

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

STUDIES
IN SPECIAL
EDUCATION

2²⁰¹⁹
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)
prof. PaedDr. Alica Vančová, CSc. Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
prof. Cheryl A. Young-Pelton, Ed.D., BCBA-D, LBA, Montana State University at Billings (Spojené štáty americké)
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. PaedDr. Jana Lopúchová, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislave (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. Albín 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, CEEOL v Nemecku, ako aj 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, CEEOL in Germany, and at the Slovak National Corpus in Ľudovít Štúr Institute of Linguistics of SAV 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:

október 2019 (ďalšie číslo vo februári 2020)

Dostupné na internete/Available at:

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

OBSAH

Slovo na úvod (<i>Bibiána Hlebová</i>).....	3
--	---

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

Preparing Teachers to Work with Students with Special Educational Needs in Poland after the System Reform (<i>Dorota Chimicz, Agnieszka Lewicka-Zelent</i>)	7
Potentials and Weaknesses of Teachers from Polish Schools in Working with Students with Special Educational Needs (<i>Agnieszka Lewicka-Zelent, Dorota Chimicz</i>)	16
Aktuálne problémy inklúzie, integrácie sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov v Slovenskej republike (<i>Vladimír Klein, Viera Šilonová</i>)	28
Prozdravotná edukácia ako stratégia prevencie zdravotných a sociálno-patologických problémov u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (<i>Jozef Liba</i>)	42
Oblasť kultúry a politiky školy ako ukazovateľ inkluzivity v kurikulárnych dokumentoch (<i>Jana Kačmárová</i>).....	50
Názory české verejnosti na inkluzívni vzdelávaní žáků s chronickým onemocněním (<i>Eva Doležalová, Jan Viktorin</i>).....	65
Program rozvoje artikulace u dětí předškolního věku (<i>Karel Neubauer, Daniela Koblášová</i>)	79
Vývojové poruchy učení jako sociální riziko (<i>Marie Kocurová</i>)	101
Výhody a využitelnost barevných fólií ve speciálně-pedagogickém procesu (<i>Pavel Beneš, Zuzana Stržteská, Martin Vrubeľ</i>).....	111
Osobná spokojnosť, voľný čas a finančná spokojnosť ako ukazovatele kvality života v prevýchovných zariadeniach na Slovensku a v Poľsku (<i>Jarmila Žolnová</i>).....	127
Etické konanie a reflexia v práci špeciálneho pedagóga (<i>Miriama Dzvóníková, Lucia Mikurčíková</i>)	136

Profily a portréty

Jan Chlup – jeden z hlavních představitelů somatopedie v České republice (<i>Eva Doležalová, Jan Viktorin</i>).....	152
---	-----

Recenzie

HLEBOVÁ, B., ŠIMKOVÁ, P.: Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2019. 242 s. ISBN 978-80-555-2222-7 (<i>Jana Kačmárová</i>)	167
ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V.: Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. 2., rozšírené vydanie. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2018. 274 s. ISBN 978-80-561-0558-0 (<i>Ladislav Horňák</i>)	169

ŠKOVIERA, A.: Resocializačná pedagogika – kontexty a trendy. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2018. 119 s. ISBN 978-80-7560-139-1 (<i>Tatiana Dubayová</i>).....	172
NEUBAUER, K., TUBELE, S., NEUBAUEROVÁ, L. a kol.: Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy. Hradec Králové: Pavel Mervart, 2017. 118 s. ISBN 978-80-7465-261-5 (<i>Valentyna Dvzhona</i>)	174

Knižné novinky

HLEBOVÁ, B., ŠIMKOVÁ, P.: Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2019. 242 s. ISBN 978-80-555-2222-7	177
HORŇÁK, L., FUDALYOVÁ, D.: Rozvíjanie reči rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnej základnej škole. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 118 s. ISBN 978-80-555-2134-3.....	178
KOŽÁROVÁ, J., HUČÍK, J., DUBAYOVÁ, T., LADA, I., TKÁČ, V., MIKURČÍKOVÁ, L.: Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie I. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 128 s. ISBN 978-80-555-2175-6	179
HUČÍK, J., MIKURČÍKOVÁ, L. (eds.): Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie II. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 252 s. ISBN 978-80-555-2171-5.....	180
ŠKOVIERA, A.: Resocializačná pedagogika – kontexty a trendy. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2018. 119 s. ISBN 978-80-7560-139-1.....	181

Pokyny pre prispievateľov

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. Časopis je registrovaný v medzinárodných databázach vedeckých časopisov – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) v Nórsku a CEEOL (Central and Eastern European Online Library) v Nemecku, ako aj 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). Všetky doteraz publikované čísla časopisu sú zverejnené na webovom sídle časopisu: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk, ako aj na internete: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=2440>.

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), a to z hľadiska teórie a výskumu špeciálnopedagogických javov a procesov, ako aj z hľadiska edukácie detí, mládeže a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zároveň to vnímame ako nevyhnutný krok k naplneniu našej ambície, ktorá súvisí so skvalitnením tematického zamerania časopisu, otvorením sa širšiemu spektru čitateľov a jeho registrovaním v databáze vedeckých časopisov SCOPUS a Web of Science.

Z obsahu druhého čísla časopisu v roku 2019 (8. ročník) si dovoľujem upriamiť Vašu pozornosť na zaujímavé a aktuálne témy publikovaných vedeckých štúdií, ktoré súvisia s edukáciou detí/žiakov a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na Slovensku i v zahraničí. Rubriku **Teoretické a vedeckovýskumné štúdie** v tomto čísle časopisu prezentuje jedenásť príspevkov od domácich a zahraničných autorov. V prvých dvoch vedeckých štúdiách pod názvom *Preparing Teachers to Work with Students with Special Educational Needs in Poland after the System Reform* a *Potentials and Weaknesses of Teachers from Polish Schools in Working with Students with Special Educational Needs* sa autorky A. Lewicka-Zelent a D. Chmicz zaoberajú momentálnou situáciou v poľskom edukačnom procese

rok po zavedení systémovej reformy, ako aj potenciálmi a nedostatkami práce s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Na problematiku neustále aktuálnej edukácie žiakov so sociálnym a zdravotným znevýhodnením v podmienkach inklúzie na Slovensku i v Čechách poukazujú ďalšie príspevky – prvý z nich pod názvom *Aktuálne problémy inklúzie, integrácie sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov v Slovenskej republike* od autorov V. Kleina a V. Šilonovej, druhý príspevok pod názvom *Prozdravotná edukácia ako stratégia prevencie zdravotných a sociálno-patologických problémov u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia* od autora J. Libu, tretí príspevok pod názvom *Oblasť kultúry a politiky školy ako ukazovateľ inkluzivity v kurikulárnych dokumentoch* od autorky J. Kačmarovej, ako aj štvrtý príspevok pod názvom *Názory českej verejnosti na inkluzívni vzdelávaní žáků s chronickým onemocněním* od autorov E. Doležalovej a J. Viktorina. Na nevyhnutný proces intervencie pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (so zdravotným a sociálnym znevýhodnením, s poruchami správania) poukazujú autori nasledujúcich štyroch príspevkov: K. Neubauer a D. Koblášová v príspevku *Program rozvoje artikulace u dětí předškolního věku*, M. Kocurová v príspevku *Vývojové poruchy učení jako sociální riziko*, P. Beneš, Z. Střiteská, M. Vrabel v príspevku *Výhody a využitelnost barevných fólií ve speciálně-pedagogickém procesu*, ako aj J. Žolnová v príspevku *Osobná spokojnosť, voľný čas a finančná spokojnosť ako ukazovatele kvality života v prevýchovných zariadeniach na Slovensku a v Poľsku*. Súbor teoretických a vedeckovýskumných štúdií uzatvárajú autorky M. Dzvoníková a L. Mikurčíková svojím pohľadom na dôležitý etický rozmer u špeciálneho pedagóga v príspevku pod názvom *Etické konanie a reflexia v práci špeciálneho pedagóga*.

V rubrike **Profily a portréty** – z galérie významných predstaviteľov špeciálnej pedagogiky autori E. Doležalová a J. Viktorin približujú ľudskú i profesijnú osobnosť Jana Chlupa – jedného z najvýznamnejších predstaviteľov somatopédie v Českej republike, a to pri príležitosti 130. výročia jeho narodenia.

Druhé číslo časopisu uzatvárajú štyri **recenzie** nových knižných titulov, prezentácie piatich knižných novínok z odboru špeciálna pedagogika, ako aj pokyny pre prispievateľov do nášho vedeckého časopisu.

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

Bibiána Hlebová
šéfredaktorka

EDITORIAL

Distinguished readers,

from the position of the Editor-in-Chief I would like to welcome you at the pages of the latest issue of international scientific peer-reviewed journal *Studies in Special Education*, which is published in the University of Prešov in Prešov Publishing. Journal is registered in international databases of scientific journals – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) in Norway and CEEOL (Central and Eastern European Online Library) in Germany, as well as 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 commission no. 2016/679 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation-GDPR). All of the journals issues published so far are available at the journal web-page: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk and at the web: <https://www.cceol.com/search/journal-detail?id=2440>.

Within the publishing of scientific journal we still attempt for presentation of current and original papers 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), 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 out ambition, which is related to our effort for improvement of its thematic focus, opening up to a wider spectre if readers and registration in the database of scientific journals SCOPUS and Web of Science.

From the content of the second 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. Section ***Theoretical and scientific studies*** in this issue is presented in eleven papers from Slovak and foreign authors. In the introducing two papers titled *Preparing Teachers to Work with Students with Special Educational Needs in Poland after the System Reform* and *Potentials and Weaknesses of Teachers from Polish Schools in Working with Students with Special Educational Needs* the authors A. Lewicka-Zelent and D. Chimicsz deal with the issue of inclusive education and its situation in Poland after the system reform, and potentials, as well as weaknesses of teachers

working with students with special educational needs. The issue of still current education of students with health and social disadvantage in inclusive settings in Slovakia and Czech Republic is reflected in following papers – *Current Challenges of Inclusion, Integration of Students with Social and Health Disadvantages in the Slovak Republic* from the authors V. Klein and V. Šilonová, the second paper titled *Pro-health Education as a Strategy of Preventing Health-Related and Social-Pathological Problems in Roma Students from Socially Disadvantaged Backgrounds* from J. Liba, the third paper titled *School Culture and School Policy as Index of Inclusion in Curricular Documents* from J. Kačmárová, as well as the fourth paper titled *The Views of the Czech Public on Inclusive Education of Students with Chronic Diseases* from the authors E. Doležalová and J. Viktorin. Necessary process of intervention for children and students with special educational needs (with health and social disadvantage, conduct disorders) is pointed out by following four paper: K. Neubauer and D. Koblášová in paper *Development of Articulation in Preschool Children Programme*, M. Kocurová in the paper *Learning Disabilities as Social Risk*, P. Beneš, Z. Stržteská, M. Vrabel in the paper *Colour Files Benefits and Utility in Special-Educational Process*, and also J. Žolnová in the paper *Personal Satisfaction, Leisure Time, and Financial Satisfaction as Indicators of Quality of Life in Re-Education Facilities in Slovakia and Poland*. The set of theoretical and scientific-research papers is concluded by author M. Dzvóníková and L. Mikurčíková with their view on very important ethical dimension in a special education teacher in the paper titled *Ethical Conduct and Reflection in Special Education Teacher's Practice*.

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 *Jan Chlup – One of the Main Representatives of Somatopaedia in the Czech Republic*.

The second issue of the journal is concluded with the **book reviews** of four books, short presentations of five 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 favour. 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

PREPARING TEACHERS TO WORK WITH STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN POLAND AFTER THE SYSTEM REFORM

Príprava učiteľov na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Poľsku po systémovej reforme

Dorota Chimicz,¹ Agnieszka Lewicka-Zelent²

Abstract: An integral part of the school education system in Poland is an education offered for students with special educational needs (SEN). Class teachers play a key role in relation to the work to be done with pupils with special educational needs who have been included in mainstream schools. They are perceived as the main professionals responsible for the education of all pupils in the class. The article presents new regulations of educational law in Poland to support a pupil with SEN and corresponding teacher's tasks, issues related to the education of future teachers, and the results of the situation in Polish primary schools in 2018 regarding the situation of pupils with SEN in a mainstream school, a year after introduction of a school reform. It also gives an overview of the conclusions and recommendations for changes in preparing teachers to work with SEN students in Poland.

Keywords: teacher education, special educational needs, education system reform.

Abstrakt: Neoddeliteľnou súčasťou školského edukačného systému v Poľsku je vzdelávanie poskytované aj žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Triedni učitelia zohrávajú kľúčovú rolu vo vzťahu k odvedenej práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí boli začlenení do škôl hlavného prúdu. Sú vnímaní ako hlavní profesionáli, ktorí sú zodpovední za vzdelanie a vzdelávanie všetkých žiakov v triede. Štúdia prezentuje nové usmernenia zo školského zákona v Poľsku zamerané na podporu študenta so špeciálnymi edukačnými potrebami, na riešenie povinností učiteľa, problémov spojených s prípravou budúcich učiteľov, ako aj na aktuálnu situáciu v poľských základných školách v roku 2018, a to vzhľadom na situáciu študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v školách hlavného vzdelávacieho prúdu rok po zavedení školskej reformy. Príspevok tiež ponúka prehľad záverov a odporúčaní pre zmeny v príprave učiteľov na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Poľsku.

Kľúčové slová: príprava učiteľov, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, edukácia, systémová reforma.

Introduction

The Act on the Education System, modified in 2017 (see Journal of Laws of 2017, item 2198), is the basis to instigate more and more effective actions towards students with special educational needs (SEN) in mainstream schools in Poland, thus bringing into life the idea of inclusive education.

¹ Dorota Chimicz, PhD., Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Faculty of Education and Psychology, Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Poland. E-mail: dorota.chimicz@poczta.umcs.lublin.pl. Personal information are published with the written consent of the author.

² Assoc. Prof. Agnieszka Lewicka-Zelent, PhD., Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Faculty of Education and Psychology, Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Poland. E-mail: agnieszka.lewicka@poczta.umcs.lublin.pl. Personal information are published with the written consent of the author.

Students with special educational needs are very diverse group in the Polish educational legislation. The individual developmental and educational needs of these students result from: disability, social maladjustment, threat of social maladjustment, specific learning difficulties, language communication disorders, chronic illness, crises or traumatic situations, educational failures, environmental negligence, and are related to the way of spending free time and environmental contacts and adaptation difficulties resulting from cultural differences or with the change of the educational environment, including previous education abroad (Journal of Laws of 2017, item 1591, § 2. 1). It is also worth noting that SEN do not have to result solely from deficits, but also from specific talents shown by students. Such a diversity of students' needs and the resulting need to provide comprehensive support in their satisfaction in the broadly understood educational environment, forced the need to adapt legal and organizational solutions to the dynamically changing school reality.

Compared to the previous legal status, the changes include:

1. enabling a more diverse and flexible approach to the organization of education and psychological and pedagogical help for pupils with SEN;
2. an indication of the need for teachers, educators and specialists to recognize environmental factors affecting the child's functioning;
3. providing psychological and pedagogical help for students with behavioral or emotional disorders, defects of competence and language skills disorders;
4. inclusion of healthcare institutions, in particular of mental health, non-governmental organizations and units acting for the benefit of the family, children and youth, to entities supporting the proper organization of education of children and youth with SEN;
5. previous forms of cooperation between kindergarten, school and institution with a psychological and pedagogical center for support provided to children and adolescents have been extended;
6. enabling, to a greater extent than ever before, the individualization of school education-for students with disabilities, socially maladjusted or endangered by social maladjustment, who can attend mainstream school, but because of the specificity of their functioning it is advisable that some or all of the classes be conducted in an individual form or in a smaller group (up to 5 students), the possibility of organizing such educational classes based on an individual educational and therapeutic program was indicated; for students who can go to school, but because of the course of the disease or treatment, need that part of their classes be carried out in an individual form; it is possible to define an individualized educational path based on the opinion issued by the public psychological and pedagogical centre (Cybulska, Derewlana, Kacprzak & Pęczek, 2017).

Tasks of teacher in the context of new organizational principles and regulations of psychological and pedagogical support in public kindergartens, schools and facilities.

Creating equal educational opportunities for all pupils in an inclusive school environment assumes proper recognition and responding to the diverse needs of all students, maximizing their potential and creating conditions for active and full participation in it. Guidelines for such understood inclusion are part of the Regulation of the Minister of National Education of 9 August 2017 on the principles of organization and providing psychological and pedagogical assistance in mainstream kindergartens, schools and facilities (Journal of Laws of 2017, item 1591). This document contains many provisions, but those relevant to the present study relate to the teacher as one of the subjects in the implementation of psychological and pedagogical assistance to pupils with SEN.

The Regulation obliges teachers to:

1. recognizing and satisfying individual student's developmental and educational needs and recognizing his/her individual psycho-physical abilities and environmental factors affecting his/her functioning in kindergarten, school and educational institution, in order to support his/her developmental potential and create conditions for his/her active and full participation in the life of kindergarten, schools and facilities, as well as in the social environment;
2. determining student's strengths, predispositions, interests and talents;
3. undertaking activities conducive to the development of students' competences and potential in order to increase the effectiveness of learning and improve their functioning;
4. initiating psychological and pedagogical assistance if necessary;
5. cooperation with psychological and pedagogical centers in the diagnostic and post-diagnostic process, in particular in the field of assessment of student functioning, barriers and limitations in the environment hindering their functioning and participation in the life of kindergarten, school or institution and the effects of actions taken to improve the student's functioning and planning further actions;
6. running educational observations by teachers working in kindergartens in order to provide early diagnosis of developmental disabilities in children and to undertake early intervention, and in the case of children implementing compulsory 1-year pre-school preparation-pedagogical observation completed with analysis and assessment of the child's readiness to learn at school (pre-school diagnosis);
7. conducting pedagogical observation during ongoing work with students aimed at recognizing students' learning difficulties, competence deficits and language skills disorders and the risk of occurrence of specific learning disabilities, as well as student's potential, interests or particular talents;
8. assisting students in choosing the direction of education and occupation

- during ongoing work with students;
9. providing psychological and pedagogical help during ongoing work with the student and through integrated activities of teachers and specialists, also in the form of therapeutic classes; skills-building classes; classes developing learning skills; didactic-compensatory classes; activities related to the choice of education and occupation – in the case of primary and post-primary school pupils; an individualized educational pathway; advice and consultation; workshops;
 10. assessing the effectiveness of the assistance provided to pupils and formulating conclusions regarding further actions aimed at improving their functioning;
 11. cooperation with the parents of the student or the adult student and, depending on the needs, with other entities, acting for the benefit of the child and the family, in the planning and implementation of psychological and pedagogical assistance;
 12. support teachers of compulsory educational activities in adapting the methods of work to the psychophysical capabilities of the student (Journal of Laws of 2017, item 1591).

The presented requirements regarding the implementation of the needs of pupils with SEN by teachers of mainstream schools indicate that in the face of the challenges posed by the diversity of students in the class, being an expert in their subject field turns out to be insufficient. The implementation of inclusive education requires competences that go beyond objective knowledge including competence in the field of diagnosis, special pedagogy and psychology because, as E. Domagała-Zyśk emphasizes, *„not student with difficulties is to adapt to the rules of mainstream/integration school, but it is the school and the environment that must remove barriers that hamper the health, mental and social functioning of students with special needs. [...] the school is to function in such a way as to be open to all students and ready to accept anyone who would like to gain knowledge in it“* (Domagała-Zyśk, 2012, p. 8).

Teacher in an inclusive school classroom – competence profile

In 2012, Poland ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, indicating a clear goal for the activities of educational policy, i.e. the introduction of an inclusive model in schools and kindergartens. At the same time, bearing in mind that properly qualified teachers are the guarantor of effective inclusion, Polish experts took part in the Teacher Education for Inclusion (TE4I) project, which was to help answer the question how the first stage of teacher education prepares them to conduct inclusive education. The aim of this three-year project was to identify the basic skills and scope of knowledge, as well as attitudes and values that should be represented by every teacher who starts work, regardless of the subject, specialization, taught age group or type of institution in which he/she will find employment. The

analyses resulted in the Profile of Inclusive Teachers, addressed primarily to lecturers educating teachers and decision-makers - people responsible for policy development in the Initial Teacher Education (ITE) and authorities of the institution, those who conduct such education – that is, all those who, because of their position, can influence the promotion of education preparing for inclusive education, initiate systemic changes and introduce them. The profile of the teacher of inclusive education is based on four basic values, closely related to the teaching and learning process that are the pillars of the work of all teachers in inclusive institutions. They include:

- appreciating the diversity that exists between students as a benefit and a factor conducive to education;
- supporting all students in pursuit of significant academic progress;
- attitude to cooperation with parents and, more broadly, with the students' families, as well as with a wide range of employees in the education sector;
- individual professional development of the teacher as the implementation of responsibility for lifelong learning.

Each of these values has the defined corresponding areas of teacher's competences, which take into account attitudes, knowledge and skills, presented in the form of an ordered list of closely related and mutually conditioning factors (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012b).

Teachers of students with special needs – research report

In November 2011, during the hearing at the European Parliament organized in Brussels by the European Agency for the Development of Education of Pupils with Special Educational Needs, the invited youth from many member states drew attention to the fact that *„the starting point for inclusive education is teacher awareness and education (....). Teachers must be aware of what everyone needs and give opportunities for successfully reaching goals. We all have our talents – together we make a better working community“* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012a, p. 13). Unfortunately, numerous research explorations conducted in Poland and around the world indicate that one of the biggest barriers in inclusive education is related to the lack of qualified teachers and their inappropriate attitudes towards inclusion. It undoubtedly affects education of students with all types of dysfunctions undoubtedly (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011; Fuchs, 2009 – 2010; Gajdzica, 2011; Glazzard, 2011; Jachimczak, 2008; Maciarz, 1992; Minczakiewicz, 1996; Palak, 2000; Zamkowska, 2009).

Zenon Gajdzica, drawing attention in 2011 to the necessity of conducting a qualitative reform in the Polish education system, emphasized that it is important *„to create a widespread trend of inclusion based on transforming the conditions of education of disabled students in mainstream institutions, with particular emphasis on the role of teachers“* (2011, pp. 56 – 57). In his opinion, the main element conditioning the effectiveness of inclusive education is the

attitude of the teacher and that pedagogues currently do not have sufficient competences and theoretical basis for inclusive education to be convinced of the validity of its application in their practice. The author indicates the need to educate current and future teachers in the field of special education and pedagogy in a broader sense (Gajdzica, 2011, pp. 60 – 61). After many years, the call for a qualitative improvement in the level of teachers' preparation for working with a „demanding“ student like a student with an SEN is still a topical issue.

In 2018, the Children's Rights Ombudsman, alerted by parents of children with SEN attending mainstream schools about irregularities in the exercise of their rights, appointed a Team for the Development of Recommendations for Work with Children with Special Educational Needs. The team was consisting of special pedagogues, psychologists, members of non-governmental organizations acting to support children with disabilities and developmental deficits, as well as research and teaching staff and parents of students with special educational needs. It's task was to develop proposals for system solutions, the implementation of which could improve the situation of these children in the education system. The proposals were based on the results of surveys, developed by the Authors of this work. The creation of research tools - surveys addressed to school heads, teachers and parents of children with special educational needs - was actively supported by members of the Team. The research covered 76 randomly selected schools from all over Poland including the representation of all regions and the situation of rural and urban schools. 70 school head teachers, 1935 teachers and 445 parents of students with SEN completed the questionnaires. The opinions of heads, teachers and parents indicate that one year after the introduction of new legal regulations in the implementation of psychological and pedagogical assistance to pupils with SEN in mainstream conditions the observed effects turn out to be unsatisfactory. Looking at the results, from the point of view of preparing teachers to work with a student with SEN, we can conclude that teachers working with pupils with SEN in rural schools assess their vocational training in a worse way compared to teachers teaching in cities. The respondents assess their competences to work with students with specific learning difficulties (dyslexia, dysgraphia, dysorthography), with particularly gifted students, with students neglected in the environment and behavioral or emotional disorders as high or average, and average and below average – to work with students with decisions about the need for special education (i.e. with students with disabilities, with autism, including those with Asperger's syndrome, with disabilities that are coupled, endangered by social maladjustment and socially maladjusted). The majority of gaps in preparation for work are declared by teachers in relation to children and adolescents: with skills deficits and language skills disorders, with chronic diseases and students who are in crisis and traumatic situations. The respondents express that the completed directional studies and additionally undertaken forms of vocational education have only partly prepared them

for work with pupils from SEN and are of average value. Schools in which the surveyed work in most cases do not care about raising their competences in this area. Only 1/3 of teachers acknowledged that their workplaces offer them trainings in providing psychological and pedagogical assistance to pupils with SEN. Teachers themselves are quite reluctant to further education. 57 % percent of them did not indicate studies, workshops and trainings in the field of providing assistance to pupils with the SEN that they would like to benefit from in the course of their professional development. The positive attitudes and beliefs of teachers about its validity are one of the pillars of the effectiveness of inclusive education. The survey showed that about 13 % of all surveyed teachers do not believe in the concept of inclusive education. Pedagogues who teach rural children and youth more often express a positive opinion in this aspect than their colleagues working with students in the city (Lewicka-Zelent & Chmicz, 2018).

Conclusions

Research results presented above and the analysis of the state of teachers' preparation for working with a pupil with SEN, on the one hand lead to searching for solutions contributing to raising the quality of education of future teachers and raising their competences on the other. Therefore, it seems reasonable to introduce in all teacher and pedagogic faculties of study a subject preparing for work with a student with SEN, implemented in a workshop, and to guarantee studying a given subject in terms of: working with a student with SEN (teaching methodology), developing individual educational and therapeutic skills programs, adjustments of the program implementation to various groups of students, analysis of recommendations contained in decisions and opinions issued by Psychological and Pedagogical Centers. Appreciating the importance of the experience resulting from the practice, it is necessary to provide the students referred to with training in public or special schools under the supervision of the supervisor, preparing to work with the student with SEN. It would also be important to create postgraduate studies for psychology graduates in the field of working with a student with SEN and free postgraduate studies educating future teachers to work with students with SEN in the field of pedagogical therapy and special education.

Increasing the quality of education would also enable also the organization of permanent cooperation between schools and universities educating teachers, which would result in creating good models of teaching practice and model school environments in which student placements could take place along with the search for solutions that will enable academics to constantly acquire current and relevant experience in teaching children and youth with SEN, for example, through cooperation with inclusive schools, opportunities to participate in research in action, or the application of research results in practice; on the other hand, teachers employed in schools should also be able to participate in academic research projects. One should also not forget about

the improvement of active competences of teachers of subjects of mainstream schools, which have the obligation to provide psychological and pedagogical assistance to pupils with SEN in the course of their daily work with the student during the lesson. Therefore, we propose introducing obligatory, systematic and free training for this group of teachers in the field of working with students with SEN (e.g. workshops conducted by teachers currently employed in special schools and methodical centers, visits and classes observations) and obligatory forms of support for teachers and other specialists employed at school (supervision, coaching, tutoring) in order to strengthen cooperation and increase the efficiency of their work. This could also be achieved by arranging meetings for teachers with specialists from other institutions in order to exchange experiences, search for specific solutions, organize methodical training in teaching specific subjects (e.g. meetings of mathematicians from different schools to discuss the methods of working on lessons with pupils with SEN) and trainings on providing psychological and pedagogical assistance in accordance with the annual diagnosis of students' needs. An additional incentive to systematically raise and expand teachers' professional competences could include co-financing for willing teachers of post-graduate studies and courses providing the therapist with the right to work with a student with SEN. This would also open up new opportunities for students in a familiar, friendly environment.

Striving to constantly search for the best solutions for the ever-changing educational reality is a requirement of modern times. What distinguishes the best educational systems is – apart from the individual approach to each student – taking care of acquiring the best candidates to work as a teacher and high quality of their education. This means that teachers are treated as the main resource of the school and a factor affecting the quality of education.

REFERENCES

- ARMSTRONG, D., ARMSTRONG, A. C. & SPANDAGOU, I., 2011. Inclusion: by choice or by chance? In: *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 15, No. 1, pp. 29 – 39, doi: 10.1080/13603116.2010.496192.
- CYBULSKA, R., DEREWLANA, H., KACPRZAK, A., PĘCZEK, K., 2017. *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. Warszawa, Poland: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, E., 2012. Wstęp. In: DOMAGAŁA-ZYŚK, E. (ed.), 2012. *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin, Poland: Wydawnictwo KUL.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012a. *Young Views on Inclusive Education*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from: <http://www.european-agency.org>.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012b. *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from: <http://www.european-agency.org>.
- FUCHS, W. W., 2009 – 2010. Examining Teachers' Perceived Barriers Associated with Inclusion. In: *SRATE Journal*. Vol. 19, No. 1, pp. 30 – 35. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ948685>.
- GAJDZICA, Z., 2011. Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego. In: GAJDZICA, Z. (ed.), 2011. *Uczeń z niepełnosprawnościami w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec, Poland: Oficyna Wydawnicza Humanitas WSH.

- GLAZZARD, J., 2011. Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x>.
- JACHIMCZAK, B., 2008. Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. In: CHRZANOWSKA, I., JACHIMCZAK, B. (eds.), 2008. *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*. Łódź, Poland: Wydawnictwo Satori.
- LEWICKA-ZELEN, A., CHIMICZ, D., 2018. Zaspokajanie potrzeb i respektowanie praw uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w ogólnodostępnej szkole podstawowej. Raport Rzecznika Praw Dziecka przygotowany na podstawie sondażu opinii rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół. Retrieved from: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/pdf/_raport_z_badania_zaspokajania_potreb_i_respektowania_praw_uczniow_ze_specjalnymi_potrebami_edukacyjnymi_spe.pdf.
- MACIARZ, A., 1992. *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej: Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa, Poland: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- MINCZAKIEWICZ, E., 1996. Postawy nauczycieli i uczniów szkół powszechnych wobec dzieci niepełnosprawnych umysłowo. In: DYKCIK, W. (ed.), 1996. *Spółeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań, Poland: Wydawnictwo ERUDITUS.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 26 marca 2012 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 2012, poz. 572). Retrieved from: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120000572>.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 8 listopada 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 2017, poz. 2198). Retrieved from: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170002198>.
- PALAK, Z., 2000. *Uczniowie niewidomi i słabo widzący w szkołach ogólnodostępnych*. Lublin, Poland: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Raport NIK. 2016. *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. Informacja o wynikach kontroli*. Retrieved from: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,13081,vp,15493.pdf>.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. (Dziennik Ustaw 2012, poz. 131). Retrieved from: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120000131>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591). Retrieved from: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001591>.
- ZAMKOWSKA, A., 2009. *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom, Poland: Wydawnictwo Politechniki Radomskiej.

POTENTIALS AND WEAKNESSES OF TEACHERS WORKING WITH STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN POLAND

**Prednosti a nedostatky učiteľov pracujúcich so študentmi
so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Poľsku**

Agnieszka Lewicka-Zelent,¹ Dorota Chimicz²

Abstract: Teachers are one of the key elements of the teaching process. The level of effectiveness of interactions oriented towards students depends on their work and competence. Students who have special educational needs (SEN) require specific assistance. They need the application of appropriate methods of work and teaching as well as approaches following legal provisions. In recent years, inclusive education has been increasingly promoted and such an attitude guided the Polish legislator who in September 2017 introduced changes to the legal provisions on providing psychological and pedagogical assistance to students with SEN. Children's Rights Ombudsman commissioned a survey among teachers, based on which it is possible to indicate the potentials and weaknesses in working with students with SEN.

Keywords: teachers, potentials, weaknesses, special educational needs.

Abstrakt: Učitelia sú jedným z kľúčových elementov edukačného procesu. Úroveň efektivity interakcií orientovaných na študentov závisí od ich práce a kompetencií. Študenti, ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (SEN), vyžadujú špecifickú podporu. Potrebujú aplikovať primerané metódy práce a výučby, ako aj prístupy, ktoré sú v súlade s platnou legislatívou. V ostatných rokoch sa inkluzívne vzdelávanie dostáva do popredia, čo reflektuje aj poľská legislatíva, ktorá v septembri 2017 zaviedla zmeny týkajúce sa právneho zabezpečenia psychologickú a pedagogickú podporu študentom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Detský ombudsman realizoval dotazníkový prieskum, na základe ktorého je možné identifikovať prednosti a nedostatky pri práci so študentmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Kľúčové slová: učitelia, prednosti, nedostatky, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

Student with special educational needs according to Polish legal regulations

The need is the overriding notion in inclusive education, and it is understood as the lack of something. However, this goes beyond the catalog of the needs, which children without disorders have. In the case of students with SEN and opinions issued by the employees of the psychological and pedagogical centers, the needs take on a slightly different meaning. They have the so-called special educational needs, i.e. additional, next to the basic needs, which all students expect to be met regardless of their health or psychosocial functioning. The

¹ Assoc. Prof. Agnieszka Lewicka-Zelent, PhD., Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Faculty of Education and Psychology, Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Poland. E-mail: agnieszka.lewicka@poczta.umcs.lublin.pl. Personal information are published with the written consent of the author.

² Dorota Chimicz, PhD., Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Faculty of Education and Psychology, Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Poland. E-mail: dorota.chimicz@poczta.umcs.lublin.pl. Personal information are published with the written consent of the author.

Polish legislator emphasizes the complexity and diversity of special educational needs by listing the diseases, disabilities and disorders, as well as the special situations in which students may find themselves in the Regulation of the Minister of National Education of August 9, 2017 (Journal of Laws of 2017, item 1591 § 2. 2) regarding the principles of organization and providing psychological and pedagogical assistance in public kindergartens, schools and facilities. Under this legal provision, teachers are required to meet the needs of students (SEN): with disabilities, with social maladjustment, threatened by social maladjustment, with behavioral or emotional disorders, special abilities, specific learning disabilities, competence deficits and language skills disabilities, chronic illness, in crisis or traumatic situations, with educational failures, with environmental negligence related to the student's economic and his/her family's life situation, way of spending free time and environmental contacts, adaptation difficulties related to cultural differences or changing educational environment, including those related to prior education abroad.

In our opinion in school practice, this diversity poses a very difficult task to teachers who are to provide proper support to all these students, considering their individual needs, not only of educational but also of developmental nature. This means that they should first undertake diagnostic activities aimed at recognizing the problem, and then indicate the capabilities and resources, factors determining or exacerbating certain disorders. All these activities should be taken with the belief that there is developmental potential in every student and he/she is able to actively participate in the life of the school and the local environment. However, teachers' treatments will not bring the desired effect if they do not cooperate with parents - people who are the closest to their children (see Journal of Laws of 2017, item 1591 § 2. 1 and 3).

Teacher as one of the central figures in the process of teaching and bringing up students with special educational needs

At the beginning of the 21st century, the view on the teaching and upbringing of students with various types of limitations have changed significantly. The focus on the segregation of children and adolescents due to the disabilities and illnesses they had was no longer the priority. Other forms of education began to be sought, especially those more effective and based on humanistic principles, assuming that every person has resources worth valuing. Most countries perceive the diversity of SEN students' functioning as a natural phenomenon. Therefore, they assume that they have the right to use inclusive education understood as means to improve the achievement of all students, through attendance (access to education), participation (quality of learning experiences) and improving achievement (learning processes and results) (Soriano 2014, pp. 13). In the whole process of teaching students with SEN, organizational and didactic factors (e.g. legal regulations, teaching methods) and infrastructure (e.g. teaching rooms and their equipment) are important, but the most crucial is the school community, especially students

and teachers with their resources and limitations. Therefore, it is necessary to provide internal cooperation, complemented by parents of students who have a lot of experience, which is a valuable source of information for educators. Skibska (2012) emphasizes that teachers must be properly prepared to provide specialist help to children in didactic and educational work. This means that their knowledge enables to properly arrange the teaching process, taking into account the individual needs and abilities of the child. In addition, they must be open to cooperation with psychological and pedagogical counseling staff, people providing support to students outside the school, especially parents, which will increase the effectiveness of activities. This cooperation should be extended with the local community so that students with SEN can actively participate in its life. However, it must not be forgotten that teachers themselves need help from specialists who will support them at work, which will reduce their level of frustration and stress. Expectations towards teachers are huge. In the pedagogy literature, we find whole catalogs of competences characterizing a person working with children and young people. This division of competences is indicated among others by Strykowski (2005, pp. 18). What does this mean for teachers teaching students with special educational needs? Teachers in inclusive education should have the following competences:

- substantive skills related to knowledge on topics included in the core curriculum and on the functioning of people with disabilities, diseases and disorders;
- psychological and pedagogical competences limited not only to knowledge, but above all to the ability to deal with students in difficult situations that, among others, result from their disability, diseases and disorders;
- diagnostic competences, which are extremely important, but also difficult for students with various deficits and limitations;
- planning and design competences related to the organization of the teaching and upbringing process, where it is much more difficult to plan long-term than short-term actions, especially in the case of some disabilities or diseases, such as autism;
- didactic and methodological competences, extremely important in inclusive education due to the necessity to use in practice the principles and methods of didactics of special pedagogy because common methods of work with students fail;
- communication competences, which are especially important in a situation where students have problems not only with expressing their emotions, but also with the articulation;
- media competences, currently necessary due to the popularization of communication and information resources in everyday life;
- control and evaluation competences, which require great consideration and fairness on the part of the teachers and familiarity with the procedures of conduct; assessment is very difficult when it is necessary to appreciate

the student's work contribution to the tasks performed and not the result of his/her work;

- competences of assessing programs and textbooks in such a way as to properly adapt the content to the capabilities of students with SEN;
- self-educational competences, which are associated with the constant expansion of knowledge in accordance with new scientific discoveries, developing skills and shaping personality traits.

Basics of own research methodology

Ombudsman for Children's Rights in Poland supervises the observance of the students' rights, including those with disabilities. Michalak (2018, pp. 1) claims that „*human rights can not be treated as a privilege only for healthy people. Persons with disabilities should be allowed to participate - as far as possible - in social life and help in the use of their full potential.*” He draws attention to: non-uniformity of the case-law of disability teams and lack of court experts, insufficient state aid in terms of benefits for people with disabilities and the need to equalize educational opportunities for children with disabilities. The Ombudsman points to the implementation of the obligation to transport children with disabilities, the need of psychological and pedagogical assistance, and implementation of recommendations resulting from judgments about the need for special education and the lack of sufficient educational offer for children with disabilities. These applications are formulated on the basis of a qualitative analysis of letters received from parents of students with SEN. These letters concerned about the level of their children's support in the school environment and with a request for intervention. Therefore, in 2018 the Children's Ombudsman commissioned a survey in order to check what problems students with SEN face in inclusive education. An anonymous questionnaire prepared by a team of experts appointed by the Ombudsman was filled by 1935 teachers working with students with SEN from 70 randomly selected mainstream primary schools. The questionnaire consisted of 4 questions from sociodemographic field (an age, a seniority, the level of teaching, a taught subject) and 16 questions referred to the opinions of teachers on the subject of providing psychological and pedagogical assistance to pupils with special educational needs in mainstream schools. The main problem of the survey is contained in the question: “What potentials and weaknesses do subjective teachers have in working with students with special educational needs in mainstream primary schools?”

The research problem formulated in this way is presented in the form of four specific questions?

1. *To what extent do teachers feel prepared to work with students with SEN?*
2. *What methods do teachers use most often when working with students with SEN?*
3. *How do teachers cooperate with parents of students with SEN and other specialists?*
4. *To what extent are teachers convinced of the idea of inclusive education?*

The study involved 1,935 primary school teachers from all over Poland, 782 of which were employed in rural schools and 1,153 in municipal schools. The average age was 42 years, and the length of practice was 20 years and 5 months, which means that most of them were experienced pedagogues. Most of them work with children in grades I-III and teach: Polish, English, physical education and religion.

Findings were recorded in database and studied using SPSS (Statistical Package for Social Science – SPPS INC, Chicago, Illinois, USA) version 21.0, for Windows. Descriptive statistics was performed using frequency analysis for categorical variables and descriptive analysis for continuous variables.

Self-assessment of teachers in the field of preparation for work with students with SEN

Intuition in pedagogy is not enough to be able to effectively support students (Szempruch, 2013). It is very important to prepare teachers for work, which is not easy considering the various opportunities and potentials of children and young people, as well as their needs determined by their disabilities, illnesses and disorders. Teachers of students with SEN were asked to rate on the 5-point scale their competence to provide assistance to students who had psychological and pedagogical opinions and decisions (table 1).

Table 1 Preparation of teachers to work with students with SEN

Students with opinions	M	SD	Results ranked by M values
especially talented	4,332	0,865	1
with social maladjustment	3,695	1,011	7
threatened by social maladjustment	3,703	1,031	6
with behavioral or emotional disorders	3,729	0,997	5
with specific learning difficulties	4,124	0,950	3
with competence deficits and impaired language skills	3,480	1,173	10
with chronic diseases	3,493	1,110	9
in crisis or traumatic situations	3,473	1,419	11
with educational failures	4,170	0,908	2
with environmental neglect	4,063	0,962	4
with adaptation difficulties related to cultural differences or a change in the educational environment	3,606	1,184	8

(Source: our own compilation)

Explanations: M – mean, SD – standard deviation

The teachers participating in the study assessed their level of preparation for working with students with SEN. The ratings oscillated between 3.5 and 4.3 points. They believe that they are the most competent to provide psychological and pedagogical help to students: especially talented, with educational

failures, with specific learning difficulties and with environmental neglect. The respondents stated that they are prepared in an average way to work with children and young people: in crisis and traumatic situations with skills deficits and language skills disorders and with chronic diseases. Next, the teachers assessed in a subjective way their preparation for working with students with SEN (table 2).

Table 2 Preparation of teachers to work with students with SEN

Students with SEN	M	SD	Results ranked by M values
deafness	1,837	1,210	10
hearing impairment	2,651	1,368	7
blindness	1,686	1,100	11
low vision	2,601	1,300	8,5
mobility difficulties	3,550	1,245	2
chronic disease	3,485	1,148	3
aphasia	2,601	1,405	8,5
mild intellectual disability	3,868	1,151	1
moderate and significant intellectual disability	3,183	1,354	5
autism spectrum disorders	3,271	1,338	4
multiple disabilities	2,913	1,399	6

(Source: our own compilation)

Explanations: M – mean, SD – standard deviation

Values of standard deviation indicate a significant unanimity of the teachers speaking about their preparation for work with students with SEN. Nevertheless, it can be noted that the assessments they have issued are significantly lower than those that were relevant to their competence to provide support for students with opinions. Teachers participating in the survey think that they are rather well prepared to work with students with: moderate intellectual disability, physical disability and chronic illness. They feel moderately confident in their treatment of students with the spectrum of autism and moderate and severe intellectual disability. They feel the most incompetent working with students who are: blind, deaf, and visually impaired and with aphasia. Teachers obtained their basic preparation during academic education. However, their profession requires them to constantly raise their level of knowledge and develop their skills. Therefore, they were asked to comment on the extent to which the program of studies and additional forms of professional development contributed to the development of their competences necessary to provide psychological and pedagogical assistance to students with SEN (table 3).

Table 3 Academic and additional preparation for work in the opinion of teachers

Aspect of preparation	M	SD	Results ranked by M values
studies	2,65	1,61	2
additional training	3,28	1,45	1

(Source: our own compilation)

Explanations: M – mean, SD – standard deviation

The mean values show that the teachers taking part in the survey gained more practical competences to work with students with SEN during trainings, workshops and post-graduate studies rather than in the course of university studies. Nevertheless, none of the evaluations is satisfactory because, in the teachers' opinion, additional forms of education made it possible for them to prepare moderately and the studies to a smaller degree. It is worth emphasizing, however, that most teachers declare their willingness to further improve their competences to provide psychological and pedagogical assistance to students with SEN. Teachers would most often want to study in the field of work with students from the spectrum of autism (N = 199), with intellectual disability, especially of a light degree (N = 174), with behavioral and emotional disorders, as well as socially maladjusted (N = 137) and with disorders of sensory integration (N = 99).

Educational and didactic behavior of teachers towards students with SEN

Even the best prepared teacher might have difficulties in adequately responding to specific school situations. Dealing with students with various disabilities, disorders and diseases, they often face stressful situations. They have to properly apply relevant methods of intervention and start to act automatically according to professional and ethical guidelines of work with SEN students. In connection with the above, it was decided to ask the respondents to comment on how often they use certain forms of assistance in a situation where a student with SEN begins to behave aggressively, thereby threatening himself/herself and others (table 4).

Table 4 Teachers' opinions on how to react when a student with an SEN is threatening themselves and others

Allowed methods	M	SD	Results ranked by M values
physical intervention	2,924	1,766	5
calling the police	2,417	1,803	6
calling the ambulance	3,000	1,826	4
temporary isolation from the group	3,948	1,497	3
calling other school worker	4,159	1,437	2
calling parents	4,395	1,304	1

(Source: our own compilation)

Explanations: M – mean, SD – standard deviation

In a situation where a student with special educational needs is aggressive, teachers often call on parents or other school staff, or isolate him/her for some time from classmates. Sometimes they call an ambulance and take physical interventions towards the student. Rarely, however, they call police officers. The teachers participating in the survey shared the information on the indicated methods and techniques they use in working with students with special educational needs (table 5).

Table 5 Methods and techniques used by teachers in working with students with SEN

Methods and techniques	N	%
visualization	1232	63,7
mental maps	997	51,5
leading child's hand	592	30,6
Dennison method	490	25,3
activity plans	479	24,8
token system	330	17,1
manual articulation of sounds	139	7,2
AAC	68	3,5
holding	60	3,1

(Source: our own compilation)

Explanation: N – number of people

Teachers most often use visualization (64 %) and mental maps (52 %) in their work with students from SEN. Almost 1/3 of them use the method of leading a child's hand, 1/4 – the Dennison method and activity plans. Sometimes, however, they reach for old, withdrawn methods such as for example a holding. The subjects were additionally given the opportunity to indicate other methods and techniques tested by themselves working with students with certain limitations. Over 1/3 of them mentioned art therapy, and 1/4 of teachers admitted that they used elements of the Method of Developing Movement and 19 % of the Good Start Methods. In addition, 15 % benefit from sensory integration therapy exercises and 10 % from relaxation training.

Teachers' cooperation with other people in the process of providing psychological and pedagogical assistance to students with SEN

Teachers should cooperate with various specialists and parents of students with SEN. Therefore, the respondents were asked to assess the cooperation with individual entities on a 5-point scale (table 6).

Table 6 Teachers' cooperation with specialists and parents in helping students with SEN

Cooperation with	M	SD	Results ranked by M values
parents	3,749	0,989	4
school psychologist	3,017	2,112	8
school educator	4,398	1,083	2
teachers	4,511	0,765	1
other specialists	3,845	1,516	3
support teachers, assistants and teaching aids	3,388	1,989	6
workers of PEC	3,485	1,276	5
employees of teachers' improvement centers	3,240	1,509	7
external specialists indicated by parents	2,473	1,703	9

(Source: our own compilation)

Explanations: M – mean, SD – standard deviation

Teachers participating in the survey concluded that they do not face any problems in cooperation with other teachers, school educators, other specialists employed in the school and parents of students. They have rather moderate relationships with employees from psychological and pedagogical centers, support assistants and other people who help them in their daily work. In addition, they assess the average cooperation with employees of teacher training centers and school psychologists and other specialists who work with children outside the school.

Teachers' views on the idea of inclusive education

Teachers expressed their opinions on inclusive education. It is widely believed that their behavior and the use of certain methods and techniques of work in the process of providing psychological and pedagogical assistance to students with special educational needs are largely dependent on them. To this end, the respondents were asked whether they see the sense in teaching students with SEN in mainstream schools (table 7).

Table 7 Teachers' opinion on teaching children with SEN in mainstream schools

The sense of teaching children with SEN in mainstream school	N	%
yes	1170	60,5
no	254	13,1
it depends of various factors	478	24,7
no data available	33	1,7
total	1935	100

(Source: our own compilation)

Explanation: N – number of people

Few teachers avoided answering the question. Most of them (61 %) support the idea of teaching students with SEN in classes in which healthy children learn. 1/4 of them condition their opinion on various factors, e.g.: access to specialist help, number of hours of additional classes for students with SEN, equipping the laboratory with specialized didactic aids, and above all the type of disability, illness or disorder of the child (Some quotes from teachers' statements: *"Every case is different, and should be considered individually. If there are very disturbed behaviors combined with significant aggression, which is sometimes dangerous for other students then the student should not continue to learn in a mainstream institution. If the school employs specialists necessary to work with student with disabilities, then the students have a chance for proper development, and it is important to adapt the equipment and rooms and didactic aids to certain student's dysfunctions"*). On the other hand, 13 % of teachers believe that regardless of the different circumstances, it is important to provide special care to students with SEN in institutions providing it in a professional manner.

Discussion

Obtained results of the research outline the change according to teachers' opinions in this subject. The survey conducted in 2011 reported that there is a common belief among the teachers that mainstream institutions are not able to support all students at the same level. Students with disabilities can obtain only the minimum acceptable level of support, regardless of their needs. Teachers believed that providing individualized support and actual implementation of recommendations, apart from a few institutions, required personal parents' intervention (Kubicki, Dudzińska, Olcoń-Kubicka, 2011).

The effects of teachers assistance to SEN students depends on their didactic abilities. The most commonly used methods and techniques of work mentioned by teachers are part of the so-called activation methods that are considered attractive and effective in didactics and upbringing. The respondents include also those who use many different methods in the field of special pedagogy. In general, the cooperation of teachers with parents of students with SEN and other specialists employed at school (apart from psychologists) can be described as satisfactory, which favors making purposeful didactic and educational decisions to meet the individual needs of students with SEN. Over 60% of teachers believe that it is worth teaching all children in a mainstream school, regardless of their limitations. On the other hand, those who condition their opinion on this subject on various factors can name and point them, which indicates a significant level of their pedagogical awareness.

Unfortunately, the obtained material also encourages reflection on respecting the right to study for students with SEN in mainstream schools in Poland. Substantial changes require several areas of providing psychological and pedagogical assistance to students with special educational needs. The level of teachers' preparation for working with students with SEN, especially the blind and with impaired sight, deaf and hearing impaired, as well as

students with aphasia, raises concern. Radical modifications are required for the curriculum at universities preparing teachers for work. Especially the introduction of many content and developing skills that form the basis of special education is necessary. In addition, there is a need for standards for conducting workshops, training and post-graduate studies in which teachers who want to enhance their competence to provide support to students with SEN take part. With high probability, such procedures will limit teachers' taking up physical interventions and using emergency services and even police, as well as the necessity for parents to wait all day for school calls, which often prevents them from undertaking work and other activities. In addition, permanent teacher training may prevent teachers from using methods that have been used in the past but have been considered unethical and violating the rights of children. Understanding the special pedagogy methods will enable teachers to use them in working with students with SEN. It will be much more effective than the currently used elements of these methods. Constant care is required to improve cooperation with other people who provide support to students, especially those from outside the school and school psychologists.

All proposed changes, however, will not be effective without a positive attitudes of teachers towards students with SEN and their inclusion in mainstream schools. Lack of conviction for the idea of inclusive education entails the most serious effects reflected in taking up irrational, ill-chosen strategies for upbringing and didactics. The results of the research conducted in 2014 confirm the above observations regarding the lack of sufficient preparation of teachers for work with students with SEN, barriers that hinder the satisfaction of their individual needs (Buchnat, 2014, pp. 184, 186). The results of Chrzanowska's research (2016, p. 63) confirm that many teachers are sceptic to the idea of inclusive education. 22 % of respondents think that it is a suitable form of education only for students with developmental disorders and for talented students (37 %). The author of the research believes that this education is mistakenly treated as a segregation. In addition, there are more and more students with disabilities in Polish mainstream schools. Therefore, teachers have not enough knowledge and experience in this area. Skibska (2016, p. 165, p. 173) indicates that only 16 % of teachers in early childhood education support the model of inclusive education, mainly due to the existence of many barriers inherent in: teachers, students, programs and educational conditions.

In Poland, the provision of psychological and pedagogical assistance in mainstream schools at various educational stages, organized on the basis of subsequent legal provisions, should continue to be monitored. Unfortunately, another draft of regulation of the Minister of National Education amending the regulation on the principles of organizing and providing psychological and pedagogical assistance in mainstream kindergartens, schools and facilities from 21.12.2018 will in no way improve the situation of students with SEN (MNE, 2018).

Conclusions

Based on the results obtained from the survey conducted in a group of almost 2000 teachers, it was possible to answer the formulated research problem, and thus indicate the potentials and weaknesses of the subjects. It is worth emphasizing, however, that the conclusions drawn concern only those participating in the research and cannot be generalized to the entire population of teachers of Polish mainstream schools. In addition, it should be remembered that the assessments are subjective and therefore require confrontation and comparison with those made by the parents of students and students with SEN themselves, which requires the extended scientific research with the use of standardized research tools. There is also a necessity to conduct qualitative research in a group of SEN pupils. It was established that the strengths of teachers working with students with SEN include fairly good preparation for providing psychological and pedagogical assistance to students who were given feedback from psychological and pedagogical counseling staff.

