsledky z výskumu

V rámci výskumnej otázky sme zisťovali, v ktorých položkách v oblasti – príprava na povolanie existujú rozdiely medzi dievčatami v reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku. V tabuľke uvádzame analýzu siedmich položiek v pôvodnom znení a celkové skóre spokojnosti s prípravou dievčat na ich budúce povolanie.

Tabuľka Analýza a komparácia dát v oblasti – *príprava na povolanie*

Položka	A.M. (S.D.)		t - test
	Slovenská republika	Poľská republika	
1. So svojím postavením v triede som...	5,19 (1,95)	5,04 (1,69)	0,686
2. Keď myslím na to, aká je moja budúcnosť vo vyštudovanom odbore, som...	4,28 (2,30)	4,84 (1,63)	0,172
3. S úspechmi, ktoré dosahujem v škole, som...	5,13 (1,92)	4,39 (1,78)	0,054
4. S možnosťami, ako prejsť svoje schopnosti a vedomosti v odbore, som....	5,32 (1,68)	4,50 (1,59)	0,012**
5. S atmosférou v triede som...	4,77 (2,03)	5,43 (1,45)	0,068
6. Čo sa týka mojich povinností a záťaže v príprave na budúce povolanie, som...	4,36 (2,09)	4,73 (1,80)	0,351
7. S pestrosťou, ktorú mi ponúka príprava na budúce povolanie, som...	4,50 (1,94)	5,20 (1,54)	0,048*
Spolu:	4,79 (1,48)	4,88 (1,17)	0,766

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: *-p<0,05;**-p<0,01

Priemerné hodnoty vo všetkých siedmich premenných (A.M. v intervale 4,28 až 5,43) vypovedajú o nerozhodnosti v hodnotení profesionálnej prípravy. Štatistická významnosť bola preukázaná v dvoch premenných – **v premennej 4** na hladine významnosti 0,01 a **v premennej 7** na hladine významnosti 0,05. Dievčatá zo Slovenska sú s možnosťami, ako prejsť svoje schopnosti a vedomosti v odbore, spokojnejšie (viac spokojná ako nespokojná) ako dievčatá z Poľska. Dievčatá z Poľska v tejto položke vyjadrujú svoju nerozhodnosť v spokojnosti (ani spokojná ani nespokojná). S pestrosťou, ktorú mi ponúka príprava na budúce povolanie, sú viac spokojné dievčatá z Poľska. Dievčatá zo Slovenska vyjadrujú v tejto položke svoju nerozhodnosť v spokojnosti (ani spokojná ani nespokojná). V celkovej spokojnosti s prípravou na povolanie nie je štatisticky významný

rozdiel medzi hodnotením dievčat zo Slovenska a z Poľska. Obidva súbory sa vyjadrujú nerozhodne o svojej profesionálnej príprave.

Diskusia

Cieľom prezentovaného výskumu bolo analyzovať a komparovať subjektívne vnímanú prípravu na budúce povolanie dievčat v reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku. Spokojnosť dievčat sme zisťovali aj na celkovej úrovni sumarizáciou položiek v skúmanej oblasti – *príprava na povolanie*.

Dievčatá zo Slovenska sú spokojnejšie s možnosťami, ako prejavíť svoje schopnosti a vedomosti v odbore ako dievčatá z Poľska. Dôvodom je pravdepodobne to, že dievčatá z Poľska, ktoré vyjadrili vyššiu spokojnosť s pestrťou prípravy na budúce povolanie, majú možnosť zúčastňovať sa v zariadení pravidelného doučovania s cieľom „dobrať chýbajúce učivo“ a dobehnúť absencie v škole, pričom dievčatá doučujú aj dobrovoľníci z prostredia mimo zariadenia. Dievčatá v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku prostredníctvom týchto aktivít pravdepodobne pociťujú záujem okolia a podporu, ktorá je významným faktorom zmeny správania. Vojtová a Červenka (2016) považujú podporu a posilňovanie dieťaťa na ceste za profesiou za dôležitú súčasť intervenčnej praxe v prevýchovných podmienkach. Poľské dievčatá tiež majú možnosť zúčastňovať sa blokovej a doplňujúcej výučby v maturitných predmetoch (dejepis, cudzie jazyky, matematika) a stretnutí v rámci odborného vzdelávania. V mládežníckych výchovných centrách pre dievčatá v Poľsku, okrem strednej odbornej školy kuchár, čašník a stredných odborných škôl s odbormi kaderníčka, šička, funguje aj gymnázium so zameraním na ekonomický smer, čo dievčatám z Poľska rozhodne otvára širšie perspektívy do budúcnosti. Respondentky zo Slovenska profesijne vzdelávanie získavajú v stredných školách pri reedukačných centrách, a to v študijných odboroch ako je poľnohospodárska výroba, záhradníctvo, textilná výroba – krajčírka, šička a výroba konfekcie. Výskum Lukšíka, Škovieru, Hargašovej a Fica (2017) poukazuje na to, že kvalitu vzdelania v reedukačnom centre negatívne ovplyvňuje povinnosť detí študovať odbor, ktorý ich nezaujímal. Vyjadrili tiež nespokojnosť s dosiahnutým vzdelaním a potrebu doplniť si kvalifikáciu po odchode z reedukačného centra. Aj výskum Pétiovej (2012, s. 53) poukazuje na aspiráciu detí z reedukačných a diagnostických centier dokončiť začaté štúdium: *„Mnohí z nich by chceli získať dobrú prácu, nájsť si ubytovanie, založiť si rodinu, teda žiť tak, ako väčšina iných ľudí.“* Medzi typické podoby vzdelávacej kariéry po odchode z reedukačného centra deti uvádzajú progres v súlade s rovesníkmi, vzdelávanie popri práci, krátke vzdelávanie, časté striedanie kurzov a odborov s prerušovaním (Lukšík, Škoviera, Hargašová, Fico, 2017, s. 68).

Záver

Porovnanie subjektívnej spokojnosti dievčat s prípravou na povolanie v školách pri reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku ukázalo, že medzi súbormi nie je významný rozdiel. Dievčatá v oboch súboroch nie sú spokojné ani nespokojné s prípravou na ich budúce povolanie. Významnosť bola zistená v dvoch položkách – viac spokojné s možnosťami, ako prejaviť svoje schopnosti a vedomosti v odbore, sú dievčatá na Slovensku, ale s pestrosťou, ktorú im ponúka príprava na budúce povolanie, sú menej spokojné ako dievčatá z Poľska. V tejto súvislosti za najdôležitejšiu úlohu považujeme potrebu rozširovať pestrosť študijných odborov v školách pri reedukačných a mládežníckych výchovných centrách v oboch krajinách s cieľavedomým podporovaním vzdelávania dievčat v školách hlavného prúdu vzdelávania.

LITERATÚRA

- FISHER, S., ŠKODA, J., 2009. *Sociální patologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2781-3.
- FRAHNBERG, J. a kol., 2001. *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum. ISBN 80-86471-16-0.
- JAWORSKA, A., 2012. *Leksykon resocjalizacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls.” ISBN 978-83-7587-542-3.
- KALEJA, M., 2013. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-396-5.
- KOMÁRIK, E., 1998. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1289-4.
- KOPÁNYOVÁ, A., MATULA, Š., 2003. *Príručka Individuálneho reedukačného programu (IRP) v špeciálnych školských zariadeniach*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- KOZACZUK, F., URBAN, B., 2004. *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. ISBN 83-7338-048-5.
- KUĆ, M., 2011. *Prawne postawy resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck. ISBN 978-83-255-2461-6.
- LABÁTH, V., 2004. *Rezidenčná starostlivosť*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca. ISBN 80-
- LUKŠÍK, I., 2013. *Životné dráhy ľudí po odchode z reedukačných centier – uplatnenie sa v živote a stratégie zvládania ťažkých životných situácií*. Výskumná správa v rámci projektu Iuventy Komprax. [cit. 10.11.2018] Dostupné na internete: www.iuventa.sk/files/spravaluksik. ISBN 978-80-8072-130-5.
- LUKŠÍK, I. a kol., 2013. *Nie sme zlé: Aj mladé ženy z reedukačných centier majú svoje sny: výskum*. Bratislava: IUVENTA - Slovenský inštitút mládeže. ISBN 978-80-8072-130-5.
- LUKŠÍK, I., HARGAŠOVÁ, L., KURUC, M., LUKŠÍKOVÁ, L., 2014. Vzdelanie, reziliencia a sociálna inklúzia detí z rezidenčnej starostlivosti. In: GAJDOŠOVÁ, E. (eds.), 2014. *Psychológia – Škola – Inklúzia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy, s. 257 – 264. ISBN 978-80-89453-05-4.
- LUKŠÍK, I., ŠKOVIERA, A., HARGAŠOVÁ, L., FICO, M., 2017. *Kvalita života detí a mladých ľudí v ústavnej starostlivosti*. Trnava: Vydavateľstvo TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS a VEDY. ISBN 978-80-568-0077-5.
- PÉTIÓVÁ, M., 2012. Rodinné prostredie klientov reedukačných a diagnostických centier. In: *Mládež a spoločnosť*. Roč. 18, č. 1, s. 38 – 53. ISSN 1335-1109.
- REJZNER, A., SZCZEPANIAK, P., 2009. *Terapia w resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK. ISBN 978-83-62015-01-6.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lipca 2004 roku w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletniego w młodzieżowym ośrodku wychowawczym oraz młodzieżowym ośrodku socjoterapii [online].*

- Warszawa: Ministerstwo edukacji narodowej i sportu. [cit. 06.11.2018] Dostupné na internete: www.nettax.pl/dzienniki/du/2011/9/poz.41.htm.
- SLOMEK, Z., 2010. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-84-6.
- ŠKOVIERA, A., 2006. *Desať dilem náhradnej výchovy*. Bratislava: Vydavateľstvo Nová práca. ISBN 80-88929-81-4.
- VOJTOVÁ, V., ČERVENKA, K., 2016. Výzkum jako inspirace pro intervenci v praxi školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. In: PACNEROVÁ, H., MYŠKOVÁ, L. (eds.), 2016. *Kvalita péče o děti v ústavní výchově*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-157-9.
- Vyhláška 323/2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva slovenskej republiky. [cit. 26.10.2018] Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/664.pdf>.
- Výchovné štandardy. Obsahové a výkonové štandardy pre špeciálne výchovné zariadenia, 2016. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Zákon č. 245/2008 Z. z., zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na internete: https://www.vedatechnika.sk/SK/.../245_2008_skolsky_zakon.pdf.
- ŽOLNOVÁ, J., 2013. *Základy pedagogiky psychosociálne narušených*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0842-9.
- ŽOLNOVÁ, J., VIŠŇOVSKÁ, J., MAJHEROVÁ, M., 2014. Životná spokojnosť žiakov na stredných odborných školách pri reedukačných centrách. In: *Špeciálny pedagóg*. Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax. Roč. 3, č. 2, s. 50 – 69. ISSN 1338-6670.
- ŽOLNOVÁ, J., VIŠŇOVSKÁ, J., MAJHEROVÁ, M., 2015. *Vnímanie životnej spokojnosti detí v reedukačných centrách*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1542-7.

RUDOLF JEDLIČKA – JEDEN Z HLAVNÍCH PŘEDSTAVITELŮ SOMATOPEDIE V ČESKÉ REPUBLICE

Rudolf Jedlička
– One of the Most Important Representatives of Somatopaedia
in the Czech Republic

Eva Doležalová,¹ Jan Viktorin²

Abstrakt: Teoretická studie se zaměřuje na jednoho z nejvýznamnějších představitelů oboru somatopedie v České republice – Rudolfa Jedličku při příležitosti 150. výročí jeho narození. Jedličkův ústav pro tělesně postižené je znám snad každému. O osudech člověka, který tento ústav vybudoval a dal mu své jméno, se toho ale v českém povědomí moc neví. Je toho hodně, co profesor Jedlička stihl vykonat. Cílem této studie je analyzovat život a dílo Rudolfa Jedličky, zakladatele Pražského sanatoria v Podolí.

Klíčová slova: somatopedie, Rudolf Jedlička, chirurgie, radiologie, Jedličkův ústav, Pražské sanatorium.

Abstract: Theoretical study is focused on one of the most important representatives within the field of somatopaedia in the Czech Republic – Rudolf Jedlička on the occasion of his 150th anniversary of his birth. Jedlička's institute for people with physical impairment is well-known. About the fate of a man, who established and gave the name to the institution is not known that much in the Czech public. There is a lot, what professor Jedlička had done. Aim of the study is to analyse the life and work of Rudolf Jedlička, founder of Prague sanatorium in Podolí.

Key words: somatopaedia, Rudolf Jedlička, surgery, radiology, Jedlička Institute, Prague Sanatorium.

Počátky života a studium

Rudolf Tomáš Jedlička se narodil dne 20. února 1869 v domě Na staré poště, č. p. 18 v Lysé nad Labem, kde rodina bydlela do roku 1880, než přesídlila do domu nedaleko od náměstí. Otec Michal Jedlička byl obvodním praktickým lékařem a rodinným lékařem u kněžny Štěpánky Rohanové. Dětská léta na štyrsko-kraňském pomezí Michala Jedličku zásadně ovlivnila, především položila pevné základy blízkému vztahu k jihoslovanským národům, jenž se pak přenesl i na další generaci. Matka Eliška, rozená Francová, byla dcerou vyšehradského starosty a starala se o čtyři děti. Celkem přivedli Jedličkovi na svět deset dětí, z nichž ovšem pět zemřelo v dětském věku. Dva Rudolfovy sourozenci zemřeli na následky epidemie pravých neštovic v roce 1883, i když desítky let již byl znám Jennerův objev vakcinace a otec Michal Jedlička očkování proti neštovicím statečně prosazoval, občas i na vlastní riziko aplikoval (Titzi, 1985). V Čechách

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. Osobní údaje zveřejněny s písemným 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. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

se očkování proti neštovicím domohlo uznání až o patnáct let později, v roce 1898. „*Otcova rytířská udatnost v letitém zápase za přijetí nového, účinnějšího preventivního postupu, křiklavě orámovaná patrně zbytečnou smrtí dvou vlastních dětí, musela mít na vývoj dospívajícího Rudolfa zásadní vliv*“ (Dvořák, 2013, s. 10). Z Rudolfových sourozenců se dospělosti dožili tři bratři a sestra Eliška, později provdaná Slunéčková. Všichni bratři se toužili stát humánními lékaři po otcově vzoru, a ačkoliv to všem nebylo dopřáno, zakotvili dva méně šťastní v profesích velmi blízkých. Bratr Kamil Jedlička se stal c. k. vojenským veterinárním lékařem se specializací na koně. Další bratr Tomáš vystudoval farmacii a stal se lékárníkem. Nejmladší ze sourozenců Michal, narozený deset let po Rudolfovi, obdržel otcovo svolení ke studiu medicíny. Zkušenosti pak jako mladý lékař a asistent sbíral na univerzitě ve vzdáleném Lvově, ve 20. letech potom pomohl bratru Rudolfovi s udržení kontinuity Jedličků ve vedení Pražského sanatoria v Podolí (Renotierová, 2007).

Prvorozený syn a bystrý, zvědavý žák Rudolf Tomáš Jedlička byl hned po obecné škole poslán otcem na studia do Prahy. Jeho první střední školou bylo věhlasné a náročné německé gymnázium na Malé Straně. Rudolf se však s duchem malostranského gymnázia vnitřně nesžil a nesrovnal, a tento nesoulad se časem prohluboval. Svou situaci vyřešil přestupem na české Akademické gymnázium, kde se našel a zaměřil na přírodní vědy, zvláště fyziku. Maturitní zkoušku úspěšně složil dne 8. července 1889 a přihlásil se podle očekávání na Lékařskou fakultu české Karlo-Ferdinandovy univerzity (Ostrčil, 1926). Na fakultu byl zapsán dne 15. října 1889. V průběhu prvních dvou ročníků zaměřených na všeobecnou teorii oboru založil s kolegou Františkem Studničkou, spolužákem z Akademického gymnázia a pozdějším profesorem histologie a embryologie, dále pak s kolegy Herfortem, Mrázkem, Němcem, Šulcem, Baxou a Vosátkou „Studentskou biologickou a histologickou společnost“, v níž nad rámec náročných studijních povinností dobrovolně trávili dlouhé hodiny badatelskou prací s mikroskopem. Když vstoupil do třetího ročníku, přišel na fakultu profesor Karel Maydl, který svou první přednáškou o antisepsi a nových směrech v chirurgii nadchl Rudolfa Jedličku natolik, že se záhy vyhranil jako budoucí chirurg. Jeho talent pedagogově pozornosti neušel a již v pátém ročníku praktikoval na klinice pro nemoci novorozenců a kojenců. Už tehdy se začalo ukazovat, že bude v oboru patřit k těm nejlepším, poněvadž nebude závislý jen na vyčtených a naučených postupech, ale bude i mužem dobrého odhadu, silné intuice a včasných rozhodnutí (Titzl, 1985).