Acknowledgment: The results of the survey are part of a project carried out in the Office of Children's Rights Ombudsman in Poland in 2018 "*Meeting needs and respecting the rights of students with special educational needs (SEN) in a mainstream primary school.*"

REFERENCES

- BUCHNAT, M., 2014. Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań. In: *Studia Edukacyjne*. 51, pp. 177 – 193. ISSN 1233-6688.
- CHRZANOWSKA, I., 2016. Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej. Retrieved from: www.repozytorium.amu.edu.pl.
- KUBICKI, P., DUDZIŃSKA, A., OLCON-KUBICKA, M., 2011. Wszystko jasne – dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych. Raport z działań w 2011. Retrieved from: <http://niegrzeczne-dzieci.org.pl/wp-content/uploads/2012/07/Raport-koncowy-Wszystko-Jasne-2.doc>.
- MICHALAK, M., 2018. Apel o większe wsparcie dzieci z niepełnosprawnościami. Retrieved from: <https://brpd.gov.pl/aktualnosci-wystapienia-generalne/apel-o-wieksze-wsparcie-dzieci-z-niepelnosprawnościami>.
- Regulation of the Minister of National Education of 9 August 2017 on the principles of organization and providing psychological and pedagogical assistance in mainstream kindergartens, schools and facilities* (Dz. U. 2017, poz. 1591). *The draft of the Minister of National Education amending the regulation on the principles of organizing and providing psychological and pedagogical assistance in mainstream kindergartens, schools and facilities from December 21, 2018 will in no way improve the situation of students with SEN*. Retrieved from: <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12319373/katalog/12559174>.
- SKIBSKA, J., 2012. Model kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w placówkach oświatowych ogólnodostępnych. Retrieved from: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/6722/Model_ksztalcenia_dziecka.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- SKIBSKA, J., 2016. Edukacja włączająca w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – analiza segmentacyjna. Doniesienia z badań. In: *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*. 22/1, pp. 161 – 174. ISSN 2391-9973.
- SORIANO, V., 2014. Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki. Retrieved from: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf.
- STRYKOWSKI, W., 2005. Kompetencje współczesnego nauczyciela. In: *Neodidagmata*. 27/28, pp. 15 – 28. ISSN 0077-653X.
- SZEMPRUCH, J., 2013. *Pedeutologia: studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków, Poland: Oficyna Wydawnicza. ISBN 978-83-7587-906-3.

AKTUÁLNE PROBLÉMY INKLÚZIE, INTEGRÁCIE SOCIÁLNE A ZDRAVOTNE ZNEVÝHODNENÝCH ŽIAKOV V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Current Challenges of Inclusion, Integration of Students with Social and Health Disadvantages in the Slovak Republic

Vladimír Klein,¹ Viera Šilonová²

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá analýzou súčasného vzdelávacieho systému v Slovenskej republike s akcentom na edukáciu sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov na základných školách. Autori sledujú počty integrovaných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako aj podmienky edukácie žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. V druhej časti príspevku autori oboznamujú s návrhmi na riešenie kritickej situácie v oblasti vzdelávacieho systému sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov, ktorý podľa autorov vykazuje tendencie segregácie a v dôsledku toho ich považujú za protiinklúziu.

Kľúčové slová: zdravotne znevýhodnený žiak, sociálne znevýhodnený žiak, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, mentálne postihnutie.

Abstract: Paper deals with the analysis of situation in the Slovak Republic with an emphasis on education of students with either medical or social disadvantage in elementary schools. Authors follow amounts of integrated students with special educational needs, as well as the conditions of education of students from socially disadvantaged backgrounds. In the second part of the paper, there are presented suggestions for solving the critical situation within the field of educational system for socially and medically disadvantaged students, which shows a tendency of segregation and, in the opinion of the authors, is anti-inclusive.

Key words: student with health disadvantage, student with social disadvantage, student with special educational needs, intellectual disability.

Úvod

V súčasnosti školský systém na Slovensku rieši naliehavé otázky integrácie a inklúzie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Školy nenavštevujú rovnakí žiaci, ich skladba je rôznorodá podľa regiónov, etnika, jazyka, špecifických vzdelávacích potrieb. Avšak povinnosťou školy je poskytnúť všetkým žiakom bez rozdielu kvalitnú výchovu a vzdelávanie, čo je náročné vzhľadom na vybavenosť škôl, pripravenosť učiteľov, aplikované koncepcie edukácie a iné. Doteraz sme sa skôr stretávali s pojmom školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý predstavuje

¹ Doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Bottova 15, 054 01 Levoča, Slovenská republika. E-mail: vladimir.klein@ku.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

² PhDr. Viera Šilonová, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Bottova 15, 054 01 Levoča, Slovenská republika. E-mail: viera.silonova@ku.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

začleňovanie žiakov s rôznym znevýhodnením do kolektívu intaktných žiakov. Inkluzívne vzdelávanie vnímame širšie – ako naplnenie základného práva na prístup všetkých žiakov ku vzdelávaniu čo najvyššej kvality.

Inklúzia umožňuje prijatie žiakov učiteľom a prijatie žiakov medzi sebou tak, aby bolo možné rozvíjať hodnoty inklúzie, nachádzať možnosti optimálnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a teda aj žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach bežných škôl a školských zariadení. Rozdielnosť školskej inklúzie a integrácie podľa Kleina, Rusnákovej a Šilonovej (2012, s. 47) spočíva v tom, že pri integrácii ide o fyzické začleňovanie žiakov do bežných škôl, pri inklúzii ide o naplnenie základného práva na prístup všetkých žiakov ku vzdelaniu čo najvyššej kvality, ktoré vo svojej obsahovej zložke zahŕňa aj hodnotový aspekt a v prístupe ku skupinám a osobám so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rešpektuje princípy spravodlivosti a rovnosti šancí.

1 Aktuálna situácia v edukácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Slovenskej republike

Posledné aktuálne štatistiky Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie poukazujú na to, že Slovenská republika patrí do skupiny členských krajín Európskej únie s najvyšším percentom žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (viac ako 4 %), ktorí sa vzdelávajú v segregovaných školách a školských zariadeniach (Kyriazopoulou, 2017). V tejto súvislosti naším cieľom bolo získať relevantné informácie o počte žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením, ktoré sme spracovali zo štatistických ročeniek, ktoré sú verejne prístupné na webových stránkach Centra vedecko-technických informácií SR v Bratislave. Predmetom nášho záujmu boli žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na špeciálnych základných školách, ako aj na základných školách edukovaní v špeciálnych triedach a v školskej integrácii – výberovo sme sledovali školskú integráciu žiakov s mentálnym postihnutím a žiakov intelektovo nadaných. Súčasne sme sledovali vývoj počtu všetkých žiakov základných aj špeciálnych základných škôl od školského roku 2010/2011 po 2018/2019 v komparácii so školským rokom 2006/2007 (10 školských rokov), ako aj spôsob ich vzdelávania, t.j. či prebiehal v integrovaných alebo v segregovaných podmienkach (tabuľka 1, graf 1).

Tabuľka 1 Počty žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v SR

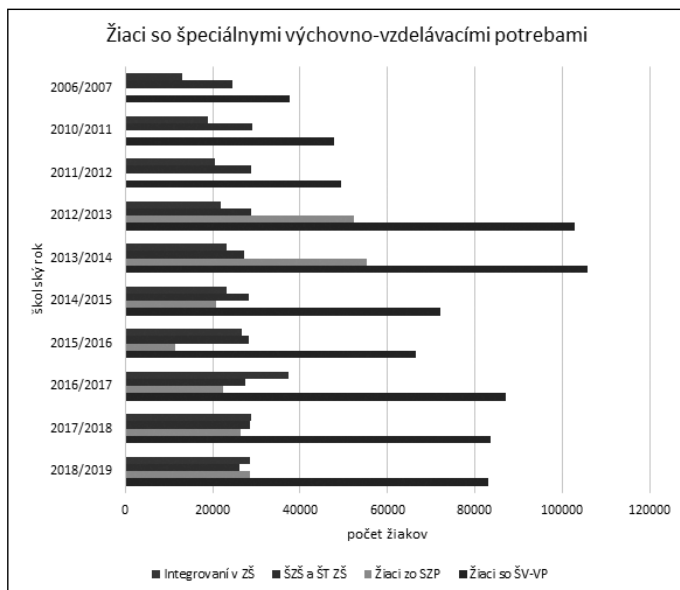
Školský rok	2006/2007		2010/2011		2011/2012		2012/2013	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
všetci žiaci (ZŠ, ŠZŠ)	482 566	100	468 629	100	463 287	100	455 885	100
integrovaní žiaci so ŠVVP (ZŠ)*	13 074	2,70	18 776	4,00	20 534	4,43	21 754	4,77
žiaci ŠZŠ a špeciálnych tried ZŠ	24 532	5,08	28 948	6,17	28 810	6,21	28 746	6,30
žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia	nesledované		nesledované		nesledované		52 349	11,48
žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ZŠ, ŠZŠ)	37 606	7,79	47 724	10,18	49 344	10,65	10 2827	22,55
Školský rok	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2016/2017	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
všetci žiaci (ZŠ, ŠZŠ)	454 510	100	454 062	100	455 558	100	465 402	100
integrovaní žiaci so ŠVVP (ZŠ)*	23 280	5,12	23 054	5,07	26 729	5,86	37 259	8,00
žiaci ŠZŠ a špeciálnych tried ZŠ	27 133	5,96	28 331	6,23	28 140	6,17	27 411	5,88
žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia	55 383	12,18	20 785	4,57	11 532	2,53	22 341	4,80
žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ZŠ, ŠZŠ)	105 796	23,27	72 170	15,89	66 401	14,57	87 011	18,69
Školský rok	2017/2018		2018/2019					
	počet	%	počet	%				
všetci žiaci (ZŠ, ŠZŠ)	469 150	100	473 237	100				
integrovaní žiaci so ŠVVP (ZŠ)*	28 763	6,13	28 515	6,02				
žiaci ŠZŠ a špeciálnych tried ZŠ	28 568	6,09	26 055	5,50				
žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia	26 306	5,60	28 419	6,00				
žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ZŠ, ŠZŠ)	83 637	17,82	82 989	17,53				

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: SR – Slovenská republika, ZŠ – základná škola, ŠZŠ – špeciálna základná škola, ŠVVP – špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby

*Poznámka: Školská integrácia žiakov ZŠ so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – zdravotné znevýhodnenie (autizmus, postihnutie mentálne, sluchové, zrakové, narušená komunikačná schopnosť, telesné postihnutie, poruchy správania, vývinové poruchy učenia).

Graf 1 Počty žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v SR



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: SR – Slovenská republika, ZŠ – základná škola, ŠZŠ – špeciálna základná škola, ŠT ZŠ – špeciálna trieda na základnej škole, ŠVVP – špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, SZP – sociálne znevýhodnené prostredie

Štatistické údaje sú pre nás prekvapujúce, pretože:

- počet všetkých žiakov v SR je stabilizovaný a pohybuje sa od 482 566 v školskom roku 2006/2007 do 473 237 v školskom roku 2018/2019;
- počet integrovaných žiakov na základných školách je veľmi vysoký (od 2,70 % v školskom roku 2006/2007 až po 8,00 % v školskom roku 2016/2017); predpokladáme, že to je dôsledok nesprávne nastavených podmienok pridelenia finančných prostriedkov pre tzv. integrovaných žiakov ZŠ, a najmä diagnostiky školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie – centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centier špeciálnopedagogického poradenstva;
- alarmujúca je situácia v oblasti výchovy a vzdelávania zdravotne znevýhodnených žiakov (žiacov s mentálnym postihnutím); nie je možné ani reálne, aby v SR bolo okolo 6 % žiakov vo veku od 6 do 16 rokov s mentálnym postihnutím; to je podľa nášho názoru dôsledok nesprávne nastaveného systému organizácie, riadenia a financovania škôl a školských zariadení v SR, tiež nesprávne nastaveného systému školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie a diagnostiky žiakov so zdravotným

a sociálnym znevýhodnením;

- počet žiakov so sociálnym znevýhodnením *osciluje v rozpätí od 4,80 % v školskom roku 2016/2017 až po 12,18 % v školskom roku 2013/2014*, čo taktiež považujeme za anomáliu; potvrdzujú sa výsledky prieskumu OECD, ktoré ukázali, že slovenský školský systém dáva žiakom najmenšie šance prekonať sociálne nerovnosti a tento stav sa ďalej zhoršuje a je najnepriaznivejší spomedzi všetkých 34 krajín OECD; nepriaznivé sociálne zázemie žiakov má najvýraznejší negatívny vplyv na ich vzdelávacie výsledky, ak je dieťa z chudobnej rodiny nemá šancu získať potrebné vzdelanie (podobná situácia je aj v oblasti edukácie žiakov so zdravotným znevýhodnením);
- počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa pohybuje v rozpätí *od 7,79 % v školskom roku 2006/2007 až po 23,27 % v školskom roku 2013/2014*; v súčasnosti je počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami 17,53 % (patria tu integrovaní žiaci základných škôl, žiaci špeciálnych tried ZŠ, žiaci špeciálnych základných škôl, sociálne znevýhodnení žiaci). *Zaujíma nás, či je vôbec možné a reálne, aby takmer jedna pätina žiakov bola považovaná za žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami?* Vnímame to ako celkové zlyhanie školského systému, najmä v oblasti edukácie žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením, čo je dôsledkom (okrem iného) aj nesprávne nastaveného systému školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie a nesprávne nastavenej diagnostiky žiakov so zdravotným či sociálnym znevýhodnením.

Prehľad o vývoji individuálnej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na ZŠ v SR v priebehu 10 školských rokov uvádzame v tabuľke 2 (graf 2).

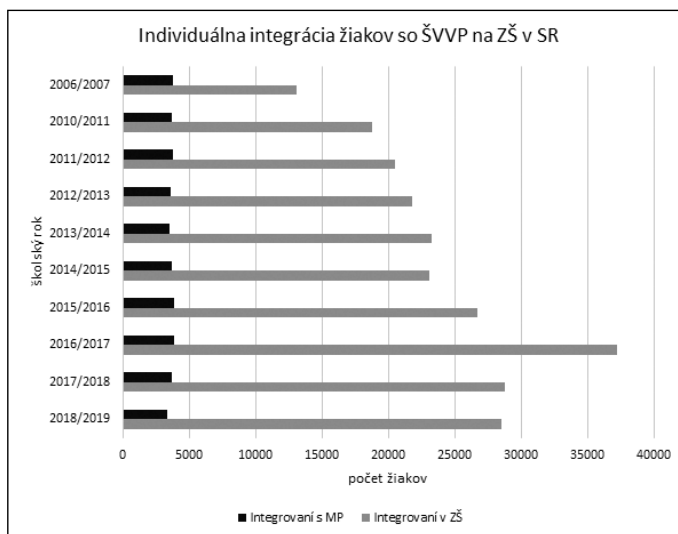
Tabuľka 2 Individuálna integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na ZŠ v SR

Školský rok Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	2006/2007	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
počet integrovaných žiakov na ZŠ (spolu)	13 074	18 775	20 534	21 754	23 280
z nich integrovaní žiaci s mentálnym postihnutím	3 738	3 645	3 743	3 563	3 523
%	28,59	19,41	18,22	16,37	13,0
Školský rok Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
počet integrovaných žiakov na ZŠ (spolu)	23 054	28 140	27 411	28 763	28 515
z nich integrovaní s mentálnym postihnutím	3 652	3 882	3 811	3 670	3 300
%	15,84	13,79	13,90	12,75	11,57

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: SR – Slovenská republika, ZŠ – základná škola

Graf 2 Individuálna integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na ZŠ v SR



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: SR – Slovenská republika, ZŠ – základná škola, ŠVVP – špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, MP – mentálne postihnutie

Štatistické údaje svedčia o veľmi vysokom počte žiakov s mentálnym postihnutím (vo vzťahu k integrácii iných postihnutí zdravotne znevýhodnených žiakov), ktorí sú integrovaní v prostredí základných škôl. S cieľom potvrdiť alebo vyvrátiť informácie o neprimerane vysokom počte žiakov s mentálnym postihnutím v školách sme spracovali štatistické údaje o ich počte na špeciálnych základných školách, v špeciálnych triedach a individuálnej školskej integrácii na základných školách (tabuľka 3, graf 3).

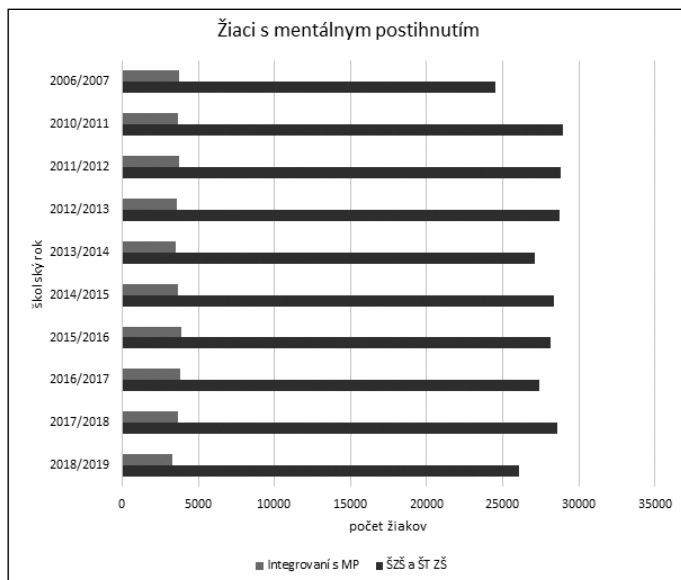
Tabuľka 3 Žiaci s mentálnym postihnutím (žiaci ŠZŠ, žiaci špeciálnych tried ZŠ, individuálne integrovaní žiaci na ZŠ)

Školský rok		2006/2007	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
počet všetkých žiakov v SR		482 566	468 629	463 287	455 885	454 510
počet žiakov s mentálnym postihnutím individuálne integrovaní spolu	ŠZŠ, špeciálne triedy ZŠ	24 532	28 948	28 810	28 746	27 133
	3 738	3 645	3 743	3 563	3 523	
	28 270	32 593	32 553	32 309	30 656	
% žiakov s MP		5,85	6,95	7,02	7,08	6,74
Školský rok		2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
počet všetkých žiakov v SR		454 062	455 558	465 402	469 150	473 237
počet žiakov s mentálnym postihnutím	ŠZŠ, špeciálne triedy ZŠ	28 331	28 140	27 411	28 568	26 055
	individuálne integrovaní	3 652	3 882	3 811	3 670	3 300
	spolu	31 983	32 022	31 222	32 238	29 355
% žiakov s MP		7,04	7,02	6,70	6,87	6,20

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: SR – Slovenská republika, ZŠ – základná škola, ŠZŠ – špeciálna základná škola, MP – mentálne postihnutie

Graf 3 Žiaci s mentálnym postihnutím (žiaci SZŠ, žiaci špeciálnych tried ZŠ, individuálne integrovaní žiaci na ZŠ)



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: SR – Slovenská republika, ZŠ – základná škola, SZŠ – špeciálna základná škola, ŠT ZŠ – špeciálna trieda na základnej škole, MP – mentálne postihnutie

Výsledky štatistického spracovania dát jednoznačne preukázali, že štatisticky patríme k najviac postihnutým národom v Európe aj na celom svete (čo určite nie je pravda), avšak nestretli sme sa ani v odbornej literatúre s informáciou o takom vysokom podiele žiakov s mentálnym postihnutím (a to sme nespracovali štatistické údaje detí od materských škôl až po žiakov stredných škôl). V školskom roku 2018/2019 je evidovaných 3 474 žiakov odborných učilísk a 1130 žiakov praktických škôl – spolu 4 604 žiakov stredných škôl s mentálnym postihnutím. *S údajmi dospeljej populácie by uvádzané percento osôb s mentálnym postihnutím bolo podstatne vyššie.* Ak hovoríme o priemere mentálne postihnutých jedincov okolo 2 – 4 % populácie (prevalencia zahŕňa v sebe všetky prípady ľudí s diagnostikovaným mentálnym postihnutím, ktoré existujú v danom čase), pod prevalenciou budeme rozumieť nielen nové prípady mentálneho postihnutia, ale všetkých jedincov, ktorým bola táto diagnóza stanovená. Výskyt mentálneho postihnutia vo všeobecnej populácii môžeme odhadovať od 1 – 3 %. Podľa americkej štatistiky z roku 1986 žili v USA 3 % ľudí s mentálnym postihnutím. V Československu v roku 1974 taktiež 3 % ľudí s mentálnym postihnutím. ILSMH (Medzinárodná liga na pomoc ľuďom s mentálnym postihnutím) uvádza, že v rozvojových krajinách sa počet ľudí s mentálnym postihnutím pohybuje od 3 – 4 %). Preto sa domnievame, že nie

je možné, aby sa mentálne postihnutie v Slovenskej republike vyskytovalo u takmer 7 % populácie.

Na porovnanie uvádzame údaje o počte intelektovo nadaných žiakov (pohybuje sa okolo 0,15 % v priebehu sledovaného obdobia 5 školských rokov), čo taktiež nekorešponduje so štatistickými normami (priemer intelektovo nadaných jedincov by mal byť okolo 2 % populácie) (tabuľka 4, graf 4).

Tabuľka 4 Intelektovo nadaní žiaci v SR

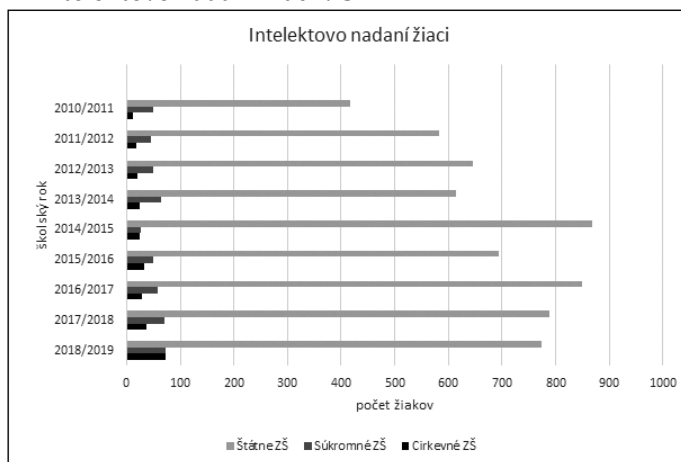
Školský rok	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
štátne ZŠ	417	583	645	615	868
súkromné ZŠ	50	46	49	65	27
cirkevné ZŠ	11	18	20	24	25
spolu	478	647	714	704	920
%	0,10	0,13	0,15	0,15	0,20

Školský rok	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	
štátne ZŠ	693	850	788	773	
súkromné ZŠ	50	57	71	73	
cirkevné ZŠ	32	29	36	72	
spolu	775	939	895	918	
%	0,17	0,20	0,19	0,19	

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: SR – Slovenská republika, ZŠ – základná škola

Graf 4 Intelektovo nadaní žiaci v SR



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: SR – Slovenská republika, ZŠ – základná škola

2 Návrhy na riešenie kritickej situácie

2.1 Oblasť organizácie, riadenia a financovania škôl a školských zariadení

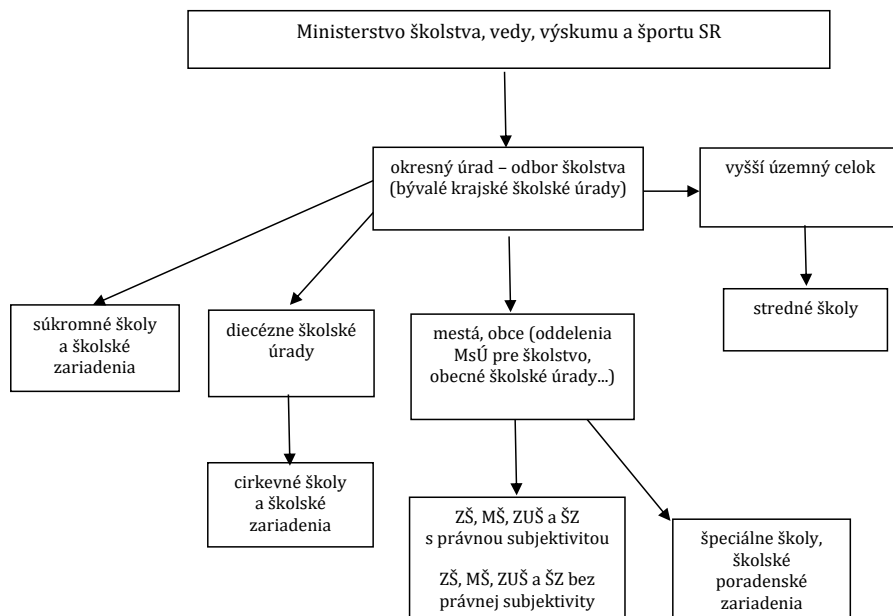
Organizácia, riadenie a financovanie škôl a školských zariadení na Slovensku je v súčasnosti komplikované, neprehľadné a netransparentné. V tomto systéme sa často strácajú financie, ktoré by sa dali efektívnejšie využiť napr. aj na podporu myšlienky inkluzívnej školy. Z vlastných skúseností vieme, že v niektorých mestách a obciach sa neefektívne používajú školské finančné prostriedky a využívajú sa aj na iné účely ako na financovanie škôl. Štát nemá kompetencie kontrolovať samosprávy, a preto aj z toho dôvodu sa bránia *vrátiť organizáciu, riadenie a financovanie škôl a školských zariadení pod štátnu správu*. Na ilustráciu uvádzame nasledujúce tabuľky 5 a 6.

Tabuľka 5 Systém, organizácia, riadenie a financovania škôl a školských zariadení v rokoch 1990 – 1996



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 6 Systém, organizácia, riadenie a financovanie škôl a školských zariadení od roku 1996 po súčasnosť



(Zdroj: vlastné spracovanie)

2.2 Oblasť školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie

V posledných desiatich rokoch došlo na celom Slovensku k nekontrolovateľnému nárastu školských poradenských zariadení (aj súkromných) (tabuľka 7, graf 5). Zrušením centier špeciálnopedagogického poradenstva a prenesením kompetencií na centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie by sa vytvoril jednotný funkčný a efektívny systém poradenských školských zariadení v SR podľa princípu „jedných dverí,“ kde by rodičia mohli riešiť problémy svojich detí na jednom pracovisku s kvalitným odborným personálom špeciálnych pedagógov, psychológov a ďalších odborných zamestnancov centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Predpokladáme, že týmto modelom by sa predchádzalo neoprávnenému preradovaniu (prijímaniu) žiakov do špeciálnych tried na základných školách a do špeciálnych základných škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím.

Tabuľka 7 Centrá špeciálnopedagogického poradenstva v SR

CŠPP	Školský rok							
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
štátne	80	80	79	79	80	83	83	84
súkromné	40	47	50	53	56	62	67	68
cirkevné	1	1	1	1	1	1	1	1
spolu	121	128	130	133	137	146	151	153

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: SR – Slovenská republika, CŠPP – centrá špeciálnopedagogického poradenstva

Graf 5 Centrá špeciálnopedagogického poradenstva v SR



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z uvedeného vyplýva, že astronomický nárast počtu centier špeciálnopedagogického poradenstva (predovšetkým súkromných) nemôže garantovať odbornosť a kvalitu práce predovšetkým v oblasti diagnostiky, čoho dôsledkom sú aj informácie vyplývajúce zo štatistických zistení o nekontrovateľnom náraste počtu žiakov s mentálnym postihnutím a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v SR. Ak k počtu centier špeciálnopedagogického poradenstva (153) pripočítame počet centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (spolu 86, z toho 14 súkromných a 72 štátnych), vychádza aktuálny počet školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie – 239, z toho až 82 súkromných. V dôsledku toho poukazujeme na oprávnené pochybnosti o kvalite personálneho obsadenia v mnohých z nich.

2.3 Oblasť skvalitňovania diagnostiky

V súčasnosti sa ukazuje (o čom svedčia aj štatistiky), že bude nevyhnutné zmeniť prístup v diagnostike detí a žiakov tak, že sa *odkloníme od medicínskej diagnostiky smerom k diagnostike pedagogickej a inkluzívnej* a skončíme s charakteristikami (s nálepkovaním) detí a žiakov so sociálnym (zdravotným) znevýhodnením a prejdeme k všeobecnej podpore všetkých detí a žiakov v prostredí inkluzívnej školy (Šilonová, Klein, Šinková, 2018, s. 107). Na základe uvedeného odporúčame:

- realizovať *depistážne skriningové vyšetrenie* a následnú stimuláciu už v predškolskom veku u sociálne i zdravotne znevýhodnených detí a žiakov, čím zabránime ich neoprávnenému zaradovaniu do systému špeciálneho školstva;
- v rámci orientačnej (skriningovej) diagnostiky a stimulácie využívať *manuál k depistáži a manuál k stimulácii*, ktoré boli vytvorené v národnom projekte Škola otvorená všetkým (Šilonová, Klein, Šinková, 2018a; Šilonová, Klein, Šinková, 2018b);
- *personálne posilniť pozície odborných zamestnancov* v materských a základných školách – školský špeciálny pedagóg, školský psychológ a podobne podľa potreby školy (do konca marca 2019 bude v rámci národného projektu *Projekt inklúzie v materských školách* vydaná publikácia: Šilonová, V., Klein, V., Šinková, P. A., 2019. *Depistážno-stimulačný program pre 3 a 4-ročné deti v materskej škole*);
- vytvoriť *jednotný poradenský systém* – „systém jedných dverí,“ a to zlúčením centier výchovného poradenstva a prevencie (centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, centier špeciálnopedagogického poradenstva);
- legislatívne zakotviť, aby centrá výchovného poradenstva a prevencie pri podozrení na duševnú zaostalosť (ako diagnóza v rámci MKCH-10) odporúčali zákonnému zástupcovi, aby dieťa/žiak absolvoval aj *diagnostické lekárske (psychiatrické/neurologické) vyšetrenie* v dôsledku nutnosti zabezpečenia klinického potvrdenia zdravotného znevýhodnenia (postihnutia) dieťaťa; dieťaťu/žiakovi bude vydané odporúčanie na vzdelávanie ako dieťa/žiak s mentálnym postihnutím – ľahkou duševnou zaostalosťou až po potvrdení tejto diagnózy detským psychiatrom (Šilonová, Klein, 2018).

Záver

V závere chceme zdôrazniť, že v súčasnej spoločnosti charakterizovanej globalizačnými procesmi sprevádzanými množstvom negatívnych javov sa ukazuje ako mimoriadne dôležité hľadanie a nachádzanie kľúčových stratégií a prístupov na zmierňovanie ich vplyvov. V danom kontexte stúpa význam vzdelávania vo vzťahu k celej populácii, teda aj k cieľovej skupine, akou nepochybne sú aj deti a žiaci so zdravotným a sociálnym znevýhodnením. Odborníci zaoberajúci sa inkluzívnou edukáciou sa zhodujú v názoroch, že

jedným zo základných problémov sociálne a zdravotne znevýhodnených osôb a spoločnou „prapríčinou“ mnohých ťažkostí v ich živote a živote celej spoločnosti je ich nízka vzdelanostná úroveň (a my s nimi súhlasíme). Tento fakt zároveň naznačuje, že kľúčovú úlohu pri postupnom zlepšovaní životnej úrovne tejto cieľovej skupiny bude mať zvyšovanie ich vzdelanostnej úrovne v intenciách nových prístupov a novej filozofie budúcej inkluzívnej slovenskej školy. Nevyhnutnou súčasťou týchto procesov je predovšetkým skvalitnenie procesu inkluzívnej diagnostiky edukácie detí a žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením s akcentom na prevenciu neoprávneného zaradovania žiakov do systému špeciálnych škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím, ako aj prevencie pred vznikom ďalších porúch ako napr. porúch správania, špecifických vývinových porúch učenia.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0522/19 *Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu sociálne znevýhodnených detí.*

LITERATÚRA

- KLEIN, V., RUSNÁKOVÁ, J., ŠILONOVÁ, V., 2012. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves: Roma Education Fund. ISBN 978-80-971181-0-5.
- KYRIAZOPOULOU, M., 2017. Místní akční plán rozvoje vzdělávání ve městě Brno. Príspevok v rámci Mezinárodní konference k inkluzi konanej dňa 27. 4. 2017. Magistrát mesta Brno. Dostupné na internete: <https://www.brno.cz/sprava-mesta/magistrat-mesta-brna/usek-1-namestka-primatorky/odbor-skolstvi-mladeze-a-telovychovy/projekty/projekt-map/konference/>.
- ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V., 2018. *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Ružomberok: VERBUM KU. ISBN 978-80-561-0262-6.
- ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V., ŠINKOVÁ, P. A., 2018a. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia – inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, s. 107. ISBN 978-80-565-1434-4.
- ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V., ŠINKOVÁ, P. A., 2018b. *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia – inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, s. 140. ISBN 978-80-565-1432-0.
- Štatistické ročenky. Centrum vedecko-technických informácií SR v Bratislave. [online]. [cit. 2019-02-20]. Dostupné na internete: <http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky.html?page_id=9230>.

PROZDRAVOTNÁ EDUKÁCIA AKO STRATÉGIA PREVENIE ZDRAVOTNÝCH A SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH PROBLÉMOV U RÓMSKÝCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Pro-health Education as a Strategy of Preventing Health-Related and Social-Pathological Problems in Roma Students from Socially Disadvantaged Backgrounds

Jozef Liba¹

Abstrakt: Štúdia reflektuje teoretickú a empirickú analýzu prozdravotnej výchovy k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Prostredníctvom dotazníkového prieskumu prezentuje poznatky, skúsenosti, návrhy a odporúčania učiteľov praxe a riaditeľov škôl vo vzťahu k potenciálu prozdravotnej edukácie na primárnom stupni vzdelávania. Na základe dostupných poznatkov a informácií zvyrazňuje potrebu modifikácie a inovácie zdravotno-preventívnych edukačných stratégií a prístupov, pričom vychádza z cieľavedomej evaluácie aktuálnej edukačnej reality. Súčasne uvádza perspektívu niektorých foriem a metód edukačného pôsobenia, ktoré umožňujú generovanie, stabilizáciu a interiorizáciu zdravotných hodnôt a pravidiel u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia s možným smerovaním k rodinám a miestnej komunite. Štúdia konkretizuje edukačnú perspektívu výchovy k zdraviu v procese rozvíjania kognitívnej, socio-afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a poukazuje na edukačnú pozíciu učiteľa ako vzdelávacieho a výchovného garanta prozdravotnej edukácie.

Kľúčové slová: zdravie, prozdravotná edukácia, rómsky žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia, učiteľ.

Abstract: The paper provides a theoretical and an empirical analysis of pro-health education (education to health) in Romany students from socially disadvantaged backgrounds. The data, knowledge and experiences obtained by means of a questionnaire survey enable us to come up with proposals and recommendations for teachers and school managers in relation to pro-health education within the primary school level. The paper emphasises the modification and innovation of health-preventing education strategies and procedures by drawing on systematic evaluation of the current situation in education. Furthermore, there are specified specific forms and methods of education that make it possible to generate, stabilize and interiorize health-related values and principles in Romany students from socially disadvantaged backgrounds. These can potentially be projected onto Romany families and communities. In addition, we discuss the future of the education to health in the process of developing the cognitive, socio-affective and psychomotor facets of personality of Romany students from socially disadvantaged backgrounds. Finally, the paper takes into consideration the position of a primary school teacher as a person responsible for pro-health education.

Keywords: health, pro-health education, Roma students from socially disadvantaged backgrounds, teacher.

¹ Prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra prírodovedných a technických disciplín, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: jozef.liba@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

Úvod

Účinnosť edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vyžaduje rešpektovanie východiskovej situácie. Nedostatočná pripravenosť rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na školskú dochádzku vedie k problémom s adjustáciou uvedených žiakov a komplikuje možnosti plnenia štandardných edukačných požiadaviek (ISCED 1, 2014), čo limituje požiadavku a potrebu dosiahnutia pozitívnych zmien vo vzťahu k školským výsledkom. Rómski žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia vyžadujú iný edukačný prístup, často neovládajú štátny jazyk, majú rozptýlenú pozornosť, potrebujú pomalšie pracovné tempo, absentuje u nich domáca príprava na vyučovanie a zmysel pre organizáciu práce, chýba pravidelný režim, pôsobia tu iné kultúrne vzorce ako v majoritnej spoločnosti. Uvedené skutočnosti negatívne ovplyvňujú proces ich prospievania v škole a vedú k mnohým adaptačným problémom na školské prostredie a edukačné požiadavky (Hlebová, Vojteková, 2018).

Významným negatívnym činiteľom nízkej školskej úspešnosti je fenomén identifikácie rómskych žiakov so správaním rodičov a komunity. Tolerantné postoje rómskej rodiny k spoločensky nežiaducim formám správania, odlišná hodnotová orientácia vo vzťahu k významu a potrebnosti vzdelávania a vzdelania, tiež vo vzťahu k štruktúre a obsahu životného štýlu vedie k vysokej frekvencii zastúpenia zdravotných problémov a sociálno-patologických javov u rómskych detí a mládeže (napr. Liba, 2018). Absencia iných vzorov správania a konania má svoj prejav v sociálno-výchovnom deficite a následne v zlyhávaní širšej socializácie. Konštatovaný nesúlad medzi tým, čo je uznávané a platné a realitou výchovy rómskych detí, má svoje negatívne dôsledky vo fyzickom, mentálnom a emocionálnom zaostávaní rómskych žiakov, osobitne žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Dlhodobo vykazované znaky nízkej ekonomickej, vzdelanostnej, zdravotnej a hygienickej úrovne veľkej časti rómskeho etnika kladú otázky nad účinnosťou uplatňovaných prístupov a stratégií tak v celospoločenskom vzťahovom rámci, ako aj v konkrétnych podmienkach výchovno-vzdelávacieho pôsobenia školy. V súvislosti s uvedeným je však potrebné vnímať skutočnosť, že menší výkon rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia nie je dôsledkom nižšej mentálnej kapacity, ale odlišných podmienok formovania kognitívnych schopností spôsobených nedostatkom istého typu podnetov, jazykovou znevýhodnenosťou, kultúrnymi rozdielmi a významne aktuálnymi životnými podmienkami (Špotáková, 2011). Dosiahnutie pozitívnych zmien v oblasti edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vyžaduje rešpektovanie komplexu potrieb detí/žiakov, ktorý následne vytvára predpoklady pre primerané rozvíjanie kognitívnej, sociálno-afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti. Ide o potrebu formulovania edukačných cieľov v intenciách individuálnych možností a potrieb žiakov, o poznanie lokálnych špecifik, o spôsobilosť organizovať a riadiť edukačný proces smerom k rodinám žiakov a miestnej komunite.

V intenciách takto formulovanej paradigmy zvyrazňujeme výchovnú a vzdelávaciu garanciu školy vo vzťahu k štruktúrovaniu komplexu potrebných kompetencií žiakov s osobitným dôrazom na účinnosť prozdravotnej edukácie. Ide o to, že vyváženosť rozvoja osobnosti dieťaťa/žiaka je určujúco determinovaná úrovňou zdravia, ktoré je univerzálnou podmienkou realizácie akýchkoľvek predpokladov, formulovania a naplnenia stanovených cieľov a uspokojenia možných ambícií. Dostupná recepcia viacerých nepriaznivých ukazovateľov zdravia a životného štýlu Rómov je výzvou vo vzťahu k aktuálnej štruktúre a obsahu prozdravotnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a vyžaduje cieľavedomú evaluáciu edukačnej reality. Osobitne to platí pre primárny stupeň vzdelávania, ktorý svojou formatívnu senzitivnosťou dovoľuje účinne prepájať kognitívny rámec edukácie s emóciami prostredníctvom pozitívneho motivovania a aktivizovania myslenia rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Prozdravotná edukácia rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

Prozdravotná edukácia rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je témou, ktorá má svoj vývoj a trvalú aktuálnosť. Predpokladom možnej pozitívnej zmeny sú relevantné informácie. Komplikáciou relevantných zistení je nedostatok spoľahlivých štatistických údajov o stave zdravia Rómov na Slovensku. Takéto údaje nie sú k dispozícii v dôsledku antidiskriminačných prístupov, ktoré neumožňujú zber údajov v členení podľa etnického pôvodu. Nedostatok dlhodobých konzistentných prieskumov obmedzuje reliabilitu zisteného a možnosti komparácie vývojových trendov. Uvádzané hodnotenia sa tak opierajú o niektoré parciálne prieskumy skôr regionálneho dosahu (napr. Koval', 2012) a najmä o učiteľskú skúsenosť. Nezriedka tu negatívne pôsobí nevierohodný mechanizmus spätnej väzby od členov rómskeho etnika.

V intenciách uvedeného konštatujeme, že práve učiteľská empiria je vo vzťahu k aktuálnym ukazovateľom a výsledkom výchovy k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia významným a primerane spoľahlivým zdrojom a stimulom možnej modifikácie a inovácie prozdravotných edukačných intervencií. Analýza a interpretácia viacerých prieskumných zistení (neštruktúrovaný dotazník – otvorené položky, neštruktúrovaný rozhovor), ktoré sme realizovali v rámci výskumných aktivít grantového projektu APVV, nám umožnili reflexiu poznatkov, skúseností, návrhov a odporúčaní učiteľov a pedagogických asistentov pôsobiacich na primárnom stupni vzdelávania. Prieskum sme realizovali v roku 2019 so študentmi externej formy vysokoškolského štúdia ($n = 37$), ktorí si dopĺňali potrebnú učiteľskú kvalifikáciu a aktuálne pôsobia v školách s vysokým zastúpením rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v Prešovskom a Košickom samosprávnom kraji. Respondenti sa vyjadrovali k vybraným ukazovateľom životného štýlu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Hodnotiace stanoviská, návrhy a odporúčania respondentov reflektujú ich priame viacročné skúsenosti v reálnej edukačnej praxi. Rozhodujúca časť

respondentov hodnotila aktuálnu situáciu ako veľmi zlú. Pri spracovaní získaných poznatkov sme zvolili selektívny prístup so zameraním na tie oblasti zdravia a výchovy k zdraviu, ktoré sú súčasťou prozdravotnej edukácie podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre primárny stupeň vzdelávania (ISCED 1, 2014). Ide o oblasť hygieny, výživy a sociálnej patológie. Uvedieme niektoré zistenia reflektujúce oblasť zdravia podľa vyjadrenia respondentov:

- v oblasti hygieny – *majú svrab, pedikulózu; majú špinavé nechty, špinavé šaty, nezriedka bez spodnej bielizne; nepoznajú umývadlo, nevedia používať mydlo, nepoznajú splachovací záchod a toaletný papier; hádžu okolo seba odpadky;*
- v oblasti výživy – *pri školských obedoch zjedia predovšetkým mäso a sladké, sú aj vyberaví alebo odmietaví vo vzťahu k jedlu, ktoré nepoznajú; zeleninu a ovocie takmer nejedia, desiatu nosí do školy minimum žiakov; v čase sociálnych dávok kupujú nuttely, croissants, chipsy, keksy, salámy, biele pečivo, sladené a najmä energetické nápoje;*
- v oblasti sociálno-patologických javov – *tolerované je fajčenie detí; bežná je skúsenosť detí s alkoholom; majú agresívne, výbušné správanie – bitky, neslušné vyjadrovanie, časté je záškoláctvo nezriedka tolerované rodičmi.*

Získané informácie nám čiastočne umožňujú okrem javovej stránky postihnúť kauzálne súvislosti s odrazom do objektivizácie perspektív edukačného vplyvu. Uvedomujeme si skutočnosť, že úspech v prevencii nežiaducich ukazovateľov životného štýlu rómskeho etnika sa môže dosiahnuť len komplexným a koordinovaným pôsobením zodpovedných zložiek spoločnosti – legislatíva, zdravotníctvo, masmédiá, rodina, školstvo, vedecký výskum, občianske združenia, mládežnícke organizácie etc. Zdôrazňujeme však pozíciu školy, pričom platí, že určujúce je zapojenie rodiny. Vo vzťahu k rómskym žiakom tiež platí, že pri všetkých premyslených stratégiách, prístupoch, nasadení a dobrých úmysloch to bez rodiny nepôjde.

Vo vzťahu k výchove k zdraviu detí/žiacov opakovane zdôrazňujeme edukačný potenciál školy – *osobnosť učiteľa*. Učitelia na primárnom stupni vzdelávania rómske deti poznajú. Táto skutočnosť určujúco ovplyvňuje edukačnú klímu, umožňuje podporovať aktivitu každého žiaka, účinne usmerňovať kooperáciu, komunikáciu a sociálnu interakciu, uplatňovať preferenciu pozitívnych prístupov, dáva možnosti flexibilne reagovať na priebeh edukácie, motivovať, podporovať usilovnosť a snaživosť žiakov. Primárny stupeň vzdelávania, najmä v prvých dvoch ročníkoch je nezastupiteľný v pozícii učiteľa ako motivátora, facilitátora, preventistu. Úspešné vykonávanie učiteľského povolania vyžaduje súbor spôsobilostí a dispozícií univerzálne použiteľných v edukačných situáciách pri rešpektovaní ich dynamiky a otvorenosti. Formulovaná požiadavka má byť reflektovaná v *pregraduálnej a postgraduálnej príprave učiteľov*, teda v generovaní takého kompetenčného profilu, ktorý predstavuje otvorený systém pedagogicko-psychologickej a odborného-predmetovo-didaktickej prípravy. Učiteľ, ktorý učí, vychováva

rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, má uplatňovať taký pedagogický prístup, ktorý prekračuje aktuálnu situáciu, vedie k angažovaniu sa v situácii učenia, posilňuje záujem žiaka výberom podnetov s citovým významom, umožňuje vysvetľovanie hodnôt a smeruje k perspektíve prebratia zodpovednosti za vlastné učenie bez priamej asistencie učiteľa (Petrasová, 2011). S učiteľskou profesiou je okrem iného spájaný silný ideál služby, otázky profesnej identity, autonómie v rozhodovaní alebo expertných schopností riešiť bežné i mimoriadne situácie na základe zvládnutej teórie (Kosová a kol., 2012). Pripravený a motivovaný učiteľ prostredníctvom premyslených a erudovaných prozdravotných intervencií generuje systém vedomostí, zručností, návykov, ale rovnako záujmov, postojov a hodnôt, v ktorom sú zásady zdravého životného štýlu trvalou a univerzálnou hodnotou. Nezanedbateľný je socializačný potenciál učiteľovho pôsobenia, najmä vo vzťahu k rómskym žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, keďže prostredníctvom žiakov významne pôsobí na ich rodičov a širšie sociálne prostredie. Pripravený učiteľ je základným predpokladom pre prekračovanie kognitívneho rámca, teda účinnej výchovy k zdraviu ako komplexu prepájajúceho poznatkovú stránku so stránkou socio-afektívnou a konatívnou vo vzťahu k životnému štýlu.

Školský edukačný rámec, okrem školského kurikula, vytvára prostredie pre implementáciu národných, rezortných a školských projektov, ktoré vo svojej štruktúre a obsahu implikujú priestor pre vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov, pre modely vzdelávania, ktoré v sebe integrujú aj možnosti prozdravotnej edukácie. Zaujímavými boli (sú) projekty: MRK1 (2010 – 2015), MRK2 (2013 – 2015), PRINED (2014 – 2015), ŠOV (2016 – 2019). Uvedené projekty sú stratégiou pozitívnych edukačných výstupov, pričom otvorenosť, multiaspektovosť a multikauzálnosť procesu edukácie rómskych žiakov, najmä vo vzťahu k inkluzívnej perspektíve prináša aj otázniky (Titzl, 2018).

Opierajúc sa osobnú participáciu na projekte PRINED uvedieme niektoré odporúčania, ktoré majú suportívnu pozíciu vo vzťahu k výchove k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Uplatnili sme metódu pološtruktúrovaného dotazníka ako exploračnú metódu získavania údajov a informácií prostredníctvom výpovedí respondentov (riaditelia 98 škôl). Následne prezentujeme a interpretujeme niektoré vyjadrenia riaditeľov škôl participujúcich v tomto projekte:

- signifikantnosť pozitívneho edukačného potenciálu projektu sa prejavila v hodnotení *klímy školy* (90 % zastúpenie pozitívneho hodnotenia); ide o významnú sociálno-psychologickú premennú, ktorá prezentuje kvalitu interpersonálnych vzťahov a sociálnych procesov a je dôležitým determinantom účinnosti edukačného procesu; nepochybne má jeden z určujúcich vplyvov na učebné výsledky žiakov, a to aj vo vzťahu k prozdravotnej edukácii; pozitívne sociálno-emocionálne naladenie konkretizované v spokojnosti učiteľov i žiakov je predpokladom takého prežívania, vnímania, hodnotenia, komunikácie, interakcie, ktorého

výstupom je záujem o učenie, očakávané školské výsledky a dobrá spolupráca s rodinou; klíma triedy signifikantne ovplyvňuje motiváciu a následne i pracovnú výkonnosť žiakov;

- pozitívne hodnotenie prospešnosti *stimulačného programu* v rámci projektu PRINED (96 % pozitívneho hodnotenia); v zložitej realite sociálneho znevýhodnenia žiakov môžu práve suportívne programy zdravotno-výchovnej intervencie implementované do školského kurikula (aj programy pripravené v rámci konkrétnej školy) významne intervenovať do edukačných stereotypov, môžu primerane aktivizovať a motivovať rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia; školské programy zdravotno-výchovnej intervencie implementované do školskej edukácie umožňujú rešpektovať podmienky príslušnej školy, ako aj lokálne špecifiká; výchova k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ako edukačný cieľ prozdravotných programov tu reflektuje holistický prístup a prepája kognitívnu, socio-afektívnu a psychomotorickú stránku osobnosti rómskeho žiaka;
- významnú podpornú pozíciu v komplexe edukačných cieľov a úloh má *celodenný výchovný systém* (90 % pozitívneho hodnotenia); ide o edukačnú stratégiu, ktorá nepochybne podporí komplexné výchovné pôsobenie a prípravu na vyučovanie, umožňuje znížiť možný negatívny vplyv rodinného a širšieho sociálneho prostredia na žiaka; osobitne zdôrazňujeme jeho aktuálnosť vo vzťahu k ukazovateľom životného štýlu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (hygiena, výživa, pohybová aktivita, sociálno patologické javy a rizikové správanie, režim dňa etc.).

Získané informácie nám čiastočne umožnili poukázať na kauzálne súvislosti s odrazom do objektivizácie možností edukačného pôsobenia. Musíme však uviesť, že vzťahový rámec uvedených informácií nám dovoľuje aj komplexnejší prístup. Ide napr. o *povinnú školskú dochádzku do materskej školy*, kde podľa zistení Zelinu (2018) jednoznačné „áno“ uviedlo 80,3 % z 218 učiteliek prvého ročníka základnej školy, tiež o potrebu *nultého ročníka*, kde podľa zistení Kleina et al. (2012) respondenti uvádzajú opodstatnenosť nultého ročníka v zmysle eliminácie jazykovej bariéry, zvládnutia základných hygienických a kultúrno-spoločenských návykov etc.

Adresnosť systémových opatrení v oblasti prozdravotnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia nachádza svoje spredmetnenie a konkretizáciu v školskej edukácii, ktorá predstavuje (resp. má predstavovať) systematickú, erudovanú a premyslenú intervenciu do štruktúry a obsahu životného štýlu. Školská edukácia ako dlhodobý, trvale otvorený proces s pozitívnou perspektívou môže signifikantne prispieť k uplatňovaniu prozdravotných edukačných stratégií. Dosiahnutie edukačného úspechu u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vyžaduje permanentný proces usmerňovania a modifikovania pregraduálneho

vzdelávania budúcich učiteľov v oblasti obsahovej a procesuálnej. Učiteľ má byť expertný profesionál, ktorý integruje personálnu, etickú a odbornú dimenziu, tým môže aj v tomto okruhu edukačného pôsobenia projektovať a riadiť edukačné prístupy a procesy tak, aby zohľadňovali skupinové a individuálne rozvojové potreby žiakov v konkrétnom lokálnom kontexte (podľa Kasáčová, 2006). Pozitívna zmena a výsledky v oblasti prozdravotnej edukácie, teda v účinnosti výchovy k zdraviu, vyžadujú rešpektovanie osobitostí rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Existujúce a pribúdajúce projekty, programy, príručky prinášajú zlepšenia, ale doposiaľ len krátkodobé s obmedzenou spätnou väzbou. Perspektíva systémovej zmeny tak predstavuje proces, ktorý musí byť otvorený, dynamický a pritom intencionálny, cieľavedomý a kontinuálny. Vyžaduje prispôsobenie foriem, metód a obsahu edukácie odlišnostiam, spôsobilostiam, skúsenostiam, schémam myslenia a tempu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pri rešpektovaní celospoločenských cieľových štandardov. Podmienkou úspechu je schopnosť organizovať a riadiť edukačný proces tak, aby presiahol hranice triedy smerom k rodinám žiakov a miestnej komunite. Participácia a zapojenie účastníkov, najmä rodiny je predpokladom a podmienkou formulovania reálnych vízií, nastavenia procesov stimulácie a uplatnenia účinných stratégií pozitívnych zmien.

Záver

Uvedomujeme si viaceré skutočnosti, ktoré intervenujú do procesu edukácie aj v oblasti výchovy k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Aktuálna potreba riešiť a podporiť oblasť výchovy k zdraviu vyžaduje informácie, návrhy, odporúčania, zmeny, ktoré budú pozitívnym príkladom pre prozdravotnú edukáciu a budú predstavovať komponent systémoveho edukačného prístupu, kde výchova k zdraviu je nezastupiteľnou zložkou cieľavedomého projektovania hodnotového systému Rómov aj vo vzťahu k ich zdraviu a životnému štýlu.

Štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu APVV-17-0075 *Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia* (2018 – 2022).

LITERATÚRA

- Evalvačná správa z projektu PRINED – PProjekt INkluzívnej EDukácie. Záverečná evalvačná správa*, 2015. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1415-3.
- HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G., 2018. *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komúní*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2003-2.
- KASÁČOVÁ, B., 2006. *Dimenzie učiteľskej profesie*. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-431-0.
- KLEIN, V. et al., 2012. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves: Roma Education Fund. ISBN 978-80-971181-0-5.
- KOSOVIČ, B. a kol., 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0353-4.
- KOVAL, J., 2012. Úmrtnosť rómskych detí v sociálne znevýhodnenom prostredí. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 2, č. 2, s. 31 – 40. ISSN 1338-6670.