Slibná kariéra lékaře

Rudolf Jedlička byl promován doktorem všeobecného lékařství dne 28. července 1895. Zprvu krátce působil jako externista na interní klinice prof. Emericha Maixnera, ještě téhož roku byl však přijat jako operační elév na české chirurgické klinice prof. Maydla. K 1. lednu 1898 zde byl jmenován asistentem a během prázdnin pak pravidelně zastupoval primáře chirurgického oddělení. Docentury dosáhl v roce 1901 ve svých 23 letech, kdy habilitoval prací

„O subarachnoideálných injekciách a spinální chirurgické analgesii.“ Zabývala se novým způsobem anestezie, jenž by mohl vyloučit potíže se zvracením a dušením běžné u dosavadní techniky. Malá dávka kokainu měla být vstříknuta pomocí lumbální punkce přímo do páteřního kanálu, a způsobit tzv. kokainizaci míchy. Jedlička přitom vycházel z teoretické práce profesora Biera, který tuto metodu v roce 1899 navrhl pod názvem „medullární anaesthesie“ v návaznosti na Corningovu metodu spinální kokainové anestezie publikovanou už roku 1885. Byl prvním v celém podunajském mocnářství, kdo medullární anaesthesii experimentálně prověřil a poté jako bezpečnou a spolehlivou začal používat v klinické praxi. Je potřeba dodat, že jeho závěry se vztahovaly jen na jeden druh kokainu, tzv. eukain A (Diviš, 1926b). Profesor Maydl v jednom z dopisů vyzdvihuje význam Jedličkovy výzkumné práce, ale současně mu vytýká nemístnou skromnost a nedostatek ctižádosti. Doslova v něm stojí: „... vyrukujte s eukainisací do německých žurnálů, ať se o tom ví! Jeden Rakušan už o tom psal, ať jste aspoň druhý! ... Napište článek o Cocainisation rhachidiene, Tuffier už z toho vyšrouboval deset publikací a my máme – vlastně Vy máte – již přes pět set případů. Tedy vorwärts! Dále chci, abyste publikoval svůj případ resekce ganglia Gasserského, ale musí to být hned, poněvadž díl Chipaulta, ve kterém to má vyjít, je již připraven k tisku. Máte snad ještě jiné případy z chirurgie nervové? Případ utržení mesenteria jste tak dlouho odkládal, až o tom Schloffer napsal ohromnou věc s experimenty, je to škoda“ (Niederle, 1944, s. 97). Vlažnost a nedůslednost v publikování výsledků vlastní vědecké práce a v péči o toto duševní vlastnictví nelze odbýt jen poukazem na Jedličkovo mimořádné pracovní vytížení. Šlo hlavně o rys osobnosti, který potvrzovali i další lidé z jeho okolí, například profesor Arnold Jirásek (Bartoš, 1927).

Rok 1901 přinesl Rudolfu Jedličkovi kromě docentury ještě jeden významný kariérní úspěch. Profesor Maydl, který ještě stačil Jedličku habilitovat, musel kvůli špatnému zdravotnímu stavu na neurčitou dobu opustit místo přednosta kliniky. Suplování bylo rozděleno mezi novopečeného docenta Jedličku, jehož Maydl doporučil, a mimořádného profesora Otakara Kukulku. V říjnu 1902 se Maydl částečně zotaven vrátil a Jedlička se začal zabývat myšlenkou na osamostatnění. Na jaře 1903 si podal na zemský výbor markrabství moravského žádost o uvolnění místo primáře v Olomouci a Maydl mu napsal výtečný posudek, který je datován dne 1. srpna 1903. Vyjadřuje v něm lítost nad jeho možným odchodem z První chirurgické kliniky, avšak přeje mu z celého srdce úspěch (Niederle, 1944). Nadějně vyhlídky však brzy nato zhatilo několik osudových událostí jdoucích v rychlém sledu za sebou. Dne 8. srpna 1903 náhle zemřel profesor Karel Maydl. Záhy přišlo zamítnutí Jedličkovy žádosti o jmenování primářem v Olomouci. Částečným zadostiučiněním se pro zklamaného Jedličku stalo oficiální pověření suplováním „učitelské stoličky a kliniky chirurgické až do opětovného obsazení.“ Návrh podal v profesorském sboru prof. Josef Thomayer a po schválení Ministerstvem kultury a vyučování nabyl účinnosti dne 30. října 1903. Za necelý rok, 30. září 1904, bylo o místě přednosta rozhodnuto. Přednostou První chirurgické kliniky byl jmenován

sedmatřicetiletý mimořádný profesor Otakar Kukula, další Maydlův velmi nadaný žák, který však od něj nebyl v posudcích hodnocen tak jednoznačně jako Jedlička. Ten poté znovu hořce zklamán kliniku definitivně opustil a přijal místo na univerzitní poliklinice v Příčné ulici na Novém Městě, k němuž se ještě otevřel soukromou praxí. Pro udržení kontaktu s výukou mediků přijal pověření střídavě přednášet poliklinické praktikum a rentgenologický kurz. Nejhuře ze všeho však snášel ztrátu možnosti operovat. V tom mu však vypomohli bývalí kolegové, kteří prošli klinikou a poté se osamostatnili v okresních nemocnicích. Zvali ho k jednotlivým operacím a on jejich pozvání rád přijímal (Klepač, 1976).

V roce, kdy Rudolf Jedlička promoval a na podzim získal místo na chirurgické klinice, na Vánoce 1895, uveřejnil Conrad Roentgen zprávu o objevu nového typu zařízení, které nazval „paprsky X.“ Český tisk přinesl tuto zprávu dne 7. ledna 1896 a v únoru se konala přednáška profesora Strouhala, jejíž součástí byla i demonstrace paprsků X. Jedlička pochopil význam objevu pro budoucnost medicíny. Než se uzavřel rok 1896, měl již vyjednaný a zřízen soukromý roentgenový kabinet v hotelu U černého koně a jako první v celé monarchii začal provádět skiaskopická a skiagrafická vyšetření. Na toto období sám vzpomíná: „... k specializaci roentgenologie v Praze došlo teprve po převratu válečném zásluhou a vlastní pílí několika jednotlivců, kteří se toho ujali z vlastních sil a vlastními prostředky. S uznáním dlužno tu opět připomenouti pochopení čs. Ministerstva školství a národní osvěty, které po návrhu sboru profesorského německé fakulty před několika lety ... rozšířilo moji profesuru z chirurgie též na lékařskou roentgenologii a radiologii“ (Jedlička, 1926a, s. 919). V průběhu roku 1897 si Rudolf Jedlička objednal u firmy Max Kohl v Saské Kamenici Roentgenův přístroj v základním provedení s akumulátorovou baterií 24 V a na jeho zakoupení si vypůjčil 4000 zlatých, částku, která více než dvojnásobně přesahovala jeho tehdejší souhrnný roční příjem. Spolu s kolegy Morávkem, Niederlem a Štátným sami vyrobili chybějící elektropříslušenství (Renotierová, 2007).

V roce 1899 Rudolf Jedlička na základě vlastního rentgenologického bádání připravil k vydání studii „Topografická anatomie lokte,“ jež měla v zahraničí takový ohlas, že o rok později byl požádán Albers-Schoenebergem o kapitolu na zmíněné téma do světově uznávané sbírky „Archiv und Atlas der normalen und pathologischen Anatomie in typischen Roentgenbildern.“ Přednosta Maydl v létě roku 1900 zajistil Jedličkově výstavu jeho skiagrafických prací v Paříži, na jejíž úspěch navázal nabídkou habilitace z rentgenologie. Jedličku tím však nepotěšil, poněvadž ten se k šanci připsat si první habilitaci z rentgenologie v Rakousku stavěl zcela chladně. Odmítl a Maydlovi vyložil, že rentgenologii „pokládá jen za stupeň v erudici chirurgické a za projevy touhy po chirurgii, k níž přilnul celým srdcem a která mu zůstává jediným ideálem“ (Niederle, 1944, s. 133). A tak na první habilitaci z rentgenologie v podunajské monarchii došlo o rok později ve Vídni, kde byl habilitován doktor Holzkecht (Jedlička, 1926a). Na odborné mistrovství Rudolfa Jedličky vzpomíná doc. Mandler (1926a, s. 1767): „... bylo opravdovým prožitkem sledovat, jak analyzoval skiagramy. Jaké

bohatství podrobností, kterých oko nevidělo a které po výkladu profesorově zdály se tak samozřejmými, že jsme se divili, jak vůbec možno bylo jich si nevšimnouti. Jistě to byl vzácný dar umělecké intuice, který činil prof. Jedličku mistrem českých diagnostiků. Ale byl to také střídavý, chladný smysl pro objektivitu...”

Vedle rentgenologie vykonal Rudolf Jedlička velké průkopnické dílo i v rodícím se oboru radiologie. Když v roce 1902 Marie Curie-Sklodovská separovala čistou radiovou sůl, opatřil si opět na vlastní náklady asi 20 mg této vzácné látky. Jako první v Čechách ji pak začal používat pro léčebné účely. Přišel s aplikací radia v platinových dutých jehlách, jež byla nazvána radiumpunkturou. Zkoumal účinky ozařování zhoubných nádorů a usiloval o prosazení radioterapie jako běžné součásti jejich léčby, jež by byla hrazena zdravotní pojišťovnou. Když v roce 1912 shrnoval své zkušenosti z radioterapie asi 150 pacientů na mezinárodním sjezdu všeobecné a lékařské radiologie, označil ozařování za nejvhodnější paliativní metodu pro neoperovatelné případy a za důležitou doplňkovou léčbu v případech operovatelných (Diviš, 1926a). Za své nezměrné osobní nasazení, s jakýmrazil cestu rodící se rentgenologii a radiologii, neplatil pouze vysokými obnosy z vlastní kapsy, ale i vlastním zdravím. Tehdejší medicína ještě neměla ponětí o škodlivosti paprsků X při častém a dlouhém působení. V letech 1904 – 1923 se začaly projevovat trvalé následky, postupně mu byly exartikulovány jednotlivé články prstů levé ruky, až mu z ní zbyl pouze palec a ukazováček bez nehtového článku. Několikrát odmítl návrhy na úplnou amputaci poškozené ruky a její pahýl si vycvičil natolik, že byl pomocí speciální pinzety schopen i nadále operovat bez zjevného poklesu kvality provedení (Mandler, 1926a). Tři roky po odchodu z První chirurgické kliniky, 18. září 1907, byla docentu Jedličkovi udělena mimořádná profesura (Dvořák, 2013; Renotírová, 2007).

O tom, že musel překonávat řadu překážek, svědčí následující vzpomínka: *„... stal se docentem, nenašel ústavu, kde by hřivnu svého nadání mohl uplatnit. Byl odkázán pouze na operativní a studijní materiály ze své soukromé praxe. Než právě od toho okamžiku ukázala se jeho velikost a opravdovost. Nezahořkl! Nevzdal se velkolepých plánů a idejí, jež od mládí vířily duší. Rostl samostatně ... A ten, kdo jde vzdor nepříznivému osudu vpřed a snaží se vyplnit svůj životní úkol, jak si jej ideálně vytvořil, ten prosazuje sílu charakteru“* (Ostrčil, 1926, s. 1775).

Pražské sanatorium v Podolí

Dne 9. července 1909 koupil Rudolf Jedlička zanedbanou zahradu o rozloze asi 4 hektarů na jižním a jihovýchodním svahu Vyšehradu, která však už spadala do katastru tehdy ještě samostatné obce Podolí. Zaplatil za ni 345 000 korun (172 500 zlatých). Zahrada patřila ke známé usedlosti Neumanka, kterou do roku 1887 vlastnil Ferdinand Urbánek, majitel cukrovaru v Modřanech, Sadové a Zdicích a dědeček spisovatelky Anny Marie Tilschové (Hlaváčková, 2004). K založení samotné firmy, jež byla následně zapsána do rejstříku obchodního soudu pod názvem „Pražské sanatorium, společnost s ručením obmezeným v Praze,“ došlo dne 24. října 1909 (Klepač, 1976). První představenstvo

se ustanovilo ve složení prof. Rudolf Jedlička, prof. Vladislav Mladějovský, doc. Duchoslav Panýrek, MUDr. Karel Fiedler a MUDr. Gustav Baštýř. Jedličkovo sanatorium mělo nabízet péči v co nejširší paletě oborů medicíny, poskytovat placenou nadstandardní péči a zároveň zůstat otevřené i nižším vrstvám. Od víceoborovosti ústavu si sliboval plodnou interdisciplinární spolupráci specialistů a výrazně nižší provozní náklady (Pražské sanatorium, 1913).

Koncem roku 1911, po zdolání všech úředních překážek a po nutných úpravách pozemku, jenž se měl po dokončení budov sanatoria proměnit v okrasný park, započalo hloubení základů (Suchánek, 2004). První pacient byl přijat dne 29. května 1914. Prvním ředitelem byl jmenován člen představenstva a stavebního výboru sanatoria docent Otokar Kose, dosud primář Zemské nemocnice v Olomouci. Jako ředitel se docent Kose snažil upevňovat vazbu praktických lékařů na sanatorium nabídkou využití diagnostického i terapeutického inventáře sanatoria k léčbě jejich vlastních pacientů výměnou za příslib svěřovat je do péče sanatorních specialistů, jakmile se ukázala nezbytnou (Pražské sanatorium, 1916). Záhy po zprovoznění přibrzdila slibný rozjezd sanatoria světová válka. Jednotliví lékaři byli postupně povoláni do armády, část budovy s osmnácti pokoji a sto lůžky byla uvolněna pro potřeby Červeného kříže, který zde léčil raněné a nemocné vojáky na vlastní režii. Přesto se v roce 1915 otevřel nový rentgenologický ústav se třemi diagnostickými a třemi terapeutickými aparaturami, z toho jednu určenou pro hloubkovou terapii. Rok nato se k němu přičlenil též ortopedický ústav a nová přednášková síň (Bartoš, 1927).

Na sklonku roku 1915 byl k vojenské službě povolán i ředitel sanatoria docent Otokar Kose. Když se v dubnu 1916 konala řádná valná hromada, sešlo se na ní čtyřicet společníků, jimž byla předložena zevrubná zpráva o činnosti za rok 1915. Zpráva ukázala, že sanatorium přijalo celkem 1 200 pacientů, z nichž největší díl, celkem 723 nemocných, směřoval na chirurgické oddělení. Z úhrnného počtu 418 velkých chirurgických operací se většina týkala pacientek gynekologického oddělení (Pražské sanatorium, 1916). Rostoucí věhlas sanatoria se začal projevovat v prodlužování seznamu vzácných návštěv i prominentních pacientů. V květnu 1920 ho poctila svou návštěvou samotná hlava státu, prezident Tomáš Garrigue Masaryk. Z pacientů slavného jména jmenujeme na prvním místě ministra financí JUDr. Aloise Rašína, francouzského bohemistu profesora Ernesta Denise nebo propagátora a organizátora sportu Josefa Roesslera-Ořovského. Jedličkovo zaujetí pro rentgenologii a radioterapii bylo v polovině dvacátých let korunováno založením „Československé společnosti pro rentgenologii a radioterapii,“ jejíž první sjezd oblesaný 150 členy a hosty se pak uskutečnil na půdě podolského sanatoria v květnu 1926. Pro churavějícího Rudolfa Jedličku to sice byla poslední velká akce, ovšem o pokračování vyznačeným směrem nemusel mít obavy, neboť tou dobou už mohl spoléhat na okruh lidí v rozhodujících funkcích, kteří byli zárukou kontinuity. Byl to především jeho mladší bratr MUDr. Michal Jedlička, jenž v roce

1924 vystřídal v ředitelské funkci docenta Otakara Koseho, který se do ní vrátil v roce 1919 (Suchánek, 2004).