- LIBA, J., 2016. *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: PF PU. ISBN 978-80-555-1612-7.
- PETRASOVÁ, A., 2011. In: *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. ISBN 978-80-970143-7-7.
- ŠPOTÁKOVÁ, M., 2011. In: *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. ISBN 978-80-970143-7-7.
- 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>.
- TITZL, B., 2018. Môže byť tzv. inkluzívna škola dĺnou ľidskosti? In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/ Studies in Special Education*. Roč. 7, č. 2, s. 26 – 41. ISSN 2585-7363.
- ZELINA, M., 2018. Názory učiteliek 1. ročníka základnej školy na inkluzívne vzdelávanie. In: *Zborník vedeckých štúdií „Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.“* Ružomberok: Verbum, s. 70 – 80. ISBN 978-80-561-0608-2.

OBLASŤ KULTÚRY A POLITIKY ŠKOLY AKO UKAZOVATEĽ INKLUZIVITY V KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOCH

School Culture and School Policy as Index of Inclusion in Curricular Documents

Jana Kačmárová¹

Abstrakt: Štúdia prezentuje čiastkové výskumné zistenia v problematike zavádzania inkluzívneho vzdelávania do prostredia slovenských základných škôl s bližším zameraním na kvalitatívnu analýzu školských vzdelávacích programov ako základných kurikulárnych dokumentov základných škôl. Štúdia približuje problematiku inkluzívneho vzdelávania v prostredí slovenského školstva z pohľadu pripravenosti a schopnosti škôl adekvátne reagovať na potreby všetkých žiakov zaradených do hlavného prúdu vzdelávania, teda nielen na potreby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale i na potreby detí nadaných či potreby detí všeobecnej populácie. Predkladaná štúdia sa bližšie zaoberá identifikáciou procesov v rámci školských vzdelávacích programov vybraných slovenských základných škôl Prešovského a Košického samosprávneho kraja. Zameriava sa na analýzu kultúry, politiky a praxe školy smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu. Štúdia analyzuje vybrané školské vzdelávacie programy prostredníctvom modifikovaného nástroja hodnotenia kvality inkluzívnej školy. Štúdia poukazuje na zistený stav inkluzívneho vzdelávania zachyteného vo vybraných deviatich školských vzdelávacích programoch základných škôl Prešovského a Košického samosprávneho kraja a poukazuje na formálnu snahu základných škôl o zakomponovanie princípov inkluzívneho vzdelávania do svojich vzdelávacích programov. Štúdia si všima rozdiely v miere zaradenia inkluzívnych princípov vzdelávania do školských vzdelávacích programov štátnych, cirkevných a súkromných základných škôl, pričom poukazuje na zaujímavý fakt, že celková vyhodnotená miera inklúzie podľa modifikovaného hodnotiaceho nástroja sa v jednotlivých skupinách nami vybraných školských vzdelávacích programov štatisticky významne neodlišuje.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, inklúzia, index inklúzie, školský vzdelávací program.

Abstract: The study presents partial research findings within the area of introducing inclusive education into the environment of Slovak primary schools with a closer focus on the qualitative analysis of school educational programs as basic curricular documents in primary schools. The study deals with the issue of inclusive education in the Slovak educational environment from the perspective of preparedness and the ability of schools to adequately respond to the needs of all students included in the mainstream education, i.e. not only the needs of students with special educational needs, but also the needs of gifted children and children of general population. The presented study deals with the identification of processes in the framework of school educational programs of selected Slovak primary schools in Prešov and Košice self-governing regions. It focuses on the analysis of school culture, policy and practice towards inclusive education. The study analyzes selected school curricula through a modified quality assessment tool for inclusive schools. The study points to the detected state of inclusive education captured in selected nine school educational programs of primary schools in the Prešov and Košice self-governing regions, and points out the formal efforts of primary schools to incorporate the principles of inclusive education into their educational programs. The study notes the differences in the inclusive principles of education in public, church and private primary school curricula, pointing out an interesting fact that the overall evaluated inclusion rate according to

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

the modified assessment tool is not statistically significantly different in each of our selected school curricula.

Key words: *inclusive education, inclusion, index of inclusion, school educational program.*

Úvod

Inkluzívne vzdelávanie je čoraz častejšie diskutovanou témou v rámci slovenského školstva. Stretávame sa s nejednotnosťou v názoroch odborníkov, pedagógov, ale aj rodičov v otázke cieľovej skupiny inkluzívneho vzdelávania, koho sa inkluzívne vzdelávanie týka, ktoré dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je možné zaradiť do bežného, klasického prúdu vzdelávania a pre ktoré dieťa by bolo vhodnejšie vzdelávanie na špeciálnej základnej škole.

Zastávame názor, že dôležitou otázkou v rámci inkluzívneho vzdelávania je práve pripravenosť škôl a pedagogických i odborných zamestnancov vhodne reagovať na vzdelávacie potreby všetkých žiakov, teda aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Otázkou pripravenosti škôl sa už v minulosti zaoberalo mnoho popredných slovenských odborníkov, čoho výsledkom bolo aj realizovanie viacerých národných programov zaoberajúcich sa problematikou implementácie prvkov inkluzívneho vzdelávania do systému slovenského školstva, akými boli národné programy NP PRIM, MRK, ŠOV či PRINED. Domnievame sa, že táto pripravenosť sa odráža najmä v oblasti kultúry školy a spolu s politikou školy sa premieta do školského vzdelávacieho programu – dôležitého kurikulárneho dokumentu školy.

Teoretické východiská

Školský vzdelávací program je rámcovým kurikulárnym dokumentom školy, ktorý v sebe zahŕňa politiku, kultúru, ale aj prax konkrétnej školy, pričom sa opiera o štátny vzdelávací program, ktorý je dôležitým východiskovým momentom pre tvorbu školského vzdelávacieho programu. Siváková a kol. (2011) definuje školské vzdelávacie programy ako bazálne dôležité pedagogické dokumenty vymedzujúce ciele, obsah a podmienky vzdelávania v konkrétnej škole, určujúce metódy overovania a hodnotenia výsledkov realizovaného edukačného procesu. V štúdiu vychádzame aj z úvah autora Hájka (2007), ktorý obsah školských vzdelávacích programov stratifikuje v štyroch rovinách, a to v rovine legislatívnej, pedagogickej, evalvačnej a spoločenskej. Bližšie sa v oblasti skúmania inkluzívnych prístupov v školských vzdelávacích programoch v oblasti kultúry a politiky školy zameriavame práve na rovinu pedagogickú a spoločenskú. Pedagogická rovina školského vzdelávacieho programu definuje, akým spôsobom škola chce a bude pôsobiť na žiakov s cieľom čo najefektívnejšieho rozvoja kompetencií žiakov. Spoločenská rovina školského vzdelávacieho programu definuje vzťah školy s verejnosťou a rodičmi žiakov.

Inkluzívne vzdelávanie je označením takej politiky vzdelávania, ktorá sa snaží o začlenenie všetkých žiakov zo svojej spádovej oblasti, teda aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do hlavného prúdu vzdelávania

– bežných škôl, čo môžeme dokumentovať aj príkladmi dobrej praxe z inkluzívnej edukácie týchto žiakov v zahraničnom i domácom kontexte (Hlebová, 2018). Pri definovaní inkluzívneho vzdelávania sa opierame o Lechtu (2016), ktorý za základný znak inkluzívnej pedagogiky považuje akceptáciu rozmanitosti a heterogenity. Podľa Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) Slovensko patrí spolu s Dánskom, Francúzskom, Írskom, Luxemburskom, Rakúskom, Fínskom, Spojeným kráľovstvom, Lotyšskom, Lichtenštajnskom, Českou republikou, Estónskom, Litvou, Poľskom a Slovinskom do skupiny krajín, v ktorých v školskom systéme popri sebe funguje špeciálne aj klasické vzdelávanie. Tento systém sa označuje ako prestupný a existuje viacero možností pri zaradzovaní dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do vzdelávacieho procesu (Adamus, 2015).

Problematickou zisťovania kvality inkluzívneho vzdelávania sa zaoberali aj Ainsow a Booth (2007), ktorí ako prví navrhli index inklúzie (Index for Inclusion). Mieru inklúzie, príp. exklúzie posudzujú v troch vzájomne prepojených oblastiach, a to v oblasti kultúry, politiky a praxe školy. Každá oblasť sa ešte navyše delí na dve podoblasti. Do oblasti kultúry školy patrí budovanie komunity a stanovenie inkluzívnych hodnôt. V oblasti politiky školy sa posudzuje podpora rôznorodosti a vytváranie otvorenej školy pre všetkých. V oblasti praxe školy hodnotíme organizáciu učenia a evalváciu. Jednotlivé indikátory inklúzie pre podmienky školského vzdelávacieho systému na Slovensku adaptovala podľa Index of Inclusion (Booth a Ainscow, 2007; In: Horňáková, 2014). V našej štúdii sa bližšie zaoberáme práve oblasťami kultúry a politiky školy a ich odrazom v konkrétnych školských vzdelávacích programoch.

Cieľ výskumu kurikulárnych dokumentov a charakteristika výskumného súboru

Základným cieľom predkladanej štúdie je skúmanie kurikulárnych dokumentov so zameraním na hodnotenie miery inkluzívneho obsahu v oblasti kultúry a politiky škôl Prešovského a Košického samosprávneho kraja a zmapovanie miery inklúzie školských vzdelávacích programov primárneho vzdelávania na vybraných základných školách v oblasti kultúry a politiky školy.

Výskumný súbor štúdie je vytvorený deviatimi školskými vzdelávacími programami primárneho vzdelávania škôl Prešovského a Košického samosprávneho kraja, ktorý tvoria tri štátne základné školy, tri cirkevné základné školy a tri súkromné základné školy. Pri výbere výskumného súboru sme považovali za dôležitý faktor veľkosť školy, ktorá je reprezentovaná počtom vzdelávaných žiakov a taktiež zastúpenie všetkých typov zriaďovateľov základných škôl. Na základe rešpektovania zákona č. 18/2018 Z.z., o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov GDPR – General Data Protection Regulation (2018) nemôžeme uvádzať špecifické údaje, z tohto dôvodu budeme jednotlivé analyzované školské vzdelávacie programy označovať skratkami: ŠkVP ŽZŠ (1 – 3), ŠkVP CZŠ (1 – 3), ŠkVP SZŠ (1 – 3). Za rovnako dôležité považujeme uviesť, že výskumný súbor pozostával zo

školských vzdelávacích programov uverejnených na webových stránkach konkrétnych škôl.

Použitie výskumné metódy a charakteristika výskumného nástroja

Za hlavnú výskumnú metódu sme zvolili metódu kvantitatívnej obsahovej analýzy. Vzhľadom na absenciu verifikovaného, reliabilného štandardizovaného nástroja na hodnotenie miery inklúzie v textových dokumentoch sme sa rozhodli vytvoriť hodnotiaci hárok modifikovaného evalvačného nástroja hodnotenia kvality inklúzie pre oblasť kultúry a politiky školy. Predstavovaný nástroj je modifikáciou *Metodiky hodnocení kvality inkluzivní školy – Evalvační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy* (Adamus, 2015) a je súčasťou širšieho výskumu školských vzdelávacích programov zameraného na princípy inkluzívneho vzdelávania. Spomínaný pôvodný nástroj sme vyhodnotili ako veľmi dômyselný a prepracovaný nástroj na meranie kvality iluzívneho vzdelávania v prostredí základných škôl. Pôvodný nástroj zachytáva mieru inklúzie konkrétnej školy v šiestich oblastiach, medzi ktorými sa nachádzajú aj oblasti kultúra a politika školy. Pôvodný nástroj hodnotenia kvality inkluzívnej školy (Adamus, 2015) bližšie špecifikuje každú oblasť v niekoľkých podoblastiach, ktorým prislúchajú jednotlivé indikátory inklúzie a tie je potrebné verifikovať prostredníctvom longitudiálneho procesu pozorovania v konkrétnej vzdelávacej inštitúcii.

Vychádzajúc z názoru, že politika, kultúra a prax školy sa priamo premietajú do školského vzdelávacieho programu, teda základného kurikulárneho dokumentu školy a zároveň základného dokumentu v druhom stupni dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov, nástroj hodnotenia kvality inkluzívnej školy sme modifikovali tak, aby bol použiteľný ako nástroj obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov v oblasti politiky a kultúry školy. Upravený hodnotiaci hárok modifikovaného evalvačného nástroja hodnotenia kvality inklúzie pre oblasť kultúry a politiky školy zachováva štruktúru pôvodného nástroja tak, aby bolo možné merať kvalitu inkluzívneho vzdelávania v spomínaných dvoch oblastiach. Z jednotlivých podoblastí sme vybrali a modifikovali najdôležitejšie indikátory inklúzie, na základe vyhodnotenia ktorých chceme zistiť kvalitu inklúzie v konkrétnej oblasti školského vzdelávacieho programu. Konkrétne indikátory inklúzie nášho hodnotiaceho hárku modifikovaného evalvačného nástroja hodnotenia kvality inklúzie pre oblasť kultúry a politiky školy uvádzame ďalej v texte predkladanej štúdie.

Za rovnako potrebné považujeme uviesť, prečo sme sa rozhodli práve pre modifikáciu tohto konkrétneho evalvačného nástroja hodnotenia kvality inkluzívnej školy. Evalvačný nástroj hodnotenia kvality inkluzívnej školy (Adamus, 2015) bol zostavený odborníkmi Slezskej univerzity v Opave v Českej republike, ktorá spolu so Slovenskom a ďalšími krajinami patrí podľa Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania do skupiny krajín, v ktorých má politika vzdelávania podobné črty v oblasti začleňovania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do hlavného prúdu vzdelávania.

Dôležitým prvkom bola aj určitá kultúrna podobnosť prameniaca z dlhodoobej spoločnej histórie a geografickej blízkosti oboch štátov. Pôvodný evalvačný nástroj hodnotenia kvality inkluzívnej školy bol zostavený na základe domácich i zahraničných odborných publikácií a štúdií ako napr: Ukazateľ inkluze (Booth a Ainscow, 2007); Pripravenosť školy k inkluzívnemu vzdelávaniu (Lukas, 2012); Dobrá škola (Pol, Lazarová, 2011); Klíma školy – soubor dotazníkov pro učitele, žáky a rodiče (Grecmanová, Dopita, Polachova-Vašátková, Skopalová, 2012); Rámec pro vlastní hodnocení školy (Kekule, 2011); Anketa pro učitele. Anketa škole na míru (Kohoutek, Mareš, 2012); Klíma školní třídy. Dotazník pro žáky (Mareš, Ježek, 2012) a iné.

Okrem indikátorov kvality inkluzívneho vzdelávania bolo potrebné modifikovať aj spôsob vyhodnocovania nástroja, zmenu vyhodnocovania uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Porovnanie pôvodnej a modifikovanej vyhodnocovacej škály

	Vyhodnocovanie nástrojov hodnotenia kvality inkluzívnej školy	Počet bodov
Pôvodný nástroj (Adamus, 2015)	áno	3
	skôr áno	2
	skôr nie	1
	nie	0
Modifikovaný nástroj	áno	1
	nie	0

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pôvodný evalvačný nástroj hodnotenia kvality inkluzívnej školy (Adamus, 2015) ponúka pri odpovediach na jednotlivé položky štyri následne bodmi hodnotené možnosti odpovedí: áno (3 body), *skôr áno* (2 body), *skôr nie* (1 bod), *nie* (0 bodov). Takto navrhnutý evalvačný nástroj sa vyznačuje vysokým stupňom inferencie. Pre potreby našej štúdie a v nej realizovanej kvantitatívnej obsahovej analýze bolo potrebné znížiť stupeň inferencie rozoznávaním iba dvoch odpovedových kategórií s priradenou bodovou hodnotou 0 a 1, a to z dôvodu udržania čo najväčšej validity a reliability pri celkovom hodnotení vzdelávacieho programu školy.

Okrem zmeny inferencie v modifikovanom hodnotiacom hárku bolo potrebné upraviť aj orientačnú škálu určenú na posúdenie kvality inkluzívneho vzdelávania v konkrétnej vzdelávacej inštitúcii. Vzhľadom na zmenu bodového hodnotenia aj na rozdielnosť pri dosahovaní maximálne možného počtu bodov v jednotlivých posudzovaných oblastiach sme sa rozhodli zachovať rozdelenie kvality inkluzívneho vzdelávania v piatich stupňoch, pričom vychádzame z percentuálneho vyjadrenia úspešnosti školských vzdelávacích programov v jednotlivých analyzovaných podoblastiach školských vzdelávacích programov. Na základe získaného celkového bodového hodnotenia a vytvorenej škály

dokážeme analyzovaný školský vzdelávací program priradiť k jednej z piatich úrovní kvality inkluzívneho vzdelávania (tabuľka 2).

Tabuľka 2 Úroveň kvality inkluzívnej školy

Celkové hodnotenie kvality inkluzívnej školy	
1. stupeň (100 % – 80 %)	Výsledky školy sú v mnohých smeroch vynikajúce. Škola má vo svojich princípoch pevne ukotvené zásady inkluzívneho vzdelávania. Všetky sledované oblasti sú systematicky a prakticky riešené a škola dosahuje výborné výsledky vo všetkých smeroch.
2. stupeň (79 % – 60 %)	Výsledky školy sú v mnohých smeroch uspokojivé. Inkluzívne vzdelávanie v danej škole je na uspokojivej úrovni. Škola si je vedomá určitých rezerv v oblasti inkluzívneho vzdelávania a snaží sa o nápravu situácie.
3. stupeň (59 % – 40 %)	V niektorých smeroch sú výsledky školy v rámci zavádzania inkluzívneho vzdelávania do praxe dobré, u iných zasa slabé. Škola akceptuje význam tejto problematiky, vyvíja systematické úsilie pri riešení tejto problematiky a dosiahla v oblasti inklúzie čiastkové úspechy.
4. stupeň (39 % – 20 %)	Výsledky školy v oblasti zavádzania inkluzívneho vzdelávania do praxe sú podpriemerné v mnohých oblastiach. Škola síce vníma význam inkluzívneho vzdelávania, ale doposiaľ boli uskutočnené iba ojedinelé, prípadne žiadne opatrenia a nesystematické kroky v tejto oblasti.
5. stupeň (19 % – 0 %)	V rámci celkového hodnotenia je zrejmé, že škola sa problematike inkluzívneho vzdelávania nevenuje, teda môžeme konštatovať, že kvalita inkluzívneho vzdelávania je na veľmi nízkej úrovni a je neriešená vo všetkých oblastiach.

(Zdroj: Adamus, 2015)

Výsledky výskumu

Vyhodnotenie získaných dát sme realizovali použitím základných štatistických metód. Analýzu dát budeme pre prehľadnosť uvádzať vo forme tabuliek. Z toho istého dôvodu budeme v tabuľkách používať symboly (✓ a ✗), ktoré predstavujú odpovede *áno* a *nie* (tiež prislúchajúce bodové hodnotenie). Vzhľadom na počet položiek v jednotlivých oblastiach sme výsledné hodnoty uvádzali formou celých čísel bez uvedenia desatinných hodnôt. Výsledné hodnoty sme nezaokrúhľovali.

V oblasti kultúry školy sme sa pri obsahovej analýze školských vzdelávacích programov zamerali na trinásť indikátorov inkluzívneho vzdelávania, na základe prítomnosti alebo absencie ktorých sme posudzovali kvalitu inkluzívneho vzdelávania v uvedenej oblasti. V nasledujúcich tabuľkách uvádzame prehľad zozbieraných dát.

Tabuľka 3 Hodnotenie miery inklúzie v ŠkVP ŠZŠ (1 – 3) v oblasti kultúry školy

Oblasť kultúry školy	ŠkVP ŠZŠ (1)	ŠkVP ŠZŠ (2)	ŠkVP ŠZŠ (3)
Škola má vytvorený súbor hodnôt, ktoré považuje za dôležité.	✓	✓	✓
Podpora sebadôvery, otvorenosti a sebareflexie žiakov.	✓	✓	✓
Škola je príjemným a podnetným prostredím pre žiakov a učiteľov.	✓	✓	✓
Škola kladie dôraz na pozitívny prístup k všetkým žiakom, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.	✓	✓	✓
Škola spolupracuje so zariadeniami výchovného, psychologického a špeciálnopedagogického poradenstva a prevencie	✓	✓	✓
Škola má spracovaný plán systému prevencie sociálnopatologických javov.	×	×	✓
Triedny učiteľ vytvára portfólia jednotlivých žiakov svojej triedy, využíva portfólio na informovanie rodičov, ďalších učiteľov a na priebežné a výstupné hodnotenie.	×	✓	✓
Škola má fungujúci systém prezentácie na verejnosti a v médiách.	✓	✓	✓
Škola sa aktívne prezentuje ako otvorená škola, ktorá prijíma všetkých žiakov.	✓	✓	✓
Škola má logo, ktoré ju výstižne charakterizuje.	✓	✓	✓
Škola udržiava aktuálne webové stránky.	✓	✓	✓
Rodičia sú dobre informovaní o dianí v škole.	✓	✓	×
Rodičia môžu byť kedykoľvek prítomní na výučbe.	×	×	×
Sumarizácia miery inkluzívneho vzdelávania v jednotlivých oblastiach v konkrétnych ŠkVP.	76 %	84 %	84 %

(Zdroj: vlastne spracovanie)

Legenda: ŠkVP ŠZŠ – Školský vzdelávací program štátnej základnej školy (č. 1 – 3)

V oblasti kultúry školy jednotlivé vzdelávacie programy ŠkVP ŠZŠ (1 – 3) (tabuľka 3) dosiahli mieru inklúzie v percentuálnom rozmedzí od 76 % do 84 %, čo podľa prehľadu celkového hodnotenia kvality inkluzívnej školy zodpovedá prvému a druhému stupňu inklúzie. Jednotlivé školy aktuálne udržiavajú svoje webové stránky a aj prostredníctvom sociálnych médií informujú o živote školy rodičov, priaznivcov školy či širokú verejnosť. Všetky ŠkVP ŠZŠ (1 – 3) obsahovali logo školy, niektoré z nich svoje logo doplnili aj mottom. V žiadnom zo ŠkVP ŠZŠ (1 – 3) sme neidentifikovali priamu informáciu o možnosti rodičov zúčastniť sa kedykoľvek na vyučovaní. Ako negatívum vnímame aj absenciu informácií o pláne systému prevencie sociálnopatologických javov. Celkovo však hodnotíme výslednú mieru inkluzívneho vzdelávania zachytenú v ŠkVP ŠZŠ (1 – 3) v oblasti kultúry školy veľmi pozitívne.

Tabuľka 4 Hodnotenie miery inklúzie v ŠkVP CZŠ (1 – 3) v oblasti kultúry školy

Oblasť kultúry školy	ŠkVP CZŠ (1)	ŠkVP CZŠ (2)	ŠkVP CZŠ (3)
Škola má vytvorený súbor hodnôt, ktoré považuje za dôležité.	✓	✓	✓
Podpora sebadôvery, otvorenosti a sebareflexie žiakov.	✓	×	×
Škola je príjemným a podnetným prostredím pre žiakov a učiteľov.	✓	✓	✓
Škola kladie dôraz na pozitívny prístup k všetkým žiakom, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.	✓	✓	✓
Škola spolupracuje so zariadeniami výchovného, psychologického a špeciálnopedagogického poradenstva a prevencie	✓	✓	✓
Škola má spracovaný plán systému prevencie sociálnopatologických javov.	×	×	×
Triedny učiteľ vytvára portfólia jednotlivých žiakov svojej triedy, využíva portfólio k informovaniu rodičov, ďalších učiteľov a k priebežnému a výstupnému hodnoteniu.	×	×	×
Škola má fungujúci systém prezentácie na verejnosti a v médiách.	✓	✓	✓
Škola sa aktívne prezentuje ako otvorená škola, ktorá prijíma všetkých žiakov.	×	✓	×
Škola má logo, ktoré ju výstižne charakterizuje.	✓	✓	✓
Škola udržiava aktuálne webové stránky.	✓	✓	✓
Rodičia sú dobre informovaní o dianí v škole.	✓	✓	✓
Rodičia môžu byť kedykoľvek prítomní na výučbe.	×	×	×
Sumarizácia miery inkluzívneho vzdelávania v jednotlivých oblastiach v konkrétnych ŠkVP.	69 %	69 %	61 %

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: ŠkVP CZŠ – Školský vzdelávací program cirkevnej základnej školy (č. 1 – 3)

V oblasti kultúry školy jednotlivé vzdelávacie programy ŠkVP CZŠ (1 – 3) (tabuľka 4) dosiahli mieru inklúzie v percentuálnom rozmedzí od 61 % do 69 %, čo podľa prehľadu celkového hodnotenia kvality inkluzívnej školy zodpovedá druhému stupňu inklúzie. Všetky školy so ŠkVP CZŠ (1 – 3) majú vo svojom programe uvedené logo doplnené mottom reprezentujúcim hodnoty školy. Školy pravidelne aktualizujú informácie na svojich webových stránkach, prostredníctvom ktorých informujú rodičov o aktuálnom dianí v škole. V analyzovaných programoch absentovala možnosť prítomnosti rodičov na vyučovaní, ako aj spracovaný program prevencie sociálnopatologických javov. Iba ŠkVP CZŠ (2) obsahoval informáciu o ochote školy vzdelávať všetkých žiakov bez rozdielu.

Tabuľka 5 Hodnotenie miery inklúzie v ŠkVP SZŠ (1 – 3) v oblasti kultúry školy

Oblasť kultúry školy	ŠkVP SZŠ (1)	ŠkVP SZŠ (2)	ŠkVP SZŠ (3)
Škola má vytvorený súbor hodnôt, ktoré považuje za dôležité.	✓	✓	✓
Podpora sebadôvery, otvorenosti a sebareflexie žiakov.	✓	✓	✓
Škola je príjemným a podnetným prostredím pre žiakov a učiteľov.	✓	✓	✓
Škola kladie dôraz na pozitívny prístup k všetkým žiakom, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.	✓	✓	✓
Škola spolupracuje so zariadeniami výchovného, psychologického a špeciálnopedagogického poradenstva a prevencie	✓	✓	✓
Škola má spracovaný plán systému prevencie sociálnopatologických javov.	✓	×	×
Triedny učiteľ vytvára portfólia jednotlivých žiakov svojej triedy, využíva portfólio k informovaniu rodičov, ďalších učiteľov a k priebežnému a výstupnému hodnoteniu.	×	×	✓
Škola má fungujúci systém prezentácie na verejnosti a v médiách.	✓	✓	✓
Škola sa aktívne prezentuje ako otvorená škola, ktorá prijíma všetkých žiakov.	✓	✓	×
Škola má logo, ktoré ju výstižne charakterizuje.	✓	✓	✓
Škola udržiava aktuálne webové stránky.	✓	✓	✓
Rodičia sú dobre informovaní o dianí v škole.	✓	✓	✓
Rodičia môžu byť kedykoľvek prítomní na výučbe.	✓	×	✓
Sumarizácia miery inkluzívneho vzdelávania v jednotlivých oblastiach v konkrétnych ŠkVP.	92 %	76 %	84 %

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: ŠkVP SZŠ – Školský vzdelávací program súkromnej základnej školy (č. 1 – 3)

V oblasti kultúry školy jednotlivé vzdelávacie programy ŠkVP SZŠ (1 – 3) (tabuľka 5) dosiahli mieru inklúzie v percentuálnom rozmedzí od 76 % do 92 %, čo podľa prehľadu celkového hodnotenia kvality inkluzívnej školy zodpovedá prvému a druhému stupňu inklúzie. Najväčším rozdielom oproti analyzovaným školským vzdelávacím programom štátnych a cirkevných základných škôl v ŠkVP SZŠ (1 – 3) vidíme v oblasti kultúry školy najmä v možnosti prítomnosti rodičov na vyučovaní. Taktiež školy deklarujú aj ochotu vzdelávať všetkých žiakov bez rozdielu (tabuľka 6).

Tabuľka 6 Porovnanie inkluzívnych prístupov oblasti kultúry školy v analyzovaných ŠkVP

Oblasť kultúry školy	ŠkVP ŠZŠ (1 – 3)	ŠkVP CZŠ (1 – 3)	ŠkVP SZŠ (1 – 3)
Spolu:	81 % 1. stupeň	66 % 2. stupeň	84 % 1. stupeň

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: ŠkVP ŠZŠ – Školský vzdelávací program štátnej základnej školy (č. 1 – 3), ŠkVP CZŠ – Školský vzdelávací program cirkevnej základnej školy (č. 1 – 3), ŠkVP VZŠ – Školský vzdelávací program súkromnej základnej školy (č. 1 – 3)

V oblasti inkluzívnej politiky školy sme sa pri realizácii obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov zamerali na desať indikátorov inkluzívneho vzdelávania. V nasledujúcich tabuľkách uvádzame prehľad zaznamenaných odpovedí získaných analýzou ŠkVP ŠZŠ (1 – 3), ŠkVP CZŠ (1 – 3) a ŠkVP SZŠ (1 – 3). Keďže oblasť kultúry školy a inkluzívnej politiky školy spolu úzko súvisia, predpokladali sme získanie podobných hodnôt.

Tabuľka 7 Hodnotenie miery inklúzie v ŠkVP ŠZŠ (1 – 3) v oblasti inkluzívnej politiky školy

Oblasť inkluzívnej politiky školy	ŠkVP ŠZŠ (1)	ŠkVP SZŠ (2)	ŠkVP SZŠ (3)
Škola má jasne sformulovanú víziu a stratégiu vlastného rozvoja, ktorá obsahuje jasne sformulované položky vedúce k zlepšovaniu otvorenosti školy voči žiakom.	✓	×	✓
Spracovaná stratégia rozvoja školy obsahuje špecifické položky charakterizované kvalitatívne.	×	×	×
Dlhodobé ciele školy sú východiskom pre celkové hodnotenie školy.	×	✓	✓
Plán rozvoja školy obsahuje jasne a zrozumiteľne naformulované krátkodobé ciele, ktoré sú v súlade s dlhodobými cieľmi školy.	×	✓	✓
Škola má inkluzívne vzdelávanie pevne zakotvené vo svojich princípoch.	✓	×	✓
Škola prijíma všetkých žiakov zo svojej spádovej oblasti (bez ohľadu na dosahované výsledky, postihnutie a pod.).	✓	✓	×
Škola podporuje rôznorodosť (žiaci nie sú do tried rozdeľovaní podľa dosahovaných výsledkov, špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb a pod.).	✓	✓	✓
Škola má vypracované a fungujúce informačné stratégie.	✓	×	✓
Na škole je podporovaná flexibilita a tvorivosť pracovníkov s cieľom inovovať.	×	✓	✓
Pedagogickí pracovníci sú podporovaní v tom, aby ďalej rozvíjali a zdokonaľovali svoje znalosti a zručnosti.	×	✓	✓
Sumarizácia miery inkluzívneho vzdelávania v jednotlivých oblastiach v konkrétnych ŠkVP.	50 %	60 %	80 %

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: ŠkVP ŠZŠ – Školský vzdelávací program štátnej základnej školy (č. 1 – 3)

V oblasti inkluzívnej politiky školy jednotlivé analyzované ŠkVP ŠZŠ (1 – 3) (tabuľka 7) dosiahli mieru inklúzie v percentuálnom rozmedzí od 50 % do 80 %, čo podľa prehľadu celkového hodnotenia kvality inkluzívnej školy zodpovedá druhému a tretiemu stupňu inklúzie. Vo všetkých analyzovaných programoch sme našli informáciu o podporovaní rôznorodosti. Pozitívne tiež hodnotíme podporovanie pedagogických pracovníkov školy v zdokonaľovaní svojich vedomostí a zručností formou rôznych druhov ďalšieho vzdelávania. Záporným momentom spoločným pre ŠkVP ŠZŠ (1 – 3) sú nedostatky v oblasti spracovania stratégií ďalšieho rozvoja školy. Z uvedeného prehľadu však môžeme usudzovať, že škola a jej zamestnanci zdieľajú politiku prijímania všetkých žiakov zo svojej spádovej oblasti.

Tabuľka 8 Hodnotenie miery inklúzie v ŠkVP CZŠ (1 – 3) v oblasti inkluzívnej politiky školy

Oblasť inkluzívnej politiky školy	ŠkVP CZŠ (1)	ŠkVP CZŠ (2)	ŠkVP CZŠ (3)
Škola má jasne sformulovanú víziu a stratégiu vlastného rozvoja, ktorá obsahuje jasne sformulované položky vedúce k zlepšovaniu otvorenosti školy voči žiakom.	✓	✓	✓
Spracovaná stratégia rozvoja školy obsahuje špecifické položky charakterizované kvalitatívne.	×	×	×
Dlhodobé ciele školy sú východiskom pre celkové hodnotenie školy.	✓	×	✓
Plán rozvoja školy obsahuje jasne a zrozumiteľne naformulované krátkodobé ciele, ktoré sú v súlade s dlhodobými cieľmi školy.	×	×	✓
Škola má inkluzívne vzdelávanie pevne zakotvené vo svojich princípoch.	×	×	×
Škola prijíma všetkých žiakov zo svojej spádovej oblasti (bez ohľadu na dosahované výsledky, postihnutie a pod.).	×	×	×
Škola podporuje rôznorodosť (žiaci nie sú do tried rozdeľovaní podľa dosahovaných výsledkov, špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb a pod.).	✓	✓	✓
Škola má vypracované a fungujúce informačné stratégie.	✓	✓	✓
Na škole je podporovaná flexibilita a tvorivosť pracovníkov s cieľom inovovať.	✓	✓	✓
Pedagogickí pracovníci sú podporovaní v tom, aby ďalej rozvíjali a zdokonaľovali svoje znalosti a zručnosti.	✓	✓	✓
Sumarizácia miery inkluzívneho vzdelávania v jednotlivých oblastiach v konkrétnych ŠkVP.	60 %	50 %	70 %

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: ŠkVP CZŠ – Školský vzdelávací program cirkevnej základnej školy (č. 1 – 3)

V oblasti inkluzívnej politiky školy jednotlivé analyzované ŠkVP CZŠ (1 – 3) (tabuľka 8) dosiahli mieru inklúzie v percentuálnom rozmedzí od 50 % do 70 %, čo podľa prehľadu celkového hodnotenia kvality inkluzívnej školy zodpovedá druhému a tretiemu stupňu inklúzie. Pozitívnym zistením bolo, že škola podporuje heterogenitu žiakov a vo vyučovacom procese ich nevyčleňuje

na základe špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb alebo dosahovaného školského prospechu. V ŠkVP CZŠ (1 – 3) je podporovaná tvorivosť, flexibilita a ďalšie vzdelávanie pedagógov. Ako negatívum vnímame neschopnosť vyhovieť požiadavke prijímaniu všetkých žiakov zo spádovej oblasti. Celkovo však hodnotíme zistenú mieru inklúzie v ŠkVP CZŠ (1 – 3) veľmi pozitívne a môžeme konštatovať, že tejto oblasti je v jednotlivých ŠkVP CZŠ (1 – 3) venovaná pozornosť.

Tabuľka 9 Hodnotenie miery inklúzie v ŠkVP SZŠ (1 – 3) v oblasti inkluzívnej politiky školy

Oblasť inkluzívnej politiky školy	ŠkVP SZŠ(1)	ŠkVP SZŠ (2)	ŠkVP SZŠ (3)
Škola má jasne sformulovanú víziu a stratégiu vlastného rozvoja, ktorá obsahuje jasne sformulované položky vedúce k zlepšovaniu otvorenosti školy voči žiakom.	✓	✓	×
Spracovaná stratégia rozvoja školy obsahuje špecifické položky charakterizované kvalitatívne.	✓	×	×
Dlhodobé ciele školy sú východiskom pre celkové hodnotenie školy.	✓	✓	✓
Plán rozvoja školy obsahuje jasne a zrozumiteľne naformulované krátkodobé ciele, ktoré sú v súlade s dlhodobými cieľmi školy.	✓	✓	✓
Škola má inkluzívne vzdelávanie pevne zakotvené vo svojich princípoch.	✓	✓	✓
Škola prijíma všetkých žiakov zo svojej spádovej oblasti (bez ohľadu na dosahované výsledky, postihnutie a pod.).	✓	✓	✓
Škola podporuje rôznorodosť (žiaci nie sú do tried rozdeľovaní podľa dosahovaných výsledkov, špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb a pod.).	✓	✓	✓
Škola má vypracované a fungujúce informačné stratégie.	✓	✓	✓
Na škole je podporovaná flexibilita a tvorivosť pracovníkov s cieľom inovovať.	✓	✓	✓
Pedagogickí pracovníci sú podporovaní v tom, aby ďalej rozvíjali a zdokonaľovali svoje znalosti a zručnosti.	✓	✓	✓
Sumarizácia miery inkluzívneho vzdelávania v jednotlivých oblastiach v konkrétnych ŠkVP.	100 %	90 %	80 %

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: ŠkVP SZŠ – Školský vzdelávací program súkromnej základnej školy (č. 1 – 3)

V oblasti inkluzívnej politiky školy jednotlivé analyzované ŠkVP SZŠ (1 – 3) (tabuľka 9) dosiahli mieru inklúzie v percentuálnom rozmedzí od 80 % do 100 %, čo podľa prehľadu celkového hodnotenia kvality inkluzívnej školy zodpovedá prvému stupňu inklúzie. Z uvedeného môžeme usudzovať, že vo všetkých analyzovaných ŠkVP SZŠ (1 – 3) sú pevne zakotvené princípy inkluzívneho vzdelávania. Oblasť inkluzívnej politiky sa v jednotlivých ŠkVP SZŠ (1 – 3) venuje pozornosť a je riešená systematicky a prakticky v celom svojom rozsahu.

Následne uvádzame porovnanie miery inklúzie analyzovaných školských vzdelávacích programov ŠkVP ŠZŠ (1 – 3), ŠkVP CZŠ (1 – 3) a ŠkVP SZŠ (1 – 3) v oblasti inkluzívnej politiky školy (tabuľka 10). V tejto oblasti najviac reflektujú princípy inkluzívneho vzdelávania ŠkVP SZŠ (1 – 3). Prekvapili nás výsledky ŠkVP ŠZŠ (1 – 3), v ktorých sme predpokladali dosiahnutie vyššej miery inklúzie. Oblasť inkluzívnej politiky školy je však dobre riešená vo viacerých smeroch. Je zrejmé, že školy venujú pozornosť hodnoteným javom a hľadajú spôsoby, ako princípy inkluzívneho vzdelávania začleniť do chodu školy.

Tabuľka 10 Porovnanie inkluzívnych prístupov v oblasti inkluzívnej politiky školy v analyzovaných ŠkVP

Oblasť inkluzívnej politiky školy	ŠkVP ŠZŠ (1 – 3)	ŠkVP CZŠ (1 – 3)	ŠkVP SZŠ (1 – 3)
Spolu:	63 % 2. stupeň	60 % 2. stupeň	90 % 1. stupeň

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: ŠkVP ŠZŠ – Školský vzdelávací program štátnej základnej školy (č. 1 – 3), ŠkVP CZŠ – Školský vzdelávací program cirkevnej základnej školy (č. 1 – 3), ŠkVP VZŠ – Školský vzdelávací program súkromnej základnej školy (č. 1 – 3)

Diskusia

Cieľom predkladanej štúdie skúmania kurikulárnych dokumentov so zameraním na hodnotenie miery inkluzívneho obsahu v oblasti kultúry a politiky vybraných základných škôl Prešovského a Košického samosprávneho kraja bolo zmapovať mieru inklúzie školských vzdelávacích programov primárneho vzdelávania v oblasti kultúry a politiky školy. Metódou kvantitatívnej obsahovej analýzy skúmaného súboru pozostávajúceho z deviatich školských vzdelávacích programov primárneho vzdelávania sme pomocou hodnotiaceho hárku modifikovaného evalvačného nástroja hodnotenia kvality inklúzie pre oblasť kultúry a politiky školy a jeho vyhodnotenia pomocou štatistických metód poukázali na kvalitu inkluzívnych prístupov vybraných oblastí v školských vzdelávacích programoch. Zo zozbieraných dát vyplýva, že najvyššiu mieru kvality inkluzívnych prístupov vo vzdelávaní nachádzame práve v školských vzdelávacích programoch súkromných základných škôl. Analyzované výsledky nás však prekvapili vysokými hodnotami. Vysvetľujeme si to tým, že všetky vzdelávacie programy, ktoré tvorili náš výskumný súbor, sme vyberali metódou stratifikovaného výberu, pričom zásadným faktorom pri výbere skúmaného súboru bola dostupnosť dokumentov na webových stránkach školy, ktoré boli školami pravidelne aktualizované. Z uvedeného usudzujeme, že hodnoty získaných výsledkov môžu priamo súvisieť s oblasťou vlastnej prezentácie školy a jej podoblastou – prezentáciou kultúry školy. Hodnoty získaných dát zdôvodňujeme aj tým, že slovenské školy sú humanisticky orientované. Pri interpretácii výsledkov sa stotožňujeme s názormi Titzla (2018, s. 31) ktorý uvádza, že „pokiaľ ide o štátne školy u nás, tak tie rozhodne inštitucionálne svojich žiakov nediskriminujú ani podľa pohlavia ani podľa náboženského vyznania ani podľa sociálneho postavenia rodičov. Zdravotné postihnutie alebo ochorenie

žiacov takisto prestáva byť problémom, pretože školy toto vcelku úspešne riešia odstraňovaním architektonických a ľudských bariér... Iný rodný jazyk a národnosť detí, žiakom a študentom, ktorých rodičia k nám prišli, aby tu pracovali a svojim deťom uľahčili štart do života, zvláštne problémy nespôsobuje – napr. mladí Vietnamci a Ukrajinci, pre ktorých je vzdelanie pozitívnou hodnotou. Existujú však inakosti, ktoré sú v škole problémom sui generis.“ Nami modifikovaný merací nástroj obsahoval indikátory individuálneho prístupu k žiakom. Keďže v našom školskom systéme je do vysokej miery zavedený integračný prístup k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, konštatujeme, že modifikované indikátory by mohli vo vysokej miere poukazovať na princípy integrácie žiakov. Dôležitým faktorom ovplyvňujúcim zozbierané dáta môže byť aj participovanie škôl v národných programoch podporujúcich zavádzanie inkluzívneho vzdelávania, akými sú napr. MRK, ŠOV, PRINED. Tieto predpoklady je však potrebné ešte podrobiť ďalšiemu výskumu. Považujeme za potrebné poukázať aj na nedostatky nášho výskumu, ktoré sú spojené s veľkosťou výberového súboru, na základe čoho nie je možné výsledné dáta zovšeobecňovať a hodnotiť stav inkluzívneho vzdelávania v celoslovenskom meradle.

Záver

V súčasnosti sa čoraz častejšie už aj v prostredí slovenského školstva stretávame s požiadavkou, aby sa k deťom vo výchove a vzdelávaní pristupovalo ohľaduplne, s ohľadom na individuálne výchovno-vzdelávacie potreby každého žiaka. V záujme všetkých odborníkov zaoberajúcich sa problematikou výchovy a vzdelávania je pomôcť deťom v procese výchovy a vzdelávania tak, aby sa edukačný proces v čo najväčšej miere podieľal na rozvoji osobnosti a budovaní vedomostí, zručností a schopností každého žiaka. Princípy inkluzívneho vzdelávania sa v hlavnom prúde vzdelávania – na základných školách citelne odrážajú aj v základných kurikulárnych dokumentoch školy, školských vzdelávacích programoch. Za najviac viditeľné považujeme práve skúmané oblasti kultúry a politiky školy.

Vychádzajúc zo školského zákona 245/2008 Z.z., je školský vzdelávací program základným dokumentom školy, ktorý vytvára obraz o kvalite vzdelávania v škole. Môžeme konštatovať, že školský vzdelávací program je výpoveďou o politike, kultúre a praxi konkrétnej školy, teda sa v ňom odráža aj miera inkluzívneho vzdelávania konkrétnej inštitúcie. Aj keď výsledky našej štúdie poukazujú na vysoké zastúpenie princípov inkluzívneho vzdelávania v školských vzdelávacích programoch primárneho stupňa vzdelávania a v jednotlivých kurikulárnych dokumentoch boli prítomné informácie o vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v žiadnom z analyzovaných dokumentov sme nenašli konkrétne špecifikované informácie o tom, o akých žiakov ide, príp. koľko takýchto žiakov škola vzdeláva. Absentujúce informácie tohto druhu v základných kurikulárnych dokumentoch vnímame ako dôležitý faktor, ktorý by mohol zásadne ovplyvniť naše získané údaje o miere inklúzie z konkrétnych kurikulárnych dokumentov.

LITERATÚRA

- ADAMUS, P., 2015. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-163-1.
- ADERLIKOVÁ, L., 2014. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- AINSCOW, M. (Ed.), 1991. *Effective Schools for All*. London: David Fulton.
- AINSCOW, M., 1999. *Understanding the Development of Inclusive School (Studies in Inclusive Schools)*. London: Routledge. ISBN 0-7507-0734-8.
- BOOTH, T., AINSCOW, M., 2007. *Ukazatel inkluze – Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus. ISBN 80-903598-5-X.
- GDPR, 2018. *General Data Protection Regulation* [online]. [cit. 2018-12-24]. Dostupné na internete: <https://gdpr-slovensko.sk/co-je-gdpr/>.
- GRECMANOVÁ, H., DOPITA, M., POLÁCHOVÁ-VAŠTATKOVÁ, J., SKOPALOVÁ, J., 2012. *Klíma školy – zdroj dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-80-4.
- HAVEL, J., 2014. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7150-6.
- HÁJEK, B. a kol., 2007. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-233-1.
- HLEBOVÁ, B., 2018. *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2089-6.
- HORNÁKOVÁ, M., 2014. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: VEBUM. ISBN 978-80-561-0187-2.
- KEKULE, M., 2011. *Rámec pro vlastní hodnocení školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-48-4.
- KOHOUTEK, T., MAREŠ, J., 2012. *Anketa pro učitele. Anketa školy na míru*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-73-6.
- LECHTA, V. (Ed.), 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. a kol., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LUKAS, J., 2012. *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-82-8.
- MAREŠ, J., JEŽEK, S., 2012. *Klíma školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-79-8.
- POL, M., LAZAROVÁ, B., 2011. *Dobrá škola: metoda pro stanovení priorit školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-37-8.
- SIVÁKOVÁ, M. a kol., 2011. *Vzdělávací program, Vzdělávání učitelů v súvislosti s tvorbou školských vzdelávacích programov pre učiteľov základných škôl – multiplikátori, frekventanti (kontinuálne, aktualizované vzdelávanie)*. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania. ISBN 978-80-89247-22-6.
- TITZL, B., 2018. Muže být tzv. inkluzivní škola dílnou lidskosti? In: Štúdie zo špeciálnej pedagogiky / Studies in special education. Ročník 7, č. 2. ISSN 2585-7363. [cit. 2019-26-07]. Dostupné na internete: <https://www.unipo.sk/public/media/26527/Studies%20in%20Special%20Education%202018,%20vol.%207,%20n.%202.pdf>.
- Zásady tvorby škvp. Zásady a podmienky pre vypracovanie školských vzdelávacích programov ISCED 3*. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-program-gymnazia/zasady-tvorby-skvp/>.
- Zákon. č. 18/2018 Z. z., o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov* [online]. [cit. 2019-26-06]. Dostupné na internete: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2018-18>.
- Zákon č. 245/2008 Z.z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Dostupné na internete: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.
- 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.

NÁZORY ČESKÉ VEŘEJNOSTI NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S CHRONICKÝM ONEMOCNĚNÍM

The Views of the Czech Public on Inclusive Education of Students with Chronic Diseases

Eva Doležalová,¹ Jan Viktorin²

Abstrakt: Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat názory české veřejnosti na inkluzivní vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. Na základě hlavního cíle byly stanoveny cíle parciální, které byly zaměřeny zejména na zjištění, zda se respondenti již setkali s osobou s chronickým onemocněním, do jaké míry ovlivňuje postoj respondentů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním jejich věk a jakým způsobem získává česká veřejnost informace o inkluzivním vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. Z daných cílů vycházely tři hypotézy, které byly ověřovány ve výzkumném šetření. K dosažení cíle výzkumného šetření byla využita kvantitativní metoda ve formě dotazníku vlastní konstrukce. Výběrový soubor byl tvořen 774 respondenty, kteří měli zájem participovat na výzkumném šetření. Analýzou názorů české veřejnosti na inkluzivní vzdělávání žáků s chronickým onemocněním bylo zjištěno, že většina veřejnosti se již setkala s dítětem s chronickým onemocněním, ale zároveň nedisponuje znalostí pojmu žák se zdravotním znevýhodněním. Záporný postoj a s ním související nesouhlas s inkluzivním vzděláváním se objevuje zejména u starší části populace; česká veřejnost získává nejvíce informací o inkluzivním vzdělávání z internetu.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zdravotní znevýhodnění, chronické onemocnění, epilepsie.

Abstract: The main aim of the research study was to analyse the views of the Czech public on inclusive education of students with chronic diseases. On the basis of the main aim, there were set partial aims, which were focused mainly on determining whether the respondents have met already a person with a chronic disease, to what extent does respondent's attitudes to inclusive education of students with chronic diseases of their age influence and how the Czech public obtains information on inclusive education for students with chronic diseases. These aims were based on three hypotheses, which were tested in the research study. To achieve the aim of the research study a quantitative method in the form of a questionnaire of own design was used. The sample was made up of 774 respondents who were interested in participating in a research survey. An analysis of the Czech public's views on inclusive education of students with chronic diseases found that most of the public had already met a child with a chronic disease, but did not have knowledge of the term of student with health disadvantage. Negative attitude and associated disagreement with inclusive education arise especially for the older part of the population; the Czech public gets the most information about inclusive education from the Internet.

Key words: inclusion, inclusive education, student with special educational needs, health disadvantage, chronic disease, epilepsy.

¹ PhDr. Mgr. et Mgr. Eva Doležalová, Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, 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, Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: viktorin@ped.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

Úvod

Postoje/názory všech aktérů inkluzivního vzdělávání na společné vzdělávání jsou nesmírně důležité pro rozvíjení a zkvalitňování inkluze, zlepšení postojů společnosti k jedincům s postižením a jejich vzájemnou komunikaci (Hájková, Strnadová, 2010). Kasari, Freeman, Bauminger a Alkin (1999) došli k závěru, že mezi nejvýraznější faktory ovlivňující postoje rodičů, tedy veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání patří diagnóza dítěte, jeho věk a místo, kde se vzdělává. Postoji společnosti k osobám s postižením se věnuje Požár (In: Lechta a kol., 2010), který definoval základní předpoklad inkluze, tedy přiměřený postoj populace k jedincům s postižením. Tímto postojem je myšleno vymizení jednoznačného odmítání inkluze a důvěra ve schopnosti a možnosti osob s postižením. Dle Stoiber, Gettinger a Goetz (1998) ovlivňuje postoje veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání také vzdělání jedinců, počet dětí a rodinný stav. Jedinci s vysokoškolským vzděláním projevují pozitivnější postoj k inkluzi než jedinci se středoškolským či nižším vzděláním. Jaký postoj k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním tedy zaujímá česká veřejnost? Pro zodpovězení této otázky je nutné identifikovat situaci, z níž společnost vychází. Původ informací je sěžejní pro orientaci v dané problematice a vytvoření si vlastního názoru na tuto oblast. Celkový obraz dané problematiky z pohledu české veřejnosti ovlivňuje vzdělání, věk a místo, kde lidé žijí. Tyto determinanty působí nejen na zájem, ale také na postoj české veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním.

Teoretická východiska

Forlin (2012) definuje inkluzi jako společenství žáků, ve kterém každý člen vyžaduje individuální potřeby. Podle Mittler (2000) má inkluze podobu radikální reformy školství, měnící společenství žáků, ale i kurikulum a pedagogiku. Hornáková (2014) vysvětluje dvojí chápání inkluze. V širším slova smyslu se inkluze vztahuje ke všem oblastem života. Inkluze v užším slova smyslu představuje vzdělávání pro všechny, bez segregace. Aktuálně má inkluze podobu společného učení, sdílení zážitků a spolupráce. Významným faktorem inkluze je zachování volby, jakožto základního lidského práva (Slepičková, Pančocha et al., 2013; Valenta a kol., 2015). Označení *inkluzivní vzdělávání* je v poslední době čteně užíváno pro celou řadu činností, což může vést ke vzniku nejasností. Je důležité si uvědomit, co inkluzi vytváří, tedy snahy o změnu, alternativní způsoby a formy práce (Clough, Corbett, 2000). Inkluzivní vzdělávání je neustále v procesu vývoje, který vychází z principů Salamanské konference (Ainscow, Booth, Dyson, 2006). Základem úspěšného inkluzivního vzdělávání je přístup školy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Gross, White, 2003). V současnosti se však stále objevují obavy z přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do edukačního procesu, inkluzivního vzdělávání, a to zejména z dvou hlavních důvodů. Jedním z nich je žák a druhým škola (Kratochvílová, 2013; Rose et al., 2010). Vzájemné pozitivní postoje mezi školou a žákem uvádí Vojtová (In: Bartoňová, Vítková et al., 2013) jako jeden ze

sedmi stěžejních předpokladů inkluzivního vzdělávání. Postoje jsou definovány jako intrapsychické pozitivní procesy ovlivňující perspektivu, sebehodnocení, odpovědnost a směřování k dospělosti. Některé teoretické přístupy hovoří ve vztahu k postojům o možnosti jejich operacionalizace a také měření. Základem pro měření postojů je nutnost povědomí respondentů o oblasti daného zkoumání. Tuto složku můžeme nazvat jako poznávací, tedy zaměřenou na názory na předmět. Dále je nutné uvést složku citovou, tedy zjišťující emoce, popř. souvislosti s předmětem zkoumání. Postoj jednotlivce z pohledu celého souboru se označuje jako postojová konstelace. Měřícími nástroji jsou nejčastěji postojové stupnice či škály. Speciálními technikami mohou být techniky maskovací měřící převážně názory a city. Často se také používá sémantický diferenciál s bipolární stupnicí subjektivní významnosti určitého předmětu, jednání, situace ad. (Krech, Ballachey, Grutchfield, 1968).

Skupina zdravotních znevýhodnění zahrnuje různorodou skupinu zdravotních oslabení, dlouhodobých nemocí a lehčích zdravotních poruch, které vedou k narušení učení, chování dítěte, narušují edukační proces, tedy vyžadují zvláštní přístup. S pojmem zdravotní znevýhodnění se pojí některé užívané pojmy, konkrétně chronické onemocnění a zdravotní oslabení (Fialová, Opatřilová, Procházková, 2012). *Chronické onemocnění* můžeme charakterizovat jako onemocnění léčitelné, ale ne vyléčitelné alespoň v kratším časovém úseku. Uvádí se, že postihuje asi 10 % dětské populace a dle zpráv Světové zdravotnické organizace (WHO) tento počet neustále narůstá. Zároveň se zvyšuje pozornost, která je této problematice věnována. Cílem speciálněpedagogické podpory je pomoci rodině, kmenovému učiteli i samotnému dítěti. Chronická onemocnění jsou typická dlouhodobým, vleklým a často celoživotním průběhem. Kvalita života jedince s postižením je ovlivněna v různé míře nejen po stránce biologické, ale též po stránce psychosociální. Do denního režimu jedinců s chronickým onemocněním často musíme zařadit jistá režimová opatření, např. krevní transfuze, opakovaná chemoterapie, dietní návyky, svalová a dechová cvičení, aplikace inzulínu (Hájková, 2008; Müller a kol., 2001). U každého onemocnění se vyskytují symptomy subjektivní, které pociťuje pouze samotný jedinec (bolest, únava aj.), a objektivní, jež bývají doloženy lékařským posudkem (otoky, zvracení aj.). Každé onemocnění je možné posuzovat ze tří hledisek, somatické, psychické a sociální. Somatické hledisko vymezuje příznaky daného onemocnění. Tělesné obtíže, jež jsou typické pro danou nemoc, představují konkrétní omezení a specifický problém. Představa prognózy a závažnosti této choroby, ale i aktuální potíže vyvolávají jisté psychické reakce. Psychické hledisko je tvořeno souhrnem emocionálních prožitků vyvolaných změnami, jež souvisejí s nemocí, jejich rozumového hodnocení a z toho plynoucího chování jedince s onemocněním. Psychická reakce na určitou nemoc je dána nejen osobnostními vlastnostmi nemocného, ale též specifitami konkrétního onemocnění, zkušenostmi, vývojovou úrovní nemocného člověka, zkušenostmi, schopností chápat význam dané choroby pro další život, zafixovanými způsoby zvládání obtíží i jeho emocionální

vyrovnaností (Renotiérová, 2002; Vágnerová, 2014). Pro českou veřejnost je snadněji uchopitelné dělení nemocí dle jednotlivých orgánových systémů. První skupinu tvoří onemocnění dýchacího systému, např. astma bronchiale, bronchitida aj. Do druhé skupiny řadíme onemocnění nervového systému, např. epilepsie, meningitida atd. Další skupina obsahuje onemocnění srdečně-cévního systému, získaná i vrozená. Čtvrtá skupina zahrnuje onemocnění krve a krvetvorby, např. anemie, leukémie atp. Pátá skupina je tvořena onemocněními ledvin a močových cest, např. zánět močového měchýře, nádory ledvin aj. Do šesté skupiny jsou zařazena onemocnění žláz s vnitřní sekrecí, např. diabetes mellitus, tyreoiditida atd. V následující skupině jsou obsažena onemocnění pohybového aparátu, např. juvenilní chronická artritida, osteomyelitida atd. V osmé skupině jsou zahrnuta onemocnění kožního aparátu, např. atopický ekzém, kopřivka aj. Onemocnění gastrointestinálního traktu (cystická fibróza, celiakie) tvoří devátou skupinu. Poslední skupina v sobě obsahuje onemocnění pohlavního aparátu. Z uvedeného seznamu se učitelé nejčastěji na školách setkávají s onemocněními, která zároveň značně ovlivňují edukační proces, tj. astma, leukémie, diabetes, epilepsie a cystická fibróza (Čadová a kol., 2015; Třesohlavá a kol., 1986).

Metodika výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat názory české veřejnosti na inkluzivní vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. Dílčí cíle byly zaměřeny na zjištění, zda se respondenti již setkali s osobou s chronickým onemocněním, do jaké míry ovlivňuje postoj respondentů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním jejich věk a jakým způsobem získává česká veřejnost informace o inkluzivním vzdělávání žáků s chronickým onemocněním.

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

Hypotéza 1: Respondenti z městských lokalit (více než 3001 obyvatel) se častěji setkávají s žáky s chronickým onemocněním než respondenti z menších obcí (do 3000 obyvatel).

Hypotéza 2: Respondenti mladší věkové kategorie (do 35 let) častěji kladně hodnotí svůj postoj k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním než respondenti starší věkové kategorie (36 a více let).

Hypotéza 3: Respondenti s vysokoškolským vzděláním častěji čerpají informace o inkluzivním vzdělávání žáků s chronickým onemocněním z médií než respondenti se středoškolským vzděláním.

Výzkumné šetření mělo charakter kvantitativní, jehož hlavním výzkumným nástrojem byl dotazník vlastní konstrukce. Dle Gavory (2010) je kvantitativní výzkumné šetření založeno na existenci jedné objektivní reality, která ověřuje teorii a vysvětluje jevy. Její přístup je založen na číslech, zkoumá velké skupiny

lidí a směřuje k zevšeobecnění. Velmi efektivním výzkumným nástrojem je dotazník, kterým lze získat značné množství informací v poměrně krátkém čase. Dotazník obsahoval krátký úvodní text s představením, uvedením cíle výzkumu a krátkým vysvětlením, včetně časové náročnosti a prohlášením o anonymitě vyplněných dotazníků. Dotazník obsahoval položky uzavřené, kde respondenti volili jednu z nabízených možností, dále položky polouzavřené, kde vedle nabízených variant existovala i možnost „jiné,“ u níž respondenti uváděli vlastní názor. Na konci dotazníku byla zařazena položka vybízející k volné formě odpovědi, kde měli respondenti prostor pro vyjádření připomínek k dotazníku nebo poznámek k danému tématu. Zpracování jednotlivých položek bylo provedeno analýzou a následným tabulkovým znázorněním. U některých položek bylo možné zvolit více odpovědí, tato informace je u konkrétních položek uvedena.

Data byla vyjádřena v absolutní hodnotě. Jednotlivé položky dotazníku byly podrobeny statistické analýze s použitím programu MS Office Excel 2010 a statistických balíčků EpiInfo (v. 6en). Šlo zejména o proměnné vztahující se k hypotézám výzkumu a některá data, která se nevztahovala k hypotézám, ale mohla napomoci k bližšímu vysvětlení souvislostí, závislostí a vztahů. Hypotézy byly zkoumané prostřednictvím kontingenčních tabulek, kde byly porovnávány odpovídající zkoumané proměnné a kde jedna proměnná vždy vystupovala jako nezávislá vysvětlující proměnná (těžko měnitelná) a druhá jako závislá vysvětlovaná proměnná (na něčem závisí). Zkoumali jsme, zda jsou u nich sledované znaky zastoupeny stejně u obou proměnných, nebo ne na hladině významnosti (α). Pro analýzu hypotéz byl využit Pearsonův chí-kvadrát test. Statistická významnost pro toto výzkumné šetření byla stanovena na $p < 0,05$. Tento údaj lze interpretovat tím způsobem, že je 5 % pravděpodobnost, že to, co je prohlášeno, se nevztahuje na vybranou populaci, na druhou stranu zbývajících 95 % se na tuto vybranou populaci vztahuje (Dean et al., 1994; Hendl, 2015).

Charakteristika výzkumného vzorku

Základní soubor tvořila česká veřejnost, tj. veřejnost bez pedagogického zaměření v Jihomoravském kraji. Základní soubor je souhrn objektů, který lze vymezit, podchytit, identifikovat a z něhož se následně vybírá (Reichel, 2009). Získávání dat pro výzkum probíhalo v elektronické formě, dotazník byl zpracován skrz Google Docs Forms. Nabídnut byl přes sociální síť Facebook, každý respondent byl výzkumníky osobně osloven. Z celkového počtu 1060 distribuovaných dotazníků bylo navraceno a vyplněno 774 dotazníků, platná návratnost činila 73 %. Výběrový soubor tedy tvořilo 774 respondentů, tj. respondentů, kteří měli zájem participovat na výzkumném šetření.

Interpretace výsledků výzkumného šetření

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

1. Pohlaví respondentů

Z celkového počtu 774 respondentů bylo 534 respondentů ženského pohlaví a 240 respondentů mužského pohlaví, z čehož vyplývá značný nepoměr.

Tabulka 1 Pohlaví respondentů

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
žena	534	69
muž	240	31

(Zdroj: vlastní zpracování)

2. Bydliště respondentů

Ve výzkumném vzorku převažují respondenti z městských lokalit (441) oproti obcím (333). Obec byla vymezena do 3000 obyvatel a město s počtem obyvatel nad 3001.

Tabulka 2 Bydliště respondentů

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
město (počet obyvatel nad 3001)	441	57
obec (počet obyvatel do 3000)	333	43

(Zdroj: vlastní zpracování)

3. Věk respondentů

Významnou hodnotou pro další analýzu byl věk respondentů. Věkové hranice byly rozděleny do pěti úseků. Nejvíce respondentů bylo zastoupeno ve věkové hranici 26 – 35 let (279) a 36 – 50 let (201). Shodný počet respondentů (147) byl vykázan u věkové skupiny nad 50 let a věkové skupiny do 25 let.

Tabulka 3 Věk respondentů

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
do 25 let	147	19
26 – 35 let	279	36
36 – 50 let	201	26
nad 50 let	147	19

(Zdroj: vlastní zpracování)

4. Vzdelání respondentů

Většina respondentů má středoškolské vzdělání ukončené maturitou (263), následuje zastoupení vysokoškolského vzdělávání u 217 respondentů. Respondenti poté uváděli středoškolské vzdělání ukončené učňovskou zkouškou (186). Nižší zastoupení je vykázano u vyššího odborného vzdělání (62) a základního vzdělání (46).

Tabulka 4 Vzdelání respondentů

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
základní vzdělání	46	6
středoškolské vzdělání ukončené učňovskou zkouškou	186	24
středoškolské vzdělání ukončené maturitou	263	34
vyšší odborné vzdělání	62	8
vysokoškolské vzdělání	217	28

(Zdroj: vlastní zpracování)

5. Setkání s dítětem s chronickým onemocněním

Naprostá většina respondentů (751) uvedla, že se již setkala s dítětem s chronickým onemocněním. Pouze 23 respondentů zvolilo zápornou odpověď.

Tabulka 5 Setkání s dítětem s chronickým onemocněním

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	751	97
ne	23	3

(Zdroj: vlastní zpracování)

6. Druh chronického onemocnění

Nejčastěji respondenti uváděli, že se již setkali s osobou s alergickým onemocněním (701), poté s osobou s onemocněním dýchacího systému (554), metabolická onemocnění (213), kožní onemocnění (182). Další v pořadí bylo setkání s osobou s poruchami příjmu potravy (154), onemocnění nervového systému (67), nádorová onemocnění (38) a krevní onemocnění (24). 236 respondentů uvedlo odpověď jiná chronická onemocnění. Celkový počet odpovědí byl vyšší než výběrový soubor (N = 2169). Respondenti měli možnost zvolit více odpovědí.

Tabulka 6 Druh chronického onemocnění

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
alergická onemocnění	701	32
onemocnění dýchacího systému (astma...)	554	26
metabolická onemocnění (diabetes, celiakie...)	213	10
kožní onemocnění (atopický ekzém, lupénka...)	182	8
krevní onemocnění (leukémie, anémie...)	24	1
nádorová onemocnění (nádory...)	38	2
onemocnění nervového systému (epilepsie...)	67	3
poruchy příjmu potravy (mentální anorexie...)	154	7
jiná chronická onemocnění	236	11

(Zdroj: vlastní zpracování)

7. Znalost pojmu žák se zdravotním znevýhodněním

Valná část respondentů uvedla, že nevědí, kdo je to žák se zdravotním znevýhodněním (410), spíše ne uvedlo 263 respondentů. Ve znatelně menší míře byla volena odpověď spíše ano (78) a ano (23).

Tabulka 7 Znalost pojmu žák se zdravotním znevýhodněním

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	23	3
spíše ano	78	10
spíše ne	263	34
ne	410	53

(Zdroj: vlastní zpracování)

8. Zájem o inkluzivní vzdělávání žáků s chronickým onemocněním

Většina respondentů se nezajímá o inkluzivní vzdělávání žáků s chronickým onemocněním, spíše ne volilo 348 respondentů a odpověď ne 240 respondentů. Spíše ano uvedlo 132 respondentů a nejméně respondentů (54) zvolilo kladnou odpověď ano.

Tabulka 8 Zájem o inkluzivní vzdělávání žáků s chronickým onemocněním

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	54	7
spíše ano	132	17
spíše ne	348	45
ne	240	31

(Zdroj: vlastní zpracování)

9. Postoj k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním

Kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním uvedlo 348 respondentů. Téměř ve vyrovnaném poměru panovala odpověď neutrální (333). Záporný postoj vyjádřilo 93 respondentů.

Tabulka 9 Postoj k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
kladný	348	45
neutrální	333	43
záporný	93	12

(Zdroj: vlastní zpracování)

10. Souhlas s inkluzivním vzděláváním žáků s chronickým onemocněním

Většina respondentů vyjádřila souhlas s inkluzivním vzděláváním žáků s chronickým onemocněním. Nejvíce respondentů se přiklonilo k odpovědi spíše ano (302) a ano (279). Výrazně méně respondentů uvedlo spíše ne (155) a nejméně ne (38).

Tabulka 10 Souhlas s inkluzivním vzděláváním žáků s chronickým onemocněním

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	279	36
spíše ano	302	39
spíše ne	155	20
ne	38	5

(Zdroj: vlastní zpracování)

11. Přínos inkluzivního vzdělávání pro žáky s chronickým onemocněním

Nejvíce respondentů uvádí ano (325) jako pozitivní přínos inkluzivního vzdělávání pro žáky s chronickým onemocněním, v podobném zastoupení bylo uvedeno spíše ano (302). V rozdílném poměru byly uváděny odpovědi spíše ne (109) a ne (38).

Tabulka 11 Přínos inkluzivního vzdělávání pro žáky s chronickým onemocněním

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	325	42
spíše ano	302	39
spíše ne	109	14
ne	38	5

(Zdroj: vlastní zpracování)

12. Vhodnost inkluzivního vzdělávání pro žáky s chronickým onemocněním

Při uvedení nejvhodnějšího druhu chronického onemocnění pro inkluzivní vzdělávání označili respondenti odpověď pro všechny žáky (224). Následovala dle četnosti odpověď pro žáka s alergickým onemocněním (140), dále pro žáka s onemocněním dýchacího systému (101), pro žáka s krevním onemocněním (85), značně méně se odpověď objevovala u žáka s onemocněním nervového systému (69) a s kožním onemocněním (54). Shodný počet respondentů (39) zvolil skupinu žáků s poruchami příjmu potravy a s metabolickým onemocněním. Nejméně respondentů (23) označilo odpověď pro žáka s nádorovým onemocněním.

Tabulka 12 Vhodnosť inkluzívneho vzdelávania pre žiakov s chronickým ochorením

Možnosti	Frekvencia označení	Procentný podíl
žiak s ochorením dýchacieho systému	101	13
žiak s alergickým ochorením	140	18
žiak s krvným ochorením	85	11
žiak s nádorovým ochorením	23	3
žiak s ochorením nervového systému	69	9
žiak s poruchami príjmu potravy	39	5
žiak s kožným ochorením	54	7
žiak s metabolickým ochorením	39	5
všetchny žiaky	224	29

(Zdroj: vlastný spracovanie)

13. Dôležitosť inkluzívneho vzdelávania žiakov s chronickým ochorením

Prevažná väčšina respondentov (294) nedokázala posúdiť, pre aký vzdelávací stupeň je inkluzívne vzdelávanie žiakov s chronickým ochorením najdôležitejšie. Druhou najčastejšou odpoveďou bolo, že inkluzívne vzdelávanie je rovnako dôležité na všetkých stupňoch (224). Menej respondentov sa prikláňalo k odpovedi primárny stupeň (147) a preprimárny stupeň (93). Shodný počet odpovedí (8) získali možnosti nižší sekundárny stupeň a vyšší sekundárny stupeň.

Tabulka 13 Dôležitosť inkluzívneho vzdelávania žiakov s chronickým ochorením

Možnosti	Frekvencia označení	Procentný podíl
preprimárny stupeň (materská škola)	93	12
primárny stupeň (1. stupeň základného vzdelávania)	147	19
nižší sekundárny stupeň (2. stupeň základného vzdelávania)	8	1
vyšší sekundárny stupeň (stredné vzdelávanie)	8	1
inkluzívne vzdelávanie je rovnako dôležité na všetkých stupňoch	224	29
nevím, nedokážu posúdiť	294	38

(Zdroj: vlastný spracovanie)

14. Zdroj informácií o inkluzívnom vzdelávaní žiakov s chronickým ochorením

Najčastejšou odpoveďou respondentov bol internet (355) a médiá (275). Ďalej bola často volená odpoveď vlastná skúsenosť (206) a tlač (172). Respondenti mali možnosť vlastného doplnenia odpovedí a túto možnosť využilo 138 dotazovaných. Medzi najčastejšie uvádzané zdroje boli zmienené prednášky, odborná literatúra, kurzy, sociálna politika, predávanie informácií od kolegov, priateľov a rodiny. Celkový

počet odpovedí byl vyšší než výběrový soubor ($N = 1146$). Respondenti měli možnost zvolit více odpovědí.

Tabulka 14 Zdroj informací o inkluzivním vzdělávání žáků s chronickým onemocněním

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
tisk	172	15
média	275	24
vlastní zkušenost	206	18
internet	355	31
jiné	138	12

(Zdroj: vlastní zpracování)

15. Informační funkce médií

Naprostá většina dotazovaných respondentů uvedla na otázku, zda média plní svoji informační roli, odpověď spíše ne (496). Odpověď spíše ano (139) a ne (116) byly téměř vyrovnané. Nejméně byla volena odpověď ano (23).

Tabulka 15 Informační funkčnost médií

Možnosti	Frekvence označení	Procentní podíl
ano	23	3
spíše ano	139	18
spíše ne	496	64
ne	116	15

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vyhodnocení stanovených hypotéz

Hypotéza 1: Respondenti z městských lokalit (více než 3001 obyvatel) se častěji setkávají s žáky s chronickým onemocněním než respondenti z menších obcí (do 3000 obyvatel).

Na verifikování hypotézy jsme použili jako nezávisle proměnnou bydliště respondentů. Jako závisle proměnnou jsme použili setkání s dítětem s chronickým onemocněním. Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 16 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy 1

Bydliště respondentů	Setkání s dítětem s chronickým onemocněním		Celkový součet
	ano	ne	
město (počet obyvatel nad 3001)	428	13	441
obec (počet obyvatel do 3000)	323	10	333
Celkem	751	23	774

(Zdroj: vlastní zpracování)

U hypotézy 1 byl vypočítán Pearsonův chí-kvadrát test $\chi^2 = 0,002$ a statistická významnost $p = 0,966$. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ tuto hypotézu *zamítáme*.

Hypotéza 2: Respondenti mladší věkové kategorie (do 35 let) častěji kladně hodnotí svůj postoj k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním než respondenti starší věkové kategorie (36 a více let).

Na verifikování hypotézy jsme použili jako nezávisle proměnnou věk respondentů. Jako závisle proměnnou jsme použili postoj k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 17 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy 2

Věk respondentů	Postoj k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním		Celkový součet
	kladný	ostatní	
mladší věková kategorie (do 35 let)	191	235	426
starší věková kategorie (36 a více let)	157	191	348
Celkem	348	426	774

(Zdroj: vlastní zpracování)

U hypotézy 2 byl vypočítán Pearsonův chí-kvadrát test $\chi^2 = 0,006$ a statistická významnost $p = 0,939$. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ tuto hypotézu *zamítáme*.

Hypotéza 3: Respondenti s vysokoškolským vzděláním častěji čerpají informace o inkluzivním vzdělávání žáků s chronickým onemocněním z médií než respondenti se středoškolským vzděláním.

Na verifikování hypotézy jsme použili jako nezávisle proměnnou vzdělání respondentů. Jako závisle proměnnou jsme použili zdroj informací o inkluzivním vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 18 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy 3

Vzdělání respondentů	Zdroj informací o inkluzivním vzdělávání žáků s chronickým onemocněním		Celkový součet
	média	ostatní	
vysokoškolské vzdělání	52	165	217
středoškolské vzdělání	108	341	449
Celkem	160	506	666

(Zdroj: vlastní zpracování)

U hypotézy 3 byl vypočítán Pearsonův chí-kvadrát test $\chi^2 = 0,001$ a statistická významnost $p = 0,980$. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ tuto hypotézu *zamítáme*.

Závěr

Snaha o řešení problematiky inkluzivního vzdělávání žáků s chronickým onemocněním a hledání cesty k její realizaci úzce souvisí se změnou chápání těchto jedinců intaktní společností a to v takovém pojetí, které je odlišné od tradičního donedávna užívaného integračního modelu. Dnes se již přistupuje k holistickému pojmání jedince s chronickým onemocněním. Inkluzivní vzdělávání je tedy přirozeným východiskem nového vnímání jedinců se zdravotním znevýhodněním, které se snaží o jejich maximální začlenění do intaktní společnosti, dodržování lidských práv a vytvoření adekvátních podmínek pro jejich osobní růst a uplatnění ve společnosti. Dané téma je aktuálně řešeno z řad odborníků, především pedagogů, lékařů, sociálních pracovníků a dalších. Česká veřejnost se již také zabývá touto problematikou, jak vyplynulo z toho výzkumného šetření. Veřejnost se běžně setkává s osobami se zdravotním znevýhodněním, což značí otevřenost společnosti a hlavně zrovnoprávnění všech jejích členů. Existuje pouze minimální část populace, která se s jedinci s chronickým onemocněním dosud neseťkala. To je také důvod k podpoře společných setkání jedinců se zdravotním znevýhodněním a jedinců intaktních. Ve společnosti se postupně rozšiřuje povědomí o zavedeném pojmu „žák se zdravotním znevýhodněním.“ Přestože většina české veřejnosti tomuto pojmu stále ještě přesně nerozumí, dokáže i bez uvedení konkrétní terminologie o těchto žácích z pohledu inkluzivního vzdělávání hovořit a přemýšlet. Zde by se měl zvážit způsob výkladu terminologie a především její rozšíření ve společnosti. Zájem české veřejnosti o inkluzivní vzdělávání je však celkově nedostatečný. Tato oblast je důkazem nízké podpory povědomí o celkové problematice vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním. Zvláště u obyvatel z menších lokalit byl zjištěn značný nezájem o tuto problematiku. Veřejnost žijící ve městech budí o inkluzi větší zájem. Tento nepoměr je potřeba řešit. Obdobná situace nastává také v porovnání věkových kategorií a vzdělání. Je nutné inkluzivní vzdělávání přiblížit i starší populaci, neboť z výzkumného šetření vyplynul záporný postoj a s ním související nesouhlas s inkluzivním vzděláváním zejména u této části populace. Jako nedostatečná se dle výzkumu jeví též role médií. Zprostředkování informací české veřejnosti je neuspokojivé. Společnost hledá informace mezi jinými zdroji a někteří se neinformují vůbec. Neadekvátní a nízká informovanost české veřejnosti způsobuje negativní postoj k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním.

Jiná výzkumná šetření zaměřená na postoje české veřejnosti na inkluzivní vzdělávání žáků s chronickým onemocněním nebyla zjištěna, tedy se tato skutečnost stává výzvou pro oblast bádání dalších výzkumů. Limity výzkumu spatřujeme ve sběru dat prostřednictvím sociálně sítě Facebook, jelikož skladba uživatelů této sociálně sítě se liší od skladby české veřejnosti, kdy není proporčně zastoupena střední a především starší generace.

LITERATURA

- AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A., 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-37279-4.
- BARTONOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-7315-246-8.
- CLOUGH, P., CORBETT, J., 2000. *Theories of Inclusive Education: a Student's Guide*. London: Paul Chapman Publishing. ISBN 978-0-7619-6940-3.
- ČADOVÁ, E. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4615-8.
- DEAN, A. G. et al., 1994. *The Epi Info manual: version 6.02. A word processing, database and statistics system for public health on IBM-compatible microcomputers*. London: Brixton Books. ISBN 978-187-3937-211.
- FIALOVÁ, I., OPATRÍLOVÁ, D., PROCHÁZKOVÁ, L., 2012. *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-233-8.
- FORLIN, CH., 2012. *Future Directions for Inclusive Teacher Education: an International Perspective*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-51900-7.
- GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GROSS, J., WHITE, A., 2003. *Special Educational Needs and School Improvement: Practical Strategies for Raising Standards*. London: David Fulton Publishers. ISBN 978-1-84312-011-9.
- HÁJKOVÁ, V., 2008. *Podpora speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním znevýhodněním*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-344-3.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENDL, J., 2015. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0981-2.
- HORNÁKOVÁ, M., 2014. *Kroky k inkluzivní škole*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0187-2.
- KASARI, R., FREEMAN, S. F. N., BAUMINGER, N., ALKIN, M. C., 1999. Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 29, No. 4, pp. 297 – 305. ISSN 0162-3257.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
- KRECH, D., BALLACHEY, E. L., GRUTCHFIELD, R. S., 1968. *Človek v spoločnosti: základy sociálnej psychológie*. Bratislava: Slovenská akadémia vied.
- LECHTA, V. a kol., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MITTLER, P., 2000. *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers. ISBN 978-1-85346-698-4.
- MÜLLER, O. a kol., 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.
- REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- RENOTIÉROVÁ, M., 2002. *Somatopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0532-6.
- ROSE, R. et al., 2010. *Confronting Obstacles to Inclusion: International Responses to Developing Inclusive Education*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-49363-5.
- SLEPIČKOVÁ, L., PANČOCHA, K. et al., 2013. *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6688-5.
- STOIBER, K. C., GETTINGER, M., GOETZ, D., 1998. Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. In: *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 13, No. 1, pp. 107 – 124. ISSN 0885-2006.
- TŘESOHLAVÁ, Z. a kol., 1986. *Některá chronická onemocnění u dětí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- VALENTA, M. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4614-1.
- VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

PROGRAM ROZVOJE ARTIKULACE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Development of Articulation in Preschool Children Programme

Karel Neubauer,¹ Daniela Koblášová²

Abstrakt: Studie je věnována problematice vývojově zaměřené stimulace artikulačních schopností u dětí v předškolním věku. Kvalitativně orientované výzkumné šetření vychází z koncepce primární stimulačního programu, který vychází z koncepce a podkladů publikovaného programu – Program krátkých cvičení s dětmi – jak udržet jazyček za zoubky v knize Artikulace a fonologické rozlišování hlásek (Neubauer, 2011). Vychází z uplatnění vývojově zaměřeného zhodnocení jevů v oblasti artikulace předškolních dětí, který byl použit pro vstupní a výstupní hodnocení. Vytvořený soubor pomůcek je využit pro primární šetření u dětí předškolního věku v rámci běžné třídy mateřské školy zahrnující výzkumnou skupinu (10 dětí) a kontrolní skupinu 10 dětí. Realizace stimulačního programu probíhala 1x týdně od 12. 9. 2017 do 14. 3. 2018 ve dvou mateřských školách ve východních Čechách. Výsledky dokládají význam užití cílené efektivní stimulace pro podporu vývoje artikulace dětí předškolního věku.

Klíčová slova: primární stimulační program, prevence, artikulace, fonologická diferenciaci, dítě předškolního věku.

Abstract: The paper deals with issue of developmental oriented stimulation of articulatory ability in preschool children. The qualitative research study consisted from concept of primarily stimulation programme, which starts from conception and basis of published programme – Programme of short exercising with children – how to keep tongue behind tooth in the book Articulation and phonological discrimination sounds (Neubauer, 2011). This starts from exercise of evaluative forms for developmental phenomena in the area of preschool child, which was used for input and output evaluation. The created set of aids is put to use for primary study in preschool children in terms of ordinary classes of preprimary schools – comprehensive experimental group (10 children) and control group of 10 children. Realization of the stimulative programme was implemented 1x weekly from 12. 9. 2017 – 14. 3. 2018 in two different kindergartens in eastern Czech Republic. The results support importance of applications of targeted effective stimulation for support for development of articulation in preschool children.

Keywords: primary stimulation programme, prevention, articulation, stimulation, phonological differentiation, child of pre-school age.

Úvod

Ovlivnění vývoje artikulačních schopností dítěte a možnost předcházet vývoji trvalých artikulačních odchylek je bezpochyby vysoce významnou odbornou aktivitou, která naplňuje obsah pojmu specifická primární prevence. Ta je zacílená na konkrétní jevy s vysokou přítomností v populaci, v oblasti vývoje dětské populace spojené s řečovým a kognitivním vývojem lze mimo výše

¹ Doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Foniatriká klinika Všeobecné fakultní nemocnice a 1. lékařské fakulty, Žitná 24, 120 00 Praha 2, Česká republika. E-mail: Karel.Neubauer@vfn.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

² Mgr. Daniela Koblášová, Centrum logopedie s.r.o., Nám. T. G. Masaryka 26, 53401 Holice, Česká republika. E-mail: logoped@centrum.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

uvedou problematiku vývoje artikulačních schopností uvést také především oblast specifických poruch učení a preventivní působení na rozvoj dětí již v předškolního věku (Sindelarova, 2016). V českém a slovenském jazykovém prostředí jde ovšem o dlouhodobě problematickou oblast. Guthová a Šebiánová (2011, s. 191) tuto skutečnost oprávněně formulují následující otázkou: „*Téměř u všech druhů narušené komunikační schopnosti se v současnosti velice preferuje včasná stimulace, včasná terapie jako prevence různých následků, které určitý druh narušené komunikační schopnosti přináší. Proč u dyslalie čekáme?*“ Zacílená odpověď na tuto otázku může obsahovat dvě východiska, která jsou preferována v souvislosti se současným přístupem k problematice vývoje artikulace a která zahrnují přetrvávající důraz na popis odchylek na úkor zjištění příčin jejich vzniku a preferování vyvozování jednotlivých hlásek na úkor stimulace spontánního vývoje artikulace dítěte:

- užívání staticky a statisticky zaměřeného přístupu, jehož vyústěním jsou tabulky vývoje artikulace, v kterých je uváděn zřejmě statisticky nejfrekventovanější věk dítěte pro přítomnost intaktní artikulace určité hlásky; tyto údaje vedou k častému mechanickému určování vhodného věku pro počátek logopedické péče u dítěte a pokud jsou uplatňována kritéria, která kladou přítomnost intaktní artikulace sykavek *C, S, Z* a hlásek *R, Ř* do věku 5 let dítěte a výše, přichází značné množství dětí do kontaktu s logopedickou péčí s již zafixovanými odchýlnými perцепčně-motorickými vzory těchto hlásek (Salomonová, 2007);
- další problematickou oblastí, navyšující efekt výše uvedeného východiska, je uváděné rozdělení na tzv. fyziologický věk pro přítomnost odchylek artikulace či tzv. fyziologickou dyslalii a následné období patologických odchylek ve vývoji artikulace; nejenže absentují respektované informace o obsahu pojmu „fyziologické odchylky artikulace,“ ale především je nepochybné, že v období tzv. fyziologických odchylek se již objevují a fixují mechanismy vedoucí k navození odchylek od intaktní artikulace; tyto mechanismy neodvrátíme s pomocí nespecifických motorických cvičení s mluvidly či postupy sluchové diferenciací, které nemají přímý vliv na vývoj artikulace dítěte (Neubauer, 2011, 2014; Neubauer, Vondráčková, Neubauerová, 2017; Neubauer, 2018).

Snaha o změnu výše uvedeného přetrvávajícího přístupu, zaměření na realizaci výzkumných šetření zacílených na oblast vývoje artikulačních schopností a na provedení výzkumných šetření zacílených na diagnostický a terapeutický proces v této oblasti do současnosti opakovaně publikovali Neubauer (2011, 2018), Vondráčková (2016). Dosažené výsledky studií podporují závažnost současného stavu problematiky a přítomných jevů:

- vysoké zastoupení (okolo 40 %) dětí při zápisu do základní školy vykazuje přetrvávající odchylky artikulačního vývoje; tato situace se prakticky nemění od počátku provádění výzkumných šetření v průběhu 50. let minulého století a není v souladu s uváděným tvrzením o nutnosti

(a praktické realizaci) úpravy odchylek artikulace do počátku nástupu povinné školní docházky; dosažená data nepodporují často prezentované názory o vysokém nárůstu odchylek výslovnosti v současnosti (Půstová, 2001; Novotná, 2010);

- v současnosti lze období okolo počátku zahájení školní docházky bez nadsázky označit za kritické ve vývoji péče o artikulační vývoj dítěte; frekventovaným jevem je zde ztráta kontaktu s předchozím programem úpravy artikulace, pokud je vázán na předškolní zařízení a ukončení provádění postupů v rodinném prostředí; daný jev je proto možno označit za častou příčinu neefektivní péče o vývoj artikulace u dítěte a vyvolávací mechanismus vzniku trvalých odchylek výslovnosti; ukazuje na potřebnou preferenci takové formy kvalifikované logopedické péče, která vychází z navození terapeutického vztahu mezi terapeutem (který převeze zodpovědnost za průběh procesu intervence v celém jejím trvání) a dítětem a jeho rodinou (která má zodpovědnost za vývoj dítěte a především osobní vztah k němu); program, který je přítomný v určitém institucionálním zařízení, které dítě navštěvuje, může sehrát zásadní roli pro facilitaci procesu úpravy odchylek výslovnosti, ale nemůže výše uvedený vztah nahradit;
- frekventovaně uváděné a přetrvávající tvrzení o nutnosti úpravy odchylek artikulace do konce předškolního věku a do počátku nástupu povinné školní docházky je propojeno s omezeným rozvojem poznatků o vhodné intervenční taktice při úpravě odchylek artikulace u dětí v počátku školní docházky, přestože jde o prakticky velmi frekventovaný jev, který zahrnuje problematiku spojení fonému s grafémem u konkrétní hlásky a přiměřenou formu zapojení spolupráce se školním programem;
- skutečnosti, že nevhodný přístup pedagoga může vést k vzniku pedagogenně navozené odchylky artikulace v průběhu procesu spojení fonému a grafému si není vědoma většina učitelů působících na 1. stupni ZŠ; v provedeném celorepublikovém výzkumném šetření (Vondráčková, 2016; Neubauer, Vondráčková, Neubauerová, 2017) 65 % (tedy 323) učitelů odpovědělo, že by se snažili děti s vícečetnými odchylkami vývoje artikulace v počátku školní docházky děti opravovat, aby vyslovili hlásku správně, pouze 35 % (tedy 174) učitelů odpovědělo, že by děti nechali vývoj artikulace volně zrát, případně by preferovali doporučení logopedického pracoviště; reálné propojení se vznikem především neintaktní varianty vibrant R, Ř je při tomto přístupu pedagogů frekventovaně možným vyústěním vývoje artikulace dítěte.

Výše uvedená východiska podtrhují potřebu zapojení včasného a efektivního programu stimulace artikulačních schopností dětí, který již u dětí od minimálně 3 let podpoří následný dobrý rozvoj artikulace. Pokud chceme příznivě ovlivnit vývoj artikulačních schopností dítěte, musí být percepční a motorická stimulační cvičení vhodně zacílená a mít přesný záměr. Aplikace

zadání – *Program krátkých cvičení s dětmi – jak udržet jazyček za zoubky* (Neubauer, 2011) v prezentovaném výzkumném šetření je zaměřena na získání výzkumných dat, které mohou podpořit závěry o efektivitě tohoto typu programu, který lze v souladu se stávající mezinárodní terminologií zařadit k primárně intervenčním či stimulačním souborům aktivit. Primární intervence je zaměřena na prevenci vzniku problému, na rozdíl od sekundární či terciální intervence, zaměřené na ovlivnění již existujícího problému (McLeod, Baker, 2017). Vzhledem k zaměření programu výzkumného šetření, zaměřenému na prevenci vzniku trvalých odchylek artikulace formou stimulace stávajících artikulačních mechanismů, lze hovořit o uplatnění primárně stimulačního programu rozvoje artikulace u předškolních dětí.

Realizace výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je ověření výsledků primárně stimulačního programu, který vychází z koncepce a podkladů publikovaného *Programu krátkých cvičení s dětmi – jak udržet jazyček za zoubky* v knize *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek* (Neubauer, 2011). Pilotní zkušenosti s jeho výzkumným uplatněním byly autory získány při realizaci projektu bakalářské práce v předchozím období (Koblášová, 2016) a současné uplatnění si kladlo za výzkumné cíle především:

- vytvořit soubor preventivního programu pro stimulaci artikulačních schopností u dětí ve formě vhodných názorných pomůcek a využít ho pro primární stimulační aktivity u dětí předškolního věku v rámci běžné třídy mateřské školy;
- vytvořit a kvalitativně ověřit využití pracovní verzi hodnotícího formuláře pro vývojové jevy v oblasti artikulace předškolních dětí, zařadit jej do vstupního a výstupního vyšetření artikulace dětí ve výzkumném šetření;
- porovnat dvě skupiny dětí, které budou tvořit výzkumnou a kontrolní skupinu; program primární stimulace bude užit pouze u výzkumné skupiny, u kontrolní skupiny bude provedeno pouze vstupní a výstupní vyšetření po shodném časovém období jako u výzkumné skupiny dětí předškolního věku.

Aplikace postupů výzkumného šetření má přispět k možné podpoře vývodů, která na základě své klinické praxe uvádí autor *Programu krátkých cvičení s dětmi – jak udržet jazyček za zoubky* (Neubauer, 2011):

- „program má upozornit na jednoduché a potřebné prvky vývoje artikulace. ... jeho úspěšná aplikace přispěje k odvrácení vývoje odchylek artikulace – je zaměřen na osvědčené průpravné postupy“ (ibid, s. 30); nezaručuje však bezproblémový vývoj řeči dítěte a není primárně určený dětem se závažnějšími poruchami;
- „program je názorným a stručným návodem, jak podpořit u dětí již od věku 2 – 3 let rozvoj těch dovedností, které jsou potřebné pro dobrý vývoj artikulace.

... již v raném věku 2 – 3 let se začínají formovat motorické artikulační mechanismy, které vedou k následným trvalým odchylkám percepčně – motorických vzorů hlásek“ (ibid, s. 103).

Hodnotící formulář pro vývojové jevy

Preventivní logopedický program je zaměřen na hlásky, které podléhají chybné artikulaci v řečovém vývoji nejčastěji. Především se jedná o hlásky *L, K, C, S, Z, Č, Š, Ž*. Program se primárně zaměřuje na hlásku *L*, jejíž správná artikulace je přípravou pro správnou artikulaci hlásky *R*. Preventivní program se také zaměřuje na hlásku *K*, pro její velmi frekventované zastoupení v českém jazyce masivně ovlivňující srozumitelnost mluvy dítěte (Neubauer, 2011).

Hodnotící formulář obsahuje podrobný rozbor jevů, který v rámci výše uvedených hlásek a jejich fonologického rozlišování nastává. Jeho součástí je i obrazový soubor pro vyšetření řeči, který obsahově vychází z koncepce klasického Obrazového testu pro vyšetření řeči (Truhlářová, 1962) a obsahuje originální aktualizovaný obrazový materiál zpracovaný autorkou pro splnění kritérií:

- využití spontánního pojmenování obrázků, které spočívalo ve výběru obrázků s ohledem na slovní zásobu dětí 3 – 4 roku věku;
- výběr obrázků, které obsahují pouze otevřené slabiky bez souhláskových shluků;
- výběr obrázků, které pro zhodnocení vývojově častěji intaktní hlásky minimalizují užití sykavek a vibrant.

Metodický postup diagnostického hodnocení a zachycení změn v průběhu terapeutického programu zachycuje hodnotící formulář pro vývojové jevy v oblasti artikulace předškolních dětí, užitý v průběhu výzkumného šetření. Následující ukázka dvou tabulek zachycuje pojetí hodnocení v oblasti diferenciací sykavek a řady souhlásek *C, S, Z* (Koblášová, 2018).

Tabuľka 1 Hodnocení v oblasti diferenciacie sykavek a řady souhlásek C, S, Z

OBLAST DIFERENCIACE SYKAVEK – FONOLOGICKÁ ZÁMĚNA										
JEDNOTLIVÝCH SYKAVEK						SYKAVKOVÝCH ŘAD				
INTAKTNÍ ☐ ☐			NEINTAKTNÍ ☐ ☐			INTAKTNÍ ☐ ☐		NEINTAKTNÍ ☐ ☐		
	Č	Š	Ž	C	S	Z	1) SEŠIT	A) ŠEŠIT B) ŠEŠIT	1. 2. 1. 2.	1. CSZ ČŠŽ
1.	ZÁMĚNA za	za	za	za	za	za	2) SEŠIT	A) ŠEŠIT B) ŠEŠIT	1. 2. 1. 2.	2. CSZ ČŠŽ
2.	za	za	za	za	za	za			1. 2.	

C S Z	VÝVOJ		C S Z		SIGMATIS- MUS	HLÁSKA JE TVOŘENA			C S Z		
						NOS	HROT JATYKA	ZUBY, RET			
	fyziologický vývoj hlásky	1.				interdentáln í		umístěn mezizubně		1.	
		2.				addentální		se opírá o: a) zuby b) alveoly		1.	
		2.						2.			
	odchylně tvořený zvuk hlásky	1.				labiodentáln í			opíráním dolní hrany horních řezáků o dolní ret	1.	
		2.								2.	
	hlásku tvoří					nazální	průnikem výdechové ho proudu			1.	
	konstantně ☐ ☐									2.	
	nekonstantně ☐ ☐										
další											
VYŠETŘENÍ HLÁSEK											
IZOLOVANĚ		POJMENOVÁNÍ OBRÁZKŮ				VE VĚTĚ					
spontánně/nápod obou		na začátku slova na konci slova				uprostřed slova					
C	1.										
	2.										
S	1.										
	2.										
Z	1.										
	2.										

(Zdroj: vlastní zpracování)

Výzkumný a kontrolní soubor, průběh primárně stimulačního programu

Místem realizace výzkumného šetření byly 2 mateřské školy běžného typu ve východočeském městě, které má téměř 7000 obyvatel a leží v Králověhradeckém kraji. Do výzkumné skupiny s aplikací primárně stimulačního programu byly vybrány chlapci i dívky z jedné třídy 1. mateřské školy bez dalších kritérií. Aktivně se programu účastnilo 10 dětí, na základě souhlasu rodičů. Průměrný věk dětí při zahájení programu byl 3 roky 8 měsíců, s krajními hodnotami 3 roky 2 měsíce a 4 roky 5 měsíců věku. V souboru bylo zastoupeno 6 dívek a 4 chlapci. Jednotlivé děti jsou dále uváděny pod číslicemi 1 – 10.

Ve vybrané třídě 2. mateřské školy proběhla vyšetření na začátku a na konci primárně stimulačního programu bez jeho realizace. Průměrný věk dětí při zahájení programu byl 3 roky 6 měsíců, s krajními hodnotami 2 roky 11 měsíců a 4 roky 8 měsíců věku. V souboru bylo zastoupeno 5 dívek a 5 chlapců. Jednotlivé děti jsou dále uváděny pod číslicemi 1 – 11.

Primárně stimulační program probíhal 1x týdně od 12. 9. 2017 do 14. 3. 2018. Děti procházely jednotlivě úrovně stimulačního programu společně ve skupině. Individuální péče byla dětem věnována půl hodiny pře začátkem stimulačního programu podle potřeby. Stimulační program trval vždy půl hodiny a všechny aktivity byly prováděny formou hry. Během programu byl používán obrázkový materiál vytvořený originálně pro účely tohoto primárně stimulačního programu. První stimulovanou hláskou byla hláska *K*, všechny děti ji tvořily intaktně, proto nebylo potřeba se v této skupině dětí hlásce *K* dlouho věnovat a seznámení s hláskou proto proběhlo s krátkou časovou dotací s dominantním zaměřením na její sluchovou diferenciaci. Po hlásce *K* byl program zaměřen na hlásku *L*, poté následovaly hlásky *Č*, *Š*, *Ž* a s delší časovou dotací pro jejich stabilizaci pokračoval program stimulací hlásek *C*, *S*, *Z*. Program probíhal vždy od nastavení mluvidel, přes produkci izolovaného zvuku a zapojení tohoto zvuku do slabik až po zapojení do slov.

Charakter vstupního a výstupního vyšetření a zařazených výsledků šetření

Vyšetření bylo provedeno u všech dětí výzkumné i kontrolní skupiny individuálně v počátku a na konci průběhu primárně stimulačního programu.

Pro vyloučení přítomnosti závažných fonologických deficitů u dětí bylo součástí vstupního vyšetření i užití testového zhodnocení jejich rozlišování distiktivních rysů hlásek (Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí, Škodová, Michek, Moravcová, 1995) V každé skupině byly zastoupeny 3 děti s mírně podhraničním výkonem, který nekorespondoval s rozsahem artikulačních odchylek.

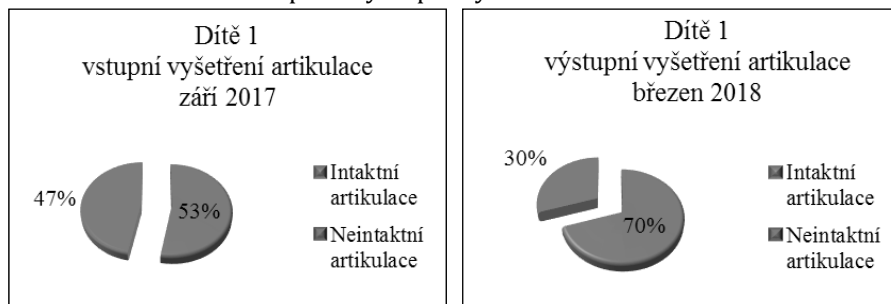
Z podrobně zpracovaných a rozsáhlých charakteristik výzkumného šetření, přístupných ve výzkumném projektu autorky (Koblášová, 2018) byly pro publikaci stati vybrány zásadní kvalitativní souhrny zachycující významný bod vývoje artikulace jednotlivých dětí a základní přehledné zobrazení rozdílů v datech u výzkumného souboru a kontrolní skupiny dětí předškolního věku.

Individuální charakteristiky dětí výzkumné skupiny

Dítě 1 – chlapec, narozen 05/2013

Výstupní vyšetření s intaktní artikulací u 70 % hlásek, zlepšení oproti vstupnímu vyšetření představuje 17 %. Oproti původní málo srozumitelné mluvě je vývoj zásadní změnou. Neintaktní způsob tvoření hlásek *D, T, N* bez aktivní účasti hrotu jazyka přetrvává a významně stěžují možnost rozumění řečovému projevu. Stimulací vývoje hlásky *L*, aktivizace hrotu jazyka podpořila intaktní vývoj *L* a následný fyziologický vývoj intaktního *R*. Stimulace sykavek *C, S, Z* a jejich postupná prozatím neúplná diferenciacie podpořila fyziologický vývoj intaktního *Ř*. Vývoj artikulace sykavek i jejich diferenciacie vykazuje předpoklad následného intaktního vývoje (graf 1).

Graf 1 Dítě 1 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

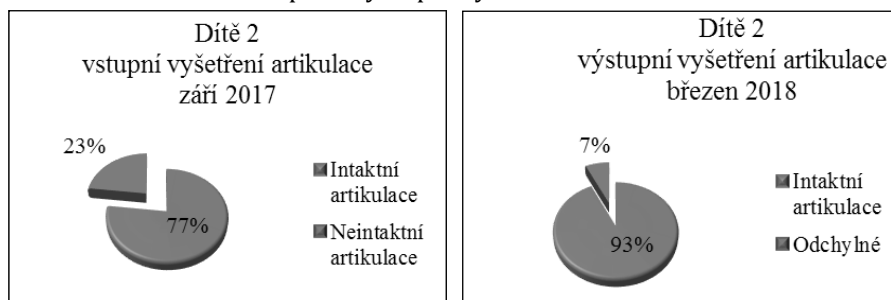


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 2 – dívka, narozena 07/2014

Sykavky ve vstupním vyšetření diferencovala pouze ve skupině tupých sykavek a to nekonstantně. Výstupní vyšetření: diferenciacie sykavek intaktní. Vývoj hlásek *R* a *Ř* není ukončený, ale vzhledem k věku a aktuálnímu stavu vývoje hlásek a jejich již intaktní diferenciacie lze předpokládat jejich spontánní intaktní vývoj (graf 2).

Graf 2 Dítě 2 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

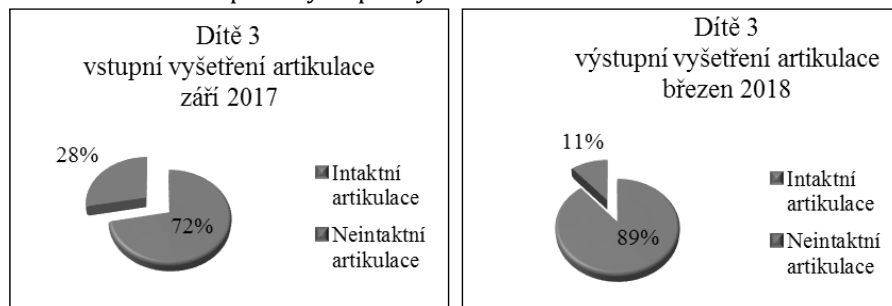


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 3 – dívka, narozena 04/2014

Sykavky ve vstupním vyšetření nediferencovala ani v jedné skupině. U skupiny ostrých sykavek nebyl zvuk dostatečně diferencovaný. *Výstupní vyšetření:* intaktní artikulace u 89 % hlásek. U dívky ještě není vývoj hlásek R a Ř ukončený, ale vzhledem k věku a aktuálnímu stavu vývoje hlásek a jejich již intaktní diferenciaci hlásek (až na diferenciaci řad sykavek) lze předpokládat jejich spontánní vývoj (graf 3).

Graf 3 Dítě 3 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

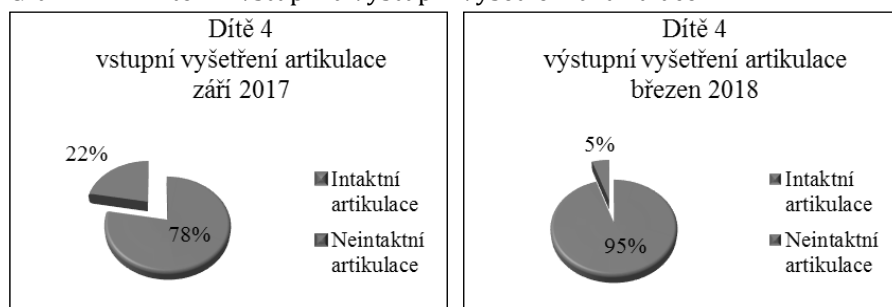


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 4 – chlapec, narozen 04/2014

Ve vstupním vyšetření řeč byla dítěte obtížněji srozumitelná. *Výstupní vyšetření:* intaktní artikulace u 95 % hlásek. Patrné hraniční fonologické rozlišování s obtížemi. Stimulace sykavek a jejich postupná, do současnosti neúplná, diferenciaci, podpořila plně intaktní vývoj hlásky Ř. Obdobný vývoj hlásky R lze předpokládat, jsou přítomny znaky fyziologického rozvoje (graf 4).

Graf 4 Dítě 4 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace



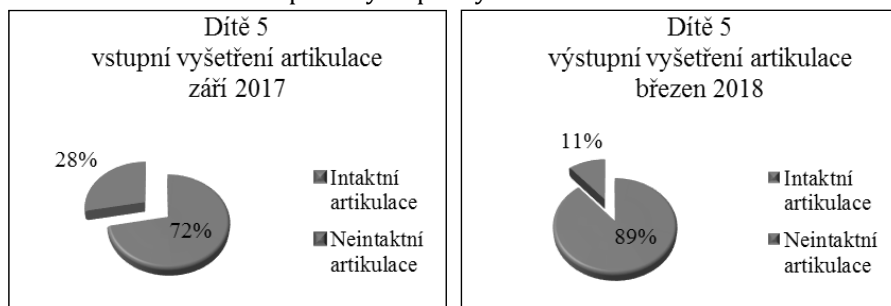
(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 5 – dívka, narozena 04/2013

Stimulačním programem ovlivněn vývoj všech neintaktních hlásek. *Výstupní vyšetření:* intaktní artikulace u 89 % hlásek. Vývoj hlásek R a Ř není ukončený, ale vzhledem k věku a aktuálnímu stavu vývoje hlásek a jejich již intaktní

diferenciaci (až na diferenciaci řad sykavek) lze předpokládat jejich spontánní vývoj (graf 5).