Velké změny nastaly v podolském sanatoriu po vyhlášení Protektorátu Čechy a Morava v roce 1939. Po uzavření českých vysokých škol dne 17. listopadu 1939 skončila na půdě sanatoria veškerá pedagogická činnost; to poté ještě půldruhého roku plnilo alespoň své základní poslání. V dubnu 1941 po rozpoutání války proti Jugoslávii a Řecku bylo sanatorium zabráno pro lazaret SS, přičemž stávající osazenstvo dostalo na úplné vystěhování pouhopouhých šest dní. Akciová společnost byla znárodněna ve prospěch Velkoněmecké říše (Renotierová, 2007). Z nucené správy zemského Národního výboru přešlo sanatorium ještě v roce 1945 pod Ministerstvo zdravotnictví a nedlouho poté pod Ministerstvo školství, neboť bylo naplánováno přebudování v ukázkovou státní gynekologicko-porodnickou kliniku. Ministerstvo školství umístilo v roce 1948 do budovy sanatoria Třetí gynekologicko-porodnickou kliniku v čele s profesorem Jiřím Traplem a Kojeneckou kliniku spojenou hlavně se jmény profesorů Josefa Švejcara a Jiřího Blechy. Obě instituce byly pak roku 1951 sloučeny do „Ústavu pro péči o matku a dítě,“ který se jako resortní přímo řízená organizace vrátil pod správu Ministerstva zdravotnictví. Jeho prvním ředitelem se stal již uvedený prof. Jiří Trapl (Dvořák, 2013).

Jedličkův ústav

Po neúspěšné činnosti zanikl náš první zemský spolek „pro léčbu a výchovu rachitiků a mrzáků.“ Byl obnoven v březnu roku 1911 pod upraveným názvem „Zemský spolek pro léčbu a výchovu mrzáků v království Českém v Praze.“ Rudolf Jedlička byl zvolen jeho předsedou (Renotierová, 2007). Budova nazývaná „Polsko,“ kterou spolek vybral a zakoupil, se nacházela na Vyšehradě v ulici nazývané V pevnosti. Hlavním argumentem ve prospěch vyšehradské budovy však bylo její bezprostřední sousedství s pozemky Pražského sanatoria, a tím i otevřená cesta k zamýšlenému využívání sanatorních zařízení ze strany chovanců ústavu (Kábele, Kracík, 1982).

Jako budoucího ředitele si Jedlička už v první polovině roku 1912 vyhlédl Františka Bakuleho, učitele z Malé Skály u Turnova, který byl podobně jako on zcela oddán své profesi a platil za neúnavného a zapáleného novátora didaktiky. Počátkem roku 1913, když se Rudolf Jedlička vrátil ze své dobrovolnické expedice ve válčícím Srbsku, se naplno rozvinulo jeho zakladatelské úsilí. Na zasedání spolkového výboru dne 9. února 1913 navrhl Jedlička přijmout Bakulovo pojetí ústavu inspirované Německem a se svým návrhem sklídl úspěch. Brzy nato si Bakule zažádal o roční odklad vojenské služby. Na žádost podanou dne 17. února 1913 obdržel již dne 1. března 1913 kladnou odpověď (Kollárová, 1983). Ústav pro zmrzačené zahájil svou činnost dne 1. dubna 1913. V listopadu 1913 pak ústav přijal do svého názvu Jedličkovo jméno. Rychlosti, s jakou byl ústav uveden do provozu, byla na počátku podřízena i jeho velmi skromná kapacita. Byl připraven na přijetí pouhých deseti dětí (Bartoš, 1936). Přestože Bakule vděčil za své ředitelské křeslo především Jedličkovi, vztahy

mezi nimi se postupem času zhoršovaly. V říjnu 1916 byl Bakule z funkce ředitele odvolán (Klíma, 1935).

Péče poskytovaná zmrzačeným dětem se souběžně uskutečňovala ve třech oblastech. Tou základní byla lékařská péče, která měla mrzáčkův stav přinejhorším udržovat nebo po malých krůčcích zlepšovat. Děti tak několik hodin denně trávily na léčebných procedurách a při ortopedickém tělocviku, od něž se očekávalo posilování ochablých svalů a rozvoj motoriky. Běžné bylo např. hodinové cvičení na Zanderových přístrojích následované čtyřhodinovým blokem masáží a elektroléčby. Každému chovanci byl individuálně stanoven rehabilitační program podle druhu a stupně jeho postižení, který se musel bezpodmínečně dodržovat, aby se po několikaměsíčním opakování předepsaných postupů dostavily první viditelné výsledky. Mezi rehabilitační činnosti byl od počátku zařazován i sport, aby mohla být využita přirozená dětská hravost a soutěživost. Druhou oblastí péče byla výchova a vzdělávání. Nejvyšší možný počet žáků ve třídě byl dvanáct, vzdělávání se odehrávalo ve třech stupních, přičemž nejnižší z nich prakticky sestával z didaktických her a poznávacích soutěží. I ve středním a vyšším stupni byla teoretická výuka zhusta navázána na rukodělnou činnost, jež usnadňovala pochopení praktického významu nabytých vědomostí. Třetí oblastí pak byl řemeslný výcvik. Záměrem nebylo omezit se na košíkářství coby tradiční řemeslo mrzáků, ale nabídnout širokou paletu řemesel, proniknout do techniky zpracování dřeva, papíru, látky, kovu i kamene (Klíma, 1916). Na podzim 1914, krátce po vyreklamování Rudolfa Jedličky z polního lazaretu na srbské frontě, se výbor Spolku pro léčbu a výchovu rachitiků a mrzáků rozhodl poskytnout některé ústavní prostory a příslušný personál k dispozici vojenské správě, aby zde mohla vzniknout Škola pro vojíny-invalidy. Otevřena byla dne 24. října 1914 a prvního válečného invalidu přijala 16. listopadu 1914. Stala se první institucí svého druhu na území monarchie vůbec, druhá jí podobná zahájila činnost až dne 20. ledna 1915 ve Vídni. V čele stál správní orgán (kuratorium), kterému předsedal sám Rudolf Jedlička a v němž byly zastoupeny zemské orgány, armáda a spolky. Postupem času se Škola pro vojíny-invalidy rozrůstala, což vedlo k rozšiřování vyšehradské budovy dílčími přístavbami, ale také k zakoupení činžovního domu na Pankráci, který měl sloužit zčásti nadále k ubytování a zčásti k vytvoření nových řemeslných dílen. Po dokončení všech přístaveb, akvizic a adaptací jím v letech 1916 – 1918 prošlo na 33 000 válečných invalidů (Bartoš, 1927).

Péče o válečné invalidy nebyla příliš odlišná od péče o dětské mrzáčky. Její hlavní problém spočíval v převážně špatném duševním rozpoložení zmrzačených vojáků, horším, než bylo obvyklé u postižených dětí. Po nezbytném doléčení vojáků a případném vybavení na míru vyrobenou protézou nastoupila rekvalifikace, kde nabídku tvořilo 33 řemeslných oborů. Zvládnutí některého z nich představovalo jednak psychickou vzpruhu, vracelo pocit smyslu dalšího žití a pocit vlastní společenské užitečnosti, čímž obnovovalo potřebnou sebeúctu, a jednak přinášelo naději, že dotyčný bude alespoň zčásti ekonomicky soběstačný a nesklouzne do plné závislosti na pomoci rodiny, obce či státu. Škola pro vojíny-invalidy

pamatovala také na ngramotné vojáky z Haliče, Bukoviny nebo Sedmihradská a nabízela jim elementární jazykové a obchodní vzdělávání (Klíma, 1916; Sobotka, 2003). Poválečný vývoj Jedličkova ústavu je spjat hlavně se jménem ředitele Augustina Bartoše, který byl stejně jako jeho předchůdce povoláním učitel. Jeho představa o výchově mrzáků byla vymezena pevným trojúhelníkem: rukodělná tvůrčí činnost – sport – dětská samospráva (Dvořák, 2013).

Vinou velké hospodářské krize v první polovině třicátých let také rychle vysychaly příjmy ústavu, především subvence zemského a státního rozpočtu. Do platební neschopnosti však zabředávaly i mnohé rodiny chovanců, což se ústav snažil řešit v první řadě tím, že apeloval na jejich domovské obce, aby finančně vypomohly (Renotíerová, 2007). V době nacistické okupace se Jedličkův ústav přestěhoval do areálu lázní v Lochovicích u Hořovic, které zakoupil s významným finančním příspěvkem literárního kritika F. X. Šaldy v roce 1938. Šalda na tuto koupi odkázal vysoký obnos 450 000 korun. Stěhování předcházela zábor pražských budov pro potřeby lazaretu SS. V roce 1945 se Jedličkův ústav do Prahy vrátil a jako novou pobočku získal Gottsteinův liberecký „Krüppelheim.“ Dosavadní ředitel MUDr. Augustin Bartoš se při té příležitosti přesunul právě na zmíněný filiální ústav, který bylo nutné přinejmenším po personální stránce znovu vybudovat od základů. Po uchvácení veškeré moci komunisty v roce 1948 byl rozpuštěn Spolek pro léčbu a výchovu mrzáků a Jedličkův ústav zestátněn jako příspěvková organizace ministerstva sociální péče. Roku 1952 přešel ústav pod ministerstvo zdravotnictví a liberecká pobočka se nakrátko osamostatnila, ovšem jen do konečného zestátnění v roce 1954. Zařazení do resortu zdravotnictví nicméně nepřineslo očekávané ovoce, a tak se ústav po pěti letech vrátil pod ministerstvo sociální péče. Pozdější vývoj ústavu byl srovnatelně prudkých zvratů a záchvěvů ušetřen, ovšem v důsledku generační obměny definitivně přestal být ovlivňován Jedličkovými spolupracovníky (Pičman, 2003).

Chirurgem ve válkách

První balkánská válka v letech 1912 – 1913, v níž se křesťanské, převážně slovanské národy Balkánu postavily proti oslabené Osmanské říši, se stala trochu i naší věcí, poněvadž to tak mnozí naši lidé chápali a cítili. A právě profesor Jedlička a jeho dobrovolná pomoc bojujícím Srbům jsou toho nepochybným dokladem (Viktorin, 2015). Vřelý vztah českého národa k Srbům a jejich osvobozeneckému boji se nedlouho po započatí válečných operací projevil vysoko vzedmutou vlnou ochoty k nezištné pomoci. Organizace tohoto ušlechtilého odhodlání se ujal Český pomocný lékařský komitét, který postupně vyslal do srbského zázemí balkánského bojiště na stopadesát lékařů, zdravotních sester a mediků a třináct vagónů zdravotnického materiálu (Daneš, 1914).

Rychleji než Český pomocný lékařský komitét však reagoval Rudolf Jedlička, jenž vypravil na vlastní náklady svou soukromou expedici již dne 24. října 1912. Mezi jeho spolupracovníky z řad mladých lékařů a mediků se objevila později zvučná jména jako Bohuslav Albert, Josef Vratislav Novák, Vladimír Haering či

Bohuslav Bouček. Ráno dne 26. října převzala Jedličkova expedice v Bělehradě vojenský lazaret „Vojna bolnica“ s 800 lůžky a téhož dne večer přijala první transport raněných z krvavé bitvy u Kumanova (Jeviště války, 1912). V zemi s velmi řídkou sítí železnic a minimem zpevněných cest se doba převozu z bojiště začala dramaticky prodlužovat a ranění, pokud vůbec transport přežili, se dostávali do rukou Jedličkových lidí ve zbědovaném stavu, vyčerpaní a dehydrovaní. Obecný nedostatek pitné vody navíc ještě umocňovala nedůvěra k neproověřeným zdrojům, poněvadž se šířily zvěsti, že turečtí lékaři mají příkaz otravovat při ústupu studně tyfovými a cholerovými bacily. V listopadu 1912 pak nepřízeň okolností ještě vystupňovaly rozsáhlé povodně, jež výrazně zpomalily už tak dosti zdoluhavou přepravu a prohloubily nedostatek nezávadné pitné vody. Čeští lékaři v lazaretu Vojna bolnica podávali obdivuhodné výkony. Sám Jedlička i přes ještě nezacelené rány na levé ruce, jež si způsobil prací s rentgenovou lampou, operoval někdy až čtyřicet pacientů denně. Všech devatenáct Čechů zde provedlo celkem 1 788 operací s nadmíru uspokojivým výsledkem, jelikož pouze 38 operovaných pacientů se neuzdravilo a zemřelo. Nejhorší zranění byla způsobena obvykle střepinami granátů a tříštivými olověnými projektily čili šrapnely ráže 13 mm, kterých užívali hlavně albánští bašibozuci. Za nimi příliš nezaostávala ani zranění z partyzánských bojů, pro něž je zákeřnost a bezohlednost typická (Albert, 1926).

Rudolf Jedlička si po vši té vysilující práci ještě našel čas na organizování odborné spolupráce zahraničních expedic, z níž vytkneme do popředí vždy pochvalně komentované a hojně navštěvované týdenní schůze s demonstracemi ošetřovaných případů a s přednáškami. Stopa, kterou toto osvětové doplnění každodenní krvavé a nevábné rutiny zanechalo v paměti zahraničních kolegů lékařů i v srdcích mnoha Srbů, byla nad jiné trvanlivá. Není rovněž tajemstvím, že Jedličku v Bělehradě navštívil i poslanec Říšské rady profesor Tomáš Garrigue Masaryk, obsah jejich rozhovorů však neznáme (Albert, 1926; Jedlička, 1926b). Když v lednu 1913 nastalo přechodné příměří a válka se zdála být rozhodnuta, Rudolf Jedlička se vrátil do Prahy ke svým povinnostem. Srbové mu při odjezdu připravili triumfální rozloučení. Většina zahraničních expedic však v Srbsku nadále setrvala a pokračovalo se i v týdenních schůzích s demonstracemi a přednáškami, jak je Jedlička zavedl. Navzdory fyzickému odloučení zůstal s nimi v úzkém písemném styku a živě se zajímal o pokračování započatého díla. Srbské království ocenilo Jedličkovy zásluhy vysokým státním vyznamenáním se zvukným názvem „Řád svatého Sávy“ a starý král Petr I. mu věnoval svou záramovanou fotografii s vlastnoručním podpisem, jež v budoucnu Jedličkovi ještě přinesla velké nepříjemnosti (Dvořák, 2013; Renotiérová, 2007).

Rudolfa Jedličku zastihl začátek světové války v plném pracovním nasazení věnovaném Pražskému sanatoriu v Podolí, které bylo v provozu pouhé dva měsíce, a hned se projevil odlivem mladých lékařů, ošetřovatelů a dalších zaměstnanců, kteří museli narukovat na srbskou nebo ruskou frontu. Bylo nezbytně nutné, třebaže každým dnem obtížnější a méně nadějně, nacházet za ně odpovídající náhradu nebo řešit jejich odchod nikterak zvlášť žádoucím omezením nabídky

služeb. Profesor Jedlička tak ani neměl mnoho času na to, aby se trápil válečným stavem se zemí, jež mu přirostla k srdci. Jako věhlasný válečný chirurg navíc také musel počítat s možností, že bude sám brzy povolán ke službě vlasti. A právě den, kdy byla první ofenzíva prohlášena za ukončenou, 23. srpna 1914, byl profesor Jedlička povolán k Páté armádě do bosenské Bieliny (Bartoš, 1927). Během záříjových bojů na Drině pracoval Rudolf Jedlička u polního lazaretu v Bielině, nedaleko za bojovým postavením Páté armády. K vysokým počtům raněných z boje se přidávaly zástupy vojáků zasažených epidemií úplavice a žaludečních či střevních katarů. Vyčerpání, nedostatečné zásobování jídlem a pitnou vodou, zoufalé hygienické podmínky spolu s chladným deštivým počasím vykonaly své. Časem se k úplavici a katarům zažívacího ústrojí začal místy přidružovat i tyfus nebo cholera. V Praze se zatím Jedličkoví přátelé usilovně snažili obměkčit vojenskou byrokracii a přesvědčit ji o profesorově nepostradatelnosti doma v Čechách. Myšlenka neriskovat život výjimečného chirurga v nebezpečné válečné zóně zamořené často smrtelnými epidemiemi byla blízka i mnohým vlivným lidem na pražském místodržitelství, a tak se podařilo celkem brzo docílit výsledku. Dne 27. září 1914 byl Rudolf Jedlička z bielinského vojenského lazaretu vyreklamován zpět do Prahy (Albert, 1926).

V Praze sice Jedlička pokračoval v plnění náročné vojenské služby, ale už v hlubokém, bezpečném zázemí a domácím prostředí. Byl povýšen do hodnosti podplukovníka a jmenován velitelem „Třetí záložní vojenské nemocnice u sv. Bartoloměje“ se sídlem na Vyšehradě a se sedmi pobočkami. Kromě toho byl přidělen jako hlavní chirurg a operatér k nemocnici Červeného kříže v Českých Budějovicích, kam musel až do podzimu 1916 jednou týdně dojíždět za svými pacienty i úředními povinnostmi. Po celou dobu války také dával vážně najevo své politické postoje, na jeho pracovním stole byla stále vystavena osobně darovaná podobizna srbského krále Petra I. s jeho vlastnoručním podpisem, což by samo o sobě za válečného stavu se Srbskem mohlo postačovat jako důvod k zatčení. Mnozí jeho vlivní zastánci však také věděli, že jako velitel je přesný, výkonný a v plnění rozkazů svědomitý, navíc u široké veřejnosti oblíbený a vážený, a tak byli smířeni s tím, že některé projevy náklonnosti k aktuálnímu nepříteli bude v jeho případě lépe ponechat bez povšimnutí. Mnohým jiným musel být nepochybně trnem v oku, avšak jednoduchou záminku k osočení či udání jim neposkytl, ba dokonce můžeme tvrdit, že si důsledně střežil všeho, co by se jí mohlo stát (Jedlička, 1926b; Renotiérová, 2007). Do vážného nebezpečí se dostal dne 23. října 1916, kdy byl obviněn z nošení srbské uniformy a z kontaktů se zajatými srbskými důstojníky. Podnět přišel do Vídně na Ministerstvo války od generála okupační správy v Bělehradě a zatykač s obviněním z velezrady byl již doručen do Prahy a opatřen podpisem pražského zemského velitele. Profesor Jedlička však dostal možnost vyslovit se ještě před zatčením k hlavnímu důkazu, kterým byla fotografie. Ukázalo se, že se jedná o shodu jmen a zlý úmysl anonymního udavače, jenž dotyčnému generálovi domnělý důkaz poslal. Na snímku byl zpodoben jistý student medicíny jménem Jedlička v srbské uniformě, který však s profesorem neměl jinak nic společného.

Po čtyřech dnech byl Rudolf Jedlička zproštěn obvinění v plném rozsahu. Významný podíl na tomto šetrném zacházení, jež nebylo v armádě za válečného stavu příliš obvyklé, měl bezesporu místodržitel království Českého Max Julius hrabě Coudenhove, který příslušná místa jemně upozornil, že vojenský soud s podplukovníkem Jedličkou by v Praze a možná i celých Čechách mohl vyvolat vášnivé protesty, ne-li přímo pouliční nepokoje (Klíma, 1926).

Až na uvedený incident prožil Rudolf Jedlička neblahá válečná léta bez větších vzruchů a zvratů. Bylo o něm až příliš dobře známo, že jeho pověstná pracovitost se naplňuje na poli, jež je přísně ohraničeno jednak Hippokratovou přísahou a jednak základní loajalitou rakouského státního občana a vojenskou přísahou. *„Jím vedenou Třetí záložní vojenskou nemocnicí u sv. Bartoloměje prošlo za čtyři válečná léta celkem 40 948 raněných vojáků. Spolehlivost a příčinnivost, s jakou vojenskou službu vykonával, byla oceněna udělením důstojnického kříže Řádu Františka Josefa I.“* (Dvořák, 2013, s. 67).

Na sklonku života

Krátce po svých padesátých narozeninách zamířil Rudolf Jedlička k vrcholu své vědecké dráhy, k dosažení titulu řádného profesora. Pětičlenná komise univerzitních profesorů jej navrhla ke jmenování dne 10. března 1921 jednomyslným usnesením. V komisi zasedli profesori Jan Deyl, Jaroslav Hlava, Otakar Kukula, Václav Piřha a Ladislav Syllaba. Ve zprávě mapující Jedličkovu kariéru vyzdvihují jeho každoroční vědecké cesty a odborná studia na klinikách ve Spojených státech, v Německu, Francii, Velké Británii a v Rusku, chválí studijní cesty po zahraničních univerzitách v Kodani, Londýně, Edinburghu, Uppsale, Stockholmu i leckde jinde, v neposlední řadě oceňují i jeho mimořádné výkony v roli válečného chirurga. Ve výčtu vědeckých prací je uvedeno 27 vydaných spisů s chirurgickou, rentgenologickou a radiologickou tematikou a přehled odborných přednášek ve „Spolku lékařů českých,“ kde nechybí problematika léčby válečných zlomenin, operativního zákroku proti plicní tuberkulóze, léčby různých typů neuralgií nebo vlastní metoda operace pankreatických cyst. Komisaři s lítostí přiznávají, že v publikační činnosti kandidát v posledním desetiletí polevil, avšak bohatě tuto slabinu vyvážil praktickou činností při budování Pražského sanatoria a Jedličkova ústavu. Referent komise profesor Kukula tentokrát odložil veškerou svou někdejší sršatost vůči posuzovanému kolegovi a vybudování sanatoria označil za dílo „nemající v Evropě obdoby.“ Dne 19. října 1921 jmenoval prezident republiky T. G. Masaryk Rudolfa Jedličku řádným profesorem chirurgie. Ve jmenovacím dekretu spolupodepsaném ministrem školství a národní osvěty Vavro Šrobárem se Jedličkovi ukládá představit se neprodleně děkanovi Lékařské fakulty Matěji Pešinovi v nové akademické hodnosti a domluvit si s ním rozvrh přednášek a cvičení odpovídající novému postavení (Diviš, 1926b; Heveroch, 1926; Klepač, 1976). Řádná profesura, rozšířená v roce 1923 venia legendi také na obory rentgenologie a radiologie, přinesla Jedličkovi mimo jiné i nezanedbatelné zvýšení příjmů. Ještě před jmenovacím ceremoniálem, s účinností od 1. srpna 1921, mu „Zemská správa politická“ v Praze začala poukazovat zákonné požitky řádných profesorů,

jež sestávaly ze služného 12 108 korun ročně, všeobecného místního přídavku 4 008 korun ročně, zvláštního místního přídavku pro profesory Univerzity Karlovy 3 000 korun ročně a příslušných drahotních přídavků a nouzových výpomocí. V souvislosti s řádnou profesurou byl Jedlička ustanoven přednostou nově zřízené Druhé chirurgické kliniky a pověřen ministrem Šrobárem, aby ji od základů vybudoval a uvedl do chodu počínaje letním semestrem roku 1922. Svou slavnostní zahajovací přednášku proslovil přednosta kliniky prof. Rudolf Jedlička ve středu 17. května 1922 (Bartoš, 1927; Diviš, 1926b).

V říjnu roku 1925 dostal Jedlička nabídku na místo, o něž tolik usiloval o jedenadvacet let dříve a jež mu nebylo dopřáno – nabídku stát se přednostou První chirurgické kliniky. V rozhodování, jež bylo velký soubojem srdce s rozumem, zvítězila nakonec rozvaha a odpovědnost. Vědom si na jedné straně svého chabého zdraví a ubývajících sil a na straně druhé těžkého břemene mnoha závazků a povinností, nabídku odmítl. Obtížnost jeho rozhodování nejlépe přibližují jeho vlastní slova v dopise adresovaném profesorskému sboru: „Mám-li se nyní ujmout tohoto úkolu jak čestného, tak obtížného, uvědomuji si svůj věk již nikoli mladý i nedostatky svého zdraví, jehož chirurgické povolání nešetřilo, a vzpomínám-li přitom na řadu neodbytných povinností, s nimiž jsem srostl, pociťuji bolest, snad největší v mém dosavadním životě, že mi střízlivá úvaha velí, abych nepřijímal tu velikou poctu Vaší laskavé nabídky z obavy, že bych buď zklamal Vaši důvěru, neb zradil jiné své povinnosti“ (Dvořák, 2013, s. 71). Na jaře 1926, po sedmapadesátých narozeninách, se zdravotní stav profesora Jedličky začal nezadržitelně zhoršovat. Sečetly se mu všechny získané i vrozené neduhy a slabosti těla, hlavně však následky rentgenologických a radiologických pokusů, dlouhodobé přepínání sil a přemáhání únavy, zanedbávaná srdeční nedostatečnost (angina pectoris) a vášnivé kouření. Začal trávit poněkud více času na svém svátečním a prázdninovém sídle, kterým byla secesní vila „Nový svět“ v Harrachově. Jezdil se svou družkou, sálou sестrou Alexandrou Marií Helfertovou, kterou poznal během dobrovolnické mise v Bělehradě v roce 1912. Snad jen zde dokázal odpočívat a věnovat se zahrádce a zvířatům. V Praze se téměř nedokázal odpoutat od práce, ale pokud už si trochu času vyšetřil, věnoval ho četbě, návštěvám divadel a společenským setkáním s významnými veličinami národní kultury. Každoročně 20. února, v den svých narozenin, si pronajímal hudební sál, zaplatil si zpěváky a symfonický orchestr a nechával si hrát své oblíbené Verdiho „Requiem.“ Pilně se účastnil bohatého spolkového života, kromě sdružení spojených s lékařskou profesí přijal členství např. v „Dendrologické společnosti“, „Spolku k ochraně zvířat pro Čechy“ nebo v „Českém zemském svazu pro povznesení návštěvy cizinců v Republice československé.“ V Harrachově vstoupil do „Jizerské župy Svazu lyžařů Republiky československé“ a založil „Lyžařský a turistický Bucharův klub“ (Kollárová, 1983; Ostrčil, 1926).

V říjnu 1926 se tělesné chřadnutí zlomilo v umírání, což si zkušený profesor bezpochyby dobře uvědomoval. V noci ze 14. na 15. října prodělal těžký záchvat anginy pectoris, ráno však jako obvykle odešel do práce. Přednášku o mozkových nádorech prodloužil o celou hodinu, jako by ho jala předtucha,

že je jeho poslední. Po přednášce operoval a pozdě odpoledne ještě ordinoval. Večer odjel do Harrachova, kde se opět těžce rozstolal. Tato zpráva přiměla profesory Pelnáře a Syllabu, aby za ním na několik dní přijeli a kromě společnosti mu nabídli celodenní lékařskou péči, kterou nemohl žádat od obvodního lékaře. Během těchto říjnových dnů se také oženil se svou družkou Alexandrou Marií Helfertovou. Lze se domnívat, že nešlo ani tak o řešení otázky dědictví, kterou se ostatně chystal rozhodnout sepsáním závěti, jako o vědomí morální povinnosti dovést neformální vztah k manželství (Mandler, 1926b; Ostrčil, 1926).

V neděli 24. října 1926 Jedličku postihl další prudký záchvat anginy pectoris. Do harrachovského Nového světa se za ním vydal jeho asistent a blízký přítel doktor Diviš doprovázený profesorem Syllabou. Jedlička už byl zjevně smířen se smrtí, odmítal jakákoli kardiaka a návrhy na léčbu a žádal pouze o morfiové injekce k utišení bolesti. Vypτάval se na chod sanatoria, spolupracovníky a zaváděl řeč na události, které by mohly, měly či naopak neměly nastat po jeho smrti. V tento nedělní den také sepsal svou poslední vůli. Večer si nechal zahrát „Humoresku“ od Antonína Dvořáka, připil si s přáteli na rozloučenou a naposledy si zakouřil. Jeho trápení při plném vědomí však trvalo ještě dva dny. Rudolf Jedlička skonal v úterý 26. října 1926 (Bartoš, 1927; Kollárová, 1983).

Pohřeb profesora Jedličky se odehrál o čtyři dny později v „Pantheonu“ Národního muzea. Čestnou stráž u rakve na vysokém katafalku drželi medicí a krojovaní sokolové. Profesorové památce se přišly poklonit dlouhé zástupy Pražanů a desítky významných osobností ze světa vědy, umění i politiky. V záplavě květin nechyběl smuteční věnec od prezidenta republiky, Spolku československých mediků, sester Pražského sanatoria, dětí Jedličkova ústavu, Jedličkovy oktávy z roku 1889 a mnoha dalších. Obřad zahájili sboristé Národního divadla písní „Mezi kvítím.“ Po děkanovi Lékařské fakulty obsáhle promluvil profesor Syllaba. O zesnulém hovořil jako o nositeli Maydlovy chirurgické školy, dodal své řeči vzletu verši Otokara Březiny a Williama Shakespeara a zdůraznil výjimečnost jeho osobnosti. Za Jedličkovy žáky promluvil doktor Diviš, dále pak profesori Rubeška a Felix. Jménem města Lysá nad Labem dal slavnému rodákovi poslední sbodem doktor František Tichý. Na závěr obřadu zazněla státní hymna (Heveroch, 1926; Klepač, 1976). Podle nebožtíkova vlastního přání bylo tělo odvezeno do olšanského krematoria ke zpopelnění, jež se ve dvacátých letech začínalo prosazovat jako obyčej městských lidí střední a vyšší třídy, kteří se rozešli s církví. Urna pak byla uložena do rodinné hrobky na vyšehradském Slavíně. Dědické řízení proběhlo hladce a rychle na základě Jedličkovy závěti. Z jeho movitého majetku tvořeného hlavně depoty v Zemské bance a akciemi Pražského sanatoria, Českomoravské Kolben Daněk a dalších společností se nejprve uhradily všechny dluhy, načež zbylé jmění bylo z jedné poloviny převedeno na profesorovu sestru Elišku Slunéčkovou, manželku sládka v Lysé nad Labem, a z druhé poloviny připsáno vdově Alexandře Marii Jedličkové. Rentgenologický ústav obdržel bratr Michal Jedlička, toho času vrchní ředitel Pražského sanatoria, kde byl tento ústav umístěn. Rozsáhlá profesorova knihovna z jeho bytu v ulici Na Perštýně, jakož i materiál rentgenogramů se staly

majetkem Druhé chirurgické kliniky. A konečně vila Nový svět v Harrachově připadla Jedličkovu ústavu, který tak mohl zpestřit péči o postižené děti delšími pobyty v horské přírodě (Dvořák, 2013; Renotierová, 2007).

Odkaz profesora Jedličky

Pokud si položíme otázku, co nám profesor Jedlička zanechal, odpověď nebude rozhodně krátká ani snadná. Kromě věcí zjevných a zcela nebo zčásti hmatatelných nesmíme pominout ani věci skryté, často neměřitelné a obtížně dokazatelné, poněvadž obvykle pouze tušené a odhadované (Viktorin, 2015). Nejprve vezmeme jeho vědeckou práci. Krajní až sebezníčující nasazení, s nímž klesl cestu zbrusu novým oborům, medicínské rentgenologii a radiologii, vzbuzuje obdiv a uznání, jaké samo o sobě stačí k badatelské nesmrtelnosti, jak ostatně dokazuje jeden z hamburských pomníků. Vedle těchto oborů přišel i s řadou čistě chirurgických objevů či důkazů platnosti hypotéz, jako např. v otázce zdokonalení anesteziologického postupu kokainizací míchy. Jeho vědecký přínos je pravděpodobně větší než se nám dnes jeví na základě písemných pramenů a literatury. Hlavním smyslem vědecké práce mu totiž po celý život bylo co nejrychlejší uplatnění výsledků při léčbě pacientů, méně už dbal na jejich publikování a patentování pod vlastním jménem (Dvořák, 2013).