Graf 5 Dítě 5 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

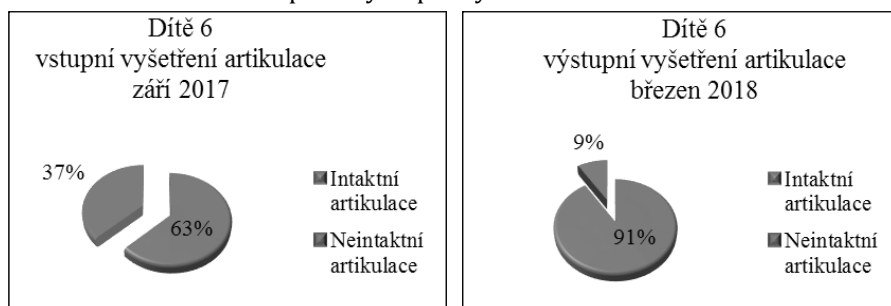


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 6 – chlapec, narozen 07/2013

Ve vstupním vyšetření byla řeč obtížně srozumitelná. Stimulačním programem ovlivněn vývoj všech neintaktních hlásek. *Výstupní vyšetření:* intaktní artikulace u 91 % hlásek. Během stimulačního programu spontánní fyziologický vývoj hlásky R. Vývoj hlásky Ř ještě není ukončený. Vzhledem k věku a aktuálnímu stavu vývoje hlásek a jejich již intaktní diferenciaci lze předpokládat spontánní vývoj diferenciace sykavek (graf 6).

Graf 6 Dítě 6 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace



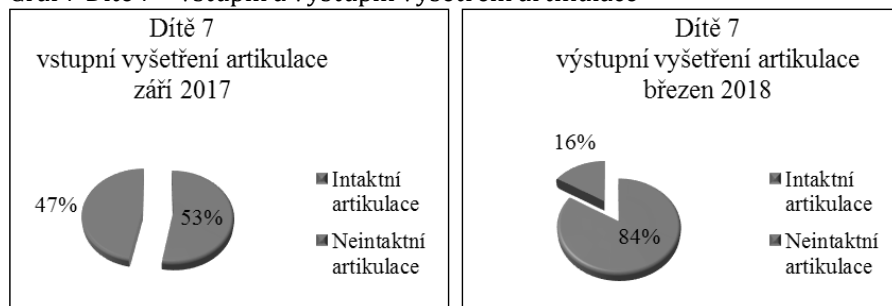
(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 7 – dívka, narozená 10/2013

Ve vstupním vyšetření byla řeč dítěte nesrozumitelná s přítomnými častými mogilaliemi hlásek, s výraznými obtížemi ve vývoji všech sykavek. *Výstupní vyšetření:* intaktní artikulace u 84 % hlásek, zaznamenán výrazný posun ve k fyziologickému vývoji artikulace, přítomny charakteristické vývojové záměny, řečový projev je již srozumitelný. Stimulací vývoje hlásky L a aktivizací hrotu jazyka došlo k intaktnímu vývoji hlásky L a následně lze předpokládat

fyziológický vývoj hlásky *R*. Vývoj hlásky *Ř* a diferenciace sykavkových řad ještě není ukončen (graf 7).

Graf 7 Dítě 7 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

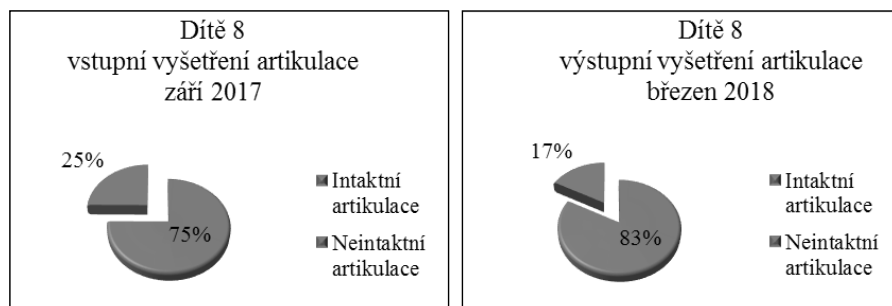


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 8 – chlapec, narozen 05/2014

Výstupní vyšetření: intaktní artikulace u 83 % hlásek. Došlo k fyziologickému vývoji hlásky *Ř*. Přetrvávající odchylný způsob tvoření hlásek *C, S, Z* (graf 8).

Graf 8 Dítě 8 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

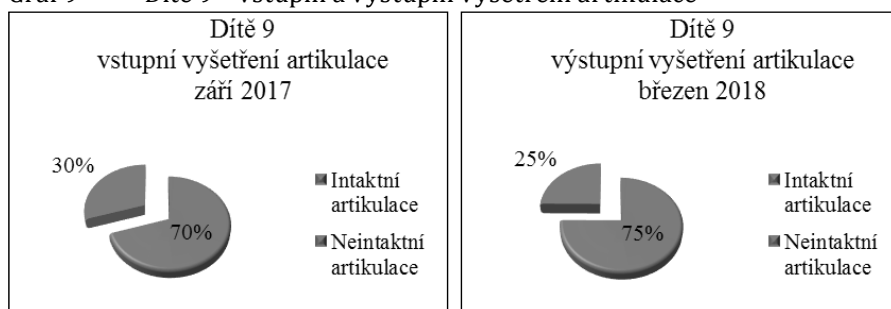


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 9 – dívka, narozená 05/2014

Výstupní vyšetření: intaktní artikulace u 75 % hlásek. Patrné hraniční fonologické rozlišování s obtížemi, která se obráží v omezené diferenciaci sykavek. Vývoj hlásek *R* a *Ř* není ukončený (graf 9).

Graf 9 Dítě 9 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

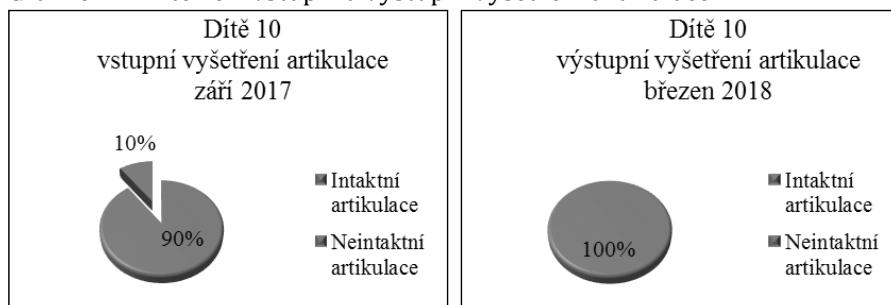


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 10 – dívka, narozená 02/2014

Výstupní vyšetření: intaktní artikulace u 100 % hlásek, během stimulačního programu proběhl spontánní fyziologický vývoj nyní intaktního R a Ř a sykavkové řady diferencuje již ve v obou skupinách intaktně (graf 10).

Graf 10 Dítě 10 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace



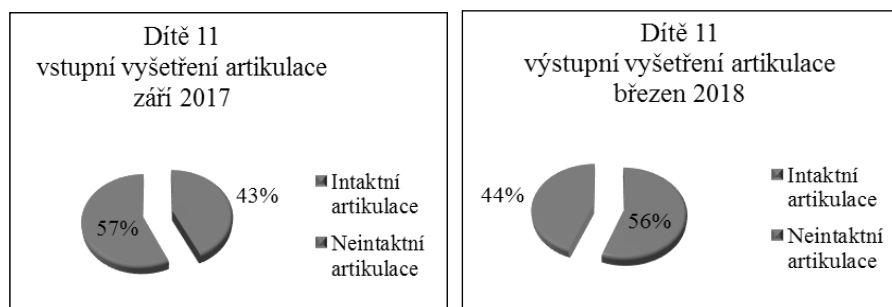
(Zdroj: vlastní zpracování)

Individuální charakteristiky dětí kontrolní skupiny

Dítě 11 – chlapec, narozen 07/2013

Výstupní vyšetření: přetrvává neintaktní diferenciacie hlásek Ď, Ť, Ň, D, T, N a sykavok obou řad, ale především odchylná artikulace hlásky L, která má vliv na vývoj hlásky R (graf 11).

Graf 11 Dítě 11 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

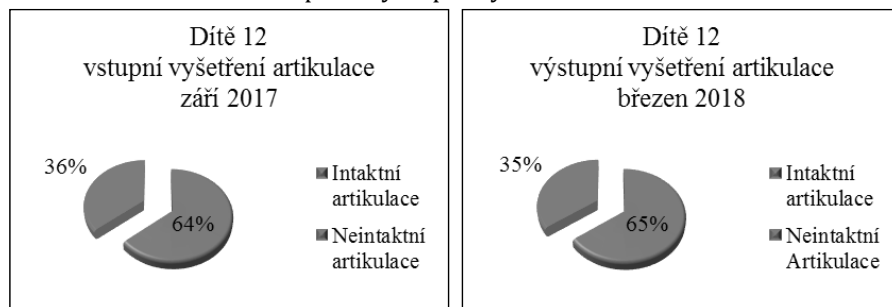


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 12 – dívka, narozená 11/2013

Výstupní vyšetření: přetrvává odchylná artikulace u obou řad sykavek. Vývoj hlásky Ř ještě není ukončený (graf 12).

Graf 12 Dítě 12 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

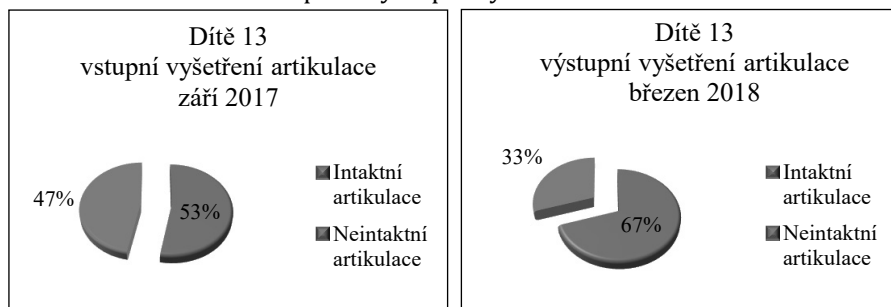


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 13 – dívka, narozena 01/2013

Výstupní vyšetření: sykavky stále diferencuje konstantně pouze ve skupině C, S, Z lze předpokládat jejich intaktní vývoj. Přetrvávající odchylná artikulace hlásky L, která má vliv na vývoj hlásky R (graf 13).

Graf 13 Dítě 13 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

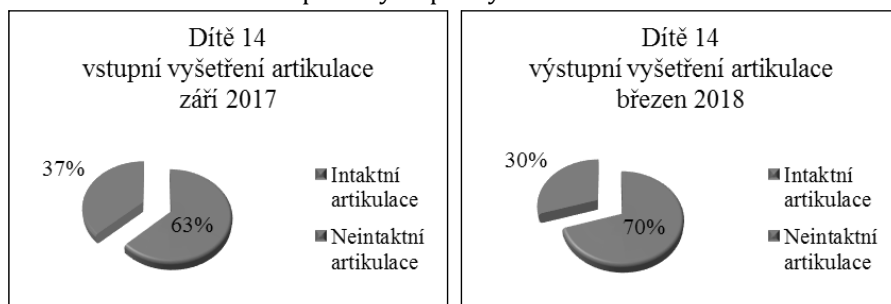


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 14 – chlapec, narozen 03/2014

Výstupní vyšetření: dobrý vývoj ve skupině C, S, Z, v oblasti vývoje sykavek a jejich diferenciaci lze předpokládat jejich intaktní vývoj. Přetrvávající odchýlná artikulace hlásky L, která má vliv na vývoj hlásky R (graf 14).

Graf 14 Dítě 14 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

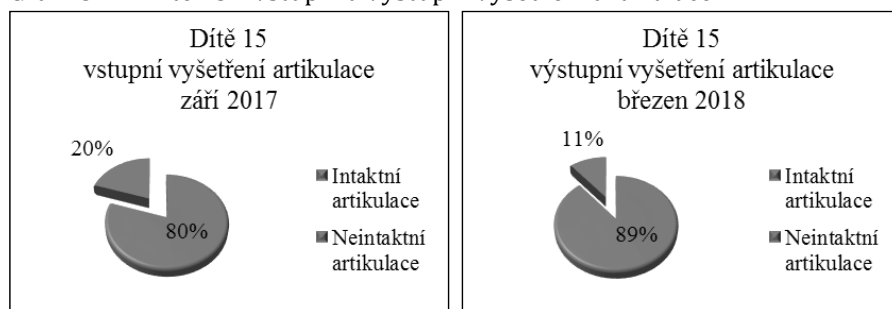


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 15 – chlapec, narozen 04/2014

Výstupní vyšetření: zlepšení diferenciaci u obou řad sykavek, lze předpokládat jejich intaktní vývoj. Ke změně v artikulaci došlo u hlásky L, hláska je ve všech pozicích tvořena intaktně. Vývoj hlásky Ř není ještě ukončený (graf 15).

Graf 15 Dítě 15 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

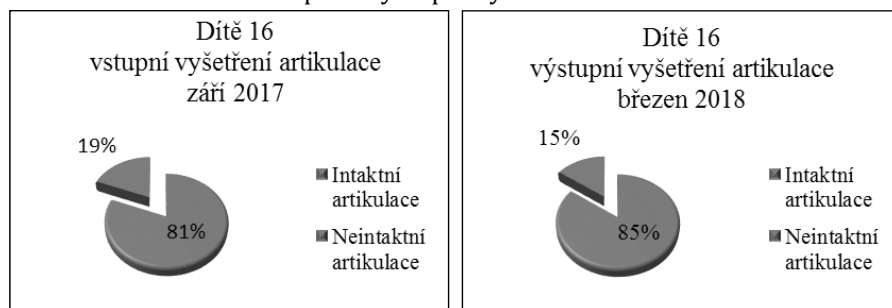


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 16 – chlapec, narozen 05/2014

Výstupní vyšetření: proti předchozí minimální diferenciaci sykavek nyní sykavky oboru řad rozlišuje více a nekonstantně, ale lze předpokládat dobrý vývoj, nyní v stádiu paralalie typu „šišlání.“ Vývoj hlásky *R* a *Ř* není ještě ukončený (graf 16).

Graf 16 Dítě 16 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

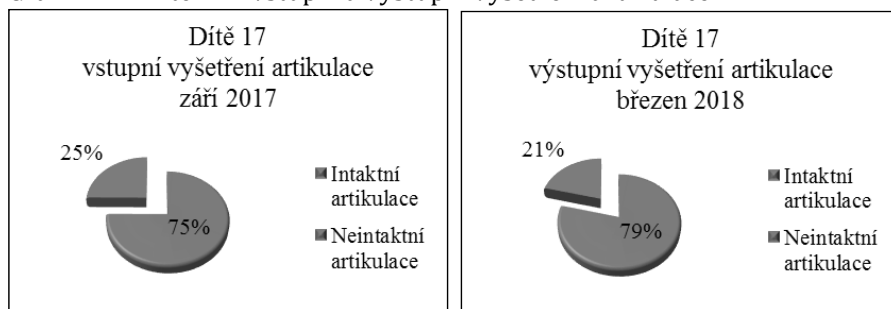


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 17 – dívka, narozena 06/2014

Výstupní vyšetření: vývoj ve skupině *C*, *S*, *Z* s odchýlnou artikulací. Vývoj hlásky *Ř* ještě není ukončený (graf 17).

Graf 17 Dítě 17 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

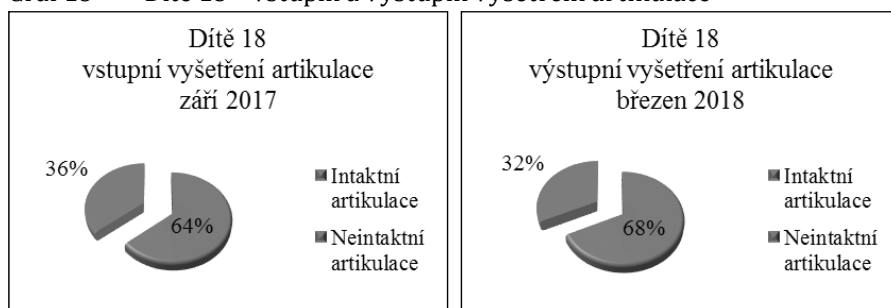


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 18 – dívka, narozena 01/2014

Výstupní vyšetření: přetrvávající neintaktní diferenciaci sykavek a odchýlná artikulace hlásky *L*, která má vliv na vývoj hlásky *R*. Patrné hraniční fonologické rozlišování s obtížemi (graf 18).

Graf 18 Dítě 18 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

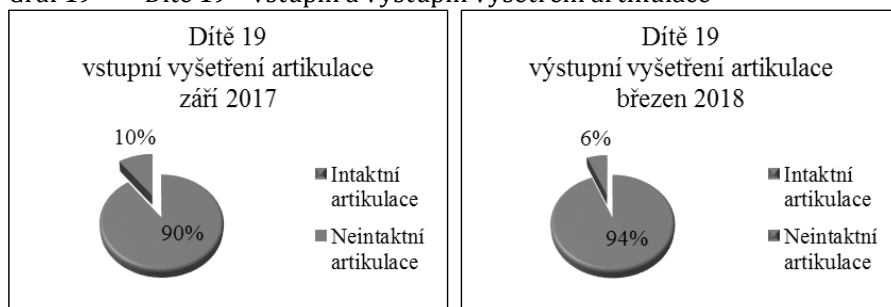


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 19 – dívka, narozena 11/2013

Výstupní vyšetření: sykavky setrvale s obtížemi v diferenciaci řad, vývoj hlásky *Ř* není ještě ukončený. Vývoj artikulace by bylo vhodné podpořit stimulací fonologického rozlišování (graf 19).

Graf 19 Dítě 19 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

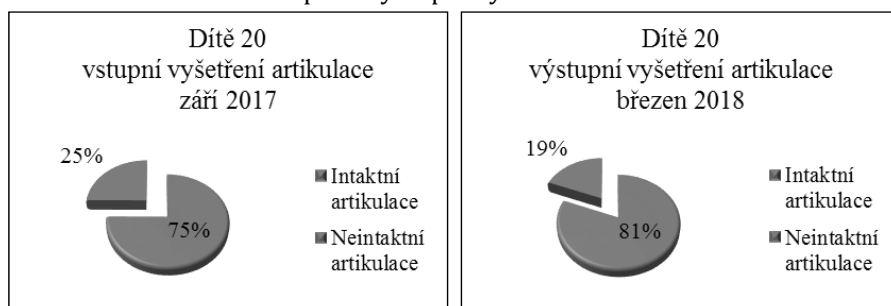


(Zdroj: vlastní zpracování)

Dítě 20 – chlapec, narozen 10/2014

Výstupní vyšetření: přetrvávající diferenciacie konstantně pouze ve skupině tupých sykavek Č, Š, Ž a přetrvávající odchylná artikulace hlásky *L*, která má vliv na vývoj hlásky *R*. Patrné hraniční fonologické rozlišování s obtížemi (graf 20).

Graf 20 Dítě 20 – vstupní a výstupní vyšetření artikulace

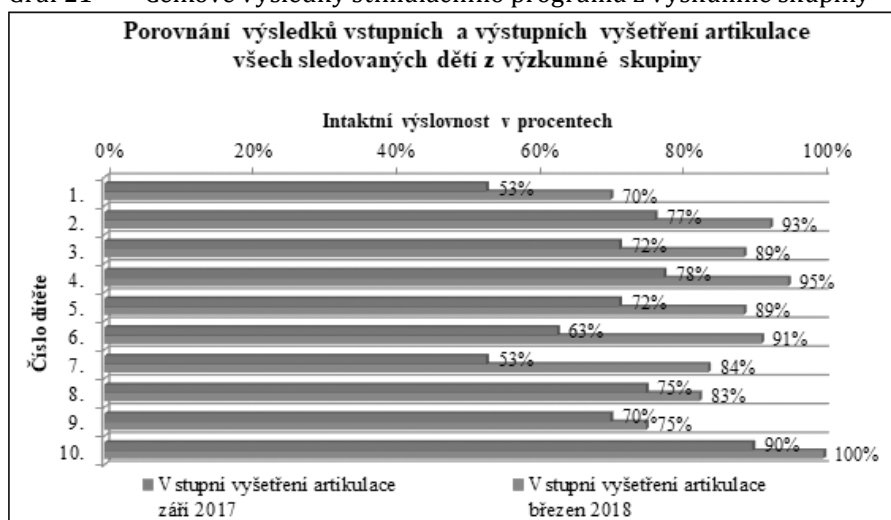


(Zdroj: vlastní zpracování)

Rozbor dosažených výsledků ve výzkumném šetření

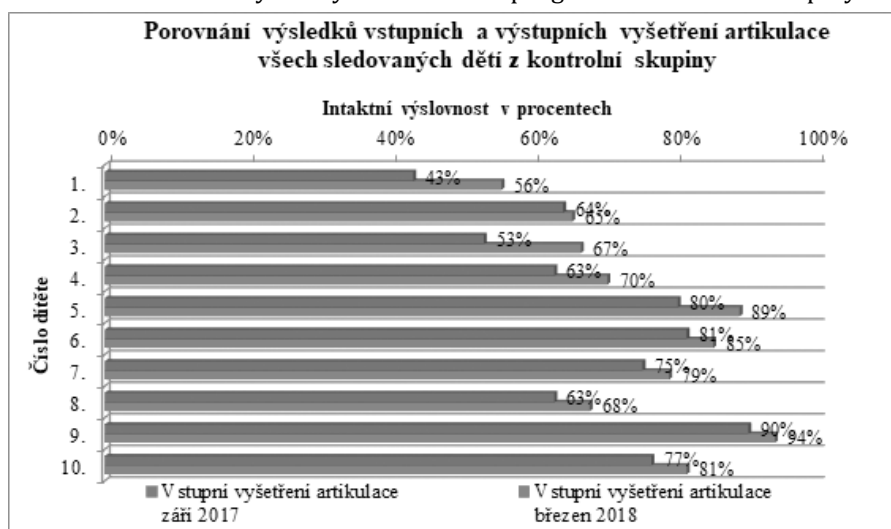
U dětí, které se primárně stimulačního programu účastnily, došlo k výraznému ovlivnění vývoje artikulace. Změny ve vývoji artikulace bylo dosaženo stimulací jejich fyziologického vývoje artikulace nebo odstraněním překážek, které spontánnímu fyziologickému vývoji bránily. Výsledkem stimulace fyziologického vývoje hlásek *K, L, C, S, Z, Č, Š, Ž* je nyní u většiny dětí jejich intaktní artikulace. Podporou fyziologického vývoje těchto hlásek došlo k jejich vzájemné lepší diferenciaci, ale u některých dětí také ke spontánnímu vývoji dalších hlásek artikulace náročnějších, a to hlásek *R* a *Ř*. Celkové výsledky stimulačního programu u skupiny dětí, která se ho účastnila, a výsledky kontrolní skupiny dětí jsou shrnuty v následujících dvou grafech 21 a 22.

Graf 21 Celkové výsledky stimulačného programu z výskumné skupiny



(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf 22 Celkové výsledky stimulačného programu z kontrolní skupiny



(Zdroj: vlastní zpracování)

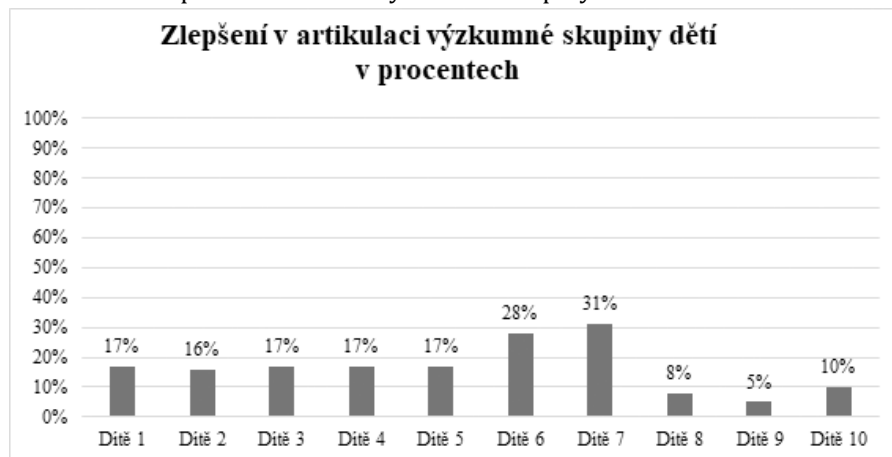
U skupiny dětí, která se primárně stimulačného programu účastnila, došlo k fyziologickému vývoji artikulačně jednoduchších hlásek u tří dětí. U této skupiny dětí došlo k intaktnímu vývoji hlásky *L* u šesti dětí, u hlásek *Č*, *Š*, *Ž* u šesti dětí, u hlásky *C* u tří dětí, u hlásky *Z* u dvou dětí. U hlásky *S* došlo k intaktnímu vývoji ve všech pozicích u jednoho dítěte, k částečnému pokroku ve vývoji došlo u dvou dětí. Diferenciace sykavek v rámci řady *Č*, *Š*, *Ž* byla navozena u šesti dětí,

u ostrých sykavek *C, S, Z* u päti detí a obe skupiny sykavek dokáží již od sebe diferencovat dvě děti. U hlásky *R* došlo v součinnosti se stimulací ostatních hlásek ke spontánnímu vývoji u dvou dětí, u hlásky *Ř* u tří dětí.

U kontrolní skupiny dětí, která se stimulačního programu neúčastnila, došlo k fyziologickému vývoji artikulačně jednodušších hlásek u päti dětí. U této skupiny dětí nedošlo k intaktnímu vývoji hlásky *L* u žádného dítěte. U hlásky *Č* došlo k intaktnímu vývoji ve všech pozicích u dvou dětí, k částečnému pokroku ve vývoji došlo u jednoho dítěte. U hlásky *Š* došlo k intaktnímu vývoji ve všech pozicích u jednoho dítěte, k částečnému pokroku ve vývoji došlo také u jednoho dítěte. U hlásek *Z* a *Ž* došlo k intaktnímu vývoji u dvou dětí a u hlásky *C* u jednoho dítěte. K počátečnímu zapojení zvuku hlásky *S* došlo u jednoho dítěte. Diferenciace sykavek v rámci řady *Č, Š, Ž* se objevila u jednoho dítěte, u ostrých sykavek *C, S, Z* u jednoho dítěte plně a u dvou dětí se objevily vývojové znaky počátku diferenciace. Obě skupiny sykavek nedokáže ještě diferencovat od sebe žádné dítě. Spontánní vývoj hlásky *R* se objevil u tří dětí, u hlásky *Ř* nedošlo ke spontánnímu vývoji u žádného dítěte.

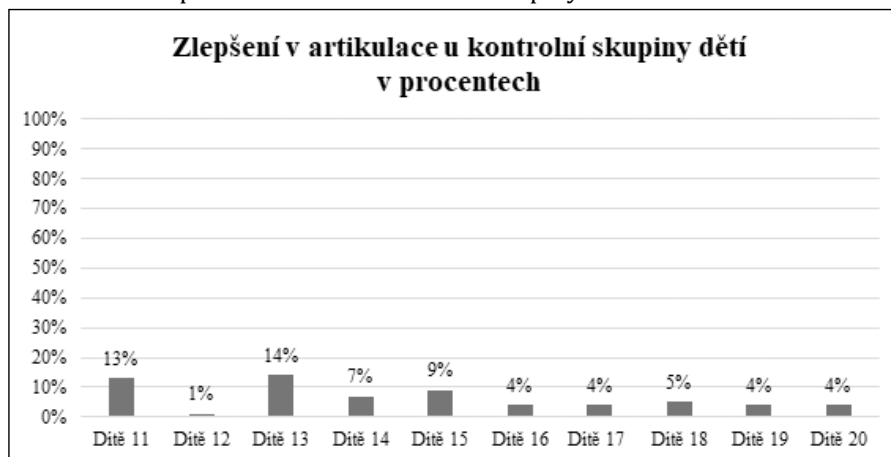
Při posouzení výsledku průměrného procentuálního zlepšení u jednotlivých skupin je patrné, že výzkumná skupina, která se primárně stimulačního programu účastnila, vykazuje vývoj artikulace o 16,6 %. Během stejného časového úseku bez účasti na stimulačním programu došlo u kontrolní skupiny k vývoji v artikulaci o 6,5 %. Rozdíl tak mezi oběma skupinami činí 10,1 %. Po absolvování primárně stimulačního programu se zlepšení ve vývoji artikulace projevilo u všech zúčastněných dětí, nejméně o 5 % a nejvíce o 31 %. Procentuální zlepšení u každého dítěte je uvedeno v následujících grafech 23 a 24.

Graf 23 Zlepšení artikulace výzkumné skupiny



(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf 24 Zlepšení artikulace kontrolní skupiny



(Zdroj: vlastní zpracování)

Kvalitativní analýza výsledků užití primárního stimulačního programu

U dětí, které se primárně stimulačního programu účastnily, došlo k významným vývojovým změnám v artikulaci oproti kontrolní skupině. K největšímu rozdílu došlo ve vývoji hlásky *L* u šesti dětí v první skupině, u kontrolní skupiny nedošlo k žádnému intaktnímu vývoji hlásky *L*, hláska *L* je dále tvořena odchylně zvukem „uv“, zvuk je tvořen bez účasti hrotu jazyka. Velmi důležitým vývojovým jevem je skutečnost, že děti z první skupiny, u kterých vývoj hlásky *R* není ještě dokončen, tvoří hlásku *R* paralalíí za již intaktně tvořenou hlásku *L*. Zatímco u dětí z kontrolní skupiny, u kterých ještě není vývoj hlásky *R* ukončený, hlásku *R* buďto úplně vynechávají nebo jí nahrazují hláskou *H* a *L*, nejčastěji ji tvoří paralalíí hláskou *V* a paralalíí percepčně-motorického vzoru hlásky *L*, ale protože hláska *L* je tvořena odchylně, tak stejně odchýlným způsobem tvoří i hlásku *R*, zvukem „uv“.

Stimulací jednotlivých percepčně-motorických vzorů hlásek došlo i ke zlepšení dovednosti tyto vzory od sebe diferencovat. V průběhu stimulačního programu došlo u celé skupiny dětí, která se stimulačního programu účastnila, k intaktní artikulaci hlásek *L*, *Š*, *Ž*. Celkový pokrok ve vývoji artikulace je 10,1 % oproti kontrolní skupině. U všech dětí, které se stimulačního programu účastnily, došlo také k dalším zásadním změnám v jejich stále nedokončeném vývoji artikulace náročnějších hlásek. U těchto hlásek došlo stimulací k podpoření jejich fyziologického vývoje a ač ještě nyní není jejich vývoj ukončen, lze s velkou pravděpodobností jeho ukončení v nejbližší době předpokládat. Stav artikulace některých dětí z kontrolní skupiny byl před začátkem stimulačního programu nejlepší z obou skupin, ale děti ze skupiny, která se primárně stimulačního programu účastnila, dosáhly intaktní artikulace u vyššího počtu hlásek a jejich vývoj probíhá již ve většině případech nyní fyziologicky, oproti kontrolní skupině.

Závěr

Skutečná a efektivní (ne pouze deklarativní a nezacílená) prevence vzniku trvalých odchylek artikulačního vývoje má být vázána na časné primárně stimulační aktivity, přímo ovlivňující artikulační a řečový vývoj. *Program krátkých cvičení s dětmi – jak udržet jazyček za zoubky* (Neubauer, 2011) je zaměřen na podporu činností, které u již dvou až tříletých dětí podpoří následný dobrý rozvoj artikulace. Předložená výzkumná studie ukazuje v především kvalitativním designu konkrétní výsledky primárně stimulačního programu v porovnání s výsledky kontrolní skupiny, která neabsolvovala stimulační aktivity. Výsledky podporují význam specifického zaměřeného postupu prevence na v souladu s důkazy zaměřeným klinickým přístupem.

Zaměření nespecifické prevence v oblasti snah o podporu vývoje artikulace dětí často spojeno s neopodstatněným důrazem na užití tzv. gymnastiky jazyka a rozsáhlých souborů průpravných cvičení hybnosti mluvidel a pod., není opřeno prezentované klinické důkazy účinnosti. Pokud jsou tedy tyto postupy vydávány za klíčovou součást prevence poruch artikulace u dětí a nezbytnou součást logopedické péče, lze hovořit o přecenění možného vlivu podpůrných cviků hybnosti mluvidel na vývoj artikulačních schopností dětí. Odborná, vývojově zaměřená diagnostika s rozlišením odchylek artikulace a fonologických záměn realizovaná klinickým logopedem je nezbytnou součástí uplatňování efektivní a zacílené stimulace a terapie, která bude v souladu s přístupem zaměřeným na důkazy efektivity. Zároveň bude podkladem k uplatňování flexibilního diagnosticko-terapeutického procesu, umožní důsledně a podrobně sledovat vývoj artikulace, včas zasáhne při vzniku tendencí preferovat nový odchýlný artikulační vzor a bude pružně reagovat na změny ve vývoji artikulace (Neubauer, 2011, 2018).

Zkušenosti a poznatky získané v průběhu výzkumných šetření (Koblášová, 2016, 2018), zpracované diagnostické, hodnotící a stimulační materiály jsou v současnosti výchozím podkladem pro tvorbu diagnostického a stimulačního souboru, který by zahrnoval uplatnění vývojového přístupu v diagnostice a terapii v oblasti vývojových odchylek artikulačních schopností u dětí. Autoři doufají, že i tato studie přispěje k diskuzi a zájmu o uplatňování vývojově zaměřeného přístupu a současného na důkazy zaměřeného přístupu v klinické a terapeutické praxi.

LITERATURA

- GÚTHOVÁ, M., ŠEBIANOVÁ, D., 2011. Terapie dyslalie. In: LECHTA, V. a kol., 2011. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- KOBLÁŠOVÁ, D., 2016. *Logopedická intervence u dětí s dyslalií v předškolním věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. Bakalářská práce. Konzultant bakalářské práce: doc. PaedDr. Karel Neubauer, PhD.
- KOBLÁŠOVÁ, D., 2018. *Preventivní program pro stimulaci artikulačních schopností u dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. Diplomová práce. Konzultant diplomové práce: doc. PaedDr. Karel Neubauer, PhD.
- MCLEOD, S., BAKER, E., 2017. *Children's Speech: An Evidence-Based Approach to Assessment and Intervention*. Boston: Pearson.

- NEUBAUER, K., 2011. *Artiklace a fonologické rozlišování hlásek: jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí*. Havlíčkův Brod: Tobiaš.
- NEUBAUER, K., 2014. *Logopedie a surdologopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- NEUBAUER, K., 2018. Vývojové a přetrvávající poruchy artikulace a fonologického rozlišování hlásek. In: NEUBAUER, K. a kol., 2018. *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál.
- NEUBAUER, K., VONDRÁČKOVÁ, V., NEUBAUEROVÁ, L., 2017. Odchylky vývoje artikulačních schopností u žáků v počátku docházky do ZŠ. In: NEUBAUER, K., TUBELE, S., NEUBAUEROVÁ, L., 2017. *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Červený Kostelec: P. Mervart.
- NOVOTNÁ, S., 2010. *Frekvence a výskyt řečových poruch u dětí při zápisu do 1. třídy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. Diplomová práce. Konzultant diplomové práce: doc. PaedDr. Karel Neubauer, PhD.
- PŮSTOVÁ, Z., 2001. Zpráva o průzkumu správné výslovnosti u žáků prvních ročníků ZŠ v roce 1999/2000. In: *Diagnostika a terapie poruch komunikace*. Roč. 1, č. 6, s. 1 – 10.
- SALOMONOVÁ, A., 2007. Dyslalie. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol., 2007. *Klinická logopedie*. Praha: Portál.
- SINDELAROVÁ, B., 2016. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál.
- ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M., 1995. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha: Realia.
- TRUHLÁŘOVÁ, M., 1962. *Obrázkové testy pro vyšetření řeči*. Praha: SzN.
- VONDRÁČKOVÁ, V., 2016. Úroveň řečových schopností předškolních dětí ve vztahu k zahájení povinné školní docházky. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. Diplomová práce. Konzultant diplomové práce: doc. PaedDr. Karel Neubauer, PhD.

VÝHODY A VYUŽITELNOST BAREVNÝCH FÓLIÍ VE SPECIÁLNĚ-PEDAGOGICKÉM PROCESU

Color Files Benefits and Utility in Special-Educational Process

Pavel Beneš,¹ Zuzana Stříteská,² Martin Vrubel³

Abstrakt: Článek prezentuje možné propojení tématu rehabilitace zrakových funkcí s tématem specifických poruch učení. Pokud dojde u jedince k postižení jeho zrakových funkcí, bývá často omezen ve velkém množství aktivit, ale i v kognitivní sféře. Podle stupně zrakového postižení je možné využít různé optické a kompenzační pomůcky, mezi které patří též barevné fólie. Z výzkumných šetření však vyplývá, že stejné barevné folie mohou mít pozitivní vliv i u školáků, kterým byla diagnostikována dyslexie. Pokud žák použije při čtení barevnou fólii, může dojít k významnému zlepšení rychlosti a kvality čtení, a to jak subjektivní, tak i objektivní.

Klíčová slova: funkční vidění, barevné fólie a filtry, vidění, specifické poruchy učení, dyslexie.

Abstract: Paper presents possible inter-disciplinary connection between rehabilitation of visual functions and specific learning disabilities. When an individual is affected by his visual function, he is often limited in different activities, as well as in the cognitive sphere. Depending on the degree of visual impairment, we use various optical and compensatory aids for rehabilitation, including colorful films. Color films might have also a positive effect on students, who have been diagnosed with dyslexia, for example. If the a student reads through the color film, the reading speed and quality could be improved significantly.

Key words: functional vision, color files and filters, special educational needs, dyslexia.

Úvod

Vizuální systém má velmi složité a komplexní uspořádání. Jeho správná funkce umožňuje zpracovat a vyhodnotit zrakový vjem. Interakcí různých nervovými oddílů mozku si „viděné“ uvědomujeme a učíme se jej interpretovat. Pokud však dojde i v průběhu vývoje k narušení některé z úrovní zpracování zrakového vjemu, nastává limitace získaných informací. To má dopad především na proces učení. K hlavním projevům patří potíže při čtení čísl a písmen, ztráta pozornosti a nezáměr o konkrétní aktivitu. Cílem speciální pedagogiky je stanovení takových postupů, které povedou ke zlepšení projevů a terapii specifických poruch učení. Současným trendem je interdisciplinární spolupráce odborníků z oblasti speciální pedagogiky, psychologie a zdravotnických oborů,

¹ Mgr. Pavel Beneš, Ph.D., Masarykova univerzita v Brně, Lékařská fakulta, Katedra optometrie a ortoptiky, Komenského nám. 2, 662 43 Brno, Česká republika. E-mail: benes@med.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

² Mgr. Zuzana Stříteská, Masarykova univerzita v Brně, Lékařská fakulta, Katedra optometrie a ortoptiky, Komenského nám. 2, 662 43 Brno, Česká republika. E-mail: 411166@mail.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

³ Mgr. Martin Vrubel, Ph.D., Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání, Poříčí 31a, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: vrubel@ped.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

která rozšiřuje dosavadní možnosti zavedených rehabilitačních postupů (Vrubel, 2015).

Teoretická východiska

Jednou ze základních složek funkčního vidění je kromě zrakové ostrosti a kontrastní citlivosti také barvocit. Je dokázáno, že barvy významně ovlivňují lidské vnímání a mají vliv též na naše chování (Šikl, 2012). Proto je již dlouhou dobu v zájmu vědecko-výzkumných týmů zjistit, jaký vliv má barevnost např. tištěného textu na rychlost a přesnost čtení. Změna barevnosti textu je v těchto případech většinou docílena předložením barevných fólií a filtrů před nebo na čtený text (srov. Odvárková, 2015; Odvárková, 2017).

V případech specifických poruch učení se jedná o omezení, která mají projev ve všech kognitivních a sociálních složkách, především při procesech učení se, jakými je čtení, počítání a psaní. Takto znevýhodnění jedinci se často ve svém okolí cítí nekomfortně, trpí pocity snížené sebedůvěry, která se pak projevuje i v jejich ostatních činnostech (srov. Pokorná, 2010; Pipeková, 2010). Specifickými poruchami učení se proto zabývají široké týmy pedagogů, psychologů a pracovníků ve zdravotnictví (hlavně neurologové). Jedním z výstupů takovýchto týmů je užití barevných filtrů.

Využití barevných filtrů a fólií se úspěšně aplikuje u jedinců s dyslexií. Ta je charakterizována určitými omezeními hlavně při učení se číst, a to i při adekvátně korigovaných refrakčních vadách (krátkozrakost, dalekozrakost, astigmatismus). Projevem bývá neporozumění čteného textu a s tím souvisejících aktivit, jakými jsou například zapamatování si přečtených údajů, záměna písmen při čtení, vynechávání písmen, slabik, slov, apod. Pro zlepšení lze využít terapii pomocí barevných filtrů a fólií. Filtry mohou být např. v podobě speciálně zabarvených brýlových čoček, které změni vlastnosti procházejícího světla. Tím dojde k přechodu spektrálních vlastností viditelného světla, změně v jasů a kontrastu sledovaného textu. Pro znevýhodněnou osobu to znamená možnost srovnat čtený text s filtrem a bez něj. U brýlí je výhoda možné kombinace zvolené barvy filtru a dioptrické čočky korigující případnou refrakční vadu. V současné době se užívá několik druhů filtrů. Jednou z možností je použití tzv. ChromaGen čoček, a to jak brýlových, tak kontaktních (Harris, 2012). Návyk na tento typ pomůcek je však náročnější, neboť se hledá specifický odstín filtru pro každé oko zvlášť, což vyžaduje ze strany osoby s dyslexií větší trpělivost (Odvárková, 2015). Další typ filtru vychází z teorie poruchy magnocelulárního prostoru, na který má vliv užití modro žlutého filtru (Stein a Flower, 2012).

V současné době je však v popředí výzkumů nejvíce používání jednoduchých fólií, které se položí na sledovaný text. Při jejich výběru se nabídne jedinci sada filtrů, které jsou postupně před čtený dokument předřazovány. Preferován je následně takový odstín fólie, který subjektivně zlepší čtení, a to ve více aspektech (rychlost, chybovost, plynulost). Používá se stejný odstín pro obě oči. V praxi se lze setkat se systémy známými podle jejich „zakladatelů.“ Jedná se tak např. o Irlen systém – autorkou je Helen L. Irlen (Odvárková, 2015). Pro

stanovení vhodného odstínu lze podstoupit řadu exaktních vyšetření, kterými se eliminují případné patologie zrakového aparátu. Selektce odpovídajícího filtru je čistě subjektivní a individuální záležitostí. Volba daného odstínu nebývá stacionární, očekává se změna i vzhledem k fyziologickým změnám zrakového systému v čase (např. zakalování oční čočky).

Metodika výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo ověřit, zda má užití barevné fólie vliv na rychlost a chybovost čtení u skupiny dyslektických jedinců a osob bez diagnostikované dyslexie.

V průběhu testování byly zachovány identifikační dovednosti při práci s textem, přičemž byly postupně vždy ve stejném pořadí nabízeny karty se slabikami/slovy. Špatné čtení slov odráží nedostatečné řetězení písmen, které je v literatuře popisováno jako paralelní porucha zraku, ta je kompatibilní buď s vizuální pozorností nebo s poruchou krátkodobé vizuální paměti. Během zkoušení filtrů bylo jednotné osvětlení místnosti, aby se zajistila validita měření a potencionální přínos odstínu filtru. Veškerá data byla zaznamenána a následně statisticky vyhodnocena.

Byla tak stanovena následující *hypotéza*: Dyslektičtí žáci mají lepší čtenářské dovednosti při využití barevných fólií než při běžném čtení bez folie.

Popis výzkumného souboru

Náš soubor tvoří 68 sledovaných jedinců ze tří základních škol, které byly ochotny spolupracovat na našem výzkumném šetření. Zkoumanou skupinu tvoří 35 osob – dyslektických žáků z třetích až devátých tříd základní školy. Věkové zastoupení je následující: 9 let – 11 %; 10 let – 11 %; 11 let – 20,5 %; 12 let – 11 %; 13 let – 10,5 %; 14 let – 23 %; 15 let – 5 %; 16 let – 8 %.

Dále byla vybrána randomizovaná nedyslektická kontrolní skupina, která zahrnuje 33 osob, žáků třetí až páté třídy. Věkové rozložení kontrolní skupiny je takové: 9 let – 17 %; 10 let – 48 %; 11 let – 25 %; 12 let – 2,5 %; 13 let – 5 %; 14 let – 2,5 %.

Genderový poměr byl v zastoupení 60 % chlapců (41 jedinců) a 40 % dívek (28 osob), z čehož dyslektickou skupinu tvořilo 70 % chlapců a 30 % dívek. V kontrolní skupině byl poměr 50 % chlapců a 50 % dívek.

Do souboru byli zařazeni žáci, jejichž zraková ostrost s habituální korekcí refrakční vady byla minimálně 0,9 decimálně a lepší. Jedinci, kterým byla zjištěna nižší úroveň vízu, nebyli do celkového souboru zařazeni, s následným doporučením preventivního a komplexního očního vyšetření zrakových funkcí u oftalmologa. Důvodem vyřazení žáků je to, že sama refrakční vada by negativně ovlivnila čtenářské dovednosti žáků a vedla by tak ke zkreslení výzkumného šetření.

Popis výzkumného nástroje

Pro testování bylo využito barevných fólií Standard Overlay Testing Set (Cerium, Velká Británie). V tomto souboru jsou dvě sady průhledných fólií ve dvanácti odstínech a velikosti formátu A5 (obrázek 1).

Obrázek 1 Škála barevných fólií použitých při testování



(Zdroj: <https://ceriumvistech.com/shop/premium-overlay-testing-set/>, cit. 14. 5. 2018)

Barevné odstíny jsou popsány v anglickém jazyce (jako: Neutral, Purple, Turquoise, Leaf, Lilac, Apple, Blue, Yellow, Orange, Rose, Magenta, Aqua). Rubová strana fólie je matná, líc je pak v lesklém provedení. Součástí setu je informační brožura, testovací a subjektivní arch. Tato metoda není v České republice standardizovaná, i když je používání barevných fólií schváleno společnostmi zabývající se zrakovým stresem.

Pro zjednodušení výzkumu byly primárně vybrány jen čtyři základní barevné odstíny, u kterých jsme předpokládali nejvyšší reprodukovatelnost a opakovatelnost. Jedná se o tyto: Apple – zelená, Rose – růžová, Aqua – světle modrá, Yellow – žlutá. Jedním z důvodů bylo zkrácení času testování kvůli riziku zvýšené únavy testovaných jedinců a snížení jejich soustředěnosti.

Pro vyšší validitu dat bylo navíc provedeno proměření spektrální propustnosti u zmíněných fólií pomocí spektrofotometru. Světle modrá fólie (Aqua) má nejvyšší propustnost při vlnové délce spektrálního rozsahu u hodnoty 500 nm, zelená fólie (Apple) u hodnoty 520 nm, žlutá fólie (Yellow) u hodnoty 560 nm, růžová fólie (Rose) má svůj vrchol u 600 nm. Kontrolní neutrální – čirá fólie (Neutral) vykazovala nejvyšší propustnost světla při vlnové délce 300 nm.

Průběh výzkumného šetření

Od všech participantů byly vybrány informované souhlasy jejich zákonných zástupců, kde byl uveden záměr sběru dat, průběh testování a možnost případného využití.

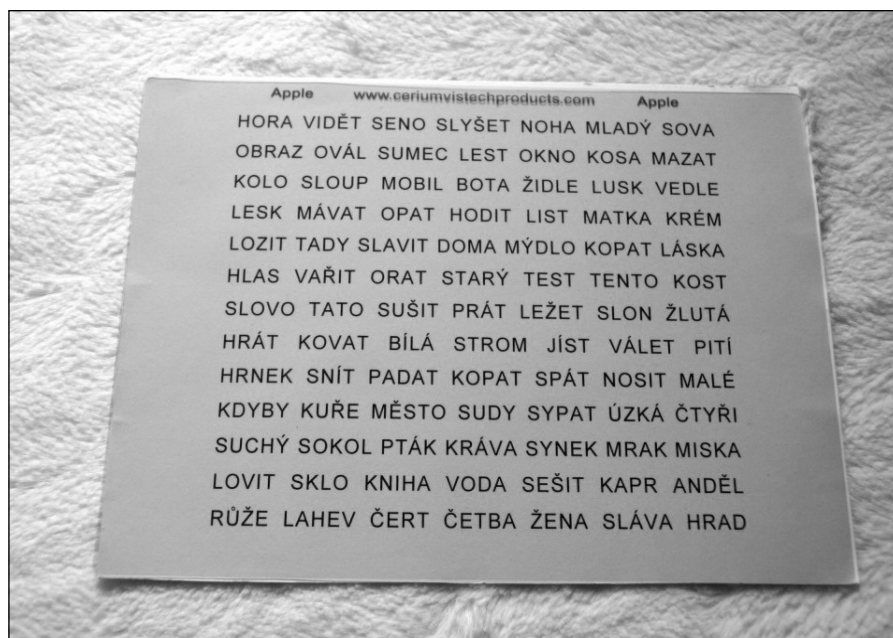
Testování trvalo u každého žáka v rozmezí 10 – 15 minut, tedy po dobu, kdy byl schopný se na čtený text soustředit. Poté bylo zaznamenáno, jak daný jedinec čte. Nejprve, zda při použití jednotlivých barevných odstínů fólií došlo k objektivnímu zlepšení čtení a subjektivnímu lepšímu pocitu během čtení.

Sledování bylo zaměřeno na zjevné fenomény písma jako skákaní a vlnění písmenek a řádků, zamlžování textu, oslnění s odlesky, slévání textu dohromady.

V první fázi testování byl použit rozřazovací test, při kterém žáci měli za úkol co nejrychleji a nejpřesněji přečíst deset slabik tištěné fontem Arial velikosti 16 (např. HA, TI, ZE, DO, KE, LA, SU apod.). Na stránku se slabikami byly předloženy čtyři fólie s uvedenými barevnými odstíny a další, kontrolní čirou fólií.

Pro následnou možnost testování byl zvolen text klasické pohádky o Červené karkulce, čtený v délce 30 sekund. Důraz byl kladen jednak na subjektivní reakci žáka, ale také na rychlost a přesnost čtení. Po výběru preferovaného odstínu fólie začalo měření rychlosti a správnosti čtení s barevnou fólií, poté s kontrolní čirou fólií. Testování bylo opakováno pro získání průměrných hodnot. Pro srovnání byl žákovi představen list s krátkými čtyř nebo pětispisovými slovy, tištěný hůlkovým písmem velikosti 16 a fontu Arial. Slova byla řazena náhodně, aby netvořila smysluplnou větu (obrázek 2). V závěru testování byl jedinec tázán, zda se mu subjektivně četlo lépe s barevnou či čirou fólií.

Obrázek 2 Text s náhodně seřazenými slovy s přeřazenou zelenou (Apple) fólií



(Zdroj: vlastní zpracování)

Výsledky výzkumu

Výsledná zjištění v dyslektické skupině tvořenou 35 žáky jsou následující. Čtení předloženého textu po dobu 30 sekund s čirou (kontrolní) fólií bylo 32

slov. Použitím barevné fólie došlo ke zvýšení počtu o 2 slova, tedy na výsledných 34 slov, pričemž rychlost čtení byla vyšší o 6 % (tabulka 1). Lze tedy konstatovat, že použitím barevné fólie se u skupiny dyslektických dětí zvýšila rychlost i správnost čtení, což je statisticky významné zjištění na hladině $p = 0,05$.

Tabulka 1 Průměrná hodnota přečtených slov u dyslektické a kontrolní skupiny

Typ fólie	Barevná fólie	Kontrolní fólie	Rozdíl
dyslektická skupina	34 slov	32 slov	2 slova = 6%
kontrolní skupina	45 slov	43 slov	2 slova = 3,7%

(Zdroj: vlastní zpracování)

Rychlejší čtení s barevnou fólií bylo zaznamenáno u 27 žáků, t.j. 75 % (tabulka 2). Naopak, u 7 žáků došlo ke snížení rychlosti čtení a u 2 žáků nedošlo k žádné změně. Preferovanou barvou fólie byla u dyslektické skupiny žáků barva zelená (Apple), kdy si tuto barvu zvolilo 14 žáků (39 %), na druhém místě byla volena světle modrá fólie u 10 žáků, následovala fólie růžová u 6 žáků a nejméně pak fólie žlutá, kterou si vybralo 5 žáků.

Ke snížení počtu chyb u skupiny dyslektických dětí došlo u 13 žáků (36 %) při použití barevné fólie. U 9 žáků nebyl prokázán vliv barevné fólie na chybovost, u 13 žáků došlo, naopak, ke zvýšení počtu chyb za dobu 30 sekund (graf 1).

Tabulka 2 Počet použití barevných fólií u srovnávaných skupin

Barva fólie	Počty vybraných barevných fólií	
	Dyslektická skupina	Kontrolní skupina
zelená	14	14
modrá	10	11
růžová	6	7
žlutá	5	1

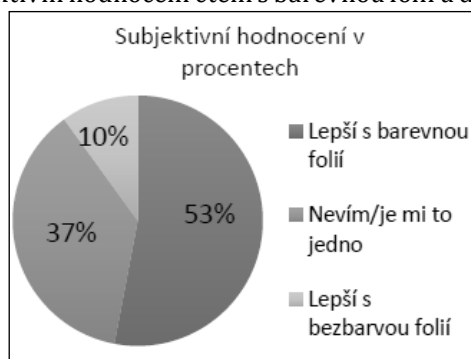
(Zdroj: vlastní zpracování)

U kontrolní skupiny, kterou tvořilo 33 žáků, došlo použitím barevných fólií také ke zvýšení rychlosti čtení. Při čtení s kontrolní čirou fólií bylo přečteno 43 slov a s pomocí barevné fólie pak 45 slov za časový úsek 30 sekund. Zlepšení i v této skupině tvoří rozdíl 2 slov (tabulka 1).