Pak je tu rozsáhlá práce pedagogická. Jedlička bývá právem nazýván pokračovatelem Maydlovy chirurgické školy a můžeme bez nadsázky tvrdit, že vychoval dlouhé zástupy následovníků, kteří tento odkaz hrdě nesli dál i po smrti svého učitele. Když těsně před vrcholem zarazila jeho zteč na vedení První chirurgické kliniky, odešel z ní, avšak klinické práce se vzdát nechtěl. Nakonec se s odstupem let stal přednostou Druhé chirurgické kliniky, k jejímuž založení nemalým dílem přispěl. K studentům měl laskavý, otcovský poměr, a ti jej dokázali patřičně ocenit. V roce 1922 ho jmenovali protektorem plesu mediků, což s sebou kromě velké pocty neslo i nemalou odpovědnost, hlavně kvůli dohledu nad plesovou pokladnou (Renotierová, 2007). Čím se však profesor Jedlička odlišuje od drtivé většiny věhlasných lékařů své doby, je jeho velkolepé zakladatelské úsilí. Byl mužem dobrých nápadů, nepostrádal cit pro okamžik, kdy je vhodné svůj nápad či inspiraci odjinud správně opracovat, zveřejnit a nesměrovat, a hlavně se nebál světa velkých peněz a neúprosných tržních sil ani překážek kladených do cesty úředníky všech úrovní s jejich tradiční nedůvěrou k velkým novotám. S odstupem času je na místě uznat, že novinové titulky výjimečně nepřeháněly, když označovaly Jedličkovu Pražské sanatorium za nejmodernější soukromou všeobecnou nemocnici ve střední Evropě. V budoucnu však na svou výtečnou pověst a status akciové společnosti v určitém slova smyslu doplatilo. Vývoj šel doleva, řečeno s T. G. Masarykem, a tak ho ve čtyřicátých letech potkalo dvojí vyvlastnění, nejprve německou Třetí říší, potom třetí Československou republikou. Zredukována na Ústav pro péči o matku a dítě si vysokou úroveň péče sice udrželo, avšak málokdo je dnes spojuje se jménem jeho zakladatele. Jedličkův ústav byl v tomto ohledu šťastnějším počinem. Teprve až dnes můžeme docenit nesmírnou hodnotu

nápadu vložit do jeho názvu profesorovo jméno. Jak se ukazuje, vznikla tím nejtrvanlivější a pro mnohé jediná připomínka jeho pamětihodné osobnosti. Ústav sám povzněl péči o tělesně postižené děti na vysokou úroveň, která se na desítky let stala inspirací pro mnohé evropské země, zejména v oblasti přípravy dětí na plnohodnotnou účast v pracovním procesu (Renotierová, 2007; Titzl, 1985).

Ještě více dokázal vybočit z průměru v době první balkánské války. Se Srby sice tehdy soucítit bezmála každý rodilý Čech, ale profesor Jedlička navíc bez zaváhání jednal. Jím zorganizovaná dobrovolnická mise českých lékařů byla na místě právě včas, zachytila mohutnou vlnu raněných z první velké bitvy a vykonala mimořádné dílo, jež Srbové nadlouho vepsali do svých srdcí. Jejich vděk Čechům příliš neutrpěl ani první světovou válkou a byli to právě oni, kdo nejhlasitěji protestoval v roce 1938 proti mnichovskému diktátu a v roce 1968 proti okupaci naší země (Titzl, 1985). Nakonec zbývá nejhůře uchopitelná, přesto výsostně důležitá oblast. „Dalo by se možná spočítat, kolik lidí za svůj život vyléčil, ale nikdo zřejmě nemůže nikdy změřit, kolik lidí nadchnul, inspiroval, povzbudil, donutil k výkonu, přiměl k přehodnocení postoju či vlastním příkladem obnovil v laskavém vztahu k druhým. A přestože se pohybujeme na tenkém ledě pouze tušeného, můžeme prohlásit, že právě tato oblast přirozeně sjednocuje a důstojně korunuje všechny předchozí počiny výjimečné osobnosti a dobrého člověka, profesora Rudolfa Jedličky“ (Dvořák, 2013, s. 76 – 77).

LITERATURA

- ALBERT, B., 1926. Vzpomínky na pomocné výpravy profesora Dra. Rudolfa Jedličky v letech 1912 až 1914. In: *Časopis lékařů českých*. Roč. 65, č. 46.
- BARTOŠ, A., 1927. *Do vzpomínek: na paměť prof. MUDr. R. Jedličky*. Praha: Zemský spolek pro léčbu a výchovu mrzáků.
- BARTOŠ, A., 1936. *U Jedličků*. Praha: Jedličkův ústav pro zmrzačené.
- DANEŠ, J. V., 1914. *Balkán po válce roku 1913*. Praha: J. R. Vilímek.
- DIVIŠ, J., 1926a. Poslední okamžiky profesora Jedličky. In: *Časopis lékařů českých*. Roč. 65, s. 1757 – 1758.
- DIVIŠ, J., 1926b. Vědecká činnost Rudolfa Jedličky. In: *Časopis lékařů českých*. Roč. 65, s. 1745 – 1750.
- DVOŘÁK, A., 2013. *Rudolf Jedlička: samaritán v bílém plášti*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-7485-004-2.
- HEVEROCH, A., 1926. Vzpomínám na profesora R. Jedličku. In: *Časopis lékařů českých*. Roč. 65, č. 46, s. 1765.
- HLAVÁČKOVÁ, L., 2004. Pražské sanatorium v Podolí – uskutečněný sen profesora R. Jedličky. In: *Dějiny věd a techniky*. Roč. 37, č. 3. s. 137 – 158. ISSN 0300-4414.
- JEDLIČKA, R., 1926a. Črta z dějin české roentgenologie a radiologie. In: *Časopis lékařů českých*. Roč. 56, č. 24, s. 29 – 33.
- JEDLIČKA, R., 1926b. Dopisy z ciziny. Sdělení českých lékařů z bojišť na Balkáně. In: *Časopis lékařů českých*. Roč. 65, č. 26.
- Jeviště války, 1912. In: *Čas*. 300, s. 5.
- KÁBELE, F., KRACÍK, J., 1982. *Nárys vývoje péče o mládež tělesně postiženou, nemocnou a zdravotně oslabenou*. Praha: Univerzita Karlova.
- KLEPAČ, F., 1976. *K 50. výročí úmrtí prof. Jedličky*. Lysá nad Labem: MěNV.
- KLÍMA, J. V., 1916. *Výchova mrzáků, zvláště vojáků-invalidů ku práci výdělečné. Jako obraz dosavadní činnosti i snad Jedličkova ústavu pro zmrzačené a spojené s ním školy pro vojáky-invalidy*. Praha: Zemský spolek pro léčbu a výchovu mrzáků.

- KLÍMA, J. V., 1926. 23. – 27. říjen 1916. In: *Časopis lékařů českých*. Roč. 65, č. 46, s. 1766 – 1767.
- KLÍMA, J. V., 1935. *Osudová chvíle Jedličkova ústavu*. Praha: Průmyslová tiskárna.
- KOLLÁROVÁ, E., 1983. Prof. MUDr. Rudolf Jedlička – priekopník starostlivosti o telesne postihnutých. In: *Špeciálna pedagogika*. Roč. 2, s. 7 – 11.
- MANDLER, V., 1926a. Profesor dr. Rudolf Jedlička jako roentgenolog. In: *Časopis lékařů českých*. Roč. 65, č. 46, s. 1767 – 1769.
- MANDLER, V., 1926b. Vzpomínka na profesora Jedličku. In: *Časopis lékařů českých*. Roč. 65, č. 46.
- NIEDERLE, B., 1944. Ze vzpomínek na prof. Karla Maydla. In: *Rozhledy v chirurgii*. 3, s. 172 – 174.
- OSTRČIL, A., 1926. Z mých vzpomínek na profesora Dra. Rudolfa Jedličku. In: *Časopis lékařů českých*. Roč. 65, s. 1774 – 1776.
- PIČMAN, J., 2003. Devadesát let existence Jedličkova ústavu. In: *Noviny Prahy 2*. Roč. 5, č. 1, s. 3.
- Pražské sanatorium, 1913. In: *Časopis lékařů českých*. Roč. 52, s. 797.
- Pražské sanatorium, 1916. In: *Časopis lékařů českých*. Roč. 55, s. 523 – 529.
- 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.
- SOBOTKA, R., 2003. *Bezruký Frantík*. Šenov u Ostravy: Tilia. ISBN 80-86101-71-1.
- SUCHÁNEK, D., 2004. Vyvlastnění Pražského sanatoria v Praze-Podolí. In: *Dějiny věd a techniky*. Roč. 37, č. 4, s. 201 – 218. ISSN 0300-4414.
- TITZL, B., 1985. *Péče o tělesně postižené dítě: sborník k 70. výročí založení Jedličkova ústavu*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost.
- VIKTORIN, J., 2015. *Rudolf Jedlička – významná osobnost somatopedie*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Dostupné na internetu: https://is.muni.cz/auth/th/mpvak/Diplomova_prace.pdf.

AKADEMICKÉ PROSTŘEDÍ MŮŽE BÝT OTEVŘENÉ LIDEM S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Informace o projektu Erasmus+ Inclusive Campus Life
2016-1-BE02-KA203-017365

Academic Environment can be Open Towards People with Mild Intellectual Disabilities

Information on the Project Erasmus+ Inclusive Campus Life
2016-1-BE02-KA203-017365

Libor Novosád¹

Anotace: Text se věnuje projektu, který se zabývá možnostmi a okolnostmi zpřístupnění akademického prostředí a studia lidem s lehkým mentálním postižením. Současně projekt řeší možnosti pracovního uplatnění osob s lehkým mentálním postižením na univerzitách, včetně autentického předávání jejich zkušeností studentům bez postižení. V rámci toho budou zpracovány metodiky a proběhne jejich testování.

Klíčová slova: mentální postižení, inkluze, univerzita, přístupnost, vzdělávání, pracovní uplatnění, metodiky, testování, situace v České republice.

Abstract: Text deals with the project, which is focused on the possibilities and circumstances of accessibility of academic environment and the study of people with mild intellectual disabilities. At the same time, the project addresses the possibilities of employing people with mild intellectual disabilities at universities, including the authentic passing of their experience to students without disabilities. In this framework, the methodology will be developed and tested.

Key words: Intellectual disability, inclusion, university, accessibility, education, employment, methodology, testing, situation in the Czech Republic.

Úvod

Úmluva Organizace spojených národů o právech osob se zdravotním postižením² podporuje „rovný přístup všech žen a mužů se zdravotním postižením k dostupnému a kvalitnímu technickému, odbornému a terciárnímu vzdělávání včetně celoživotního učení“ a také k vhodnému pracovnímu uplatnění. Začlenění osob se zdravotním postižením do prostředí a života vysokých škol má mnoho přínosů nejen pro studenty a pro osoby se zdravotním postižením, ale i pro samotnou instituci a její pedagogický i nepedagogický personál.

¹ Mgr. PhDr. Libor Novosád, Ph.D., Katedra křesťanské sociální práce, Cyrilometodějská teologická fakulta, Univerzita Palackého, Univerzitní 22, 779 00 Olomouc, Česká republika. E-mail: libor.novosad@upol.cz, libor.novosad@seznam.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

² „Úmluva“ navzdory svému názvu nezavádí nějaká speciální práva pro lidi s postižením. Zaměřuje se na principy rovného zacházení a dostupnost lidských a občanských práv osob s postižením tak, aby nebyly znevýhodněny oproti lidem bez postižení. Plnění úmluvy je průběžně monitorováno a vyhodnocováno.

Využití zkušeností osob s mentálním postižením může zvýšit kvalitu vysokoškolského vzdělávání. Jejich začlenění do vysokoškolského vzdělávání je přidanou hodnotou, neboť přináší na klienta orientovaný přístup a umožňuje studentům více se rozvíjet v různých oblastech. To reflektuje fakt, že v řadě pracovních míst nabízených vysokoškolským studentům (resp. absolventům) bude příležitost k setkávání s klienty s nějakým druhem postižení a speciálními potřebami. Studenti tedy budou schopni lépe fungovat na svých budoucích pracovních pozicích, pokud získají povědomí o zdravotním postižení v již rámci jejich studia. Inkluzivita tak zvyšuje účinnost a efektivitu vysokoškolského vzdělávání.

Inkluze osob s lehkým mentálním postižením do vysokoškolského vzdělávání a univerzitního prostředí je konceptem, který slibuje a již nyní přináší pozitivita pro všechny zúčastněné:

- podporuje odbornou přípravu a vzdělávání studentů tím, že je uvede do styku se svými budoucími klienty;
- zvyšuje kvalitu vysokoškolského vzdělávání tím, že umožňuje, aby budoucí klienti již byli součástí procesu výuky na vysokých školách/univerzitách;
- poskytuje pracovní realizaci pro osoby s mentálním postižením v rámci celého kampusu, například ve výuce (tzv. pomocní či praktičtí lektori) nebo vykonáváním škály pomocných prací;
- posiluje a obohacuje lidi s mentálním postižením skrze možnost fungování a kontaktu se studiem společně se studenty bez postižení;
- kromě toho se studenti mohou učit od lidí s mentálním postižením vyjadřovat se srozumitelně a jasně – sami lidé s mentálním postižením používají jednoduchá a jasná slova a věty, což ostatní vede k tomu, aby se soustředili na skutečné jádro a význam svých sdělení.

Pro univerzity je velmi efektivní hodnocení přístupnosti kampusu prováděné samotnými osobami se zdravotním postižením. To platí zejména pro osoby s mentálním postižením, pro něž existuje jen málo standardů³ v oblasti architektury, orientace nebo komunikace. Důležité však je, aby zaměstnanci univerzit byli obeznámeni se vším, co postižení a život s ním obnáší, a dostali informace o specifických potřebách osob s postižením. Vysokoškolští pracovníci na všech úrovních by měli pochopit, že lidé s mentálním postižením jsou nedílnou součástí společnosti, a mají právo na plnou účast, a to i ve vzdělávání a pracovním uplatnění.

³ V ČR již cca 10 let platí Standard přístupnosti vysokých škol, který řeší jak odstraňování bariéry všeho druhu, tak servis v podobě asistence anebo konverze přednášek a materiálů do alternativních formátů pro studenty se zrakovým nebo sluchovým postižením. Standard však nezahrnuje osoby s mentálním postižením, ale je zacílen na podporu studentů s tělesným nebo smyslovým postižením, autismem, duševním onemocněním a poruchami učení. V současnosti je implementace a respektování Standardu přístupnosti součástí hodnocení při institucionální akreditaci vysokých škol.

Pracovní stáže nebo praxe se ukázaly jako vynikající nástroj k tomu, aby se předem zjistilo, zda určitá osoba je schopna vykonávat svěřené pracovní činnosti. Vysokoškolské instituce mají zákonnou povinnost provést takové úpravy na pracovišti a přizpůsobit pracovní podmínky tak, aby byly vhodné pro přijetí vhodných uchazečů se zdravotním postižením. Možným přístupem pro osoby s mentálním postižením by mohlo být například zkrácení pracovní doby nebo rozdělení či sdílení práce mezi osobu se zdravotním postižením a bez zdravotního postižení.

Rovněž vrstevnické (peer) systémy, většinou fungující na bázi dobrovolnictví, mají velký potenciál být opravdu „proinkluzivní“ a stát se hlavním proudem života univerzity:

- pro žáky/studenty s mentálním postižením může mít „peer support“ zásadní význam, např. když se chtějí dozvědět o umístění místností, nebo když nevědí, na koho se mají obrátit; peer partner může být také prostředníkem pro společenské kontakty s ostatními studenty;
- student bez postižení, který se ujme pozice „partáka“ (buddyho) pro osobu s postižením na univerzitě, může získat cenné informace a pohledy na různé otázky a problémy spojené s postižením; bude tak lépe obeznámen s obtížemi, které mohou mít jeho/její budoucí klienti bez ohledu na to, zda studují sociální práci, pedagogiku, právo nebo medicínu; lidé s mentálním postižením často pomáhají odborníkům vnímat svou práci z nové perspektivy.⁴

Hlavním cílem projektu Inclusive Campus Life 2016-1-BE02-KA203-017365 (ICLife) je učinit život v rámci terciárního vzdělávání inkluzivnější a tím podpořit adaptaci lidí s mentálním postižením na univerzitní dění, včetně vzdělávání a pracovního uplatnění.⁵ Za tímto účelem je rozvíjena koncepce začlenění mladých dospělých s lehkým mentálním postižením do vysokoškolských institucí čtyřmi univerzitami v Evropě spolu s přidruženými partnery, kteří mají zkušenosti s podporou lidí s mentálním postižením. Jde tedy o sdílení dobré praxe v inkluzivním vzdělávání a podpoře celoživotního učení lidí s mentálním postižením i o snižování rizika jejich sociální exkluze.

Partnery projektu jsou: Thomas More Kempen (www.thomasmore.be), Lapland University of Applied Science (www.lapinamk.fi), Utrecht University of Applied Science (www.hu.nl), Univerzita Palackého v Olomouci (www.upol.cz), Inclusion Europe (www.inclusion-europe.eu).

⁴ Výše uvedená část vychází z textu „Motivation Papper“ od Geerta Freyhoffa (OneWorld), jednotlivé pasáže byly však upraveny a doplněny.

⁵ Již v letech 1993 – 2000 byla realizována „politika“ přístupnosti vysokých škol ve Walesu a Švédsku. Lidé s lehkým mentálním postižením se mohli zúčastnit vybraných částí studijních programů nebo kurzů s tím, že na závěr získali certifikát o určité dílčí způsobilosti, což jim dávalo větší šanci k získání vhodného zaměstnání.

*Projekt ICLife trvá od 1. 12. 2016 do 31. 11. 2019 a k jeho plánovaným výstupům patří otestované metodiky:*⁶

- Jak zvýšit přístupnost univerzit pro lidi s mentálním postižením?
- Jak organizovat systém neformální podpory pro studenty s mentálním postižením?
- Jak zapojit lidi s mentálním postižením do výuky na univerzitách?
- Jak organizovat pracovní příležitosti pro lidi s mentálním postižením v univerzitním prostředí?

Ve dnech 11. – 12. října 2018 proběhla v rámci realizace projektu ICLife v Olomouci mezinárodní konference *„Možnosti pracovního uplatnění osob s mentálním postižením v prostředí vysokých škol.“* Dvoudenní jednání nabídlo účastníkům mj. fakta a zkušenosti univerzit i státních a nestátních organizací v oblasti pracovního uplatnění, přístupnosti vysokých škol, podpory aktivního občanství, efektivní komunikace, pomocného lektorství, sociálního podnikání a ochrany práv osob s mentálním postižením, včetně sebeobhajování. Konferenci uspořádala Katedra křesťanské sociální práce na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, která patří k partnerům projektu. Kromě akademiků a praktiků zde vystupovali i lidé s mentálním postižením, kteří sami prezentovali své životní příběhy.

Závěr

Projekt Inclusive Campus Life tedy nabízí řadu metodik či nástrojů a jejich testování (optimalizaci), které mohou pomoci vysokým školám, aby se staly inkluzivními. Dostupné dokumenty lze nalézt na webových stránkách projektu: <https://www.iclife.eu>.

⁶ Hlavní řešitelka: doc. PhDr. Tatiana Matulayová, PhD.; spoluřešitelé: PhDr. Mgr. Libor Novosád, Ph.D., Mgr. Zlatica Dorková, Ph.D., Mgr. Pavlína Jurníčková, Ph.D.

TANNENBERGEROVÁ, M., FUČÍK, P., PANČOCHA, K., VRUBEL, M.: *Evaluation of School Inclusion. Mission (Im)possible*. Münster, New York: Waxmann, 2018. 161 p. ISBN 978-3-8309-3771-5.

Publikácia kolektívu českých autorov Moniky Tannenbergerovej, Petra Fučíka, Karla Pančochu a Martina Vrubela s názvom *Evaluation of School Inclusion (Hodnotenie školskej inklúzie)* s výstižným podnázvom *Mission (Im)possible/Misia (Ne)splnená* (2018) je významným prínosom do problematiky inkluzívnej edukácie nielen v stredoeurópskom, ale aj širšom medzinárodnom kontexte. Pozitívne hodnotím prístup autorov k riešeniu danej problematiky, v rámci ktorej sa už nezaoberajú otázkou „či“ inklúziu realizovať, ale skôr „ako“ ju realizovať. Zámerom autorov je na základe teoretických, filozofických a legislatívnych východísk identifikovať elementy tvoriace inkluzívne prostredie a následne overiť efektívne implementovanie princípov inkluzívnej edukácie v školách. V publikácii autori prezentujú indikátory inkluzívnej školy, ktoré boli overené v podmienkach vybraných škôl v Českej republike.

Knižnú publikáciu tvorí päť kapitol. V prvej kapitole sa Monika Tannenbergerová venovala vymedzeniu filozofických, právnych a teoretických východísk, kde je značný dôraz kladený ľudským právam, princípom inklúzie, otázkam sociálnej spravodlivosti v modernej spoločnosti vo vzťahu k inkluzívnej edukácii s dôrazom na geografický rámec Českej republiky. V ďalšej časti prvej kapitoly je následne čitateľovi prezentovaný cenný prehľad historickej perspektívy vo vzťahu k edukácii a princípom inkluzívnej edukácie, súčasný stav dodržiavania ľudských práv, prehľad deklarácií ľudských práv, práv dieťaťa, legislatívnych dokumentov až po ekonomické východiská v sledovanej oblasti. V súčasnosti sa stále môžeme v našich školách a školských zariadeniach stretnúť so závažným nepochopením konceptu školskej inklúzie, následne s chybami v jej realizácii, ba až jej odmietanie najmä vo vzťahu k deťom a žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Aj vzhľadom na tieto skutočnosti je prínosná druhá kapitola publikácie. Vychádzajúc zo zámerov publikácie M. Tannenbergerová v nej prehľadne prezentuje rozpracované vymedzenie, podstatu inklúzie a inkluzívneho vzdelávania, ako aj základné rozdiely v chápaní inkluzívnej školy medzi tradičným a inkluzívnym prístupom v pedagogike, či rozdiel medzi inkluzívnym a integrovaným vzdelávaním, ktorý je v súčasnej praxi stále značne nepochopený. V tretej kapitole sú prehľadne prezentované a dôkladne opísané indikátory inkluzívnej školy, ktoré M. Tannenbergerová rozčlenila do štyroch základných oblastí, a to kultúra, podmienky, prax a vzťahy. Čitateľovi v každej oblasti predkladá základnú charakteristiku s minimálnymi a ďalšími indikátormi jej dosiahnutia. Pozitívne hodnotím vecné opísanie jednotlivých indikátorov, ktoré jasne vymedzujú, čo je možné očakávať pri ich dodržiavaní v procese inkluzívnej edukácie. V štvrtej kapitole Martin Vrubel a Karel Pančocha prezentujú výsledky prehľadovej štúdie zameranej na analýzu výskumných štúdií publikovaných v rokoch 2007 až 2015 v oblasti hodnotenia inkluzívnej edukácie v Českej republike. Vzhľadom

na množstvo identifikovaných štúdií ich systematicky a prehľadne zoradili podľa rokov a oblastí, a to na štúdie zameriavajúce sa na učiteľov, deti a žiakov, riaditeľov škôl, rodičov a iné. Podľa zistení autorov, kým štúdie medzi rokmi 2007 až 2009 sa viac zameriavali na žiakov/študentov s poruchami učenia a narušenou komunikačnou schopnosťou, štúdie od roku 2010 sa venovali širšej skupine žiakov/študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zaujímavé je taktiež zistenie nárastu štúdií zameraných na hodnotenie kvality inkluzívnych škôl až od roku 2011. Až 90 % všetkých sledovaných štúdií sa zameriavalo na základné školy. Celkovo, ako poznamenávajú autori, je potrebné v budúcnosti očakávať väčší počet výskumných štúdií týkajúcich sa inkluzívnej edukácie. Piata kapitola, rozpracovaná Monikou Tannenbergerovou a Petrom Fučíkom, predstavuje závery tvorby, formovania a testovania navrhnutého nástroja hodnotenia inklúzie na školách, ktorý považujeme za výrazný prínos do vedeckovýskumnej oblasti pedagogiky, inkluzívnej pedagogiky a špeciálnej pedagogiky nielen v Českej republike, ale aj v našich podmienkach. Vzhľadom na absenciu podobného systému hodnotenia inkluzívnej školy a priebehu inkluzívnej edukácie navrhnutý nástroj môže tvoriť východisko pre hodnotenie inkluzívnych škôl aj na Slovensku.

Posudzovaná publikácia je významným obohatením pre vedeckovýskumnú oblasť špeciálnej pedagogiky, inkluzívnej pedagogiky a pedagogiky. Svojím obsahom a návrhom indikátorov inkluzívnej školy predstavuje aj značný prínos pre teoretickú a aplikačnú oblasť výchovy a vzdelávania detí/ žiakov/študentov bez rozdielu, ako aj pre zefektívnenie edukácie detí a žiakov s rôznym druhom postihnutia či narušenia v inkluzívnom prostredí.

Lucia Mikurčíková¹

¹ PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA, Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika.
E-mail: lucia.mikurcikova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

HLEBOVÁ, B.: *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 286 s. ISBN 978-80-555-2089-6.

Vysokoškolská učebnica s názvom *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia* je publikačným výstupom z riešenia grantového projektu APVV-15-0071 Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež (2016 – 2020) od autorky doc. PaedDr. Bibiány Hlebovej, PhD., ktorá vychádzala z aktuálnej problematiky zvyšovania školskej spôsobilosti detí v predškolskom veku a školskej úspešnosti žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, najmä z marginalizovaných rómskych komunít, a to so zreteľom na rozvíjanie ich komunikačnej a čitateľskej kompetencie a akceptovanie ich edukácie aj v podmienkach školskej integrácie/inklúzie v materských a základných školách na Slovensku. Pri jej koncipovaní autorka vychádzala z platnej školskej legislatívy na Slovensku – zákona č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní, Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (ISCED 0, 2016), Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike (ISCED 1 – primárne vzdelávanie, 2014), Vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (ISCED 1, 2016), pričom zohľadňovala všetky dôležité medzinárodné dokumenty rešpektujúce princíp rovnoprávného prístupu k výchove a vzdelávaniu, tiež princíp zákazu všetkých foriem diskriminácie od Deklarácie práv dieťaťa po najnovšiu Incheonskú deklaráciu Vzdelávanie 2030 – Smerom k inkluzívnemu, spravodlivému a kvalitnému vzdelávaniu a celoživotným vzdelávacím príležitostiam pre všetkých (2015).

Cieľom vysokoškolskej učebnice bolo sprostredkovať nielen študentom, ale aj širokej odbornej i laickej verejnosti teoretické východiská z problematiky týkajúcej sa edukácie detí/žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia, predovšetkým z marginalizovaných rómskych komunít v predškolskom a mladšom školskom veku, ako aj pragmatické súvislosti spočívajúce v špeciálnopedagogickej diagnostike a intervencii v procese rozvíjania ich komunikačnej a čitateľskej kompetencie v slovenskom jazyku.

Koncepcne vysokoškolská učebnica pozostáva zo štyroch ústredných kapitol, predstavujúcich logickú nadväznosť a prehľadnosť spracovanej problematiky. V úvode každej kapitoly je pre študentov prezentovaný cieľ, ako aj to, čo by už mali vedieť a aké nové informácie sa dozvedia. Zvýraznené informácie tvoria dôležitú súčasť poznávania kľúčových pojmov, ktorými autorka poukazuje na dôležitosť študovanej problematiky. V závere jednotlivých kapitol sa nachádza stručné zhrnutie obsahu kapitoly, zoznam kľúčových slov, ktorými by mali študenti po preštudovaní kapitoly disponovať, ako aj prehľad použitých prameňov pri tvorbe danej kapitoly.

Prvá kapitola s názvom *Dieťa/žiak v kontexte sociálneho znevýhodnenia v marginalizovaných rómskych komunitách* obsahuje charakteristiku sociálne znevýhodneného prostredia, základnú terminológiu týkajúcu sa ďalších

súvisiacich pojmov napr. sociálne vylúčenie, marginalizácia, rómske etnikum, etnická a národná príslušnosť, ako aj pojmov súvisiacich s kognitívnymi, emocionálnymi a psychosociálnymi osobitosťami detí/žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia z marginalizovaných rómskych komunít. Autorka tu okrem iného poukazuje aj na špecifiká v edukácii detí v predškolskom a žiakov v mladšom školskom veku, ktoré pochádzajú z tohto sociálne znevýhodneného prostredia.

Druhá kapitola s názvom *Komunikačná a čitateľská kompetencia v procese osvojovania detí/žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia* prezentuje teoretické a praktické súvislosti z oblasti osvojovania si komunikačnej a čitateľskej kompetencie v spisovnom slovenskom jazyku, ako aj proces diagnostikovania ich úrovne. Autorka v nej najprv vychádza z podstaty komunikačného procesu, z procesu postupného osvojovania si komunikačnej kompetencie žiakov, kde zdôrazňuje potrebu rozvoja aktívneho vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra, ktorý je súčasťou vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia. Súčasne v tejto kapitole prezentuje legislatívne podmienky edukácie žiakov so zdravotným i sociálnym znevýhodnením v bežných triedach základných škôl v rámci školskej integrácie/inklúzie. Zároveň prehľadne opisuje základné komunikačné zručnosti – receptívne i produktívne, verbálne aj neverbálne výrazové prostriedky, systém augmentatívnej a alternatívnej komunikácie, odporúčané komunikačné stratégie a možnosti diagnostického procesu v jednotlivých jazykových rovinách. V druhej časti tejto kapitoly sa autorka zamerala na proces osvojovania si čitateľskej kompetencie žiakov, kde ponúka študentom charakteristiku základnej terminológie, pričom kladie dôraz na čítanie s porozumením aj prostredníctvom rozvíjania metakognitívnych procesov. Definuje metódu fonemického uvedomovania, analyticko-syntetickú metódu nácviku čítania a konštatuje, že v edukácii detí/žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia nesmieme zabúdať na stimuláciu nedostatočne rozvinutých čiastkových funkcií mozgu. V tejto kapitole sa autorka venuje aj procesu diagnostikovania úrovne čitateľskej kompetencie v oblasti techniky a spôsobu čítania a porozumenia čítaného textu. Súčasne zdôrazňuje, že pri diagnostikovaní čitateľskej kompetencie žiakov je veľmi dôležitý výber vhodného diagnostického nástroja, ako aj to, že diagnostika čitateľskej kompetencie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) v mladšom školskom sa nevyhnutne spája s diagnostikou ich rodinného prostredia.

V tretej, obsahom i rozsahom najdôležitejšej kapitole učebnice s názvom *Špeciálnopedagogická diagnostika a intervencia v procese rozvíjania komunikačnej a čitateľskej kompetencie detí/žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia* by študenti mali získať základné teoretické i pragmatické poznatky týkajúce sa najmä špeciálnopedagogických prístupov v procese rozvíjania komunikačnej a čitateľskej kompetencie detí/žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) v predškolskom a mladšom školskom veku, ktoré sú zamerané

na diagnostiku a reedukáciu narušenej komunikačnej schopnosti, narušeného vývinu reči, porúch čítania, písania a pravopisu. Autorka súčasne ponúka niekoľko námetov na stimuláciu komunikácie, čítania, písania a pravopisu, ktoré môžu byť pre žiakov prínosom. Dôležitou súčasťou tretej kapitoly je podkapitola venovaná motorickým, perцепčným a kognitívnym funkciám v procese diagnostiky a stimulácie detí/žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré boli overené v špeciálnopedagogickej praxi. Autorka najprv charakterizuje deficit v motorických, perцепčných a kognitívnych funkciách, ponúka možnosti diagnostikovania ich úrovne, následne prezentuje námety na ich stimuláciu. V tejto časti kapitoly sa autorka cielene sústreďuje najprv na stimuláciu komunikačnej zručnosti – počúvanie a hovorenie, a to na základe stimulácie čiastkových kognitívnych funkcií u detí/žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia v predškolskom a mladšom školskom veku pri práci s vybranými literárnymi textami. Následne prezentuje námety na rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie na základe dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií u žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia v mladšom školskom veku pri práci s vybranou detskou obrázkovou knihou.

Posledná, štvrtá kapitola s názvom *Edukácia detí/žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach školskej integrácie/inklúzie* sumarizuje základné teoretické východiská o školskej integrácii/inklúzii detí/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako aj základné poznatky z oblasti inkluzívnej pedagogiky, inkluzívnej školy a inkluzívnej didaktiky. Kapitola poskytuje aj niekoľko informácií o aplikácii efektívnych výučbových stratégií, ktoré podporujú komunikačnú a čitateľskú kompetenciu detí/žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia v materských a základných školách s oporou o platnú školskú legislatívu na Slovensku.