Rychlost čtení se v kontrolní skupině zvýšila u 26 žáků (72 %). U dvou žáků nebyl zaznamenán žádný rozdíl, což koresponduje s dyslektickou skupinou žáků. Bylo také zaznamenáno snížení rychlosti čtení u osmi žáků, pokud měli předřazenou barevnou fólii (graf 2).

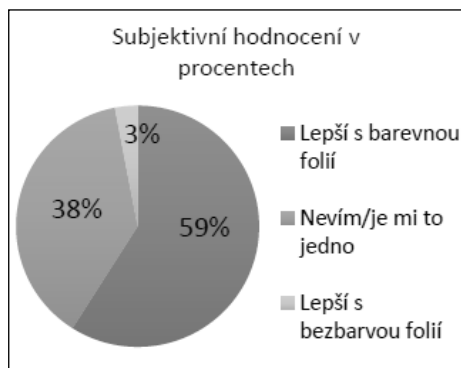
Výběr odstínu fólie nebyl žádným způsobem stanoven, i v této skupině byla preferována nejvíce fólie zelená (Apple), a to u 14 žáků. Druhé místo zaujímá světle modrý odstín fólie u 11 žáků, následuje fólie růžová u 7 žáků a 1 žák si zvolil žlutou fólii (tabulka 2).

Graf 1 Subjektivní hodnocení čtení s barevnou fólií u dyslektické skupiny



(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf 2 Subjektivní hodnocení čtení s barevnou fólií u kontrolní skupiny



(Zdroj: vlastní zpracování)

Z grafů 1 a 2 je patrné, že využití barevných fólií má přínos u obou pozorovaných skupin, a to jak u skupiny dyslektických žáků v 53 %, tak u kontrolní skupiny dokonce až v 59 %.

Diskuze

Studie, které se zabývají touto problematikou, nemají vždy jednoznačné výsledky o pozitivním přínosu využití barevných fólií avšak ukazují, že tyto folie mají na čtenářské dovednosti žáků vliv. První pozorování jsou popisována autorkou Jansky již v roce 1958. Její studie uvádí kazuistiku klienta, který nerozeznal text tištěný na bílém papíře, ale byl schopný jej číst na žlutém papíře. Následovaly další výzkumy, např. Evans (1999), Bouldoukian (2002), Wilkins (2010), Odvárková (2017).

Z výsledků Bouldoukiana (2002) je zřejmé, že u 63 % probandů došlo ke zvýšení rychlosti čtení o 5 % při použití barevné fólie. Její závěry také uvádějí

skutečnost, že při používání barevných fólií u jedinců se specifickými poruchami učení snižují negativní pocity a fenomény během čtení. Další ze studií (Uculla, 2014) popisuje obecně pozitivní přínos používání barevných fólií při čtení.

Obecně lze z literatury vyčíst, že průměrné zlepšení čtení s použitím barevných fólií se vykazuje hladinu 5 % (Wilkins, 2010), což je v souladu i s naším zjištěním, čímž *byla potvrzena stanovená hypotéza*.

Zajímavostí pak je sledování vizuálního stresu během čtení černého textu na bílém listě již po 10 minutách. Pokud byla předložena barevná fólie, příznaky stresu nebyly pozorovány. V dnešní době přibývá studií, které se věnují také souvislostem zrakového stresu a migrény (Wilkins a Evans, 2010), kde je opět pozitivně hodnocen vliv používání barevných fólií pro snížení obtíží. Postupem času se zároveň ukazuje, že zrakový stres a dyslexie jsou odlišné a na sobě nezávislé funkce (Singleton a Trotter, 2005). Ve všech existujících výzkumných šetřeních je obdobně jako v našem výzkumu přihlášeno k individuálním preferencím barvy fólie, neboť univerzální barva nebyla doposud objevena.

Závěr

Pro posouzení a vyhodnocení čtenářských dovedností žáků je zapotřebí, aby daný jedinec podstoupil řadu ortoptických, optometrických či oftalmologických vyšetření, která jsou zaměřena na testování zrakové ostrosti (s podrobným zjištěním refrakčního stavu oka), kontrastní citlivosti, vyšetření motility, akomodace a konvergence, včetně binokulárního vidění. Během testování musí být navíc zachovány ergonomické podmínky, včetně správného osvětlení čteného textu. Ten nesmí být přesvětlen, neboť by docházelo k nežádoucímu oslnění žáka, či podsvětlen – žák by musel číst při nízké hladině osvětlení, což by jeho práci opět ovlivnilo negativně.

Přestože je téma využití barevných fólií při rehabilitaci specifických poruch učení ve vědeckých kruzích poměrně živé a přináší celou řadu pohledů, jejich pozitivní dopad je již prokázán. Hlavní příčinou vědeckých diskusí je významný vliv subjektivní volby barvy filtru na celý výzkumný proces, kdy doposud nikdo adekvátně nevysvětlil, na základě čeho si participant barevný odstín volí, nebo neurčil univerzální barvu. Výzkumy však dokazují, že u dyslektických jedinců dochází ke zlepšení čtení při použití barevných filtrů až o 5 %, což má v praxi speciálních pedagogů své místo.

V našem případě toto zlepšení potvrzujeme také, neboť jak u sledovaného vzorku dyslektických žáků, tak u kontrolní skupiny jedinců bez dyslexie došlo ke zvýšení rychlosti čtení a u významné části participantů byla též snížena chybovost čtení. Významně se též zlepšila subjektivní spokojenost žáků se čtením při použití filtrů. Na základě sledování rychlosti a správnosti čtení v našem výzkumu, kdy se zaznamenával počet správně přečtených slov za minutu, můžeme konstatovat, že preference barevných fólií byla zaznamenána u 63 % žáků, 33 % pak dalo přednost kontrolní (čiré) fólii. Více jak polovina účastníků šetření pak vykazuje okamžité zvýšení přesnosti a rychlosti čtení a snížení zrakových obtíží. Výsledky tak lze srovnat se studií Wilkinse (2010). *Tím se*

potvrdila stanovená hypotéza a prokázal se pozitivní účinek použití barevných fólií u dyslektických žáků. Obdobou jsou též závěry autora Menackera (1993), ten popisuje podobné množství a odstíny použitých filtrů, kromě kontrolního číreho.

Kromě samotných fólií, které se přikládají na čtený text, je v praxi využíváno též filtrových brýlí. Pro jedince, kteří ke korekci své refrakční vady potřebují brýle, je možné vyrobit brýlové čočky s konkrétním zabarvením. Tím však dochází též k ovlivnění neurálního systému, kdy se klient adaptuje na stále zbarvené brýlové čočky. Z toho důvodu je vhodné takové brýle používat jen při čtení (Lightstone a Wilkins, 1999).

Výsledky naší studie ukazují na skutečnost, že u 75 % dyslektických žáků využívajících barevné fólie, dojde ke zvýšení rychlosti čtení. Z tohoto důvodu by speciální pedagogové měli zohlednit možnosti využití barevných fólií při své praxi.

Předložená studie poukazuje na jednu z dalších možností mezioborové spolupráce, kdy propojuje pedagogicko-psychologickou oblast specifických poruch učení a rehabilitaci zrakových funkcí. Jedná se o poměrně složitou problematiku, která je výzvou pro pokračování interdisciplinární spolupráce.

LITERATURA

- BOULDOUKIAN, J. et al., 2002. Randomised controlled trial of the effect of coloured overlays on the rate of the reading of people with specific learning difficulties. In: *Ophthalmic Physiological Optic*. Vol. 22, No. 1, pp. 55 – 60.
- ČERNÁK, A., VODRÁŽKOVÁ, E., LÍŠKOVÁ, P., TRNAVEC, B., SISKÁ, V., ZÁVODSKÁ, O., 2011. Pokroky v léčbě v oftalmologii. In: *Lékařský obzor*. Vol. 60, No. 7 – 8, pp. 305 – 309.
- EVANS, B. J. W., PATEL, R., WILKINS, A. J., LIGHTSTONE, A., EPERJESI, F., SPEEDWELL, L., et al., 1999. A review of the management of 323 consecutive patients seen in a specific learning difficulties clinic. In: *Ophthalmic Physiological Optic*. Vol. 19, No. 6, pp. 454 – 466.
- HARRIS, D. et al., 2015. *The Effect of a New System of Haploscopic Coloured Filters on Rate of Reading and Visual Fatigue in Dyslexics*. [online]. ChromaGen Vision, [cit. 08.06.2018]. Dostupné na internetu: http://www.ireadbetternow.com/files/pictures/Liverpool_Study.pdf.
- JANSKY, J., 1958. A case of severe dyslexia with aphasic-like symptoms. In: *Orton Society*. Vol. 8, pp. 8 – 11.
- LIGHTSTONE, A., WILKINS, A., 1999. Both coloured overlays and coloured lenses can improve reading fluency, but their optimal chromaticities differ. In: *Ophthalmic & physiological optics: the journal of the British College of Ophthalmic Opticians (Optometrists)*. Vol. 19, No. 4, pp. 19 – 23.
- MATĚJČEK, Z., 1993. *Dyslexie, specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H.
- MENACKER, S. J. et al., 1993. Do Tinted Lenses Improve the Reading Performance of Dyslexic Children? A Cohort Study. In: *Archives of Ophthalmology*. Vol. 111, No. 2, p. 213.
- ODVÁRKOVÁ, Z., 2015. *Barvicit a specifické poruchy učení* [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 08.06.2018]. Dostupné na internetu: <<https://is.muni.cz/th/qhw8x>>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Lékařská fakulta. Vedoucí práce Petr Veselý.
- ODVÁRKOVÁ, Z., 2017. *Využití barevných fólií pro kompenzaci specifických poruch učení* [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 08.06.2018]. Dostupné na internetu: <<https://is.muni.cz/th/h2vma>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Lékařská fakulta. Vedoucí práce Petr Veselý.
- PIPEKOVÁ, J. et al., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.
- SINGLETON, C., HENDERSON L. M., 2007. Computerized screening for visual stress in children with dyslexia. In: *Dyslexia*. Vol. 1, No. 2, pp. 130 – 151.

- SINGLETON, C., TROTTER, S., 2005. Visual stress in adults with and without dyslexia. In: *Journal of Research in Reading*. Vol. 28, No. 3, pp. 365 – 378.
- SCOTT, L., McWHINNIE, H., TAYLOR, L. et al., 2002. Coloured overlays in schools: orthoptic and optometric findings. In: *Ophthalmic Physiological Optic*. Vol. 22, No. 2, pp. 156 – 165.
- ŠIKL, R., 2012. *Zrakové vnímání*. Praha: Grada.
- UCCULA, A. et al., 2014. Colors, colored overlays, and reading skills. In: *Frontiers in Psychology*. [online]. Vol. 5, No. 7, [cit. 05.07.2017] Dostupné na internetu: doi: 10.3389/fpsyg.2014.00833.
- VRUBEL, M., 2015. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. Brno: MSD.
- WILKINS, A. J., EVANS, B. J. W., 2010. Visual stress, its treatment with spectral filters, and its relationship to visually induced motion sickness. In: *Applied Ergonomics*. [online]. Vol. 41, No. 4, pp. 41 – 45. [cit. 25.07.2017].

VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ JAKO SOCIÁLNÍ RIZIKO

Developmental Learning Disabilities as a Social Risk

Marie Kocurová¹

Abstrakt: Článek se zaměřuje na minoritní skupinu osob s vývojovými poruchami učení. Problémy těchto lidí bývají většinou spojovány s dětským věkem, a proto se autorka snaží výběrem z literatury i vlastním výzkumem upozornit na sociální rizika v dospělosti. Nabízí výčet možných symptomů a doporučení pro podpůrnou péči.

Klíčová slova: vývojové poruchy učení, dyslexie, dospělí, vysokoškoláci, sociální rizika.

Abstract: Article is focused on the minor group of persons with developmental learning disabilities. Problems of these people had been mostly cursive with child's age, which is why authoress tried by selection from literature and personal research refer to their social risk in adulthood. She offers the list of possible symptoms and recommendation for supporting care.

Key words: developmental learning disabilities, dyslexia, adults, university students, social risk.

Úvod

Cílem příspěvku je přivést čtenáře k zamyšlení, že obtíže spojené s vývojovými poruchami učení u dospělých jsou podstatně širšího než jen kognitivního charakteru a vyžadují odbornou individualizovanou podporu včetně té psychosociální. Dokladem toho je zpracování výzkumného šetření, které vzešlo z několikaleté diagnostické práce s vysokoškolskými studenty na Západočeské univerzitě (ZČU) v Plzni. Diagnostická data o úrovni čtení, pravopisu a kognitivních deficitů způsobujících vývojové poruchy učení u diagnostikovaných studentů byla již publikována na jiných odborných fórech (Kocurová, 2006, 2008, 2009 a další). Součástí diagnostické baterie byly i metody zjišťující komunikační a sociální souvislosti i dlouholeté prožívání poruchy, tzn. jevy, které řadíme mezi sekundární symptomy poruch. Sumarizace těchto dat je zveřejňována poprvé.

Příspěvek věnovaný dílčím otázkám v rámci rozsáhlé problematiky vývojových poruch učení se potýká s již dlouhá léta neustálenou terminologií, která je nejednotně užívána v medicíně a pedagogicko-psychologických oborech i v různých světových medicínských klasifikačních systémech a pod. Příkladem mohou být specifické vývojové poruchy školních dovedností – podle MKN-10 vs. specifické poruchy učení podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. nebo ADHD (ADD) podle DSM-5 vs. Hyperkinetické poruchy podle MKN-10, případně specifické poruchy chování podle vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Pro přehlednost a pro potřeby tohoto textu se přikláníme k pojmům vývojové poruchy učení a vývojové poruchy chování (případně ADHD). Přestože článek

¹ Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D., Univerzita J. A. Komenského v Praze, Katedra speciální pedagogiky, Roháčova 63, 130 00 Praha 3, Česká republika. E-mail: kocurova.marie@ujak.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

pojednává především o vývojových poruchách učení, uvědomujeme si, že obě skupiny poruch jsou vzhledem k etiologickým, symptomatickým a dalším vztahům neoddělitelné.

Teoretická východiska

V současné době jsou stále intenzivněji vnímány narůstající požadavky na vzdělání, zvyšuje se intenzita vzdělávání. Vzdělávání a učení přestává být záležitostí především dětství a mládí a stává se celoživotní nutností, mluvíme o učící se společnosti. Rovnost vzdělávacích příležitostí i výsledků a zvyšující se pozornost věnovaná znevýhodněným skupinám jsou od šedesátých let dvacátého století závažnými tématy pedagogiky, psychologie, sociologie, ale i politologie. V evropském prostředí je orgány EU i OECD sledován problém přetrvávajícího vlivu socioekonomického zázemí na rozdíly ve vzdělání.

Rozdíly vzdělávacích příležitostí souvisí nejen se sociálními vlivy, ale např. i s postiženími, která vzdělávací cestu významně znesnadňují. Problémy často přetrvávají nejen na střední škole, ale ovlivňují i vysokoškolská studia a následný život člověka. Je tedy pochopitelné, že v širším kontextu se rovnosti vzdělávacích šancí věnuje i sociální práce.

Dominantní ideou současných vzdělávacích přístupů je školská integrace/inkluze, která je součástí sociální integrace. *„Pojmem sociální integrace, nověji inkluze, označujeme proces rovnoprávného společenského začleňování specifických minoritních skupin (jako jsou např. etnické a národnostní skupiny, lidé se zdravotním postižením, starší občané, sociálně nepřízpůsobiví lidé) do vzdělávacího i pracovního procesu a do života společnosti“* (Novosad, 2009, s. 20 – 21).

Zvláštní skupinu mezi handicapovanými tvoří jedinci s vývojovými poruchami učení, z nichž největší část představují lidé s obtížemi v oblasti práce s jazykem (dyslexie, dysortografie a dysgrafie). Většinou se předpokládá, že jejich problémy se manifestují hlavně v souvislosti se vzděláváním a představují závažnou bariéru v přístupu ke vzdělání.

Laické okolí má ve vztahu k těmto lidem řadu předsudků, časté jsou pochybnosti o jejich intelektu, jsou považováni za líné či neschopné. Pro ně samotné je porucha zdrojem negativních emocí, nízkého sebehodnocení, problémových sociálních vztahů a zkušeností, postihuje socializaci a celou osobnost jedince.

Pocit vlastní výkonnosti, kompetence, orientace na zvládání vyjádřená postojem: *„Dobře zvládám úkoly a vím, jak na ně,“* představuje žádoucí součást sebepojetí jedince. Tento postoj tvoří opak k fenoménu tzv. naučené bezmoci, který se objevuje jako reakce na opakované selhávání, projevuje se menší samostatností a výrazně postihuje socializaci. Fisher (2011) charakterizuje kontrast obou postojů následovně:

Tabulka 1 Kontrast postojů

Orientace na zvládání	Naučená bezmoc
Ochotně se pouští do náročných úkolů.	Není ochoten vyrovnávat se s náročnými úkoly.
Vnímá problémy jako výzvy.	Vnímá problémy jako „zkoušky“ svých schopností.
Přijímá neúspěchy bez výmluv.	Pohotově nabízí omluvy pro své neúspěchy.
Je přizpůsobivý, zkouší to jinak.	Je rigidní, lehce se vzdává.
Je motivován učení samým.	Při učení mu jde o chválu.
Chce dosáhnout učebních cílů.	Chce udělat dobrý dojem.
Své schopnosti hodnotí pozitivně.	Sám sebe hodnotí negativně.
Má pozitivní postoj k učení.	Má negativní postoj k učení.

(Zdroj: Fisher, 2011, s. 142)

Vzhledem k časté dlouhodobé neúspěšnosti v mladším školním věku, kdy formování „já“ je výrazně odvislé od školního výkonu, představuje naučená bezmoc/bezmocnost významné celoživotní riziko socializace jedince s vývojovou poruchou učení. Hlavní socializační riziko souvisí s narušeným sebepojetím člověka, jehož deficitní vývoj v kontextu školní úspěšnosti byl již od devadesátých let dvacátého století u nás sledován Matějčkem (Matějček, Vágnerová, 1987).

Dokladem setrvávajícího zájmu o problematiku může být např. přehledová odborná stať v *European Journal of Interdisciplinary Studies* (Sako, 2016), kde je zdůrazněno stále opomíjení emocionálních aspektů vývojových poruch učení a zmíněny hlavní souvislosti sníženého sebepojetí dyslektiků jako je sociální nezralost, úzkostnost, agresivita, deprese, snížení sebedůvěry a frustrační tolerance.

Vcelku dobře je situace jedinců s vývojovými poruchami učení a chování legislativně ošetřena v dětství v souvislosti s jejich vzděláváním. Na úrovni základních a středních škol v ČR se jim věnuje zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a navazující speciální školské předpisy (např. vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška 197/2016 Sb.), které zařazují žáky s těmito poruchami do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pamatuje se na ně i v rámci vzdělávacího obsahu – v rámcových a školních vzdělávacích programech jsou zpracovány samostatné oddíly pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním podpůrným opatřením ve školském systému je pro ně výuka podle individuálního vzdělávacího plánu, případně pomoc asistenta pedagoga.

Na vysokoškolské úrovni je problematika vývojových poruch učení zahrnuta v zákoně č. 111/1998 Sb., pouze do obecně zmiňovaných požadavků na vyrovnávání vzdělávacích příležitostí (§ 21). V současné době se připravuje rozsáhlá novela tohoto zákona, která snad podporu znevýhodněných studentů zakotví konkrétněji.

Poměrně dlouhou dobu trvalo, než se od roku 2015 podařilo prosadit pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami na veřejných vysokých školách obligatorní navýšení dotace na studenta. Do podpořené skupiny

jsou zahrnováni i námi sledovaní studenti s vývojovými poruchami učení. V předcházejícím období bylo financování podpory znevýhodněných studentů hrazeno především prostřednictvím projektů MŠMT.

To, že proces naplňování speciálních vzdělávacích potřeb na VŠ zřejmě ještě není optimální, dokládá i uložení řady úkolů pro vysoké školy v Národním plánu podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020, který byl schválen usnesením vlády České republiky. Diagnostice a podpůrným opatřením pro všechny znevýhodněné studenty VŠ i uchazeče o studium se věnují poradenská centra na jednotlivých vysokých školách.

Přes všechna podpůrná opatření je prokázáno, že řečový, emocionální a sociální vývoj jedinců s vývojovými poruchami učení vykazuje řadu odchylek, mnohdy handicapujícího charakteru. Souhrnně řečeno se jedná o odchylky v komunikačních a sociálních kompetencích (podrobněji viz Kocurová, 2002). Rizika spojená s negativními odchylkami v těchto kompetencích bývají často spojována i s tzv. funkční negramotností. Pojem je většinou terminologicky vymezován jako opak funkční gramotnosti. *„Funkčně gramotné jsou osoby, které jsou schopny vypořádat se s různými úkoly, s nimiž se mohou setkat v každodenním životě, např. číst s porozuměním návody na užívání léků, vyznat se v jízdě vlaků, vyplňovat různé úřední formuláře a pod. Jsou to tedy úkoly, jež nejsou založeny na činnostech plánovaných ve školním kurikulu, nýbrž lze předpokládat, že referují soubor dovedností nutných pro fungování jedince ve společnosti a v zaměstnání“* (Průcha, 2000, s. 165). Jedná se o jev, odvozený vždy od požadavků té-které společnosti – *„explicitně se zde vyjadřuje vztah mezi znalostmi a dovednostmi na jedné straně a jejich očekávanou úrovní vyplývající z dané kultury na straně druhé“* (Rabušicová, 2002, s. 17).

Naopak, funkční negramotnost je poměrně frekventovaný, nepříliš přesně vymezený, negativně vnímaný stav, kdy si osoba nikdy správně a dostatečně neosvojila úroveň čtení, psaní a dalších základních znalostí a dovedností nutných pro každodenní život. Rizika funkční negramotnosti spočívají nejen v ohrožení jedince, ale i společnosti, neboť funkčně negramotný jedinec je jedincem snadno manipulovatelným. Mezi sociální rizika této skupiny dále patří obtížná zaměstnatelnost, tendence k neadekvátním obranným mechanismům a pod. Funkčně negramotní jedinci bývají často exkludováni z běžných sociálních struktur. Mezi sociální charakteristiky života takto stigmatizovaných jedinců pak patří tendence ke sdružování s obdobně postiženými, protože *„mezi svými může stigmatizovaný používat svou nevýhodu jako základ pro uspořádání světa, aby tak ale mohl učinit, musí se smířit se sestupem do polosvěta“* (Goffman, 2003, s. 31).

Statistiky z výzkumů UNESCO a OECD vypovídají o vysokém zastoupení osob s funkční negramotností. Sledování tohoto fenoménu přináší alarmující výsledky. Nejméně funkčně negramotných bylo zjištěno ve Švédsku a Nizozemí, nejvíce v Polsku a USA. V České republice bylo ve vzorku zjištěno 16 % funkčně negramotných osob (Průcha, 2000). O aktuálnosti problematiky svědčí i závěry

jednání orgánů EU pro oblast vzdělávání, kde došlo k přijetí opatření pro eliminaci fenoménu a vymezení pravidel evropské spolupráce v této oblasti.

Příčiny funkční ngramotnosti bývají většinou spatřovány v pedagogických souvislostech, jako je příliš formální obsah vzdělávání, v nevhodných metodách vyučování a dále pak v komplexu socioekonomických i sociokulturních determinant. U nás je tento jev zatím předmětem sledování, ale předpokládá se, existují určité rizikové skupiny, mezi které patří lidé s neukončeným základním vzděláním, část romských (hlavně neprospívajících) žáků a skupina mladých lidí z tzv. marginálních rodin (rodiny trestaných, alkoholiků, drogově závislých atd.). Předpokládá se, že v etiologii tohoto jevu mohou být identifikovány:

- pedagogické faktory související hlavně s rozdílem mezi školskou a funkční gramotností, tzn., že vzdělání není a také nemůže být zaměřeno pouze na dovednosti životní praxe;
- socioekonomické a sociokulturní faktory spojené zejména se sociálně patologickými rodinami, nárůstem vizuální kultury a pasivní konzumace ve společnosti;
- nedostatečně respektované vývojové individuální vzdělávací odlišnosti a potřeby.

Kombinace rizikových faktorů významně ovlivňuje i úspěšnost, respektive neúspěšnost kompenzace vývojových poruch učení a celkovou životní prognózu. Nejlepší vyhlídky bývají přičítány jedincům s dobrým intelektem a dobrým rodinným zázemím (Munden, 2002). Můžeme předpokládat, že vývojové poruchy učení mohou vyústit ve funkční ngramotnost především v situaci kombinace s rizikovými sociálními (rodinnými) a vzdělávacími faktory (nedostatek respektování speciálních vzdělávacích potřeb ze strany školy). U vysokoškoláků s vývojovou poruchou učení, kterým se budeme dále věnovat, zřejmě nepůjde o plně rozvinutý fenomén funkční ngramotnosti, ale o dílčí jevy komplikující studium, komunikaci a sociální interakci studentů, případně následné zaměstnávání.

Vývojové poruchy učení u dospělých osob

Teoretická východiska pojetí vývojových poruch učení u dospělých osob reflektují neurofyziologické, psychologické a pedagogické poznatky posledních let a snaží se obdobně jako u dětské populace odpovědět na otázky: Co to je? Kde se to bere? Jak je možné pomoci postiženým jedincům?

Konkrétní výzkumy dospělých s vývojovými poruchami učení v České republice jsou značně sporadické. V posledních letech se objevilo několik výzkumných projektů, byla zpracována nová diagnostická baterie pro studenty VŠ a uchazeče o studium, tématu se věnuje i Dyslektická společnost.

Většina zahraničních sledování dospělých s vývojovými poruchami učení pochází z anglofonního prostředí. Dyslexii u dospělých bylo věnováno již v roce 1997 speciální číslo britského časopisu *Journal of Research in Reading* (Beaton, 1997). Několik prací se věnuje specifikům zaměstnávání osob s těmito

poruchami, kde významnou roli hrají hlavně symptomy ADHD, především poruchy pozornosti, posloupnosti (nesystematičnost), problémy v motorice a sekundárně i snížené sebevědomí pracovníka.

Problémy se čtením v dospělém věku jsou spojeny hlavně s rezidui deficitů fonologického uvědomění, neschopností aplikovat gramatická pravidla, ústně i písemně se vyjadřovat. U některých jedinců přetrvávají obtíže ve zrakové percepci, které znesnadňují orientaci v textu, v grafických schématech, nákresech, mapách a pod. Diagnostika obtíží je však v tomto období ztížena především rozvinutými kompenzačními mechanismy, sekundární symptomatikou a absencí specializovaných diagnostických metod.

Dominance anglických odborných textů k tématu vývojových poruch učení souvisí kromě jiného s významně vyšším výskytem dyslexie v anglofonních zemích, kde se tak s těmito poruchami častěji setkávají i u dospělé populace. Pokorná (2010) uvádí, že 20 % dospělé populace v USA má výrazné specifické obtíže při čtení psaní a počítání, u české dospělé populace pak stejná autorka zmiňuje 9 %. Z vyššího zastoupení dyslektiků v anglicky mluvící populaci plyne i podstatně vyšší zájem a delší tradice sledování problematiky příslušnými anglicky píšícími odborníky. Dopodrobna jsou analyzovány etiologické faktory – např. koncept neurobiologický, fonologický, vizuální, magnocelulární, cerebelární a pod., pozornost je věnována typologii poruch, detailní deskripci symptomatiky, jejich diagnostice i intervenci (Jošt, 2011; Pokorná, 2010).

Některé výzkumy (viz např. Brzezny, 2006) odhalily řadu dílčích souvislostí a přinesly konstatování, že dyslektici jako skupina jsou velmi heterogenní po stránce neuropsychologické, ale i neurobiologické podstaty. Vyplývá z nich, že dyslexie není jednotným fenoménem, její příčiny, projevy, ale pak i kompenzace jsou velmi různorodé.

Zmíníme pouze ty odborné názory související s tématem psychosociálních, případně specifických komunikačních rizik vývojových poruch učení u dospělých, respektive vysokoškoláků.

Narušení komunikační kompetence, zvláště pak v pragmatické rovině má jasný vztah k rizikům sociálního života dyslektiků. Pragmatika jazyka představuje širokou oblast definovanou jako pravidla řídící užívání jazyka zejména v sociálním kontextu. To zahrnuje sociální situace, účely, pro které je jazyk využíván a formu rozpravy. U dětí s vývojovou poruchou čtení bylo prokázáno snížení sémantické a pragmatické úrovně jazyka už v 90. letech minulého století.

Naše výzkumy z roku 1997 a 2001 srovnávající pragmatiku jazyka u dětí bez poruchy a s poruchou prokázaly, že pragmatická úroveň jazyka ovlivňující komunikační zdatnost žáka je u dětí s vývojovou poruchou učení na nižší úrovni než u dětí bez poruchy. Nižší úroveň je patrná jak v jazykových, tak v sociálních aspektech jejich chování, jak o tom vypovídají jejich učitelé. Z komparace chování a výkonů žáků s poruchou a bez poruchy v řadě oblastí jako jsou komunikativní činnosti, odezva na komunikaci, interakce a konverzace a kontextové variace je patrná nižší pragmatická úroveň jazyka žáků s vývojovou poruchou učení (Kocurová, 2002).

K obdobným výsledkům došli i výzkumy u dospělých osob. Studie pragmatiky jazyka byla realizována s dobře kompenzovanými dospělými dyslektiky a kontrolní skupinou intaktních prostřednictvím techniky Dyslexia Adult Screening Test (DAST). Byl prokázán statisticky významný rozdíl v pragmatické kompetenci mezi oběma skupinami a prokázána korelace mezi dyslexií a pragmatickým poškozením způsobeným podle subtestů DAST deficity v pracovní paměti, v jazykovém zpracování a automatizaci (Griffiths, 2007).

Řada prací je zacílena i na informování laiků o této, do nedávna značně tabuizované problematice. Zveřejňované zkušenosti často přinášejí sami jedinci s vývojovou poruchou učení, případně chování. Věnují se i deskripci symptomatiky v chování a osobnosti dospělých dyslektiků a zmiňují např. následující (Perry, 2019):

- snadná stresovatelnost,
- nízká sebeúcta,
- nízké sebevědomí při mluvení nebo čtení ve skupinách,
- unavitelnost,
- obsedantně-kompulsivní rysy,
- zmatečnost,
- nízká frustrační tolerance,
- bolesti hlavy,
- porucha pozornosti (ADD) nebo porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).

I v nám blízkém zahraničí, ve Slovenské republice, se již setkáváme s pracemi na dyslektické téma u jiné než dětské populace. Příkladem může být studie Žovince (2014) analyzující čtenářský výkon u středoškoláků. Čtenářské dovednosti bývají nově chápány širěji a zahrnují tak i porozumění textu, schopnost jeho kritického posouzení, případně užití metakognitivních dovedností. Dále bývá ke čtenářství ještě přičleňována hodnotová složka – ochota a potřeba číst (čtení pro radost, čtenářské zájmy). Pokud je čtenářský vývoj narušen závažnou vývojovou poruchou učení, předpokládá se většinou, že se jedná o trvalou poruchu, kterou se však jedinci někdy daří zdárně spontánně nebo s odbornou dopomocí alespoň částečně kompenzovat. Přesto evidentně, jak prokazují výše uvedené zdroje, mohou rezidua poruch a následně vniklé obranné mechanismy souviset s odlišnostmi v socializaci jedince.

K významu diagnostikování vývojových poruch učení je třeba zmínit fakt, na kterém se přes všemožné názorové odlišnosti odborníci shodují, že diagnostikovat je třeba především s ohledem na problémy, které má postižený člověk s orientací ve společnosti a ve vlastním životě (Pokorná, 2010). V poradenství je při diagnostice vývojových poruch, přes řadu odmítavých postojů (viz např. Pokorná, 2010), stále využíváno tzv. diskrepanční kritérium vyhledávající rozpor mezi celkovým intelektovým výkonem a výkonem v „postižené“ oblasti (čtení, psaní, počítání atd.). Toto základní diagnostické kritérium vycházející z definice vývojových poruch učení je však v diagnostických

bateriích doplněno řadou dalších testů zaměřených na deficity kognitivních funkcí i kvalitu příslušné dovednosti.

Nejčastěji sledovanou skupinou dospělých dyslektiků jsou vysokoškoláci. V České republice se na vysokých školách většinou setkáváme s nižším zastoupením studentů s poruchami učení, než odpovídá výskytu v populaci až 9 % dle Pokorné (2010). Důvodů může být řada, např.:

- studenti s vývojovými poruchami učení jsou méně motivováni k vysokoškolskému vzdělávání a po SŠ nepokračují do terciární vzdělávací sféry;
- vysokoškolské prostředí je obtížně schopné akceptovat tyto studenty a zacházet s nimi jako s ostatními studenty se speciálními vzdělávacími potřebami;
- studenti poruchu úspěšně kompenzují a jejich obtíže jsou pouze dílčí a nespecifické;
- převis poptávky nad nabídkou míst na VŠ způsobuje, že studenti s poruchou učení se na vysoké školy nedostávají.

Jedním z důvodů narůstajícího zájmu o sledovanou skupinu studentů je i fakt, že z demografických důvodů se poměr nabídky a poptávky o vysokoškolská studia vyrovnává a na VŠ ve větší míře vstupují i studenti s vývojovými poruchami učení. Dalším důvodem je i zvyšující se procento populace získávající terciární vzdělání.

Výskyt postižení vývojovou poruchou učení ve vysokoškolské populaci bývá vyčíslována na 2 – 5 %. K obdobným výsledkům jsme dospěli i v našich výzkumech sledujících zastoupení studentů s jednotlivými typy postižení na ZČU v Plzni. O vývojových poruchách učení v dětství zde vypovědělo 6 % respondentů a u 3 % porucha přetrvává až do doby vysokoškolských studií (Kocurová, 2006).

Naši i zahraniční specialisté sledují projevy poruch učení ovlivňující vysokoškolské studium. Např. Zelinková (In: Kocurová, 2009b) uvádí následující:

- obtíže v komunikaci – sémantizace v mateřském i cizím jazyce, obtíže v pohotovosti, posloupnosti a kvalitě verbálního vyjadřování, artikulační neobratnost, sekundární neurotické obtíže, nejistota v komunikaci;
- obtíže při práci s textem – nízká kvalitativní a kvantitativní úroveň čtení, obtíže v porozumění textu, obavy a nezájem o čtení;
- obtíže v písemném projevu – snížená kreativita písemného projevu, problémy v morfologii a syntaxi, specifické dysortografické chyby v mateřském i cizím jazyce, opakující se gramatické chyby;
- obtíže v kognitivních procesech – zhoršená, dekoncentrovaná, případně perseverovaná pozornost, přetrvávající obtíže ve sluchové a zrakové percepci, v pravolevé, prostorové a časové orientaci, problémy automatizace, zhoršená sekvenční analýza, horší paměť, hlavně krátkodobá;
- obtíže v sebepojetí, organizaci sama sebe a svého studia.

Vývojové poruchy učení představují poměrně novou oblast v rámci vysokoškolského poradenství pro studenty s postižením. Podpoře znevýhodněných studentů na ZČU v Plzni je věnována pozornost od roku 2004 a od roku 2007 se věnujeme i práci se studenty s vývojovými poruchami učení. Přibývající zkušenosti s diagnostikou a podporou těchto studentů byly referovány na několika konferencích, hlavně na liberecké „Vysokoškolské studium bez bariér“ a popsány v několika odborných článcích (Kocurová, 2006; Kocurová 2008; Kocurová 2009).

Diagnostika byla zpočátku realizována pomocí baterie „*Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob*“ (Cimlerová, 2007) a od roku 2015 je využíván *DysTest*, na jehož přípravě a standardizaci se autorka tohoto článku spolupodílela. Velké množství vyšetřených vysokoškolských studentů nám umožňuje následující pokus o generalizaci vybraných diagnostických zkušeností a návrhů organizačních a intervenčních opatření.

Zahájení systematické péče o studenty s poruchami učení na ZČU v Plzni předcházelo vydání „Pravidel podpory studentů se specifickou poruchou učení na ZČU v Plzni“ a jednání s Centrem jazykové přípravy ZČU o individualizovaném přístupu ke studentům s vývojovými poruchami učení.

Práce s konkrétním studentem, zacílená především na vyrovnání jeho vzdělávací příležitosti, probíhá v diagnostické fázi ve třech sezeních – první krátké anamnestické, druhé diagnostické a třetí, po zpracování diagnostických materiálů, slouží k informování studenta o výsledcích vyšetření, k předání písemné zprávy a k navržení kompenzačních postupů.

Na rozdíl od diagnostického procesu na ZŠ, případně SŠ bylo s odvoláním na zahraniční zkušenosti referované Mertinem (2007) zpočátku upuštěno od diagnostiky intelektu s předpokladem jeho minimálně průměrné úrovně u studentů vysoké školy. V současnosti je do využívané baterie testů inteligenční test opět zařazen. Ze sumarizace diagnostiky dyslektických studentů na ZČU v Plzni vyplynuly závěry, které byly podrobně referovány na konferenci Asociace vysokoškolských poradců v červnu 2009, v jejímž sborníku jsou dostupné.

Součástí diagnostické práce se studentem s vývojovou poruchou učení je i získání řady anamnestických údajů a vyhodnocení dotazníku, který je zaměřen na analýzu studentových (nejen) studijních obtíží. Protože tyto jevy mají řadu sociálních souvislostí a mohou zajímat pedagogické a případně i sociální pracovníky, jsou zpracovány v následujícím textu pro účely tohoto článku podrobněji:

Výzkumná sonda

Cílem výzkumného šetření byla deskripce a analýza komunikačních a psychosociálních aspektů vývojových poruch učení u skupiny studentů ZČU v Plzni. Z tohoto cíle byly vyvozeny *výzkumné otázky*:

- Jaké je složení skupiny studentů žádajících o vyšetření vývojových poruch učení?
- Jaké jsou důvody, pro které studenti o vyšetření žádají?

- Jaký je podíl studentů, u kterých byla porucha diagnostikována v dětství?
- Existují nějaká komorbidní onemocnění, která se u sledovaných studentů častěji vyskytují spolu s vývojovými poruchami učení?
- Jaké jsou ve sledované skupině prenatální a perinatální etiologické souvislosti vývojových poruch učení?
- Jaké obtíže a v jakém množství podle jednotlivých položek dotazníku přinášají studentům vývojová porucha učení?

Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek vznikl záměrným výběrem studentů ZČU v Plzni požadujících vyšetření pro podezření na vývojové poruchy učení. Analyzováno bylo celkem 74 případů studentů vyšetřovaných pro podezření na vývojovou poruchu učení v jazykové oblasti. Jednalo se o 62 mužů a 12 žen, tzn. 84 % mužů a 16 % žen. Poměr žen a mužů zhruba odpovídá poměru, který již před mnoha lety referoval ve svých pracích Matějček (1993), když upozorňoval, že ve skupině jedinců s vývojovými poruchami učení výrazně převládají chlapci. Sledovaní studenti v 81 % studovali technické obory, 62 % studentů bylo z bakalářských a 38 % z magisterských programů.

Všichni diagnostikovaní studenti vyhledali poradenskou pomoc pro obtíže při zvládání požadavků povinné výuky jazyků, v 96 % v angličtině. Tento fakt souvisí se zařazením angličtiny jako povinného předmětu do řady bakalářských i navazujících magisterských studijních programů. 4 studenti inženýrského programu měli kromě toho i problémy se zvládnutím předmětu Odborná prezentace v angličtině, kde se předpokládá příprava PowerPointové prezentace projektu v angličtině, její přednesení před seminární skupinou a schopnost anglicky odpovídat na otázky k tématu.

Nápadně vysoký podíl studentů z Fakulty elektrotechnické ZČU v Plzni souvisel zřejmě s podstatně kvalitnější informovaností tamějších studijních referentek a se strukturou studentů Fakulty elektrotechnické ZČU v Plzni.

Výzkumné metody byly součástí baterie pro vyšetření vývojových poruch učení. Byl to anamnestický dotazník doplněný rozhovorem a Screeningový dyslektický dotazník pro dospělé, konstruovaný podle anglického originálu – Adult Dyslexia Check List. Otázky jsou zaměřeny na respondentovy postoje a zkušenosti s vlastním čtením, psaním, počítáním, prostorovou a časovou orientací a řečovou produkcí.

Výsledky šetření

Z rozboru anamnestických údajů vyplynulo: u 53 studentů byla porucha učení diagnostikována během docházky na ZŠ nebo na SŠ; 21 studentů nebylo zatím diagnostikováno, přestože o potížích často věděli oni i jejich rodiče; 28 % dosud nedиагностikovaných studentů představuje nižší procentní zastoupení než podle zahraničních zkušeností udává Mertin (2007).

Ve zdravotních anamnézách byly shledány tyto rizikové faktory: 28 × perinatální poškození (38 %), 30 × hereditární vlivy (40 %), 42 × logopedický nálezn (57 %), u většiny přetrvávající do dospělosti, 49 × chronické onemocnění (66 %), nejčastěji 25 × zastoupeny alergie (34 %). Vedle anamnestických údajů jsou při vyšetření rozhovorem získávány i údaje o obtížích běžného života, které nejčastěji provázejí dyslektický vývoj v dospělosti.

Při vyhodnocení dotazníku bylo celkové rizikové skóre shledáno u 89 % respondentů. Konkrétně byly vyčísleny odpovědi „ano“ u jednotlivých otázek v tomto procentním zastoupení.

Tabulka 2 Kvantifikace odpovědí na otázky v dotazníku

Otázky	%
Dělá Vám potíže vyslovit delší a méně obvyklá slova?	86
Myslíte si, že čtete pomaleji než druzí?	85
Máte potíže s pravopisem?	82
Dělalo by vám problémy číst nahlas?	72
Je vám nepřijemné, když máte mluvit na veřejnosti?	72
Je váš rukopis obtížně čitelný?	60
Když vyplňujete složenky či jiné tiskopisy, uděláte často chybu?	58
Dělá vám problémy pochopit smysl toho, co jste četli?	57
Pokládáte dotazníky a formuláře za obtížné a matoucí?	46
Dělá vám problémy počítat zpaměti bez použití prstů a papíru?	46
Čtete rádi knihy?	40
Pletete si data a časy?	36
Je pro vás složité určit, co je napravo a co nalevo?	32
Zaměňujete čísla jako např. 95 a 59?	32
Dělá Vám problémy orientace na mapě nebo na neznámém místě?	25
Máte problémy s přijímáním a odesíláním SMS zpráv?	10
Dělá vám problémy vyjmenovat plynule za sebou měsíce v roce?	7

(Zdroj: vlastní spracovanie)

Pokusíme-li se o sumární interpretaci získaných dat, můžeme konstatovat, že většina sledovaných studentů vykazuje obtíže spadající do kontextu gramotnostních obtíží – má problémy se čtením, psaním, porozuměním i řečovým projevem a celkově s komunikačními kompetencemi v sociálním i studijním kontextu.

Na závěr šetření je třeba se zamyslet nad odlišnostmi sledované skupiny od nestudujících dospělých s obdobnými obtížemi. Můžeme předpokládat, že ti:

- často nemají tak vysokou úroveň intelektu jako vysokoškoláci a jejich problémy tak mohou mít jinou souvislost než SPU;
- často nemají jasný motiv k diagnostice poruchy, protože nemusí povinně absolvovat výuku angličtiny;
- často se naučí své obtíže v jedné oblasti kompenzovat úspěchy v oblasti jiné, věnují se např. manuální profesi.

Komparace dat o komunikačních a sociálních kompetencích u obou skupin osob s vývojovými poruchami učení by vyžadovala speciální výzkumné šetření.

Závěrečná sumarizace problematiky

Z teoretických i vlastních empirických poznatků se můžeme pokusit generalizovat rizika dospělých s vývojovými poruchami učení a předložit náměty na podpůrná opatření. Bude účelné pro tyto účely opět věnovat pozornost širším jevům výše vymezeným jako vývojové poruchy učení a chování:

- u 2/3 jedinců přetrvávají obtíže v určité míře do dospělosti;
- u většiny jedinců jsou obtíže diagnostikovány v průběhu základní, případně středoškolské docházky, což na jedné straně umožňuje včasné zahájení podpůrných opatření, na straně druhé však hrozí stigmatizací diagnózou;
- většinový výskyt logopedického nálezu, což posunuje problematiku do širšího kontextu obtíží v komunikačních, případně i sociálních kompetencích;
- častý výskyt komorbidního chronického onemocnění ve zdravotní anamnéze, nejčastěji alergií, což kromě samotné poruchy učení negativně vstupuje do sociálních obtíží, např. do zaměstnatelnosti jedince;
- obtíže s respektováním sociálních norem, problémy v sociálních kompetencích, problémy se sebeovládáním, obtíže v sociální adaptaci;
- impulzivita, nejčastěji přetrvávající symptom ADHD, často v dospělosti související s neúspěšnými partnerskými vztahy, s agresí, rizikem závislostí, specifickou kriminalitou apod.;
- emocionální labilita, špatná tolerance ke stresu;
- nápadná výkonová nevyváženost;
- neobliba v sociální skupině;
- obtíže v pravolevé, prostorové orientaci a v orientaci v čase;
- obtíže v budování stereotypů;
- obtíže v krátkodobé paměti;
- motorická neobratnost;
- přetrvávající motorická hyperaktivita (neschopnost relaxovat, neschopnost vydržet u stereotypní činnosti);
- přetrvávající nepozornost (neschopnost pracovního soustředění, zapomnětlivost, neschopnost rozdělit pozornost, roztržitost);
- problematické sebepojetí;
- vzdělávací obtíže;
- ohrožení rysy funkční negramotností;
- ohrožení syndromem naučené bezmocnosti;
- riziko identifikace s diagnózou;
- riziko nezaměstnanosti.

Je samozřejmé, že u jednotlivce se objevují symptomy vždy v individuální struktuře, což klade velké nároky na individuální podporu. Z toho důvodu

není také možné zpracovat jednotná doporučení pro práci se všemi klienty s diagnózou vývojových poruch učení. Doporučení proto mohou být pouze obecnějšího charakteru.

Kromě obecných pravidel práce s klientem se specifickými vzdělávacími potřebami je možno doporučit:

- psychoterapeutickými a socioterapeutickými postupy podpořit sebepojetí klienta a jeho socializaci;
- v indikovaných případech je možné postupy kombinovat s farmakologickou léčbou, případně dalšími terapiemi, např. biofeedback, relaxační cvičení a pod.;
- speciálně pedagogickými postupy podpořit kompenzaci obtíží, podrobněji viz dále;
- počítat s odlišnostmi v sociálním chování (nedochvilnost, neplnění dohod, nedodržování přesných společenských pravidel, problematická sociální pozice a pod.);
- pracovat v systému sekundární prevence sociálně patologických jevů (jedná se o specificky ohroženou skupinu);
- s poruchou počítat při volbě studijního oboru a pracovního místa;
- při instruování je třeba vzhledem k poruše posloupnosti postupovat v malém počtu kroků, případně předávat psaný postup.

U specifické skupiny vysokoškoláků s vývojovou poruchou učení se na péči o studenty s přetrvávající poruchou učení podílejí především vysokoškolské poradny, které obdobně jako na západoevropských univerzitách garantují diagnostiku, měly by se podílet na individuálně upravených vzdělávacích plánech studentů, měly by poskytovat metodické vedení vysokoškolským učitelům pracujícím se studenty a měly by nabízet výše zmíněnou psychoterapeutickou a speciálně pedagogickou podporu. Součástí podpory bývá i zapůjčení a instruktáž pro práci s technickými podpůrnými pomůckami (notebooky a tablety, diktafony, skenovací pera, hlasový výstup pro čtení textu, aplikace pro převod řeči do textu a pod.) a zajištění převodu tištěných studijních textů do elektronické podoby. Doporučené jsou rovněž specifické přístupy ve výuce jazyků. Kvalitní doporučení je v tomto směru možno nalézt v dokumentech jednotlivých akademických poradenských pracovišt.

Z výše uvedených terapeutických doporučení nabízíme následně podrobnější náměty pro speciálně pedagogickou intervenci. *Metody konkrétní speciálně-pedagogické podpory pro dyslektiky* můžeme rozdělit do několika skupin:

1. metody zaměřené na učební styly, organizaci studia a pod. (plánování zkoušek, mind, mapping, např. FreeMind, Freeplane; aplikace jsou určeny pro rozvíjení metalingvistických a metakognitivních strategií při učení a plánování);
2. metody zaměřené na jednotlivé deficitní funkce – výběr podle diagnózy studenta: zrakové vnímání (analýza, syntéza, diferenciací, paměť, figura

- na pozadí); sluchové vnímání (analýza, syntéza, diferenciacie, paměť, figura na pozadí); orientace v ploše, v prostoru, pravo-levá orientace; poslušnost; pozornost (koncentrace, schopnost rozdělování); zajímavý je např. projekt DYS2GO;
3. metody zaměřené na postižené dovednosti – strategie pro individuální práci ve čtení (strukturování odborného textu, zpracovávání textu v několika krocích, nácvik čtení s porozuměním, strukturované konspektování, fázové zpracování eseje atd.);
 4. metody a doporučení zaměřené na čtenářské dovednosti – doporučení na úpravu textu a aplikace pro čtení, skenování textů pro počítačová zpracování (dominuje požadavek zajištění lepší čitelnosti; špatně se čtou kapitálky a kurzíva; nejvhodnější jsou tzv. bezpatková písma např. Calibri, Arial, Verdana; dyslektici většinou preferují zarovnání textu vlevo, krátké odstavce, krátké věty a malé množství textu na stránce; text je vhodné členit do sloupců – v každém asi 60 – 70 znaků; důležitý je i výběr barvy podbarvení textu (např. žluté písmo na modrém pozadí);
 5. programy pro usnadnění čtení – systémy TTS (Text-To-Speech: vstupem text, výstupem řeč, kde rozlišujeme dva základní pojmy; počítačové hlasy, též (hlasové či řečové) syntézy, syntetizéry, syntežátory, syntetizátory; Screen-Reader (překládá jako odečítač); počítačové hlasy vyžadují aplikaci, která jim zašle text, většinou se jedná o tzv. Screen-Readery; počítačové hlasy spolu se Screen-Readery se někdy označují jako hlasový výstup; pomocí uvedené aplikace je možné např. ozvučovat videopořady, vytvářet zvukové učebnice a pod.; aplikace má české hlasy Iveta a Zuzana; aplikace ZoomText Magnifier/Reader, pro Windows 10, 8.1, 8 a 7 od firmy Ai Squared; automaticky čtené dokumenty a převod textu do audio souboru; ve Windows 10 lze použít aplikaci pro převod textu na řeč (předčítání, výchozí hlas je Jakub); zajímavou aplikací pro dyslektiky je i Dolphin (v angličtině) s pracovním nástrojem EasyReader.

Závěr

Můžeme shrnout, že jedinci s vývojovými poruchami učení představují specifickou skupinu v minoritě handicapovaných osob. Majoritní společnost je na rozdíl od školské legislativy většinou nezařazuje mezi osoby se zdravotním postižením. Tento postoj je na jedné straně výhodou – nebývají tak výrazně exkludováni jako lidé s některými jinými typy postižení, ale na druhé straně se jim nedostává takové podpory, s jakou počítají ostatní skupiny. Tým odborných pracovníků poskytujících podporu zahrnující speciální pedagogy, psychology i sociální pracovníky by měl být pro práci s touto skupinou cíleně vyškolen.

LITERATURA

ADÁMKOVÁ, M., UHLÍŘOVÁ, K., 2008. *Metodická příručka k výuce dyslektických studentů na EkF VŠB-TUO pro předmět Anglický jazyk: (metodická opora pro akademické pracovníky katedry jazyků VŠB-TUO)*. Ostrava: Institut inovace vzdělávání, Ekonomická fakulta, VŠB-TU Ostrava. ISBN 978-80-248-1773-6.

- BEATON, A., McDUGALL, S., SINGLETON, Ch., 1997. Editorial SBT Humpty Dumpty Grows Up? – Diagnosing Dyslexia in Adulthood/SBT. In: *Journal of Research in Reading*. Vol. 20, No. 1, pp. 1 – 6. [cit. 2019-05-19]. ISSN 01410423.
- BRZEZNÝ, R., JEŘÁBEK, J., VYHNÁLEK M., 2006. Oční pohyby u specifických vývojových dyslexií. In: *Česká a slovenská psychiatrie*. Vol. 102, No. 5, pp. 256 – 260. [cit. 2019-05-19]. Dostupné na internetu: <http://www.csppsychiatr.cz/dwnld/CSP_2006_5_256_260.pdf>.
- CIMLEROVÁ, P., POKORNÁ, D., CHALUPOVÁ, E., 2007. *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-41-4.
- CIMLEROVÁ, P., ČALKOVSKÁ, B., DUDÍKOVÁ, I., KOCUROVÁ, M., KREJČOVÁ, L., MACHÁČOVÁ, I., PEŇÁZ, P., ZÍTKO, M., 2014. *DysTest – Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů u vysokoškolského studium*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7765-2.
- FISHER, R., 2011. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0043-7.
- GOFFMAN, E., 2003. *Stigma: poznámky k problému zvládnání narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství Most. ISBN 80-86429-21-0.
- GRIFFITHS, C. B., 2007. Pragmatic abilities in adults with and without dyslexia: a pilot study. In: *Dyslexia*. Vol. 13, No. 4, pp. 276 – 296 [cit. 2019-06-25]. ISSN 10769242. Dostupné na internetu: <http://doi.wiley.com/10.1002/dys.333>.
- JOŠT, J., 2011. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3030-1.
- KOCUROVÁ, M., 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.
- KOCUROVÁ, M., 2006. Západočeská univerzita bez bariér. In: *Vysokoškolské studium bez bariér*. Liberec: TU v Liberci. ISBN 978-80-7372-188-6.
- KOCUROVÁ, M., 2009. Zkušenosti s diagnostikou a intervencí u studentů s poruchami učení na ZČU v Plzni. In: *Vysokoškolské poradenství versus vysokoškolská pedagogika*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, s. 169 – 175. ISBN 978-80-213-2007-9.
- KOCUROVÁ, M., 2008. Aktuální otázky diagnostiky specifických poruch učení na vysoké škole. In: *Vysokoškolské studium bez bariér*. Liberec: TU v Liberci, s. 13 – 23. ISBN 978-80-7372-465-8.
- KOCUROVÁ, M., 2009. Inspirace západoevropských univerzit pro péči o dyslektiky na našich vysokých školách. In: *Psychologie ve vzdělávání monografie KPS FPE ZČU*. Plzeň: ZČU, s. 118 – 131. ISBN 978-80-7043-802-2.
- KOCUROVÁ, M., 2009. Péče o dyslektiky na našich a západoevropských univerzitách. In: *AULA – časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku*. Roč. 17, č. 4, s. 27 – 42. ISSN 1210-6658.
- MATĚJČEK, Z., 1993. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Praha: H & H. ISBN 80-85467-56-9.
- MATĚJČEK, Z., 1996. K definici dyslexie. In: *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., 1987. *SPAS – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí*. Bratislava: *Psychodiagnostické a didaktické testy*.
- MERTIN, V., 1998. *Dyslexie u dospělých*. In *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál.
- MERTIN, V., 2007. Studenti s poruchami učení na vysoké škole. In: *Pražské sociálně vědní studie* [online]. [cit. 2009-12-03]. Dostupné na internetu: <http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/187_019_Mertin.pdf>.
- MUNDEN, A., ARCELUS, J., 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-625-X.
- Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením 2015-2020 [akt. 2018]. *Strategický dokument, ÚŘAD VLÁDY ČR*. Praha, 2015. Dostupné na internetu: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/urad-vlady/strategie/narodni-plan-podpory-rovných-prilezitosti-pro-ozp-2015-2020?typ=struktura>.
- NOVOSAD, L., 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-509-7.
- PERRY, Ch., 2019. Dyslexia. Adults: How to handle it. In: *CogniFit's Blog Health, Brain & Neuroscience: Methodology and scientific references* [online]. [cit. 2019-06-25]. Dostupné na internetu: <https://blog.cognifit.com/dyslexia-in-adults/>.
- POKORNÁ, V., 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

- POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PRŮCHA, J., 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J., 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
- RABUŠICOVÁ, M., 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 80-86251-14-4.
- SAKO, E., 2016. The Emotional and Social Effects of Dyslexia. In: *European Journal of Interdisciplinary Studies*. [online]. Vol. 2, No. 2, pp. 231 – 239 [cit. 2019-06-25]. ISSN 2411-4138. Dostupné na internetu: http://journals.euser.org/files/articles/ejis_jan_apr_16/Enkeleda.pdf.
- STRAKOVÁ, J., 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0411-2.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, ve znění od 1.1.2018. Dostupné na internetu: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlas-ka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>.
- Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné na internetu: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon ve znění účinném od 15. 2. 2019)*. In: *Sbírka zákonů*. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244. Dostupné na internetu: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)*. Dostupné na internetu: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>.
- ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.
- ŽOVINEC, E., 2014. Komparácia výkonu v čítaní stredoškolákov s dyslexiou a bez dyslexie – zistenia zo šandardizácie diagnostického testu čí(s)ta. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 3, 2014, č. 1, s. 32 – 38. ISSN 1338-6670.

Internetové zdroje:

<https://dys2go.blogspot.com>
<https://sourceforge.net/projects/freemind>
<https://sourceforge.net/projects/freeplane>
<https://www.acapela-group.com/demos>
<https://www.zoomtext.com/products/zoomtext-magnifierreader>
<https://yourdolphin.com/>

OSOBNÁ SPOKOJNOSŤ, VOĽNÝ ČAS A FINANČNÁ SPOKOJNOSŤ AKO UKAZOVATELE KVALITY ŽIVOTA V PREVÝCHOVNÝCH ZARIADENIACH NA SLOVENSKU A V POĽSKU

Personal Satisfaction, Leisure Time, and Financial Satisfaction as Indicators of Quality of Life in Re-Education Facilities in Slovakia and Poland

Jarmila Žolnová¹

Abstrakt: Cieľom príspevku je prezentovanie čiastkových výsledkov hodnotenia kvality života v oblasti osobnej spokojnosti, trávenia voľného času a finančnej spokojnosti dievčat v prevýchovných zariadeniach na Slovensku a v Poľsku. Zber dát u 97 dievčat bol realizovaný dotazníkom životnej spokojnosti od autorov Fahrenberg, Myrtek, Schumacher, Brähler (2001). Na základe analýzy a komparácie dát bolo zistené, že v celkovej úrovni nie je významný rozdiel v subjektívnom prežívaní trávenia voľného času medzi dievčatami v prevýchovných zariadeniach na Slovensku a dievčatami v Poľsku. Dievčatá vyjadrujú svoju nerozhodnosť s trávením voľného času a taktiež v osobnej i finančnej spokojnosti.

Kľúčové slová: prevýchovné zariadenie, kvalita života, osobná spokojnosť, voľný čas, finančná spokojnosť.

Abstract: The article aims to present partial results of quality of life assessment in terms of satisfaction with free time girls in re-education facilities in Slovakia and Poland. The sample comprised 97 girls and the data were collected using the Life Satisfaction Questionnaire designed by Fahrenberg, Myrtek, Schumacher, and Brähler (2001). Based on the data analysis and comparison we determined that, in general, there is no significant difference in experiencing personal satisfaction and self-development among girls in re-education facilities in Slovakia and Poland. Girls have expressed their indecisiveness in the domain of finances and leisure time.

Key words: re-education facilities, young woman, quality of life, personal satisfaction, leisure time, financial satisfaction.

Úvod

V posledných dvoch desaťročiach sa čoraz väčšia pozornosť venuje pozitívnemu vývinu dospievajúcej mládeže.² Park (2004, In: Sun, Shek, 2010) poukazuje na to, že subjektívna pohoda je kľúčovým indikátorom pozitívneho vývinu, ale aj faktorom, ktorý podporuje a udržiava optimálne duševné zdravie. Národný ústav pre vzdelávanie v Českej republike identifikoval oblasti, ktoré vplývajú na kvalitu ústavnej starostlivosti, ku ktorým patrí filozofia a východiská

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

² Štúdiá prezentuje ďalšie výskumné zistenia nadväzujúce na publikované pod názvom *Subjektívna spokojnosť dievčat s prípravou na povolanie v školách pri reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku* (Žolnová, 2019).

starostlivosť, cieľ prevýchovy, vonkajšie a vnútorné prostredie, životná úroveň, starostlivosť o zdravie, koncentrácia funkcií v zariadení, distribúcia sociálnych rolí, súkromie detí, štruktúra času, vzťahy medzi personálom a deťmi i ľuďmi mimo zariadenia, sloboda a zodpovednosť, identita dieťaťa, vzdelávanie, stimulovanie a rozvoj dieťaťa, sloboda a zodpovednosť, motivačný systém, odbornosť a motivácia personálu, komplexnosť poskytovaných služieb. Pribeh starostlivosti je realizovaný s rešpektom k potrebám a záujmom dieťaťa, je mu poskytovaná individuálna podpora pre jeho komplexný rozvoj a prípravu na samostatný život (Pacnerová a kol., 2015; Lukšík a kol., 2017).

Teoretické východiská

V kontexte nášho uvažovania je pre nás východiskovým pojmom *kvalita života*, ktorý autori Švehlíková a Heretik, ml. (2008) vymedzujú v troch koncepciách – psychologickej, ktorá sa na ňu pozerá prostredníctvom subjektívne prežíanej pohody na základe kognitívnej a emocionálnej dimenzie; sociologickej, ktorá zdôrazňuje atribúty sociálnej úspešnosti ako status, majetok, vzdelanie, rodinný stav a korelujúca životná spokojnosť; medicínskej, ktorá kvalitu života sleduje z hľadiska psychosomatického a fyzického zdravia. V týchto koncepciách sú badateľné dve dimenzie ako objektívne a subjektívne hodnotenie života. Na kvalitu života človeka nazerá aj Svetová zdravotnícka organizácia (WHO – World Health Organization) naprieč šiestimi oblasťami kvality života, ku ktorým patrí fyzické zdravie (energia a únava, spánok a odpočinok, bolesť a diskomfort), psychické zdravie (pozitívne emócie, negatívne emócie, sebaúcta, myslenie, učenie, pamäť, koncentrácia, telesný imidž, vzhľad), stupeň nezávislosti (mobilita, každodenné aktivity, závislosť na liekoch a medicínskych pomôckach, pracovná kapacita), sociálne vzťahy (osobné vzťahy, sociálna podpora, sexuálna aktivita), prostredie (finančné zdroje, zdravie a sociálna starostlivosť, sloboda, fyzická bezpečnosť a istota, fyzikálne prostredie, možnosti získavania nových informácií, doprava) a duchovná oblasť (náboženstvo, spiritualita, osobné presvedčenie) (In: Babinčák, 2008).

S pojmom kvalita života súvisí aj pojem životná spokojnosť. Vychádzajúc z tejto premennej je pre nás zaujímavý „toronský model kvality života“, ktorý vymedzuje tri oblasti dobrého života – oblasť existencionálnej podstaty života (being) s podoblasťami fyzického, psychologického a spirituálneho bytia; druhou oblasťou je zaradenie sa do sociálneho systému (belonging) s podoblasťami fyzického, sociálneho a komunitného zaradenia sa; treťou oblasťou je sebarozvoj, dosahovanie osobných cieľov, nádejí a inšpirácií (becoming) s podoblasťami osobného rastu, voľnočasového rozvoja a praktického sebarozvoja. Kvalita života musí zahŕňať aj *kvalitu životného prostredia*, v ktorom človek žije. Kvalitné životné prostredie je také, ktoré zabezpečuje základné potreby (potraviny, prístrešie, bezpečnosť, sociálny kontakt), poskytuje možnosti v rámci potenciálu jednotlivca (The Quality of Life Model). „*Možnosti sú výsledkom príležitostí a obmedzení, ktoré osoba má vo svojom živote a odrážajú interakciu osobných a environmentálnych faktorov. Potešenie má dva komponenty: zážitok*

spokojnosti a vlastnenie úspechu v niektorých charakteristikách. Kvalita života je teda miera potešenia z významných možností v živote osoby“ (In: Babinčák, 2008, s. 55).

Na Slovensku je vytváranie štandardov kvality života ústavnej starostlivosti v procese tvorby (Lukšík a kol., 2017). K vyššej miere kvality života mladých ľudí po odchode z ústavných zariadení prispievajú osobné vzťahy medzi deťmi, prístup a starostlivosť personálu, materiálne a sociálne podmienky v zariadení. Osobný priestor a sebarozvoj dieťaťa v ústavnom zariadení je oblasťou, v ktorej má dieťa k dispozícii osobné veci, financie a môže s nimi hospodáriť, vo voľnom čase realizovať svoje záujmy (Lukšík, 2016). Potrebné vyplnenie voľného času vhodnými aktivitami, ktoré by v maximálnej miere saturovali ich potreby, je priam nevyhnutnosťou. Využitie voľnočasových aktivít plní dôležitú úlohu aj v prevýchovnom procese nevynímajúc záujmové krúžky, písanie denníka, čítanie kníh a iné aktivity, ktoré prinášajú radosť, uspokojenie (Škoviera, 2007). K tomu, aby dieťa tieto aktivity mohlo uskutočňovať, je možné použiť vlastné financie, ktoré sú súčasťou štátnej podpory dieťaťa. Učenie sa hospodáreniu s financiami sa často začína až v prevýchovnom prostredí. V poľských prevýchovných zariadeniach miera kvality života detí závisí od samotného procesu resocializácie. Dynamický proces vychádza z úplnej individualizácie starostlivosti, výchovného a terapeutického pôsobenia na dieťa, fungovania poradenských zariadení, stanovenia štandardov hodnotenia a kvalifikácie resocializačných postupov, kompetencií pracovníkov zariadenia (Stankowski, 2006).

Sebarozvoj vymedzujeme ako proces komplexného rozvoja človeka s cieľom zdokonaľovania sa, byť spokojným sám so sebou. Samotný rozvoj životných cieľov, tvorba vlastného svetonázoru a pocitu vlastnej identity, vymedzenie toho, kto som, aký som, čím sa odlišujem od ostatných, vytváranie si reálneho obrazu vyvoláva množstvo nezodpovedaných otázok (Labáth, 2001). Úzkostlivo sa mladí ľudia usilujú byť samostatní, nezávislí, chcú byť zodpovední a pripravení plniť si svoje úlohy vyplývajúce zo založenia plne fungujúcej vlastnej rodiny alebo z profesionálneho života. Svojským spôsobom hľadajú svoju „tvár dospelého,“ usilujú sa získať si istú spoločenskú pozíciu a rolu v spoločnosti dospelých (Čečetka, 2007). Individuálny sebarozvoj podľa Helusa (2006) je jednou z rovín vývinových zmien osobnosti. Človek sa aktívne, cieľavedome zameriava na svoje rozvíjanie. Dosahovanie cieľa považujeme za životný proces, ktorý je ovplyvnený kvalitou podmienok životného prostredia. Prostredie prevýchovného zariadenia je prostredím, kde sú zabezpečené podporné služby odborným personálom pre optimálny individuálny rast dieťaťa. Ak tvrdíme, že životné podmienky v prevýchovných zariadeniach sú kvalitné, zaujíma nás, či ich takto vnímajú aj deti, ktoré v nich žijú. Grác (1979) zdieľa názor, že pohľad na kvalitu života sa môže meniť pod vplyvom okolností, času či skúseností.

Z výskumov CBOS (Centrum badania opinii społecznej/Centrum výskumu spoločenskej mienky) z roku 2015 v Poľsku vyplýva, že väčšina Poliakov (51 %) nie je so životom ani spokojná ani nespokojná, 39 % je spokojných

a 10 % je so životom nespokojných. U slovenských dospelých je 69 % spokojných so životom, 11 % nie je ani spokojných ani nespokojných a 20 % je so životom nespokojných (Sejčová, 2006). V nórskej štúdii kvality života u adolescentoch umiestnených do rezidenčnej starostlivosti odhalili slabšie vnímanú kvalitu života vo všetkých piatich životných oblastiach v porovnaní so všeobecnou populáciou, a to v oblastiach fyzická pohoda, emocionálna pohoda, sebaúcta, rodina, priatelia a škola (Jozefiak, Sønnichsen Kayed, 2015). Ak je človek spokojný so svojím životom, je aj v pretrvávajúcej pohode a osobného naplnenia. Catalano a kol. (2004, In: Sun, Shek, 2010) potvrdili pozitívny vývin mládeže prostredníctvom prepojenia konštrukcií – sociálne kompetencie, emočné kompetencie, kognitívne spôsobilosti, behaviorálne spôsobilosti, morálne kompetencie, self-účinnosť, prosociálne normy, odolnosť, sebaurčenie, spiritualita, jasná a pozitívna identita, viera v budúcnosť, prosociálne zapojenie a uznanie pozitívneho správania, viera v budúcnosť, spiritualita.

Prečo skúmať kvalitu života detí v zariadeniach mimo rodiny? Lukšík, Škoviera, Hargašová a Fico (2017) argumentujú tým, že u detí umiestňovaných do ústavnej starostlivosti sa viac poukazuje na negatíva tejto starostlivosti. Názory na pozitívnu stránku kvality života sa zužujú na potreby dieťaťa a vzniká diskurz kvality života v kontexte života dieťaťa, práv rodičov, kultúrneho kontextu a individuálnych požiadaviek dieťaťa na kvalitu života. Daná problematika je málo preskúmaná a jej poznanie a posilnenie môže viesť deti k pozitívnemu smerovaniu v ich správaní.

Neschopnosť dieťaťa poradiť si so životom spôsobuje narušenie, ktoré je na rozdiel od postihnutia reparabilné, čo znamená, že patogénne faktory môžu mať charakter limitovaného pôsobenia. Podstatná je skutočnosť, že narušenie môžeme pozitívne korigovať (Lechta, 2010).

Cieľ výskumu a výskumný súbor

Cieľom výskumu bolo zistiť vnímanie osobnej spokojnosti, trávenia voľného času a finančnej spokojnosti u dievčat v reedukačných centrách na Slovensku a porovnať ho so spokojnosťou dievčat v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku. V rámci tohto cieľa sme si položili otázku, či je štatisticky významný rozdiel vo vnímaní oblastí životnej spokojnosti – osobná spokojnosť, voľný čas a finančná spokojnosť, ktorá môže vplývať na kvalitu života dievčat v prevýchovných zariadeniach. Vnímanie premennej – finančná spokojnosť v prevýchovných zariadeniach je empiricky pre nás zaujímavá aj z dôvodu predikovanej možnosti využívania financií vo voľnom čase (Lukšík, 2016).

Kritériami zaradenia respondentiek do výskumu boli dievčatá vo veku 15 – 19 rokov umiestnené v reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku. Žiadna z respondentiek nemala diagnostikované mentálne postihnutie, všetky ovládali štátny jazyk a navštevovali triedu strednej odbornej školy v prevýchovnom zariadení. Do súboru bolo zahrnutých 6 prevýchovných zariadení zo Slovenska a 6 prevýchovných zariadení z Poľska. Výskumný súbor tvorilo 97 dievčat, z nich 48 dievčat (49,5 %) s priemerným

vekom 16,1 roka ($SD = 1,1$) zo Slovenska, 49 dievčat (50,5 %) s priemerným vekom 16,9 roka ($SD = 1,7$) z Poľska.

Výskumná metóda

Zber dát sme uskutočnili v školskom roku 2016/2017 prostredníctvom *Dotazníka životnej spokojnosti* (Fahrenberg, Myrtek, Schumacher, Brähler, 2001), ktorý bol preložený do českého jazyka (Rodný, Rodná, 2001)³ a vyšiel v Prahe v Testcentrum v roku 2001. Pre potreby prezentácie v tejto štúdii uvádzame iba analyzované oblasti, ktorými sú – spokojnosť so sebou, voľný čas, finančná spokojnosť. Každá oblasť obsahuje sedem výrokov, ku ktorým sa dievčatá vyjadrovali formou zaškrtnutia odpovede najviac vyhovujúceho stupňa spokojnosti s daným tvrdením. Vyjadrenie podľa stupňa spokojnosti, resp. nespokojnosti malo formu číselnej hodnoty: 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. Štatistickú významnosť rozdielov medzi jednotlivými výroky, ako aj celkové hodnotenie každej oblasti kvality života sme zisťovali prostredníctvom parametrického t-testu. Štatisticky významné rozdiely sme určovali na hladine významnosti 0,05 ($*p < ,05$) a 0,01 ($**p < ,01$). Zberu dát predchádzal písomný súhlas respondentiek s realizáciou výskumu a zachovania osobnej anonymity dievčat a prevýchovných zariadení.

Interpretácia výsledkov výskumu

V rámci výskumnej otázky sme zisťovali, v ktorých výrokoch v oblastiach osobnej spokojnosti, voľného času a finančnej spokojnosti existujú rozdiely medzi dievčatami v reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku. Zároveň nás zaujímali celkové rozdiely v hodnotení každej z troch oblastí.

V tabuľke 1 sú uvedené priemerné hodnoty dosiahnuté v každom výroku s celkovou hodnotou skúmanej oblasti získané od súboru dievčat z reedukačných centier na Slovensku a od dievčat z mládežníckych výchovných centier v Poľsku. Rozdiely vo výrokoch v každej oblasti boli medzi súbormi spracované parametrickým t-testom. Smerodajná odchýlka nám charakterizovala kolísanie jednotlivých hodnôt okolo aritmetického priemeru. Štatisticky významné rozdiely medzi skupinami sa potvrdili v 7 z 24 výrokov. Významné rozdiely sa medzi skupinami nepotvrdili z hľadiska celkového vnímania spokojnosti v oblastiach – osobná spokojnosť, voľný čas, finančná spokojnosť.

Tabuľka 1 Porovnanie vnímania oblastí – osobná spokojnosť, voľný čas, finančná spokojnosť medzi respondentkami v slovenských a poľských prevýchovných zariadeniach

³ *Dotazník životnej spokojnosti* v poľskej verzii sme nemali k dispozícii, jeho preklad do poľského jazyka Mgr. Vaňugovou overil Mgr. Wawrzyniec Milkiewicz, učiteľ poľského jazyka na Gymnáziu Bolesława Krzywoustego v Šupsku v Poľsku.

Oblasť/výrok	SK	PL	SK	PL	SK	PL	t-test
	A.M. (SD)	A.M. (SD)	A.M. (SD)	A.M. (SD)	A.M. (SD)	A.M. (SD)	
1. oblasť – osobná spokojnosť							
S poznatkami a schopnosťami som...	4,81 (2,01)	5,23 (1,80)					,289
So spôsobom, akým som doteraz žila, som...	4,23 (2,37)	4,10 (2,043)					,770
S vonkajším vzhľadom som...	4,98 (1,97)	4,10 (2,05)					,031*
So svojím sebavedomím a sebaistotou som...	4,74 (2,02)	4,43 (1,88)					,430
S povahou a charakterom som...	4,87 (2,06)	4,94 (1,68)					,862
S vitalitou (radosťou so života, životnou energiou) som...	4,85 (2,10)	4,43 (1,90)					,304
Keď myslím na to, ako vychádzam s ostatnými ľuďmi, som...	5,26 (1,99)	5,02 (1,62)					,527
Celkové hodnotenie	4,82 (1,62)	4,61 (1,47)					,493
2. oblasť – voľný čas							
S dĺžkou času venovanej mimoškolskej činnosti som...			4,06 (1,97)	3,92 (1,90)			,713
S možnosťou trávenia voľného času som...			4,66 (2,01)	3,80 (1,99)			,037*
S kvalitou odpočinku, ktorú mi prináša voľný čas, som...			4,98 (1,84)	3,92 (1,92)			,007**
S množstvom voľného času pre koníčky a záľuby, som...			4,85 (1,94)	5 (2,33)			,735
S časom, ktorý môžem venovať blízkym osobám a priateľom, som...			4,11 (2,18)	4,12 (2,11)			,970
S pestrosťou trávenia voľného času som...			4,70 (1,87)	3,67 (2,21)			,016*
Keď myslím na to, koľko uvoľnenia mi prináša voľný čas, som...			4,81 (1,98)	3,06 (2,15)			,080
Celkové hodnotenie			4,60 (1,62)	3,93 (1,62)			,117
3. oblasť – finančná spokojnosť							
S mesačným vreckovým som...					5 (2,11)	4,24 (1,78)	,068
S tým, čo vlastním som...					4,94 (1,84)	5,27 (1,33)	,317
Ako žijem, čo mám, som...					4,80 (2,07)	4,90 (0,76)	,764
S hmotným zabezpečením (materiálne veci) som...					4,89 (1,89)	5,89 (1,45)	,585
S možnosťou zárobku v budúcnosti (vyštudovaný odbor) som...					4,19 (2,11)	5,04 (1,52)	,025*
S možnosťami súvisiacimi s finančnou situáciou som...					4,13 (1,95)	4,86 (1,60)	,048*
Keď myslím na svoje celkové finančné a hmotné zabezpečenie, som...					3,85 (1,99)	4,76 (1,70)	,018*
Celkové hodnotenie					4,54 (1,57)	4,90 (1,28)	,250

(Zdroj vlastné spracovanie)

Legenda: SK – Slovensko, PL – Poľsko, A.M. – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, hladina významovosti * $p < ,05$; ** $p < ,01$

1. oblasť – osobná spokojnosť

V oblasti osobná spokojnosť (spokojnosť so sebou) nachádzame významný rozdiel v spokojnosti so svojím vzhľadom. Čo sa týka vonkajšieho vzhľadu, dievčatá zo Slovenska aj Poľska sú nerozhodné v spokojnosti (ani spokojná ani nespokojná). Napriek tomu sa však k väčšej spokojnosti prikláňajú dievčatá zo Slovenska. Dievčatá v adolescentnom veku sú voči sebe kritické a často aj negativisticky naladené (Končeková, 2002), čo je zjavné v hodnotení výrokov (A.M. = od 4,10 do 5,23). *Štatisticky významný rozdiel medzi súbormi v celkovej osobnej spokojnosti sme neidentifikovali.*

2. oblasť – voľný čas

V oblasti voľný čas je zaznamenaný významný rozdiel v troch výrokoch – s možnosťou, pestrosťou trávenia voľného času a s kvalitou odpočinku sú spokojnejšie dievčatá zo Slovenska (ani spokojná ani nespokojná) ako dievčatá z Poľska, ktoré vyjadrujú svoju nespokojnosť (viac nespokojná ako spokojná). Aj napriek vyššej spokojnosti u slovenských dievčat v troch výrokoch v celkovom trávení voľného času medzi súbormi nie je významný rozdiel. Dievčatá zo Slovenska aj Poľska rovnako nerozhodne vnímajú možnosti trávenia voľného času (aktívne alebo pasívne), ktoré sú v prevýchovných zariadeniach organizované personálom. *Štatisticky významný rozdiel medzi súbormi v celkovom trávení voľného času sme nezaznamenali.*

Odborný personál v prevýchovných zariadeniach pozná rodinné prostredie klientely. Sociálnoekonomický status rodín je v prevažnej miere nízky, čo sa odráža vo vytváraní možností trávenia voľného času u členov rodiny. Výskum Gajdošovej a kol. (2013) ukázal, že v rodinách s nízkym socioekonomickým statusom (základné a učňovské vzdelanie, povolanie v poľnohospodárstve, obchode, nekvalifikované pozície, nízke príjmy) sa deti venujú domácomu majstrovaniu, ručným prácam a činnostiam s jednoduchým potešením ako je návšteva kina, baru, kaviarne. S obdobnými záujmami prichádzajú dievčatá do prevýchovných zariadení. Pre odborný personál zariadení je tu priestor ukázať im, že môžu tráviť svoj voľný čas aj inak.

3. oblasť – finančná spokojnosť

Finančná spokojnosť dievčat v reedukačných centrách na Slovensku je nerozhodná – ani spokojnosť ani nespokojnosť. Rovnakú nerozhodnosť sme zaznamenali aj u dievčat v prevýchovných zariadeniach v Poľsku. Štatisticky významné rozdiely sme zistili v troch výrokoch – dievčatá v prevýchovných zariadeniach na Slovensku sa od dievčat v Poľsku odlišovali v možnosti zárobku v budúcnosti (vyštudovaný odbor), v možnostiach súvisiacich s ich finančnou situáciou, ako aj vo finančnom a hmotnom zabezpečení. Vyššiu spokojnosť (viac spokojná ako nespokojná) s možnosťami, ktoré budú môcť so svojimi zárobkami v budúcnosti realizovať, vyjadrili dievčatá z Poľska. Dievčatá zo Slovenska aj z Poľska sú nerozhodné, čo sa týka možnosti súvisiacich s ich finančnou situáciou, avšak väčšiu spokojnosť napriek nerozhodnosti vyjadrujú

dievčatá z Poľska, ktoré sú tiež spokojnejšie (viac spokojná ako nespokojná) pri pomyslení na celkové finančné a hmotné zabezpečenie ako dievčatá zo Slovenska. Dievčatá zo Slovenska sú nerozhodné v spokojnosti (ani spokojná ani nespokojná) či nespokojnosti so svojim celkovým finančným a hmotným zabezpečením ako dievčatá z Poľska. Možnosť výberu z viacerých študijných odborov v podmienkach prevýchovného zariadenia pozitívnejšie hodnotili dievčatá z Poľska (Žolnová, 2019). Predikovať tvrdenie, že možnosť výberu študijného odboru bude podporovať budúce možnosti akceptovaného finančného zárobku, môže byť predmetom nášho ďalšieho výskumu. Štatisticky významný rozdiel medzi súbormi v celkovej finančnej spokojnosti sme nezaznamenali. Pri hodnotení svojej finančnej situácie sú dievčatá nerozhodné – ani spokojné ani nespokojné (A.M. = 4,54 a 4,90).

Záver

Existuje medzera vo výskume týkajúceho sa kvality života adolescentov žijúcich v prevýchovných zariadeniach. V prezentovanej porovnávacej štúdii sme poukázali na to, že adolescentné dievčatá na Slovensku aj Poľsku udávali v oblasti voľný čas, osobná spokojnosť a finančná spokojnosť rovnako nerozhodné hodnotenie. Medzi celkovým vnímaním oblastí kvality života u dievčat zo Slovenska a Poľska nie sú významné rozdiely. Tieto zistenia majú osobitný význam, pretože naznačujú, že vo vybraných oblastiach je subjektívne vnímanie kvality života rovnaké. Štúdia tiež poukazuje na to, že je priestor na zlepšenie života v prevýchovných zariadeniach, k tomu je však potrebné zmysluplne vyhodnocovanie indikátorov kvality. Naše deskriptívne výsledky dávajú priestor na skúmanie tejto problematiky z pohľadu rôznych humanitných odborov.

LITERATÚRA

- BABINČÁK, P., 2008. Definície, teoretické modely a indikátory kvality života. In: BAČOVÁ, V. (eds.), 2008. *Kvalita života a sociálny kapitál – psychologické dimenzie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 42 – 76. ISBN 978-80-8068-747-2.
- Centrum badania opinii społecznej (CBOS2) [cit. 21.05.2019] Dostupné na internete: http://cbos.pl/spiskom.pol/2015/K_003_15.pdf.
- ČEČETKA, J., 2007. Negativizujúce vplyvy adolescentov na pedagogické vzťahy učiteľov. In: *Pedagogická revue*. Ročník 59, č. 3, s. 288 – 295. ISSN 1335-1982.
- GAJDOŠOVÁ, M. (eds.), 2013. *Chcete zvýšiť kvalitu svojho života? Zmeňte svoj voľný čas*. Bratislava: IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže. ISBN 978-80-8072-133-6.
- GRÁC, J., 1979. *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 67-015-79.
- HLÁŠNA, S., HORVÁTH, M., 2012. *Komponenty kvality života detí, mládeže a dospelých v edukačných a právnych aspektoch*. Bâčsky Petrovec, Srbsko: BPS EKSELENT DOO. ISBN 978-86-89071-009.
- HELUS, Z., 2006. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-2471-168-3.
- JOZEFIAK, T., SØNNICHSEN, K. N., 2015. Self-and proxy reports of quality of life among adolescents living in residential youth care compared to adolescents in the general population and mental health services. In: *Health Qual Life Out-comes*. [cit. 06.04.2019] Dostupné na internete: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4509467/>.
- KONČEKOVÁ, L., 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied. ISBN 80-8068-101-5.
- LABÁTH, V. a kol., 2001. *Riziková mládež*. Praha: SLON. ISBN 80-85850-66-4.

- LECHTA,V., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LUKŠÍK, I. (eds.), 2016. *Kultúra škôl a výchovných zariadení*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-2962-0.
- LUKŠÍK, I., ŠKOVIERA, A., HARGAŠOVÁ, L., FICO, M., 2017. *Kvalita života detí a mladých ľudí v ústavnej starostlivosti*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS. ISBN 978-80-568-0077-5.
- PACNEROVÁ, H. a kol., 2015. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-138-8.
- RODNÝ, T., RODNÁ, K., 2001. *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum. ISBN 80-86471-16-0.
- SEJČOVÁ, L., 2006. *Pohľad na kvalitu života dospievajúcich*. Bratislava: Album. ISBN 80-968667-4-5.
- STANKOWSKI, A., 2006. *Náčrt sociálnej patológie a pedagogiky psychosociálne narušených*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity. ISBN 80-8084-140-3.
- SUN, R. C. F., SHEK, D. T. L., 2010. Life Satisfaction, Positive Youth Development, and Problem Behaviour Among Chinese Adolescents in Hong Kong. In: *Social Indicators Research An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*. ISSN 1573-0921. Published online 2009 Oct 10. doi: 10.1007/s11205-009-9531-9. 455-474 p. [cit. 06.04.2019] Dostupné na internete: <http://europepmc.org/articles/pmc2801834>.
- ŠVEHLÍKOVÁ, L., HERETIK, A., ml., 2008. Kvalita života – o čom to hovoríme? In: *Psychiatria-psycho-terapia-psychosomatika*. Roč.15, č. 3, s. 194 – 198. ISSN 1338-7030.
- ŠKOVIERA, A., 2007. *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava: PETRUS. ISBN 978-80-89233-32-8. *The Quality of Life Model*. [cit. 08.05.2019] Dostupné na internete: siter.utoronto.ca/qol/qol_model.htm.
- ŽOLNOVÁ, J., 2019. Subjektívna spokojnosť dievčat s prípravou na povolanie v školách pri reedukačných centrách na Slovensku a v mládežníckych výchovných centrách v Poľsku. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*. Ročník 8, č. 1, s. 114 – 123. ISSN 2585-7363.

ETICKÉ KONANIE A REFLEXIA V PRÁCI ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA

Ethical Conduct and Reflection in Special Education Teacher's Practice

Miriama Dzvoníková,¹ Lucia Mikurčíková²

Abstrakt: Cieľom príspevku je na základe etického konania analyzovať etickú reflexiu špeciálneho pedagóga, ktorá predstavuje úvahu na pochopenie vlastných teoretických i praktických výkonov pri riešení eticky náročných situácií v jeho dennej praxi. Konkrétne sa príspevok zameriava na konfrontáciu špeciálnych pedagógov s etickými dilemami zasahujúcimi do mnohých oblastí, ako aj na nachádzanie postupov a modelov, ktoré sú nutnými komponentmi na úspešné vyriešenie etických dilem. V príspevku autorky prezentujú výsledky výskumu, v ktorom prostredníctvom metódy interview zisťovali názory špeciálnych pedagógov na vybrané otázky etickej introspekcie a etického konania v práci špeciálneho pedagóga.

Kľúčové slová: špeciálny pedagóg, etická reflexia, etické konanie, etický kódex, profesijná etika, špeciálna edukácia.

Abstract: The paper intends to examine ethical reflection of special education teachers based on ethical conduct and thus determine how this could help them to understand their own theoretical expectations and practical performance when confronted with challenging ethical situations in their everyday practice. The paper focuses specifically on special education teachers who are confronted with a plethora of ethical dilemmas and attempts to establish procedures and models that are necessary to resolve moral dilemmas successfully. Moreover, the authors present findings of their research in which, using the interview method, they sought special education teachers' opinions on selected issues of ethical introspection and ethical conduct in special education practice.

Key words: special education teacher, ethical reflection, ethical conduct, code of ethics, professional ethics, special education.

Teoretické východiská

Pre pluralistickú spoločnosť sú charakteristické životné štýly s rôznymi hodnotovými štandardmi. Medicínsko-technické možnosti dnes výrazne zasahujú do tradičného chápania zaobchádzania s utrpením a umieraním a v rámci zdravotníckych profesií sa menia tradičné vzorce komunikácie. Koncepcia etického rozhodovania v zmysle konania v zložitých situáciách si vyžaduje jasne definovaný metodický prístup s cieľom riešiť etické otázky (Kemetermüller, Gschwandtner, Maier, 2014). Tvrdenia uvedených autorov môžeme aplikovať nielen do zdravotníckych, ale aj pomáhajúcich profesií, v rámci ktorých sa v príspevku budeme zameriavať na povolanie špeciálneho

¹ Mgr. Miriama Dzvoníková, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: miriama.dzvonikova@gmail.com. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

² PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: lucia.mikurcikova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

pedagóga a vychádzať pritom z uvažovania Felderovej (2011), podľa ktorej je etika len podoblastou špeciálnej pedagogiky, a preto nie každý špeciálny pedagóg sa môže a musí vyjadriť k etickým otázkam kompetentne. Hoci každý pedagóg má určité etické motívy a je tiež vyškolený, aby skúmal svoje konanie, nemusí byť automaticky schopný porozumieť etickej diskusii na vysokej úrovni a vytvárať ju.

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že každá kultúra, každý národ a každá doba má svoje vlastné pravidlá etickej hry. Avšak rozdiel nie je v tom, aké etické pravidlá máme vytvorené, ale skôr v tom, na koho sme ochotní ich aplikovať. Od začiatku 21. storočia sú ľudia vnímaní bez rozdielu farby pleti, pohlavia, veku, filozofických, politických alebo náboženských názorov, telesného či mentálneho postihnutia (Vácha, 2012). Z hľadiska histórie etiky došlo podľa Beckerovej (2007) v západnom etickom a morálnom myslení v posledných troch storočiach k rozštiepeniu. Od éry osvietenstva je myslenie charakterizované vývojom vedeckej racionality, čím došlo k fundamentálnej zmene – pôvod morálky sa presunul od Boha k voľbe a zodpovednosti jedinca. Výsledkom bola diskusia o psychickom pôvode morálky: Majú ľudia prirodzenú a vnútornú (archetypickú) morálku? Sú etika a morálka iba sociálnymi konštruktmi? Sú ľudia prirodzene dobrí, spoločenski a morálni (ako tvrdil Aristoteles) alebo sú prirodzene agresívni a zaujímajú sa primárne iba o svoje záujmy (ako tvrdil Freud)? Filozofi a myslitelia, ktorí veria, že ľudia sú prirodzene morálni, zároveň chápu svedomie ako vnútornú funkciu, ktorá reflektuje vrozený prírodný zákon. Tí, ktorí v túto vnútornú morálku neveria, definujú svedomie ako vnútornú spravodlivosť či zákon (božský alebo profánny), ktorému musia byť obetované osobné záujmy. Podľa uvedenej autorky (ibidem) sa v posledných storočiach skúmanie etiky, morálky a svedomia dotklo dvoch pólov myslenia, a to empirického (alebo evolučne-biologického) postoja, ktorý k prítomnosti morálky v spoločnosti zastáva racionálny postoj a tvrdí, že ide o ľudský vynález, ktorý je nevyhnutný na harmonické súžitie s ostatnými. Ďalším je transcendentálny postoj, ktorý tvrdí, že existujú vrozené morálne zákony, či už pri ich vzniku stojí Boh alebo nejaký iný zdroj.

Všeobecný filozofický kontext bol predpokladom vzniku etickej postmodernity, pretože ako uvádza Vácha (2012), vývoj etiky môžeme badateľne vnímať v 20. storočí, napríklad v pokuse vyriešiť práva dieťaťa a práva osôb s mentálnym postihnutím. Až v dnešnej dobe chápeme osobu s mentálnym postihnutím ako človeka s vlastnou dôstojnosťou. V minulosti bol skôr chápaný ako blázon, ktorý bol na smiech alebo šialenec, z ktorého išiel strach; podobne človek s telesným postihnutím bol označovaný ako mrzák. Človeka s telesným alebo mentálnym postihnutím dnes chápeme predovšetkým ako človeka, ktorý má nejaké ochorenie, nie ako blázna, ale ako pacienta s chorobou. Podľa Mátela (2015) rešpektovanie dôstojnosti, ľudských práv, práva na sebaurčenie, ktorej súčasťou je aj autonómia, spôsobilosť zaistiť svoje vlastné potreby, vykonávať nezávislé konania bez kontrolovania inými sa viaže na každého človeka bez rozdielu, a to aj u osoby s mentálnym postihnutím.

V akademických kruhoch sa realizuje štúdium etiky skúmaním štandardov konania, ľudských hodnôt, otázok dobra a zla, náboženských pohľadov na dobro a zlo a uvažovaním nad tým, ako sa môžu prejavíť v živote človeka. Bežne o etike uvažujeme ako o štandardoch konania založených na stanovených hodnotách a normách konania v istej kolektívnej entite. Zo psychologického hľadiska vyjadruje pojem etická orientácia životnú filozofiu, ktorá reflektuje určitý súbor hodnôt a štandardov. Iným označením etiky je morálna filozofia, a preto témou etickej rozpravy je morálka, ktorá opisuje cnostné (správne a dobré) konanie v kontexte špecifických presvedčení a praktík. Rozdiel je v tom, že pojem etika odkazuje na špecifický vnútorný postoj, s ktorým osoba pristupuje k danej situácii, kým pojem morálka je bežne používaný na označenie špecifického súboru princípov či pravidiel, ktoré riadia konanie skupiny ľudí (Becker, 2007).

Podľa Hubera (2016) morálku stotožňujeme s tým, čo je správne, zatiaľ čo etiku s tým, čo je dobré. Etika ako reflexia ľudského konania sa používa ako nadradený pojem, pretože etická reflexia zahŕňa nielen otázky morálnych normatívov, ale aj otázky etického hodnotenia. Reflexia ľudského správania musí zahŕňať oba aspekty: to, čo je morálne správne, aj to, čo je eticky dobré. Jankovský (2018) je toho názoru, že práve pri výkone pomáhajúcich profesií je svedomie veľmi dôležitým ukazovateľom. Dobré vyvinuté a zdravé svedomie je na jednej strane prejavom profesionality pracovníka a na strane druhej pomerne citlivým barometrom spokojnosti s výkonom pomáhajúceho povolania. Konat' mravne správne nie je náročné pre človeka, ktorý sa vyznačuje integrovanou osobnosťou a ktorý má na výkon svojho povolania adekvátne osobné dispozície. Zdravé svedomie slúži takému človeku ako výzva k pozornosti, t.j. aby dokázal postrehnúť, aké celkové aspekty obsahuje jeho konanie a zároveň, či je toto konanie v súlade s jeho svedomím – inými slovami, či je mravné. Pre istú skupinu jedincov môže byť svedomie, naopak, zdrojom frustrácií, komplexu menejcennosti, prípadne aj syndrómu vyhorenia či syndrómu pomocníka. Podľa Škovieru (2016) dôvodom vyhorenia, zvýšenej podráždenosti či agresivity v prejave alebo apatie je aj vyššia miera angažovanosti pedagóga, ktorý je okrem profesijných výziev konfrontovaný aj s pocitmi bezmocnosti, nekompetentnosti a často až bezradnosti. Autor (ibidem) upozorňuje aj na skutočnosť, že pomáhajúce profesie patria medzi profesie s vyšším výskytom etických situácií z dôvodu pozície moci, ktorú profesionál môže nadobudnúť pri komunikácii a práci so žiakom, dieťaťom, klientom a z nej vyplývajúci pocit zodpovednosti. Podobne aj vedomie vplyvu jeho práce na ďalší život žiaka prináša množstvo výziev v rámci profesijného a odborného rastu profesionála.

Nevyhnutnou súčasťou každej pomáhajúcej profesie by mal byť podľa nášho názoru etický kódex. Hučík a Hrebeňárová (2016) predstavujú návrh etického kódexu špeciálneho pedagóga, ktorého nosná časť je koncipovaná zo všeobecných a konkrétnych etických princípov špeciálnej pedagogiky. Návrh ich etického kódexu sa skladá z princípov vo vzťahu k spoločnosti, profesii a odbornosti, ďalej z princípov vo vzťahu k osobám s postihnutím, narušením a ohrozením, ako aj vo vzťahu k ich zákonným zástupcom, princípov na pracovisku (vo vzťahu ku

kolegom, zamestnávateľovi) a princípov profesijného konania vo všeobecnosti, ako aj k zodpovednosti vo výskume. Na záver autori (ibidem) uvádzajú princípy vo vzťahu k sebe samému, kde zdôrazňujú, že špeciálny pedagóg musí vykonávať erudované rozhodnutia na základe svojho svedomia a profesijných skúseností. Hrebeňárová a Šoltisová (2016) však upozorňujú na chýbanie etického kódexu, ktorý by bol ustanovený legislatívou a prijatý odbornou verejnosťou. Zároveň považujú za dôležité vytvoriť podporné systémy etického správania sa, ktoré by poskytovali možnosť kontinuálneho vzdelávania špeciálnych pedagógov v rámci profesijnej etiky. Navrhujú (ibidem) vytvoriť aj priestor pre špeciálnopedagogickú diskusiu vychádzajúcu z praxe nielen pedagogických, ale aj odborných zamestnancov, ktorí by načrtli vlastné problematické situácie, čím by sa vytvoril priestor na osvojenie si modelov etického rozhodovania a zároveň priestor pre poradenstvo a vzájomnú pomoc v eticky náročných až krízových situáciách. Podľa Mátela (2015) patrí formulovanie etického kódexu medzi základné požiadavky profesionality a je jednou zo základných charakteristík pomáhajúcich profesií. S vedomím, že samotný etický kódex nemôže garantovať etické správanie, ktoré vychádza z individuálnej zodpovednosti pracovníka, má jeho formulovanie podľa neho dôležitý význam pre profesiu, profesionálov, ako aj užívateľov profesie.

V súvislosti s etickými kódexmi, zákonmi či pravidlami Škoviera (2016) zdôrazňuje, že ide o vonkajšie nástroje regulujúce správanie zvonka, ktoré učia a nacvičujú si správne konanie v istej situácii, ale nie mravné presvedčenie. V porozumení ľudského správania tu však môže byť podľa O'Donohue a Fergusona (2011) nápomocná Skinnerova analýza kontingencií etického správania sa ľudí. Identifikovaním kontingencií etického správania ako funkcie je možné vytvoriť podmienky, ktoré podporia etické správanie a na druhej strane vytvoriť také podmienky, ktorými je možné vyhnúť sa tým situáciám, ktoré podporujú neetické správanie.

Problém a cieľ výskumu

Na základe spracovania teoretických východísk v oblasti profesijnej etiky v špeciálnej pedagogike súhlasíme s Klembárovou (2016), že napriek prácam viacerých autorov (napríklad Žolnovej a Hučíka, 2006; Dubayovej a Hrebeňárovej, 2011; Štvartákovej a Hučíka, 2011, 2012; Dubayovej, 2013, 2016; Dancáka, 2016; Hrebeňárovej a Šoltisovej, 2016; Vansača, 2016; Škovieru, 2016), ktorí sa snažia reflektovať čiastkové témy a problémy špeciálnej pedagogiky cez optiku etiky, nie je tejto problematike venovaná dostatočná pozornosť.

Osobnosť špeciálneho pedagóga má byť posudzovaná z hľadiska jeho odborných kompetencií, morálnych črt, sebahodnotenia a reflexie vlastného výkonu, interpersonálnych vzťahov so žiakmi, ich rodičmi a kolegami. Je nesporne dôležitá vo výchovno-vzdelávacom procese, nakoľko v školskej inštitúcii trávi značný čas a priestor so svojimi žiakmi, pre ktorých sa prirodzene stáva určitým modelom hodným napodobňovania (Klembárová, 2016). Podľa

zistení Mikurčíkovéj a Dzvóníkovej (2019) nimi oslovení špeciálni pedagógovia považovali za eticky náročné oblasti v rámci ich profesie najčastejšie oblasť dôstojnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, problematiku sexuality, dôležitosť informovaného súhlasu, terminológiu či označovanie osôb s postihnutím a narušením, problematiku rozhodovania o sebe samom. Najdôležitejšie etické otázky, ktoré v práci špeciálnych pedagógov vznikajú, sú podľa opýtaných respondentov determinované najmä výskytom mentálneho postihnutia, následne individualitou každého dieťaťa a napokon spoluprácou špeciálnych pedagógov s rodičom dieťaťa.

Vo výskume nás zaujímalo, aké je etické konanie a etická reflexia špeciálnych pedagógov v rozličných etických situáciách s dôrazom na ich vnútorné prežívanie, používanie modelov či postupov pri riešení etickej dilemy a hodnotenie eticky náročných situácií.

Cieľom výskumu bolo analyzovať etickú reflexiu špeciálnych pedagógov (učiteľov a vychovávateľov) na základe riešenia etických situácií v rámci ich práce v školskom prostredí.

Metodika výskumu

Na základe stanoveného cieľa výskumu sme použili metódu *interview*. Pozornosť sme zamerali na špeciálnych pedagógov, konkrétne učiteľov a vychovávateľov v rôznych typoch špeciálnych škôl, u ktorých nás zaujímala etická reflexia ich profesie práve prostredníctvom interview, nakoľko podľa Silvermana (2005) prostredníctvom tejto metódy je možné u respondentov skúmať vnímanie určitých vecí, pričom prínosom je aj porozumenie prežívania a opis určitých vnútorných skúseností, pocitov a významov alebo naopak, opisovanie vonkajších skutočností, faktov či udalostí. Pre účely nášho výskumu sme sa rozhodli zamerať sa na vnútorné skúsenosti špeciálnych pedagógov s ponímaním profesijnej etiky, ale aj na vonkajšie skutočnosti, ktoré ich pri výkone profesie a aplikovaní etiky determinujú. Vo výskume sme zrealizovali *priame* (n = 22) a *telefonické interview* (n = 8), ktoré boli prevedené *individuálne* s každým špeciálnym pedagógom. Interview prebiehalo podľa vopred naplánovanej štruktúry. Otázky v štruktúrovanom interview boli totožné u všetkých respondentov, pričom sme dbali na zachovanie ich poradia, čím bolo možné získané odpovede vzájomne porovnávať, kvantitatívne ich vyhodnocovať, prípadne zatriediť do kategórií.

Samotné interview obsahovalo položky, ktoré sledovali cieľ výskumu: *Ak ste sa stretli s neetickým správaním zo strany určitej osoby (napríklad kolegu, rodiča dieťaťa či žiaka) voči Vám, ako ste sa zachovali? Keď ste sa konfrontovali s rozhodnutiami zo strany vedenia školy, s ktorými ste vnútorne nesúhlasili, ako ste na to reagovali? Máte vlastný model alebo postup, ktorým sa riadite pri riešení etickej dilemy? Konzultujete etické dilemy s nejakým odborníkom? Ktoré hodnoty sú podľa Vás v prostredí špeciálnej školy najpodstatnejšie? Máte nejaké heslo, ktorým sa pri výchove a vzdelávaní detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami riadite?*

Charakteristika výberového súboru

Analytickou jednotkou vo výskume bol špeciálny pedagóg pracujúci ako učiteľ alebo vychovávateľ na špeciálnych školách, konkrétne na špeciálnej základnej škole, špeciálnej základnej škole pre žiakov s autizmom, základnej škole pre žiakov so sluchovým postihnutím s triedami pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. Výberový súbor tvorilo 30 respondentov, z toho 7 (23,33 %) mužského pohlavia a 23 (76,66 %) ženského pohlavia. Výberový súbor tvorilo 15 učiteľov a 15 vychovávateľov. Priemerná dĺžka praxe jedného respondenta predstavovala v učiteľskej profesii 12 rokov a vo vychovávateľskej profesii 23 rokov.

Respondentov, ktorí pracovali s deťmi a žiakmi s mentálnym postihnutím, bolo 8, z toho 7 (23,33 %) učiteľov a 1 (3,33 %) vychovávateľ. Deťom a žiakom s poruchou autistického spektra sa venovalo 6 (20 %) respondentov, z ktorých bolo 5 (16,66 %) učiteľov a 1 (3,33 %) vychovávateľ. Deťmi so sluchovým postihnutím sa zaoberali iba 3 (10 %) respondenti vychovávateľskej profesie, podobne deťmi s narušenou komunikačnou schopnosťou všetci 4 (13,33 %) respondenti vychovávateľa. Najväčšie zastúpenie vo výberovom súbore malo 9 (30 %) respondentov pôsobiach pri deťoch a žiakoch s viacnásobným postihnutím, z toho 3 (10 %) učiteľia a 6 (20 %) vychovávateľa.

Tabuľka 1 Charakteristika výberového súboru respondentov

Charakteristika respondentov	Učitelia n = 15 %		Vychovávateľa n = 15 %		Spolu n = 30 %	
Pohlavie						
muž	5	16,66	2	6,66	7	23,33
žena	10	33,33	13	43,33	23	76,66
Pracujúcich s deťmi a žiakmi s/so						
mentálnym postihnutím	7	23,33	1	3,33	8	26,66
poruchou autistického spektra	5	16,66	1	3,33	6	20
sluchovým postihnutím	0	0	3	10	3	10
viacnásobným postihnutím	3	10	6	20	9	30
narušenou komunikačnou schopnosťou	0	0	4	13,33	4	13,33

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n – početnosť, % – relatívna hodnota

Výsledky výskumu – konanie špeciálnych pedagógov pri výskyte etickej dilemy

Až 18 respondentov (60 %, z toho 53 % učiteľov a 67 % vychovávateľov) sa vyjadrilo, že pri konfrontovaní s neetickým prístupom zvolilo *rozhovor s dotyčnou osobou*. Jedna respondentka, učiteľka, sa vyjadrila: „*Keď sa mi taký prípad stal, spravila som to tak, že som si zavolať kolegu a povedala som mu, že si nepravem, aby robil hlavne pred žiakmi to, či mi vadí. Ale keď som s ním sama, nech sa správa takto, keď chce... Takže osobne a na rovinu.*“

O *privolaní tretej osoby na pomoc* sa v interview zmienilo 6 respondentov (20 %, z toho 4 učitelia a 2 vychovávatelia). Vybraná respondentka zo skupiny učiteľov opisovala riešenie neetického správania kolegyne nasledovne: „Spoločne sme si sadli aj s ostatnými kolegyňami, pretože nikdy nejdem do toho sama, a tak som si to s ňou vyriešila a povedala, čo ma trápí.“

Neriešenie situácie volili ako odpoveď 3 respondenti (10 %, z toho 2 učitelia a 1 vychovávateľ). Ako dôvod uviedla jedna respondentka (učiteľka), že sa snaží „nepripúšťať si toto neetické správanie, ale obrátiť veci na humor a nezamýšľať sa viac nad nimi.“

Bez skúseností s etickou konfrontáciou boli podľa odpovedí 3 respondenti (10 %), z toho 1 učiteľ a 2 vychovávatelia. Jeden respondent tu uviedol: „Nepostrehol som, že by sa ku mne správali neeticky... Nemal som takéto situácie“ (tabuľka 2).