Vysokoškolskú učebnicu môžeme považovať za prínosnú do korpusu špeciálnopedagogickej a špeciálnodidaktickej študijnej literatúry v rámci pregraduálnej vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov – nielen špeciálnych pedagógov. Prezentované teoretické i pragmatické otázky súvisiace s edukáciou detí/žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia (najmä z marginalizovaných rómskych komunít) v procese rozvíjania ich komunikačnej a čitateľskej kompetencie, ako aj v podmienkach školskej integrácie/inklúzie v materských a základných školách môžu byť súčasne prínosné a inšpiratívnu aj pre širšiu pedagogickú i špeciálnopedagogickú prax na Slovensku.

Patrícia Šimková¹

¹ Mgr. Patrícia Šimková, 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.

ŠILONOVÁ, V.: *Asistent pedagóga v inkluzívnej škole*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2018. 93 s. ISBN 978-3-16-148410-0.

Recenzovaná knižná publikácia PhDr. Viery Šilonovej, PhD., sa zaoberá v súčasnosti aktuálnou problematikou inkluzívneho vzdelávania rómskych žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia na slovenských školách, a to z pohľadu pedagogického asistenta ako v súčasnosti dôležitého komponenta inkluzívneho vzdelávania. Napriek tomu fakt, že ich v našich školách nedostatok, hoci sú v terajšej situácii nanajvýš potrební. Aj overovanie ich efektívnosti vo vyučovacom procese je stále pozitívne a potvrdzuje ich opodstatnenosť vo vyučovacom procese pri spomínaných žiakoch. Autorka publikácie je odbornej verejnosti už známa ako úspešná riešiteľka tejto problematiky v národných projektoch zameraných na inkluzívnu edukáciu – Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít (MRKI) v rokoch 2010 až 2013, Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (MRK II) v rokoch 2013 až 2015, Projekt inkluzívnej edukácie (PRINED) v rokoch 2014 až 2015, Škola otvorená všetkým (ŠOV) v rokoch 2016 až 2019 či Projekt inklúzie v materských školách (PRIM) v rokoch 2018 až 2020. Je teda predpoklad, že čitateľovi poskytne ucelený a fundovaný pohľad na potrebu, úlohy a postavenie pedagogických asistentov v inkluzívnej škole.

V akademickom prostredí prebieha diskurz o inkluzívnej edukácii už pomerne dlho, ale do praktickej roviny v našich školách sa premieta len minimálne. Oceňujem preto, že táto publikácia je aj praktickým návodom, ako pristupovať k pozícii pedagogického asistenta, najmä na základných školách. Prezentuje systémové riešenia profesie pedagogický asistent v súčasnej legislatíve aj v oblasti kontinuálneho vzdelávania, ako aj v jeho priamej vyučovacej a výchovnej činnosti. Knižná monografická práca je jedným z výstupov projektu v rámci podpory grantovej agentúry KEGA č. 032 KU-4/2016 *Podpora inkluzívnej edukácie na predprimárnom a primárnom stupni školskej sústavy s akcentom na sociálne znevýhodnené skupiny*, v ktorom autorka participovala pri riešení výskumnej úlohy v rokoch 2016 až 2018.

Monografia je štruktúrovaná do štyroch kapitol, ktoré sú logicky členené do príslušných podkapitol. Prvá kapitola s názvom *Základné pojmy a kategórie* obsahuje tri podkapitoly, v ktorých sú predstavené súčasné poznatky o vývoji profesie pedagogického asistenta, legislatívnom rámci jeho prípravy a výchovnej činnosti, ako aj informácie o systémovom riešení jeho pôsobenia na školách. Pedagogický asistent je tu predstavený v dvoch rovinách, a to ako pedagogický asistent pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a ako pedagogický asistent pre žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Autorka vo svojej publikácii používa slovné spojenie asistent pedagóga, ktoré je uvádzané ako alternatívne označenie tejto pozície, ale v školskej legislatíve je uvádzané slovné spojenie pedagogický asistent ako kategória pedagogického zamestnanca s podkategóriou asistent učiteľa (§ 12 a §16 zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch). Druhá kapitola

s názvom *Osobnosť asistenta pedagóga* obsahuje štyri podkapitoly. V nich autorka opisuje kompetencie a osobnosť pedagogického asistenta a jeho morálny rozmer. Autorka správne konštatuje, že osobnosť a kompetencie pedagogického asistenta sú veľmi významným determinantom výkonu tejto pracovnej pozície a riaditeľa škôl by pri ich prijímaní si mali všimnúť nielen odbornosť a kompetencie, ale v rovnakej miere aj osobnostné predpoklady. Podnetné sú aj podkapitoly o zahraničných výskumoch o tejto problematike, ako aj prezentované odlišnosti v činnosti pedagogického asistenta a osobného asistenta. Tretia kapitola s názvom *Edukácia znevýhodnených žiakov* je nosnou kapitolou publikácie a je rozdelená do piatich podkapitol. Autorka sa v nich venuje charakteristikám zdravotného znevýhodnenia a sociálne znevýhodneného prostredia. Dôraz kladie na vzdelávanie žiakov so sociálnym znevýhodnením v tradičnej škole a tiež na pracovnú náplň pedagogického asistenta s akcentom na spoluprácu s učiteľom, žiakom, odborným zamestnancom a zákonným zástupcom žiaka, ktoré môžu výrazne pomôcť riaditeľom škôl, ako aj samotným pedagogickým asistentom. Štvrtá kapitola s názvom *Inkluzívne vzdelávanie v podmienkach Slovenska* obsahuje dve podkapitoly. V prvej autorka opisuje, aká má byť inkluzívna škola a predstavuje návod na prácu pedagogického asistenta v nej. Aktuálnou a naliehavou výzvou je otázka pripravenosti škôl na inkluzívnu edukáciu, pripravenosti inkluzívneho pedagóga a samotné ponímanie školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Autorka upozorňuje aj na nutnosť zmeny školskej legislatívy vo vzťahu k inkluzívnej edukácii, na čo sa často zabúda, ale bez týchto zmien nebude možné toto vzdelávanie plnohodnotne realizovať. Druhá podkapitola predstavuje národné projekty zamerané na inkluzívnu edukáciu (uvedené vyššie pri predstavení erudície autorky), ktoré sú významným podporným faktorom pri edukácii detí a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Nastolená téma je pedagogickou, ale aj laickou verejnosťou vnímaná ako veľmi významná a týka sa podstatnej časti detí materských škôl a žiakov základných škôl. Je málo preskúmaná v praktickej rovine a vyžaduje si väčšiu pozornosť s cieľom skvalitňovania procesu implementácie inkluzívnej edukácie s dôrazom na uplatňovanie humanistických tendencií v školskom systéme na Slovensku. Monografická práca je napísaná kultivovaným odborným štýlom, ktorým čitateľovi sprostredkúva adekvátnu zrozumiteľnosť a prehľadnosť v skúmanej problematike. Prínosom publikácie je skutočnosť, že prináša súhrnné údaje mapujúce problematiku pedagogického asistenta v novej situácii inkluzívnej školy na odbornej úrovni. Preto sa môže stať dobrou pomôckou pre riaditeľov základných škôl a učiteľov, ktorí spolupracujú s pedagogickým asistentom, ako aj pre samotných asistentov.

Ladislav Horňák¹

¹ Doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD., Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika. E-mail: ladislav.hornak@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

LUKÁČ, I., ŽOLNOVÁ, J., KLÁTIK, M. (eds.): *Edukačné aspekty socializácie osôb s hluchoslepotou. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej 6. – 7. októbra 2017. Liptovský Mikuláš: Vydavateľstvo Tranoscius, a. s., 2017. 128 s. ISBN 978-80-7140-548-1.*

Zborník príspevkov pod názvom *Edukačné aspekty socializácie osôb s hluchoslepotou* (2017) vznikol ako výstup z medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorá sa konala v dňoch 6. – 7. októbra 2017 v Herľanoch pod záštitou prezidenta Slovenskej republiky Andreja Kisku. Konferenciu usporiadalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Evanjelická cirkev a. v. na Slovensku, Stredisko Evanjelickej diakonie SVETLO, Evanjelická spojená škola internátna v Červenici, Evanjelická diakonia ECAV na Slovensku a Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. Príspevky v zborníku boli zostavené editormi: Imrich Lukáč, Jarmila Žolnová, Miloš Klátik. Medzinárodná vedecká konferencia, ktorej sa zúčastnili odborníci zo Slovenska, Českej republiky, Nemecka a Rumunska, sa konala pri príležitosti 25. výročia Evanjelickej školy internátnej v Červenici. Jej cieľom bolo obohatenie odborných a vedeckých kruhov z oblasti medicíny, sociálnej práce, špeciálnej pedagogiky i duchovenstva o ďalšie poznanie v oblasti problému hluchoslepoty a jej konzekvencií, ktoré sa stále považujú za málo preskúmané.

Zborník obsahuje osem príspevkov, ktorých autormi sú: Miloš Klátik, Imrich Lukáč, Matej Moščovič, Darina Tarcsiová, Miloš Kollár, Jana Angušová, Jana Čurová, Marta Ovadová, Iveta Verčimáková, Denisa Morongová, Klaudia Košalová, Ota Pačesová a Lucia Mikurčíková. Autor M. Klátik vo svojom príspevku *Postoj evanjelickej cirkvi k službe osobám so zdravotným postihnutím* prezentuje cirkevný prístup k osobám s hluchoslepotou, ale aj inými ochoreniami či postihnutiami a upozorňuje na potrebu integrovania týchto osôb do spoločnosti, a to za pomoci všetkých participujúcich na probléme hluchoslepoty. Medicínsky pohľad je obsiahnutý v príspevku s názvom *Hluchoslepota a medicína* od I. Lukáča a M. Moščoviča, ktorý prináša zhrnutie rôznych faktorov vzniku hluchoslepoty, ako aj jej dôsledkov. Priamo opisuje výsledky vyšetrení detí s hluchoslepotou a uvádza mnohé zaujímavé závery. Prínosný je aj obrazový materiál, ktorý podrobnejšie približuje jednotlivé diagnózy. Autorka D. Tarcsiová vo svojom príspevku *Quo vadis vzdelávanie a výskum v oblasti pedagogiky hluchoslepoty* analyzovala 99 najmä zahraničných výskumov v oblasti hluchoslepoty od roku 1970 do roku 2012, a to v rôznych oblastiach zamerania. Z tejto analýzy vznikli východiská pre potrebnú vedeckovýskumnú činnosť v podmienkach Slovenskej republiky. Na náročnosť vzdelávania osôb s hluchoslepotou vo svojom príspevku *Rozvoj komunikačnej schopnosti u osôb s hluchoslepotou* upozorňuje M. Kollár, J. Angušová, J. Čurová, M. Ovadová a I. Verčimáková, avšak pritom konkretizujú možnosti progresívnych zmien pri rozvoji komunikačnej schopnosti jedincov s hluchoslepotou. Autori podrobne opisujú komunikačné systémy a možnosti komunikácie osôb s čiastočnou alebo úplnou hluchoslepotou. Praktickým prínosom je ukážka edukácie osôb s hluchoslepotou so zameraním na komunikáciu u žiakov z Evanjelickej špeciálnej základnej školy pre hluchoslepých v Červenici. Odboru sociálnej práce zameranej na problém hluchoslepoty sa vo svojom príspevku *Sociálny pracovník v edukačnom procese*

s osobami s hluchoslepotou venuje D. Morongová, ktorá taktiež poukazuje na náročnosť komunikácie osôb s hluchoslepotou. Opisuje význam sociálneho pracovníka pri edukácii osôb s hluchoslepotou a vyzýva k potrebe špecifického vzdelávania sociálnych pracovníkov pre skvalitnenie práce s týmito osobami v oblastiach komunikácie, v poznatkoch o jednotlivých terapiách, ale aj v samotnej edukácii. Autorka poukazuje na potrebu praktických skúseností v rámci pregraduálnej prípravy sociálnych pracovníkov a taktiež na zlepšenie spolupráce odborníkov pri prechode osôb s hluchoslepotou do domáceho prostredia či iného zariadenia. Príspevok K. Košalovej s názvom *Intervencia realizácie hudby a hudobno-výchovných činností v špeciálnopedagogickej edukácii žiakov s hluchoslepotou* obsahuje poznatky o možnostiach aplikácie hudobno-výchovných činností v špeciálnopedagogickej edukácii žiakov s hluchoslepotou. Autorka v príspevku opisuje význam hudby a hudobno-výchovných činností v rámci kognitívnej, afektívnej i psychomotorickej oblasti. Zvlášť prínosné sú informácie o možnosti využitia hry na hudobnom nástroji pri práci s emóciami i celostnom rozvoji poznávacích procesov i pohybu, a to aj u osôb s úplnou stratou sluchu prostredníctvom taktilno-vibračného vnímania. Autorka O. Pačesová sa vo svojom príspevku *Socializace a aktivizace senioru s hluchoslepotou a nejen jich (voľnočasové aktivity)* venuje voľnočasovým aktivitám osôb hluchoslepotou v zmysle ich socializácie a aktivizácie. Cieľom príspevku bolo poukázať na pozitívny vplyv voľnočasových aktivít u týchto jedincov. Príspevok obsahuje reálne vyjadrenia osôb s hluchoslepotou, čo umocňuje autenticitu a dokazuje významnosť organizovaného trávenia voľného času u týchto osôb. Výskyt problémového správania u žiakov s hluchoslepotou približuje príspevok L. Mikurčíkovej a M. Kollára s názvom *Prevalencia problémového správania u žiakov s hluchoslepotou*, ktorí opisujú výsledky realizovaného prieskumu na Špeciálnej základnej škole pre hluchoslepých v Červenci. Významným zistením bolo vysoké percento problémového správania alebo poruchy správania u týchto žiakov. Autori opisujú konkrétne skupiny prejavov problémového správania a uvádzajú možnosti prevencie či intervenčných postupov v zmysle zníženia percenta týchto nežiaducich prejavov správania u žiakov s hluchoslepotou a pridruženým mentálnym postihnutím.

Problém hluchoslepoty nie je možné rozložiť na jednotlivé senzorické postihnutia a opierať sa o získané fakty. Ide o viacnásobné postihnutie, ktoré vyžaduje identifikáciu a riešenie otvorených edukačných problémov. Nevyhnutnosť skvalitňovania odbornej kompetencie osôb, ktoré s osobami s hluchoslepotou pracujú, je výzva, ktorá je obsahom aj tejto publikácie. Pozitívom zborníka je rôznorodosť zamerania odborov, v ktorých prispievatelia pôsobia, a to v zmysle nevyhnutnosti komplexnej spolupráce v rámci problému hluchoslepoty. Ďalším pozitívom je aktuálnosť danej problematiky, závery autorov, ako aj perspektívy ďalšieho skúmania. Príspevky sú prínosné aj pre pregraduálnu prípravu študentov prislúchajúcich odborov špeciálnej pedagogiky.

Patrícia Mirdaliková¹

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

DUBAYOVÁ, T., KOCHOVÁ, H.: *Mentor ako facilitátor školskej úspešnosti žiakov z rómskeho etnika na strednej škole*. Prešov: Roma Education Fund, 2016. 107 s. ISBN 978-80-972434-7-0.

Vysokoškolská učebnica pod názvom *Mentor ako facilitátor školskej úspešnosti žiakov z rómskeho etnika na strednej škole* (2016) je publikačným výstupom autoriek Mgr. Tatiany Dubayovej, PhD., a Mgr. Hedvigy Kochovej, PhD., ktorý môžeme považovať za hodnotný výstup v rámci riešenia grantového projektu nadácie Roma Education Fund pod názvom *Podpora rómskych študentov stredných škôl na Slovensku*. Autorky tejto knižnej publikácie majú ambície zaoberať sa aktuálnym problémom doposiaľ menej pretraktovaným v odborných a pedagogických kruhoch nielen doma, ale aj v zahraničí s úmyslom jeho obohatenia o ďalšie relevantné poznanie v oblasti zvyšovania školskej úspešnosti žiakov rómskeho pôvodu pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, ich záujmu o pokračovanie v štúdiu na strednej škole a zvyšovania odbornej kvalifikácie s cieľom efektívneho pracovného uplatnenia v spoločnosti. Východiskom pri tvorbe publikácie bola predovšetkým myšlienka intervencie pre žiakov/študentov rómskeho pôvodu zo sociálne znevýhodneného prostredia na stredných školách prostredníctvom učiteľa – mentora v procese ich profesijnej prípravy a potenciálneho pracovného uplatnenia na trhu práce. Hlavným cieľom autoriek publikácie bolo nielen teoretické vymedzenie mentorstva ako alternatívnej metódy vedenia žiaka/študenta z prostredia rómskej komunity a sociálne znevýhodneného prostredia s cieľom dosiahnutia jeho optimálneho fungovania v školských podmienkach, ale aj sprostredkovanie inšpirujúcich námetov na aplikáciu mentorstva v pedagogickej praxi, čo považujem za novátorský prístup. V dôsledku takto stanoveného cieľa autorky v edukácii študentov zo sociálne znevýhodneného prostredia (najmä z rómskych komunít) na strednej škole pripisujú mimoriadny význam úlohe mentora – učiteľa ako facilitátora zvyšovania školskej úspešnosti týchto študentov, ktorého úlohou je napomôcť študentom pri dosahovaní čo najlepších študijných výsledkov, pri prekonávaní problémov v učení sa, pri sprostredkovaní tútorstva (doučovania), pri sociálnej interakcii s prostredím školy, pri sprostredkovaní spolupráce školy a rodiny, pri poskytovaní prosociálnej podpory s cieľom znemožnenia predčasného ukončenia ich štúdia na strednej škole.

V tejto súvislosti recenzovanú vysokoškolskú učebnicu pozitívne hodnotím z troch hľadísk. Po prvé, z hľadiska aktuálnosti spracovanej témy, nakoľko problematika zvyšovania školskej úspešnosti žiakov a študentov rómskeho pôvodu pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia síce nie je novou témou, ale novosť a originalnosť prístupu autoriek nachádzam práve v presadzovaní koncepcie mentora a jeho roly v edukačnom procese v podmienkach stredných škôl na Slovensku. Autorky vo svojej učebnici jednoznačne a zodpovedne presadzujú rolu učiteľa v pozícii mentora, pričom svoje názory potvrdzujú nielen s oporou o relevantnú odbornú domácu i zahraničnú literatúru, ale aj o pedagogické skúsenosti učiteľov z praxe. V dôsledku toho

spracovaná problematika nadobúda nový nielen teoretický, ale aj pragmatický charakter. Po druhé, z hľadiska obsahového, precízneho a originálneho prístupu autoriek k spracovaniu nastolenej témy vo vysokoškolskej učebnici, ktorý spočíva v rekognoskácii a teoretickej analýze skúmanej problematiky na základe dostupných domácich i zahraničných prameňov, v logickej nadväznosti textu a dodržaní etiky pri uvádzaní prameňov, ako aj formulovaní vlastných odporúčaní v podobe cvičení pre študentov pod vedením učiteľa v role mentora, inšpiratívnych najmä pre akademickú a pedagogickú obec. Pozitívom učebnice jej aj jej koncepcne jednotná štruktúra – úvodom do kapitoly je myšlienka na zamyslenie a cieľ kapitoly, záverom kapitoly je zhrnutie poznatkov, otázky a úlohy, zoznam použitých zdrojov v kapitole. Po tretie, pozitívne hodnotenie učebnice z hľadiska pragmatického prístupu autoriek a obohatenie poznatkov o nové podnety pre vedeckovýskumnú oblasť, nové skúsenosti pre pedagogickú oblasť so zameraním na pregraduálnu prípravu pedagógov i pedagogickú prax učiteľov najmä na strednej škole, ako aj o implementáciu jednej zo stratégií úspešného presadzovania konceptu inkluzívneho vzdelávania všetkých žiakov a študentov bez rozdielu ich pôvodu, sociálneho postavenia či náboženstva. Tento rozmer považujem za dvojnásobne významný a nový fenomén spočívajúci nielen v intervencii učiteľa – mentora pre žiakov a študentov rómskeho pôvodu, ale aj pre ostatných žiakov a študentov nerómskeho pôvodu pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. V tomto zmysle sa autorky v koncepcii učebnice usilujú poskytnúť potenciálnym záujemcom o implementáciu roly učiteľa – mentora do pedagogickej praxe kurikulum v podobe primárneho základu poznatkov s interdisciplinárnym prístupom v prospech úspešného naplnenia neľahkej roly mentora vyžadujúcej odborné znalosti i pedagogické skúsenosti v edukačnom procese na základných a stredných školách, a to pre všetkých žiakov a študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čo autorky reflektujú v súčasnosti ako mimoriadnu výzvu.

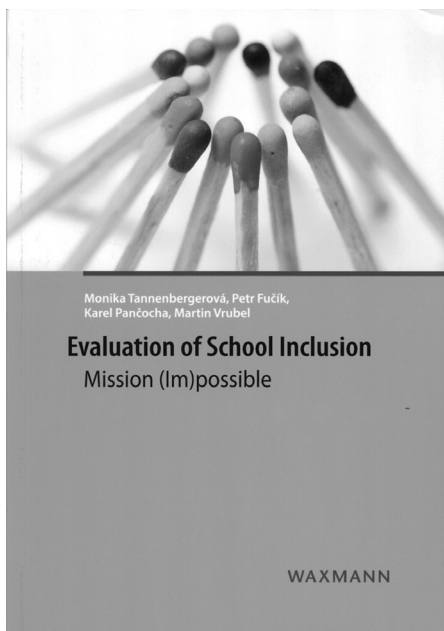
Knižná publikácia *Mentor ako facilitátor školskej úspešnosti žiakov z rómskeho etnika na strednej škole* (2016) je konkrétnym odborným spracovaním a súčasne pragmatickým zameraním prínosom k humánnemu riešeniu problematiky predchádzania a eliminovania nežiaducich prejavov v procese zvyšovania školskej úspešnosti žiakov/študentov rómskeho pôvodu pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia na stredných školách v procese ich efektívnej profesionálnej prípravy a pracovného uplatnenia v spoločnosti, čiže v ich úspešnom začlenení sa do spoločnosti v zmysle naplnenia filozofie školskej a sociálnej inklúzie. Na základe uvedeného považujem vysokoškolskú učebnicu za inšpiratívny edukačný materiál nielen pre učiteľov v pedagogickej praxi, ale aj v rámci pregraduálnej prípravy pedagógov a špeciálnych pedagógov na pedagogických fakultách na Slovensku.

Bibiána Hlebová¹

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.

TANNENBERGOVÁ, M., FUČÍK, P. PANČOCHA, K., VRUBEL, M.: Evaluation of School Inclusion. Mission (Im)possible. Múnster, New York: Waxman, 2019. 161 p. ISBN 978-3-8309-3771-5.

Publikácia s názvom *Evaluation of School Inclusion. Mission (Im)possible* (2018) vyšla vo vydavateľstve Waxman v New Yorku, no zaoberá sa aktuálnymi otázkami inkluzívnej edukácie aj v našich, nielen v medzinárodných podmienkach. V prvých kapitolách sú prezentované teoretické východiská inklúzie týkajúce sa historických, legislatívnych a filozofických otázok, v ktorých je pre čitateľa jasne definovaný charakter a indikátory efektívnej inkluzívnej školy. V ďalšej časti publikácie autori prezentujú prehľadové štúdie z oblasti inkluzívnej edukácie, ktoré čitateľovi prinášajú zaujímavé informácie o rôznych výskumných štúdiách zameraných na činnosť učiteľa, žiakov, riaditeľov škôl, ale aj rodičov žiakov v procese inkluzívnej edukácie, publikovaných v rokoch 2007 až 2015 v českých odborných periodikách. V poslednej, z hľadiska zámerov publikácie najdôležitejšej kapitole je prezentovaný rozsiahlo spracovaný nástroj na hodnotenie inklúzie v školách, ako aj výsledky výskumu, v rámci ktorého bol tento nástroj overovaný pre jeho ďalšie použitie v praxi.



HLEBOVÁ, B.: *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 286 s. ISBN 978-80-555-2089-6.



Koncepcia vysokoškolskej učebnice *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia* (2018) vychádza z aktuálneho problému zvyšovania školskej spôsobilosti detí v predškolskom veku a školskej úspešnosti žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia (najmä z marginalizovaných rómskych komunít), a to so zreteľom na akceptovanie ich edukácie v podmienkach školskej integrácie/inklúzie v materských a základných školách na Slovensku. V tejto súvislosti

Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

Bibiána Hlebová

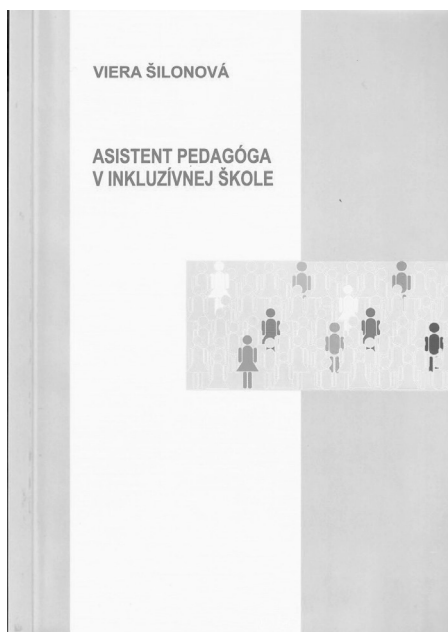


sa za dôležité východisko považuje osvojovanie a rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie v spisovnom slovenskom jazyku, nakoľko ich materinským jazykom je rómčina (rómske nárečie), čo môže pozitívne ovplyvniť aj ich celkovú školskú úspešnosť. Vysokoškolská učebnica sumarizuje kľúčové oblasti z teoretickej i pragmatickej roviny edukácie detí/žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (najmä z marginalizovaných rómskych komunít) v predškolskom a mladšom školskom veku, ktoré spočívajú v námetoch na cielenú špeciálnopedagogickú diagnostiku a intervenciu v procese rozvíjania ich komunikačnej a čitateľskej kompetencie, a to so zameraním na diagnostiku a reedukáciu narušenej komunikačnej schopnosti, narušeného vývinu reči, porúch čítania, písania a pravopisu, ako aj na diagnostiku a stimuláciu motorických, perцепčných a kognitívnych funkcií. Prezentované reedukačné a stimulačné námety/programy sú výsledkom overovania v špeciálnopedagogickej praxi v procese rozvíjania komunikačnej a čitateľskej kompetencie detí/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V dôsledku toho môžu byť inšpiratívne pre študentov pedagogických fakúlt v kontexte ich pregraduálnej vysokoškolskej prípravy, ako aj pre učiteľov pedagogickej a špeciálnopedagogickej praxe v materských, základných a špeciálnych základných školách na Slovensku.

ŠILONOVÁ, V.: *Asistent pedagóga v inkluzívnej škole*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2018. 93 s. ISBN 978-3-16-148410-0.

Knižná publikácia *Asistent pedagóga v inkluzívnej škole* (2018) sa zaoberá potrebou, postavením a úlohami pedagogického asistenta v podmienkach inkluzívneho vzdelávania, ktorého miesto je v posledných rokoch stále viac považované za nezastupiteľné v mnohých vzdelávacích systémoch euroatlantického okruhu. Je určená najmä pre riaditeľov materských a základných škôl, učiteľov, ktorí spolupracujú s pedagogickým asistentom, pre samotných asistentov, ako aj pre študentov učiteľských

fakúlt a širokú pedagogickú verejnosť. Ambíciou predstavovanej publikácie je umožniť čitateľovi získať ucelené a komplexné informácie zamerané na výkon profesie pedagogického asistenta. Autorka rozčlenila obsah publikácie do štyroch kapitol: *Základné pojmy a kategórie*, *Osobnosť asistenta pedagóga*, *Edukácia znevýhodnených žiakov*, *Inkluzívne vzdelávanie v podmienkach Slovenska*. Odborná publikácia je napísaná kultivovaným štýlom, ktorý čitateľovi sprostredkúva adekvátnu zrozumiteľnosť a prehľadnosť v skúmanej problematike. Prínosom publikácie je skutočnosť, že prináša súhrnné údaje mapujúce problematiku pedagogického asistenta v novej situácii inkluzívnej školy na odbornej úrovni. Jej cieľom je upozorniť na možnosti zefektívnenia edukácie žiakov so zdravotným znevýhodnením, ako aj žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia v prostredí materských a základných škôl s dôrazom na vytváranie predpokladov pre implementáciu inkluzívneho vzdelávania, neodmysliteľnou súčasťou ktorého je prítomnosť pedagogického asistenta na vyučovaní. Je prvou knižnou publikáciou svojho druhu na Slovensku.



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 priezvisko*² (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

² Doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika.
E-mail: 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)*³ (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

³ 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>).....	7
Theoretical and Scientific-Research Studies	
Teachers' Attitude towards Inclusion of Children with Disabilities into their Classrooms of Amhara Regional State of Ethiopia (<i>Zelalem Temesgen</i>).....	9
Educational Needs of Primary Education Pedagogical Employees for the Successful Implementation of Inclusion (<i>Veronika Kušnířová, Božena Šváblová, Vladimír Klein, Viera Šílonová</i>).....	22
Retrospective Longitudinal Comparison of 2 nd Grade Pupils with Poor and Good Achievements in Writing (<i>Martina Zubáková, Marína Mikulajová</i>).....	41
Pupils from a Foreign-Language Environment with Dysgraphia and Dysortography Symptoms (<i>Jana Kozárová, Miroslava Makajiová</i>).....	59
Key Elements of the Social Interaction among a Person with Multiple Disabilities and his Interaction Partner (<i>Nora Jágerová, Martin Vrubel</i>).....	76
Parent's Views on the Use of Computer Games and Applications in Students with Autism Spectrum Disorder in the Czech Republic (<i>Jan Viktorin, Monika Winklerová</i>).....	88
Analysis of External Part of Graduation Exams Results from the English Language of Students with Visual Impairment (<i>Mária Ježíková</i>).....	104
Subjective Satisfaction with Vocational Training among Girls Trained at Schools by Re-education Centres in Slovakia and Youth Educational Centres in Poland (<i>Jarmila Žolnová</i>).....	114
Profiles and Portraits	
Rudolf Jedlička – One of the Most Important Representatives of Somatopaedia in the Czech Republic (<i>Eva Doležalová, Jan Viktorin</i>).....	124
Information	
Academic Environment can be Open towards People with Mild Intellectual Disabilities – Information on the project Erasmus+ Inclusive Campus Life 2016-1-BE02-KA203-017365 (<i>Libor Novosád</i>).....	141
Book Reviews	
TANNENBERGEROVÁ, M., FUČÍK, P., PANČOCHA, K., VRUBEL, M.: <i>Evaluation of School Inclusion. Mission (Im)possible</i> . Münster, New York: Waxmann, 2018. 161 p. ISBN 978-3-8309-3771-5 (<i>Lucia Mikurčíková</i>).....	145
HLEBOVÁ, B.: <i>Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 286 s. ISBN 978-80-555-2089-6 (<i>Patricia Šimková</i>).....	147
ŠILONOVÁ, V.: <i>Asistent pedagóga v inkluzívnej škole</i> . Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2018. 93 s. ISBN 978-3-16-148410-0 (<i>Ladislav Horňák</i>).....	150
LUKÁČ, I., ŽOLNOVÁ, J., KLÁTIK, M. (eds.): <i>Edukačné aspekty socializácie osôb s hluchoslepou. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 6. – 7. októbra 2017</i> . Liptovský Mikuláš: Vydavateľstvo Transciscus, a. s., 2017. 128 s. ISBN 978-80-7140-548-1 (<i>Patricia Mirdalíková</i>).....	152
DUBAYOVÁ, T., KOCHOVÁ, H.: <i>Mentor ako facilitátor školskej úspešnosti žiakov z rómskeho etnika na strednej škole</i> . Prešov: Roma Education Fund, 2016. 107 s. ISBN 978-80-972434-7-0 (<i>Bibiána Hlebová</i>).....	154
Book News	
TANNENBERGEROVÁ, M., FUČÍK, P., PANČOCHA, K., VRUBEL, M.: <i>Evaluation of School Inclusion. Mission (Im)possible</i> . Münster, New York: Waxmann, 2018. 161 p. ISBN 978-3-8309-3771-5.....	156
HLEBOVÁ, B.: <i>Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia</i> . Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 286 s. ISBN 978-80-555-2089-6.....	157
ŠILONOVÁ, V.: <i>Asistent pedagóga v inkluzívnej škole</i> . Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2018. 93 s. ISBN 978-3-16-148410-0.....	158
Instructions for Authors	159



ISSN 2585-7363