Tabuľka 2 Spôsoby riešenia etickej dilemy

	Rozhovor s dotyčnou osobou		Privolanie inej osoby na pomoc		Neriešenie situácie		Bez skúsenosti	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Učitelia	8	53	4	27	2	13	1	7
Vychovávatelia	10	67	2	13	1	7	2	13
Spolu	18	60	6	20	3	10	3	10

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n – početnosť, % – relatívna hodnota

Pri otázke, ako respondenti riešia etickú situáciu, s ktorou sú konfrontovaní zo strany vedenia školy (tabuľka 3), nám najviac respondentov (43 %) uviedlo diskusiu s vedením školy, z toho 5 učiteľov a 8 vychovávateľov. Zo skupiny vychovávateľov jedna respondentka uviedla nasledujúcu odpoveď: „Vyjadrím vlastný názor a poviem argumenty. Snažím sa vedenie presvedčiť, že ten môj názor je správny. Ponúknem rôzne riešenia problému, tiež ich obhájam, ako aj to, prečo s nimi nesúhlasím a idem do detailov, aby ma pochopili. Ak vedenie participuje na danej veci, musím to potom prijať – navonok sa prispôbim, ale vnútorne nie.“

Rozhovor s kolegami vedie po konfrontácii s vedením školy 6 respondentov (20 %) zo všetkých opýtaných špeciálnych pedagógov, z toho 2 učitelia a 4 vychovávatelia. Podľa jedného respondenta (učiteľa), „čo povie vedenie, to platí – musíme to prijať, ale porozprávam sa o tom s niekoľkými kolegami.“ Do tejto kategórie sme zaradili aj tento názor respondentky, vychovávateľky: „V minulosti som sa snažila o konzultáciu s vedením, aj som si svoje vykričala, ale ničomu to nepomohlo. Mám aj s ostatnými vychovávateľkami pocit, že vedenie nevidí do výchovy na internáte. Ale necháva nám voľnosť, o veľa záležitostiach tu môžeme slobodne rozhodovať.“

Prispôsobenie sa a nekonfliktné prijatie rozhodnutí vedenia školy popisovali ako možnosť 3 respondenti (10 %) zo všetkých opýtaných špeciálnych

pedagógov, a to všetci učitelia. Jedna respondentka uviedla: „Väčšinou sa prispôsobím, teda nejdem hlavou proti múru, keď to nemá zmysel. Vyberám si menšie zlo.“ Podobný názor zastávala aj ďalšia učiteľka: „Nie som pribojná, takže nebojujem za seba ani nepoviem svoj názor...“

Nekonfrontoval/-a som sa je kategória, do ktorej sme zaradili 8 respondentov (27 %) z celkového počtu opýtaných špeciálnych pedagógov, 5 učiteľov a 3 vychovávateľov. Jeden respondent (učiteľ) uviedol na vysvetlenie: „Nestretol som sa s takými rozhodnutiami – dôverujem našej pani riaditeľke. Nechcel by som byť na jej mieste a riešiť všetko to, čo ona musí.“ Ďalšia respondentka, vychovávateľka tvrdila, že „ešte nemala konflikty s vedením, lebo tu pracujem len niekoľko mesiacov.“

Tabuľka 3 Spôsoby riešenia etickej konfrontácie s vedením školy

	Rozhovor s kolegami		Diskusia s vedením		Prispôsobenie sa		Nekonfrontoval/-a som sa	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Učitelia	2	13	5	33	3	20	5	33
Vychovávateľia	4	27	8	53	0	0	3	20
Spolu	6	20	13	43	3	10	8	27

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n – početnosť, % – relatívna hodnota

Model alebo postup riešenia etickej dilemy či etickej situácie

Pri otázke, či respondenti majú vlastný model či postup riešenia etickej situácie a etickej dilemy (tabuľka 4), sme sa stretli s dvojakými odpoveďami. Väčšina oslovených respondentov odpovedala, že model alebo postup riešenia etickej situácie alebo etickej dilemy nemá, čo predstavuje 93 % všetkých opýtaných respondentov (14 učiteľov a 14 vychovávateľov). Uvádzali nasledovné dôvody: „Za tie roky praxe som sa rozhodovala podľa situácie...“, čo potvrdzuje aj iná odpoveď, že „všetko vychádza z praxe a je to intuitívne; občas konám tak, niekedy inak, ale po čase zistím, že to bolo niekedy zlé rozhodnutie.“ Často sa vyskytovali krátke konštatovania typu: „Iba si rozmyslím, čo budem robiť...“ alebo ako to charakterizoval jeden vychovávateľ: „Postup nemám, iba viem vnútorný dialóg so sebou a vonkajší s ľuďmi, ktorí majú podobný názor ako ja a hľadajú jedným smerom.“

Vlastným modelom alebo postupom disponujú podľa odpovedí iba 2 respondenti (7 %) zo všetkých opýtaných špeciálnych pedagógov (1 učiteľ a 1 vychovávateľ). Prvá respondentka (učiteľka) popísala, ako postupuje pri rozhodovaní sa ohľadom etickej dilemy: „Oboznámim sa najprv objektívne so situáciou. Potom si sadnem s tými, koho sa to týka – vydiskutujeme si to. Nakoniec sa snažíme vybrať najpriateľnejšie riešenie. Dávam si teda otázky: Čo, prečo a ako to vyriešiť?“ Druhý respondent zastupujúci vychovávateľov tvrdil, že má „overené kroky – zachovať pokoj a nepodliehať panike; ďalej byť o probléme

dostatočne informovaný, teda nemá jednosmerný pohľad a napokon slušným spôsobom zapojiť dotýčnú osobu do riešenia.“

Tabuľka 4 Výskyt vlastného modelu alebo postupu na riešenie etickej dilemy

	Áno, mám vlastný postup		Nie, nemám vlastný postup	
	n	%	n	%
Učitelia	1	7	14	93
Vychovávateľa	1	7	14	93
Spolu	2	7	28	93

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n – početnosť, % – relatívna hodnota

V ďalšej otázke nás zaujímalo, či respondenti konzultujú s odborníkom ohľadom rozhodovania sa pri riešení etických dilem (tabuľka 5), na ktorú 16 respondentov (53 %) odpovedalo kladne. Zvyšných 14 respondentov (47 %) túto možnosť doposiaľ nevyužilo. Zo skupiny špeciálnych pedagógov – učiteľov etické dilemy rozoberá s odborníkmi až 73 % respondentov, zatiaľ čo v skupine špeciálnych pedagógov – vychovávateľov iba 33 % opýtaných. Konzultovať etické dilemy považuje za nepotrebné v skupine špeciálnych pedagógov – učiteľov 27 % respondentov, kým v skupine špeciálnych pedagógov – vychovávateľov až 67 %.

Respondenti, ktorí odpovedali na uvedenú otázku kladne, poznamenávali, že etické dilemy riešia s kolegami, vedením (zástupcom, riaditeľom), ďalej so psychológom, školskou výchovnou poradkyňou, prípadne sa obracajú na odborných zamestnancov centier špeciálnopedagogického poradenstva. Špeciálni pedagógovia, ktorí odpovedali, že etické dilemy nekonzultujú so žiadnym odborníkom, sa napr. zmienili, že „každý máme svoje vlastné svedomie, ktoré nám stačí, pretože sú to ľudské záležitosti.“ Z výpovedí ďalších respondentov môžeme pozorovať, že eticky náročné situácie nemajú s kým konzultovať, pretože ako uvádza jeden vychovávateľ, „nie je veľká možnosť ani medzi kolegami, lebo potom si vyslúžim to, že som mrzutý a stále mi všetko vadí...“ čo potvrdzuje aj iná výpoveď: „Komu by som to povedala, nechávam si to pre seba.“ Podľa názoru ďalšej respondentky „ani nebolo nutné etické dilemy konzultovať,“ čo považujeme za nedostatok etickej reflexie, ktorú je potrebné u špeciálnych pedagógov prakticky podnecovať, a zároveň pracovať na teoretickom rozpracovaní danej problematiky.

Tabuľka 5 Konzultovanie etických dilem s odborníkmi

	Áno		Nie	
	n	%	n	%
Učitelia	11	73	4	27
Vychovávateľa	5	33	10	67
Spolu	16	53	14	47

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n – početnosť, % – relatívna hodnota

Pri ďalšej otázke nás zaujímalo, aké hodnoty sú pre respondentov v prostredí špeciálnej školy najpodstatnejšie (tabuľka 6). Každý respondent uviedol v rámci odpovede minimálne jednu hodnotu a všetci respondenti z nášho výberového súboru vymenovali celkom 88 hodnôt. Skupina špeciálnych pedagógov – učiteľov uviedla 46 hodnôt (52 %) a skupina špeciálnych pedagógov – vychovávateľov 44 hodnôt (48 %).

V odpovediach všetkých opýtaných špeciálnych pedagógov sa najviac vyskytovala *úctivosť* (67 %), ktorej ekvivalenty boli rešpektovanie, slušnosť, tolerancia a ohľaduplnosť. Druhou najčastejšie uvádzanou hodnotou bola *kolegialita* (57 %) alebo súdržnosť, jednota, spolupráca kolegov, vzájomná pomoc a kooperácia. Tretou najpočetnejšou hodnotou bolo *priateľstvo* (37 %), ku ktorému sme zaradili dobré vzťahy, dôveru a istotu. Ďalej sa v početnom množstve vyskytovala *empatia* (33 %), prípadne ľudskosť, porozumenie a vypočutie. Potom nasledovala *láskavosť* (23 %), ku ktorej sme zaradili aj lásku, citlivosť a starostlivosť. *Úprimnosť* uvádzal každý piaty respondent (20 %), ako aj otvorenosť, pravdivosť a kritickosť. K *pokore* (17 %) sme priradili aj sebakontrolu; k *zodpovednosti* (13 %) sme priradili aj morálnosť a charakternosť. Najmenej uvádzanou bola *trpezlivosť* (7 %), ktorú uviedli len dvaja respondenti. Ostatným hodnotám ako príkladnosť, prosociálnosť, odpustenie, rozlišovanie dobra od zla, vďačnosť alebo ocenenie sme vytvorili samostatnú kategóriu s názvom *iné hodnoty* (20 %). V skupine špeciálnych pedagógov – učiteľov bola najfrekvencovanejšou hodnotou *úctivosť*, uviedlo ju až 12 respondentov (80 %). V skupine špeciálnych pedagógov – vychovávateľov dominovala *kolegialita*, ktorú považuje za podstatnú až 13 respondentov (87 %).

Tabuľka 6 Dôležité hodnoty v špeciálnej škole podľa názoru oslovených špeciálnych pedagógov

Hodnoty	Podľa učiteľov		Podľa vychovávateľov		Spolu	
	n	%	n	%	n	%
kolegialita	4	27	13	87	17	57
úctivosť	12	80	8	53	20	67
priateľstvo	5	33	6	40	11	37
empatia	4	27	6	40	10	33
láskavosť	3	20	4	27	7	23
úprimnosť	4	27	2	13	6	20
pokora	5	33	0	33	5	17
zodpovednosť	1	7	3	20	4	13
trpezlivosť	2	13	0	0	2	7
iné hodnoty	6	40	0	0	6	20
Spolu	46	52	42	48	88	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n – početnosť, % – relatívna hodnota

V ďalšej otázke sme sa respondentov pýtali na heslo, ktorým sa pri výchove a vzdelávaní detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami riadia (tabuľka 8). Touto otázkou sme sa snažili zistiť, či špeciálni pedagógovia majú etické povedomie zakomponované v praktickom výkone ich profesie. Zistené heslá sme roztriedili do dvoch skupín podľa učiteľov a vychovávateľov. V množstve hesiel sme našli etické hodnoty, predovšetkým úctivosť (*vzájomná úcta a rešpekt*), empatiu (*porozprávať sa so žiakmi, mať pre nich milé slovo a vedieť sa aj do nich vcítiť*), láskavosť a trpezlivosť (*mať veľa láskavosti a trpezlivosti vo vzťahu deťom*). Kladný etický prístup špeciálnych pedagógov môžeme pozorovať aj v heslách ako *neznechutiť žiakov*, lebo keď chodia do školy radi, niečo sa aj naučia, prípadne *nerobiť rozdiely medzi žiakmi, aj keď je jeden žiak šikovnejší ako druhý*.

Tabuľka 8 Prehľad hesiel respondentov, ktorými sa riadia vo výchovno-vzdelávacom procese

Učitelia	Vychovávateľia
1. Pamätať na budúcnosť žiaka.	Najprv poznaj, potom vychovávaj (P. Moor).
2. Naučiť nielen rybu jesť, ale ju aj vyloviť (fínske príslovie).	Každý človek nás môže niečo naučiť, aj ten s postihnutím.
3. Zhlboka dýchať, keď ma žiaci nahnevajú.	Pracuj tak, ako by si chcel, aby pracovali s tvojimi deťmi.
4. Čo neviem zmeniť, nebudem ani riešiť.	Dať deťom veľa lásky a tá láska sa nám vráti.
5. Prijíť žiaka takého, aký je.	Pristupovať k deťom citlivo.
6. Viera, nádej, láska.	Vzájomná úcta a rešpekt.
7. Nerobiť rozdiely medzi žiakmi, aj keď je jeden žiak šikovnejší ako druhý.	Dôležité je, z akého uhla pohľadu nazeráme na svet.
8. Stanoviť si ciele, kde chcem žiaka vidieť o 20 rokov.	Ak by som nemala rada tieto deti, nemám tu čo hľadať, lebo vychovávateľstvo je poslanie, nie práca.
9. Neznechutiť žiakov, lebo keď chodia do školy radi, niečo sa aj naučia.	Chcem vychovávať tak, ako by sa mali iní správať k mojej dcére, ktorá má tiež postihnutie.
10. Nepripúšťať si až tak zlyhania žiakov – nebrať si ich osobne.	Byť potrebnou pre deti a slúžiť im, lebo vychovávateľstvo je služba
11. Lásku a prijatie potrebuje každý, aj rómski žiaci.	Trpezlivosť ruže prináša.
12. Každý deň fungovať pri žiakoch naplno a snažiť sa ich niečo naučiť.	Zaujať pozornosť detí a vymýšľať pre nich stále nové činnosti.
13. Škola je najprv o výchove a až potom o vzdelávaní.	Mať veľa láskavosti a trpezlivosti vo vzťahu k deťom.
14. Porozprávať sa so žiakmi, mať pre nich milé slovo a vedieť sa aj do nich vcítiť.	Zachovať pokoj a rozvahu.
15. Byť žiakom matkou, ktorá pokarhá aj pochváli.	V prvom rade je láska.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V závere rozhovoru sme respondentom poskytli priestor na doplnenie názorov v danej oblasti. Položením tejto otázky sme chceli pre respondentov vytvoriť priestor na vyjadrenie sa, pričom túto možnosť využilo 15 respondentov (50 %) z celého nášho výberového súboru. Zo skupiny špeciálnych pedagógov – učiteľov to bolo 9 respondentov (60 %) a zo skupiny špeciálnych pedagógov – vychovávateľov 6 respondentov (40 %).

Vyjadrenia, ktoré sa týkali našej skúmanej problematiky, uvádzame najprv z pohľadu respondentov špeciálnych pedagógov – učiteľov. Jedna respondentka na konci interview dodala: „Čím viac mi pribúda vek a som staršia, vnímam, že škola a spoločnosť nedáva pedagógom možnosti ostať na určitej morálnej hladine. Človek je unavený, síl ubúda, aby sa udržal na nejakej vnútornej úrovni, musí sám na sebe pracovať a starať sa o svoju psychohygienu. Školenia máme a odbornosť dostávame, ale hodnoty sú na človeku, či si ich sám vyberie...“ Ďalší respondent sa vyjadril, že by ho „zaujímalo, či sa plánuje vytvoriť ten etický kódex, čo ste

spomínali.“ Podľa inej respondentky, tiež učiteľskej profesie, „etika je aktuálna téma pre nás špeciálnych pedagógov, a celkovo pre dnešný svet, lebo doba sa mení a sme inde ako pred pár rokmi.“ Pre ďalšiu respondentku je nutné „poskytovať v tejto oblasti viac vzdelávania pre špeciálnych pedagógov.“

Respondenti patriaci do skupiny špeciálnych pedagógov – vychovávateľov sa vyjadrovali podobne, napr. jedna vychovávateľka sa pýtala, či *„je etika v oblasti mentálneho postihnutia preskúmaná? V knižnici som nikdy nevidela literatúru; malo by sa to preskúmať.“* Ďalšia respondentka konštatovala: *„Naše deti s mentálnym postihnutím sa dajú zneužiť – preto to vyzerá, že sa niekedy správajú nevhodne. Ale keď sme k nim dobrí, vedia to spätne vrátiť. No ak sme zlí, tiež sú k nám také. Preto by sme mali my intaktní pristupovať k nim veľmi eticky a správne, lebo ľahko sklznú do niečoho nedobrého.“* Všetky uvedené dodatky a vyjadrenia vybraných respondentov vychovávateľskej, ale aj učiteľskej profesie svedčia podľa nášho názoru o záujme špeciálnych pedagógov dozvedieť sa z oblasti ich profesijnej etiky viac informácií.

Diskusia a záver

Klembárová (2016) tvrdí, že medzi hodnoty, ktoré sú potrebné na vykonávanie špeciálnopedagogickej činnosti, patrí zachovávanie dôstojnosti jedinca s postihnutím, odbornosť a kompetentnosť, schopnosť byť nestranným a objektívnym, otvorenosť, informovanosť, ale aj mlčanlivosť a celková zodpovednosť špeciálneho pedagóga ako profesionála. V našom výskume respondenti uvádzali ako dôležité hodnoty úctivosť, kolegiálnosť, priateľstvo, empatiu a láskavosť.

V otázke, v ktorej sme sa špeciálnych pedagógov pýtali na spôsoby riešenia etickej dilemy s konkrétnym človekom (kolegom, rodičom dieťaťa alebo žiaka), sme zistili, že väčšina respondentov zvolilo rozhovor s dotýčnou osobou a len malý počet respondentov si na pomoc privoláva tretiu osobu, ktorá má kompetenciu na vyriešenie eticky náročnej situácie. Pri konfrontácii s rozhodnutiami zo strany vedenia školy, s ktorými sa vnútorne nestotožňujú, najväčší počet respondentov zvolilo priamu diskusiu s predstaviteľmi vedenia. Len niektorí z nich sa zdôveria s etickou konfrontáciou kolegom prostredníctvom rozhovoru. Pri výskyte etickej situácie väčšina respondentov uviedla, že nepoužíva žiaden model či postup riešenia etickej situácie alebo etickej dilemy. Zistené údaje pripisujeme skutočnosti, že pre špeciálnych pedagógov vo všeobecnosti nie je v našich podmienkach k dispozícii žiaden model, podľa ktorého by mohli postupovať pri konfrontácii s etickou dilemou. Ako uviedli opýtaní špeciálni pedagógovia, opierajú sa predovšetkým o vlastné zvažovanie a praktické skúsenosti, prípadne konzultujú ich riešenie s inými odborníkmi. Podľa Aadlanda (2011) je pri riešení etickej situácie dôležité mať vytvorený model procesu prechodu od etickej dilemy ku konkrétnemu rozhodnutiu a činu, ktorého dôležitým základom by mala byť etická reflexia ako slovný proces, pri ktorom si jedinec rozvíja vlastnú interpretáciu toho, čo je nejasné a komplexné a zároveň získava väčší nadhľad. Modely riešenia etickej situácie či etickej

dilemy tak v sebe zahŕňajú niekoľko krokov od klarifikácie podstaty problému, z čoho dilemma pozostáva, koho sa týka cez hľadanie hodnôt, ktoré sa pri dileme vyskytujú, objasnenie vlastného postoja až po preskúmanie možných dôsledkov alternatívneho konania, implementáciu alternatívneho konania a evaluáciu konania. Dôležité tu môže byť podľa Mikurčíkovej a Dzvóníkovej (2019) prehĺbené pregraduálne a ďalšie vzdelávanie v oblasti etiky v podobe etických seminárov alebo školení, na ktorých by sa mohli dozvedieť, čím je napríklad etická dilemma charakteristická. Problémom môže byť aj chýbajúci legislatívne ustanovený etický kódex špeciálneho pedagóga. Dubayová a Hučík (2016) zastávajú názor, že ak sa formálne vymedzí praktické správanie sa profesionála – špeciálneho pedagóga, nadobudne pocit bezpečia nielen on ako samotný odborník, ale aj prijímateľ jeho odborných služieb. Súhrn požadovaného a odporúčaného správania v podobe formálneho dokumentu by napomohlo správať sa zodpovedne v etických situáciách a zároveň by špeciálneho pedagóga zaväzovalo aj legislatívne. Ritzenthalerová (2011) odporúča každému špeciálnemu pedagógovi niekoľko praktických otázok slúžiacich na etickú sebareflexiu: Aké etické otázky si kladiem počas mojej dennodennej praxe? Do akej miery môžem ako špeciálny pedagóg rozhodovať, t.j. na ktoré rozhodnutia mám kompetencie? Ako sa staviam k etickým otázkam, ktoré sú iba v mojej právomoci a ako s etickými otázkami zaobchádzame spoločne v našom kolektíve? Mám sa zapojiť do hľadania riešenia takých otázok, o ktorých priamo nerozhodujem (napr. medicínskych), hoci som sa s nimi v praxi stretol?

V súvislosti s uvedenými otázkami súhlasíme s Kemetmüllerovou (2015), ktorá tvrdí, že podstatu etickej problematiky tvorí hodnotový pluralizmus spoločnosti, ako aj medicínsko-technické možnosti vrátane etických problémov a dilem, ktoré z nich vyplývajú. Podľa Felderovej (2011) práve špeciálni pedagógovia čelia mnohým, veľmi odlišným výzvam, pretože postihnutie ako dimenzia ľudského bytia (alebo možnosť ľudskej existencie) spochybňuje mnohé filozofické prístupy. Filozofia sa môže niečo naučiť od špeciálnej pedagogiky, avšak špeciálna pedagogika musí uznať, že je nutné poskytovať sofistikovanejšie odpovede na svoje vlastné etické otázky. Až potom budú vedomosti špeciálnej pedagogiky akceptované etikou a ich vzájomný dialóg môže byť vedený naprieč vedeckými hranicami.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0684/19 *Evaluácia behaviorálnych intervencií v edukácii detí a žiakov s poruchami autistického spektra a inými vývinovými poruchami* (2019 – 2021).

LITERATÚRA

- AADLAND, E., 2011. Proces etickej reflexie. In: AADLAND, E., KOVALČÍKOVÁ, I. (eds.), 2011. *Etické reflexie v pomáhajúcich profesiách*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 41 – 57. ISBN 978-80-555-0331-8.
- BECKER, CH., 2007. *Jádro věci. Individuace jako etický proces*. Brno: Emitos. ISBN 978-80-736-7780-0.
- DANČÁK, P., 2016. Solidarita ako étos (špeciálneho pedagóga). In: DUBAYOVÁ, T., HUČÍK, J. (eds.), 2016. *Profesijná etika ako základ školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inklúzii*. Liptovský Ján: PROHU, s. 80 – 90. ISBN 978-80-89535-20-0.

- DUBAYOVÁ, T., 2013. Etika práce s osobami s mentálnym postihnutím. In: HUČÍK, J. a kol., 2013. *Osoby s mentálnym postihnutím a spoločnosť*. Liptovský Ján: PROHU. ISBN 978-80-89535-13-2.
- DUBAYOVÁ, T., 2016. Informovaný súhlas a jeho použitie v práci s osobami so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In: DUBAYOVÁ, T., HUČÍK, J. (eds.), 2016. *Profesijná etika ako základ školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inklúzii*. Liptovský Ján: PROHU, s. 105 – 113. ISBN 978-80-89535-20-0.
- DUBAYOVÁ, T., HREBEŇAROVÁ, L., 2011. Etické dilemy v špeciálnej pedagogike. In: AADLAND, E., KOVALČÍKOVÁ, I. (eds.), 2011. *Etické reflexie v pomáhajúcich profesiách*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 81 – 98. ISBN 978-80-555-0331-8.
- DUBAYOVÁ, T., HUČÍK, J., 2016. Aplikácia etických princípov v pomáhajúcich profesiách – etický kódex a informovaný súhlas. In: DUBAYOVÁ, T., HUČÍK, J. (eds.), 2016. *Profesijná etika ako základ školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inklúzii*. Liptovský Ján: PROHU, s. 91. ISBN 978-80-89535-20-0.
- FELDER, F., 2011. Viele Sonderpädagogen glauben, sich tieferen ethischen Fragen nicht stellen zu müssen. In: *Thema im Fokus* [online]. Roč. 12, č. 1, s. 9 – 12 [cit. 2019-03-28]. Dostupné na internete: <https://studylibde.com/doc/5634700/ethik-und-heilp%C3%A4dagogik>.
- HREBEŇAROVÁ, L., ŠOLTISOVÁ, M., 2016. Výzvy profesijnej etiky v špeciálnej pedagogike ako pomáhajúcej disciplíny. In: DUBAYOVÁ, T., HUČÍK, J. (eds.), 2016. *Profesijná etika ako základ školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inklúzii*. Liptovský Ján: PROHU, s. 38 – 51. ISBN 978-80-89535-20-0.
- HUBER, W., 2016. *Etika. Základní otázky života* [online]. Praha: Vyšehrad [cit. 2019-06-06]. ISBN 978-80-7429-642-0. Dostupné na internete: <http://www.ivysehrad.cz/userfiles/file/ukazky/f9d300d3.pdf>.
- HUČÍK, J., HREBEŇAROVÁ, L., 2016. Návrh etického kódexu špeciálnych pedagógov. In: DUBAYOVÁ, T., HUČÍK, J. (eds.), 2016. *Profesijná etika ako základ školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inklúzii*. Liptovský Ján: PROHU, s. 114 – 128. ISBN 978-80-89535-20-0.
- JANKOVSKÝ, J., 2018. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton. ISBN 9788075534149.
- KEMETMÜLLER, E., 2015. *Das Wesen eines ethischen Problems* [online]. [cit. 2019-03-27]. Dostupné na internete: https://www.noehome.at/fileadmin/bilder/Ueber_uns/Pflege/2015/Handout_Kemetmueller.pdf.
- KEMETMÜLLER, E., GSCHWANDTNER, G., MAIER, N., 2014. *Konzept zur ethischen Entscheidungsfindung* [online]. Krems: NÖGUS Department für Pflegewissenschaft [cit. 2019-03-27]. Dostupné na internete: http://www.pflegewissenschaft.noegus.at/fileadmin/user_upload/Florence_DOWNLOADS/Projektbezogene_Downloads/Folder_EEF_gesamt.pdf.
- KLEMBÁROVÁ, J., 2016. Etické aspekty profesie špeciálneho pedagóga. In: DUBAYOVÁ, T., HUČÍK, J. (eds.), 2016. *Profesijná etika ako základ školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inklúzii*. Liptovský Ján: PROHU, s. 67 – 89. ISBN 978-80-89535-20-0.
- MÁTEL, A., 2015. Etické princípy sociálnej práce. [online] In: *Prohuman: vedecko-odborný interdisciplinárny recenzovaný časopis, zameraný na oblasť spoločenských, sociálnych a humanitných vied*. 20. september 2015. [cit. 2019-06-03] Dostupné na internete: <https://www.prohuman.sk/socialna-praca/eticke-principy-socialnej-prace>.
- MIKURČÍKOVÁ, L., DZVONÍKOVÁ, M., 2019. Aktuálne otázky profesijnej etiky špeciálneho pedagóga. In: *Premeny školy a učiteľské vzdelávanie v historickom kontexte a nové perspektívy: zborník*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- O'DONOHUE, W., FERGUSON, K. E., 2011. Behavior Analysis and Ethics. In: FISHER, W. W., PIAZZA, C. C., ROANE, H. S. (eds.), 2011. *Handbook of Applied Behavior Analysis*. New York: The Guilford Press, pp. 489 – 497. ISBN 978-1-6425-1338-3.
- RITZENTHALER, D., 2011. Ethische Fragen in der Heilpädagogik. In: *Thema im Fokus* [online]. Roč. 12, č. 1, s. 6-8 [cit. 2019-03-20]. Dostupné na internete: <https://studylibde.com/doc/5634700/ethik-und-heilp%C3%A4dagogik>.
- SILVERMAN, D., 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar. ISBN 80-551-0904-4.
- ŠKOVIERA, A., 2016. Etické špecifiká pomáhajúcich profesií. In: DUBAYOVÁ, T., HUČÍK, J. (eds.), 2016. *Profesijná etika ako základ školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inklúzii*. Liptovský Ján: PROHU, s. 53 – 66. ISBN 978-80-89535-20-0.

- ŠTVARTÁKOVÁ, J., HUČÍK, J., 2011. Profesijsná etika špeciálneho pedagóga v zariadeniach pre osoby s mentálnym postihnutím. In: *Efeta, otvor sa: vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Roč. 21, č. 4, s. 8 – 12. ISSN 1335-1397.
- ŠTVARTÁKOVÁ, J., HUČÍK, J., 2012. Profesijsná etika špeciálneho pedagóga v zariadeniach pre osoby s mentálnym postihnutím. In: *Efeta, otvor sa: vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím (dokončenie)*. Roč. 22, č. 1, s. 13 – 16. ISSN 1335-1397.
- VÁCHA, M., 2012. Problém osoby. In: VÁCHA, M., KÖNIGOVÁ, R., MAUER, M., 2012. *Základy moderní lékařské etiky*. Praha: Portál, s. 45 – 54. ISBN 978-80-736-7780-0.
- VALENTA, M. et al., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.
- VANSAČ, P., 2016. Etické aspekty vzťahu učiteľa a žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami In: DUBAYOVÁ, T., HUČÍK, J. (eds.), 2016. *Profesijsná etika ako základ školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inklúzii*. Liptovský Ján: PROHU, s. 26 – 37. ISBN 978-80-89535-20-0.
- ŽOLNOVÁ, J., HUČÍK, J., 2006. Etika v špeciálnopedagogickom poradenstve: podnet k verejnej diskusii. In: *Efeta, otvor sa: vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Roč. 16, č. 3, s. 1. ISSN 1335-1397.

JAN CHLUP – JEDEN Z HLAVNÍCH PŘEDSTAVITELŮ SOMATOPEDIE V ČESKÉ REPUBLICE

Jan Chlup – One of the Main 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 Jana Chlupa, který se značnou měrou podílel na budování péče o jedince s tělesným postižením a ústavní péče. Svou cílevědomou prací navázal na činnost Rudolfa Jedličky a taktéž se stal propagátorem komprehenzivního pojetí péče o osoby s tělesným postižením. Cílem této studie je analyzovat život a dílo Jana Chlupa, výtečného pedagoga, organizátora, vychovatele i průkopníka nových metod vzdělávání a výchovy.

Klíčová slova: somatopedie, tělesné postižení, ústavní péče, Jan Chlup, životopisné údaje, publikační činnost.

Abstract: The theoretical study focuses on one of the most important representatives in the field of somatopaedia in the Czech Republic, Jan Chlup, who has been significantly involved in building care for individuals with physical impairments and institutional care. With his purposeful work, he continued with the work of Rudolf Jedlička and became a promoter of the comprehensive concept of caring for people with physical disabilities also. The aim of this study is to analyze the life and work of Jan Chlup, an excellent educator, organizer, tutor and pioneer of new methods of education and upbringing.

Key words: somatopaedia, physical impairment, institutional care, Jan Chlup, biographical data, publication activity.

Úvod

Jméno Jana Chlupa je neodmyslitelně spojeno s průkopnictvím v oboru somatopedie. Tento významný představitel působil zejména na Moravě, kde počátkem 20. století neexistovala žádná soustavná a organizovaná péče o osoby s tělesným postižením. Chlup před nástupem do Ústavu pro tělesně vadné v Brně na Kociánce, kde působil jako první ředitel, absolvoval stáž v pražském Jedličkově ústavu, jenž byl založen o 6 let dříve. Pro další prohlubování a rozšiřování zkušeností a vědomostí podnikal značné množství zahraničních cest. Práci v ústavu se věnoval po dobu více než 20 let. Zpočátku byly v ústavu velmi omezené prostory, postupně však docházelo k rozšiřování až do dnešní podoby. Chlup výchovu považoval za nedílnou součást ucelené rehabilitace, která zůstala ve své podstatě nezměněná do dnešní doby. Prosazoval názor, že jedincům s tělesným postižením je potřeba dát všeobecné vzdělání, ale

¹ PhDr. Mgr. et Mgr. Eva Doležalová, Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, 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, Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: viktorin@ped.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

zároveň je taktéž individuálně podporovat a vyhledávat schopnosti a vlohy osob s postižením, s cílem podpořit jejich rozvoj. Završením celého výchovného procesu v ústavu byl též odborný výcvik svěřenců. Od roku 1928, kdy do ústavu přišel prof. MUDr. Frejka, se značně zlepšila také péče léčebná (Renotierová, Ludíková a kol., 2006). Prof. MUDr. Frejka hodnotil činnosti Jana Chlupa v brněnském ústavu velice kladně. Zejména oceňoval rychlý rozvoj ústavu pod vedením Jana Chlupa, což svědčí o ředitelových organizačních schopnostech. Ústav v Brně se stal velikou chloubou své doby a reprezentativním počinem prohlubující a rozvíjející ústavní péči. Také se stal vzorem pro mnohé zahraniční ústavy. Do Brna přijížděli hosté z ciziny obdivovat dokonale promyšlenou komplexnost celého ústavu. Sám Frejka srovnával brněnský ústav s mnohými, které potkal na svých zahraničních cestách, a považoval ústav v Brně za jeden z největších, ale také za jeden s nejlepším vybavením (Frejka, 1959).

Životopisné údaje

Jan Chlup se narodil 22. listopadu 1889 v Boskovicích u Brna do řemeslné rodiny, jelikož otec pracoval jako obuvník. Vyrůstal spolu s dalšími dvanácti sourozenci. Po absolvování měšťanské školy začal nuceně podnikat kvůli nepříznivé finanční situaci. Prvotní Chlupovo přání stát se zahradníkem nebo lesníkem bylo upozaděno, neboť jako menší chlapec našel zálibu ve čtení. Obsah publikací se snažil co nejvíce zapamatovat k pozdější aplikaci. Jeho vřelý a pozitivní vztah k četbě byl motivací pro matku, jejímž přáním byla synova volba učitelské dráhy. Na své studium v brněnském Učitelském ústavu nevzpomínal příliš rád. Především negativně hodnotil postoje většiny učitelů, kteří byli izolováni od světa studentů díky přísným školským předpisům. Během studií Chlup pomáhal v hostinci jeho otce. Zde měl velkou příležitost k poznání spousty nových a rozdílných lidí, což následně ovlivnilo jeho pohled na svět. Účastnil se národního kulturního života, však taky kvůli účasti na demonstracích o všeobecném hlasovacím právu dostával napomenutí i s dalšími spolužáky během školních let. Dále se angažoval v brněnské Národní jednotě na předměstí Vídeňka, často zde hrál divadlo a přednášel své verše. V období balkánských politických nepokojů napsal první odbojové verše. *„Pro Jana Chlupa bylo typické silné sociální cítění a intenzivní zájem o veškeré kulturní a politické dění“* (Renotierová, 2007, s. 60). Pro společenskou a školní práci jej formovalo poznávání zkušeností sociálně i hospodářsky chudých lidí i jejich vztahů. Po ukončení studia se stal v roce 1909 výpomocným učitelem v Boskovicích na Moravě. Jeho učitelská práce mu nebyla překážkou v pokračování jeho veřejného života, díky svému všestrannému charakteru se podílel na všech městských kulturních akcích. Pracoval nejdříve jako cvičitel žáků v Sokole, na výstavě v Boskovicích jako jednatel rozsáhlé školské expozice, redaktor župního Věstníku, pořadatel školních akademií, režisér ochotnického divadla, funkcionář stavebního družstva aj. Svou pedagogickou odbornost si rozšiřoval studiem dějepisu, českého jazyka a zeměpisu. První světová válka mu zabránila v zakončení těchto předmětů úspěšným složením státní zkoušky. Válku prožil

jako poddůstojník, následně jako důstojník na několika válečných frontách. Mnohokrát se osvědčil v kritických situacích a byl několikrát vyznamenán za statečnost. Na konci války se oženil s Paulou Morávkovou, ženou se shodnými zájmy a názory. Spolu měli dceru, která vyrůstala v ústavním kolektivu, a také syna. Chlupova žena se v ústavu věnovala hudební a tělesné výchově děvčat a domácímu hospodaření (Hronová, 1998).

Zanedlouho po válce obdržel Chlup nabídku od notáře Otakara Jokla, který založil v roce 1919 Zemský spolek pro léčbu a výchovu mrzáků na Moravě a ve Slezsku. Tento krok se stal prvním počinem pro změnu neutěšené situace v oblasti péče o jedince s tělesným postižením, jelikož na Moravě ani ve Slezsku žádná organizovaná péče do roku 1919 neexistovala. Během zakládající schůze byl přítomen mimo jiné i prof. MUDr. Rudolf Jedlička, jenž se posléze stal prvním předsedou nově vzniklého spolku. Jokl vyzval Jana Chlupa ke spolupráci při budování odborného ústavu pro děti s tělesným postižením. V srpnu 1919 byl částečně zakoupen a částečně získán na dluh starý Schaffgotschův letohrádek v Brně-Králově Poli, kterému se dle předposledního majitele říkalo Kociánka. K budově náležel krásný park o rozloze přes 41 000 metrů čtverečních a hospodářské budovy. Ačkoliv vyžadovala postupná adaptace budov nesmírnou trpělivost, náklady i úsilí mnoha odborníků, postupně se podařilo záměr spolku naplnit. Ústav pro děti zmrzačené v Brně-Králově Poli měl od 4. srpna 1919 ředitele, tím se stal dosavadní učitel Jan Chlup. Ještě před zahájením činnosti byl delší dobu v kontaktu s tehdejší ředitelkou Jedličkovou ústavu v Praze Františkou Bakulem a ředitelkou léčebného oddělení Jedličkovou ústavu Jedličkou. Spolupráce s pražskými odborníky v oboru péče o mládež s tělesným postižením byla základem veškeré pedagogické i organizační práce Jana Chlupa a pokračovala po celou dobu jeho vedení brněnského ústavu, což bylo do listopadu 1945. Jeho zásluhou byl ústav stále rozšiřován o nové pavilony a budovy, na jejichž koncepci se podílel. V počátcích disponoval ústav pouze jedinou místností, ve které byla poradna s ambulantní péčí, kde pracovali pouze dva odborníci. Postupně se ústav zaplňoval dalšími pracovníky, kterými byla kuchařka, ošetřovatelka, pomocná v kuchyni, vrátný a pradelny (Hronová, 1993). Takto zajištěný chod ústavu postačoval jen v jeho začátcích. Rok po založení ústavu bylo v jeho péči 29 žáků (Smetana, 1950). V dalších letech se postupně budovaly nové stavby okolo zámečku, které umožňovaly zřízení bytů pro personál a ubytování žáků. Také ve staré budově docházelo k následnému rozšiřování dílen a školy. Přestože se kapacita zvyšovala, byla v roce 1925 dle Jana Chlupa nedostatečná a vyžadovala další rozšiřování (Chlup, 1925). Hlavní budova s dílnami, kuchyní, prádelnou a bazénem byla postavena v roce 1927. Ve 30. letech, kdy na doporučení Chlupa byla otevřena třída školy v nemocničním pavilonu, organizoval u rehabilitačních a pedagogických pracovníků „kurz pro výcvik ochablých a náhradních údů“ s důrazem na ucelenou rehabilitaci. Druhá světová válka ovlivnila chod ústavu. Ve vedení se objevil němec dr. Karl Baldrian. Avšak německé požadavky kladené na ústav přinesly jeho prospěch, neboť byl zřízen operační sál a ortopedický tělocvik. Válečná léta ustál ústav

bez výraznějších škod, i přestože musel čelit několika pokusům o převzetí pod německou nadvládu (Chlup, 1945). Dne 20. srpna došlo k přejmenování ústavu na Zemský ústav tělesně vadných, v jehož čele stanul J. Smetana, jenž kriticky hodnotil působení Jana Chlupa v ústavu a jeho 25 let dlouhé vedení. Na popud ředitele ústavu doktora Karla Navry byla v roce 1969 odhalena v ústavním parku busta Jana Chlupa (CENTRUM KOCIÁNKA, 2016).

I když Jan Chlup rozpracoval program výstavby rekreačního střediska se školou pro žáky s tělesným postižením v přírodě v Březejci u Křižanova, tento projekt realizoval až po roce 1945. Mezi léty 1952 – 1954 zde probíhaly letní ozdravné pobyty určené dětem z Ústavu sociální péče pro tělesně postiženou mládež Brno-Kociánka, celoroční provoz s šestitýdenními cykly započal v květnu 1954. Protože si chtěl nadále rozšiřovat teoretické a praktické zkušenosti a vědomosti, realizoval řadu pracovních pobytů a návštěv v zahraničních ústavech pro mládež s tělesným postižením např. v Dánsku, Německu, Polsku, Rakousku aj. Na své spolupracovníky měl tytéž nároky. Získané zkušenosti publikoval mezi léty 1928 – 1938, předával je také formou kurzů, přednášek a seminářů. Dále se Chlup snažil o zorganizování pravidelné evidence, která se týkala dětí s tělesným postižením na celém území Slezska a Moravy. Statistické údaje byly zpracovávány dle vzoru dr. Biessalského v Německu. Pomocí této metody, umu a iniciativě Chlupa a Dr. Pavlíka bylo zaevidováno 3 264 dětí s tělesným postižením na Moravě. Na základě výsledků statistických údajů byla vybudována poradna, v níž byly tyto děti diagnostikovány, taktéž jim byla navržena individuální péče komplexního charakteru a případně bylo doporučeno umístění do brněnského ústavu (Kettner, 1936; Renotierová, 2002).

Odbornou kvalifikaci si Chlup neustále zvyšoval veškerou dostupnou literaturou. V červnu 1937 se společně s prof. MUDr. Bedřichem Frejkou účastnil budapeštského Mezinárodního kongresu péče o zmrzačené, se kterým byl 9. prosince 1937 jmenován členem zkušební komise v Brně u zkoušek péče o tělesně vadné. Postupně vykonávali odborné zkoušky u této komise všichni učitelé brněnského ústavu. Jan Chlup velmi lpěl na vzdělávání pedagogických pracovníků. Svoji pozornost věnoval zejména zkouškám speciálních pedagogů. Ti se dle ministerského nařízení z roku 1886 museli seznámit s metodami vzdělávání a výchovy osob hluchoněmých, osob se zrakovým postižením a s mentálním postižením. Úkolem speciálních pedagogů byla příprava těchto dětí do ústavů. Učitelé dále absolvovali krátké učební kurzy a studenti posledního ročníku se seznamovali s chodem mateřských škol a výchovnými praktikami „dětí zpustlých.“ I přes výše uvedené nařízení považoval Chlup vzdělávání pedagogů za nedostačující. Zejména se snažil upozornit na fakt, že ani dostudovaný pedagog nemá dostatečné množství informací a často ani žádnou zkušenost z oboru. Navrhoval tedy zavedení studia pro speciální pedagogy v délce dvou semestrů, nikoliv však se zaměřením dle druhu postižení, ale coby studium všech disciplín, jelikož upozorňoval na nutnost znalosti celé pedopatologie (Hronová, 1998).

V roce 1938 získal Jan Chlup členství v Mezinárodním výboru pro ústavy při výboru Mezinárodního svazu péče o zmrzačené (The International Society for Crippled Children) v Elyriu v USA. Chlup se zasloužil o natočení filmu, námětem mu byla problematika jedinců s tělesným postižením. Pořádal také propagační výstavy. Na základě žádosti Zemské péče v Brně budoval od poloviny prosince 1945 do poloviny května 1946 pro jugoslávský dorost první domov v Brně v rámci akce československé pomoci učňům z Jugoslávie. Úkolem bylo vychovat pro národní jugoslávský průmysl přibližně 3 000 odborných pracovníků. V období května a června roku 1948 pracoval Chlup na žádost Jugoslávie jako odborník pro Ministerstvo sociální péče v jugoslávském Bělehradu. Cílem této práce bylo zavedení státní péče v Jugoslávii, která se věnovala invalidním dětem. Když se vrátil nazpět domů, tak začal pracovat jako odborný referent na Ministerstvu práce a sociálních věcí. Současně v té době vypracoval několik iniciativních návrhů k nezbytným úpravám v ústavech pro mládež s tělesným postižením. Návrh zákona o organizaci péče o tělesně postiženou mládež předložil Chlup v roce 1947, následně byl přijat a schválen. Podílel se též na vybudování habrovanského Domova zmrzačených. Jan Chlup působil i mimo funkci ředitele ústavu na Kociánce jako organizační referent pražského Svazu české péče o zmrzačené, tajemník brněnského Zemského spolku pro péči o zmrzačené na Moravě a ve Slezsku, člen ústavního odboru brněnské České zemské péče o mládež a následně jako člen výboru pražského Národního ústředí sociální a zdravotní péče. V březnu roku 1950 Chlup odcházel na vlastní žádost do důchodu. Ve stejném roce nastoupil do brněnské Moravské ústředny pro lidovou a uměleckou výrobu na pozici organizačního referenta a vedoucího kulturního oddělení. V roce 1956 se ujal vedení stavby cyklistického stadionu na brněnském výstavišti, zároveň byl členem Tělovýchovné jednoty Favorit a předsedou stavebního odboru. Jan Chlup podlehl 4. srpna 1968 v Zemské nemocnici v Brně dlouhodobé nemoci (Hronová, 1998).

Pedagogická, koncepční a organizační činnost

Svoji pedagogickou činnost se Jan Chlup snažil pojímat jinak, resp. odlišným přístupem ke svým žákům oproti přístupu jeho bývalých pedagogů k němu samotnému. Chlup byl horlivý zastánce nových metodických přístupů. Začátky pedagogické činnosti v ústavu formuloval jako hledání vlastních cest. Podstatu problému vnímal v opožděném nástupu dětí do vzdělávání vzhledem k nedostatku možností mobility těchto osob. Z tohoto důvodu často podporoval vlastivědné zájezdy ústavních žáků a vybavoval značným množstvím pomůcek dílny, laboratoře a školní třídy (Renotíerová, 2007). Zdůrazňoval princip výchovy životem a prací v kolektivu. Ke vzdělávání i výchově ve škole a ústavu se Chlup (1927a) stavěl následovně: velice horlivě kladl důraz na samostatnost žáků a podporoval zejména činnosti vycházející z vlastního popudu žáků, neboť právě tyto projevy samostatnosti považoval za stěžejní. Škola se měla snažit rozvíjet a posilovat psychickou stabilitu a odolnost žáků a tím jim pomoci najít

odpovědi na mnohé životní otázky. Dle Chlupa i v ústavním životě bylo možné nalézt mnohotvárnost podnětů, ale i četné problémy, které bylo nutné řešit.

Na doporučení Jana Chlupa byla otevřena nemocniční třída, kde se snažil individuálními terapeutickými metodami eliminovat dopady samotného tělesného postižení na psychický stav dětí a mládeže. Výchovu považoval za nedílnou součást ucelené rehabilitace, jejímž cílem bylo společenské a pracovní začlenění svěřených dětí do běžného prostředí a života v něm (Horák, 1933; Hronová, 1993). Výběr pro přípravu konkrétního povolání byl přísně individuální, vycházel vždy z jedinečných zájmů a schopností každého dítěte. Chlup (1923, s. 9) sám řekl, že *„je lidskou povinností ujmouti se zmrzačených. Prozřetelná státní správa musí z národohospodářských důvodů využití i méněcenných lidských sil. Je třeba, aby bohatý materiál zmrzačených dětí byl umístěn v odborných ústavech, kde by byli mrzáčci lékařsky přizpůsobeni a pak cvičeni hlavně v ručních dovednostech, aby se mohli později sami živiti a nebyli odkázáni na veřejnou podporu.“* Zároveň se stal prvním učitelem ústavní školy a prosazoval názor, že žákům s tělesným postižením je nutné dát všestranné vzdělání, vyhledávat a podporovat jejich dispozice a vlohy. V rámci ústavní péče se stal dovršením výchovného procesu odborný dílenský výcvik, jehož cílem bylo zajištění celoživotního pracovního uplatnění dětí. K lepší socializaci do společnosti přišel Chlup s myšlenkou umísťování dítěte do řemeslnických nebo vesnických rodin. Od ústavu rodiny dostaly příspěvek na jídlo, ale ústav dále vykonával výchovný dozor nad dětmi (Renotierová, 2002). V roce 1926 přijal Jan Chlup psychologa a učitele dr. Viléma Chmelaře, který řadu let prováděl pedagogická a psychologická šetření s ústavními dětmi. Především studoval jejich psychologické zvláštnosti a vyvozoval z nich důsledky pro pedagogickou činnost. Plně se ztotožňoval se závěry, že výběr učiva, formy, metody a prostředky pedagogické práce je u žáků s tělesným postižením nezbytné upravit při respektování nestejné etiologie tělesného postižení nebo nemoci, diferencovaného psychického stavu jednotlivých žáků, snížené výkonnosti pozornosti a paměti a různorodých pohybových nedostatků (Chmelař, 1927).

Chlupovou zásluhou byla ve školním roce 1927/1928 vybudována třída školy v léčebném oddělení ústavu. Žáci byli rozdělováni do skupin dle dosažené úrovně vědomostí a věku. Vyučovalo se 33 hodin týdně, zejména hudební výchova, matematika a mateřský jazyk. V rámci časových možností vyučoval pedagog i výtvarnou výchovu, občanskou nauku a vlastivědu. Na psací potřeby měli žáci zvláštní krabice, které sloužily jako podložka při psaní. Vybudování školy při nemocnici bylo v době, kdy většina odborníků namítala, že vyučování nemocných dětí není z hygienických a zdravotních důvodů žádoucí, velmi pokrokové. V průběhu doby se podařilo účinnost i význam tohoto vyučování plně prokázat. Zřízení mateřské školy při ústavním nemocničním oddělení bylo úplně novým krokem, který vznikl také zásluhou ředitele Jana Chlupa. V tehdejší době se jednalo o první mateřskou školu pro děti s tělesným postižením u nás. Učitelka měla v péči 12 dětí a rozdělovala si je do skupin dle

typu postižení. Za nejvýznamnější můžeme považovat pedagogickou činnost s dětmi s postižením TBC kostí. Většinou ležely 2 – 3 roky v sádrových lůžkách nebo sádrových korzetech (Hronová, 1998). Individuální práce s žáky se opírala o informace rehabilitačních pracovníků a lékařů. Snahou první učitelky této školy bylo „*vypěstovat u dětí kolektivní citění, udržovat radostnou náladu, pěstovat citové složky duševního života a posilovat vůli, a to vše především prostřednictvím hry*“ (Kuncová, 1960-61, s. 19).

Chlup zajišťoval pravidelné pobyty ústavních dětí v ozdravovně a v letních táborech na řece Dyji u Vranova, později u rybníků u Velkého Meziříčí a Křižanova. Učitelský sbor spolu s Chlupem zpracovával konečnou úpravu osnov a organizace školního řádu. Řídil výchovnou práci, zaměstnání žáků s postižením i všech zaměstnanců ústavu. Pravidelně organizoval vzdělávací a výchovně zaměřené přednášky a též řídil kulturní programy. Založil a vedl divadelní a pěvecký kroužek a hudební orchestr dětí. Pro každého ústavního svěřence zavedl osobní list, který obsahoval údaje osobního charakteru (charakterové a povahové vlastnosti, vztah ke školní práci, k dospělým zaměstnancům a k ostatním dětem, výsledky psychologických testů, rozvoj myšlení, psychického tempa, řeči, emocí, pozornosti, volných vlastností, paměti, zájmů, schopnost uplatnit se v kolektivu). Součástí bylo též žákovské portfolio obsahující práce ze slohu, pravopisu a matematiky. Chlup též založil přípravnou třídu, v níž byla pedagogická činnost zaměřena především na rozvíjení analytických a syntetických schopností, tělesnou výchovu, rozšíření slovní zásoby a nápravu řeči, výtvarnou výchovu a rozvoj manuálních dovedností dětí (Renotierová, 2002).

Výchova v ústavu měla různorodý charakter, jelikož děti měly svou vlastní samosprávu účastníci se na ranních poradách s vychovateli a správcí internátu a participující také na řešení výchovných potíží. Dětská samospráva učila děti zacházet s hodnotami, na nichž se vlastní prací podílely ony samy. V domově mládeže i dětském domově byly pořádány výchovné soutěže k větší motivaci dětí. V brněnském ústavu, stejně jako v pražském, byla příprava na povolání považována za cíl veškeré komprehenzivní péče. Starší žáci pracovali na zahradě, v dílnách a docházeli do tzv. přípravky, kde byl pro každého zajištěn nejvhodnější typ pracovní činnosti. Po ukončení povinné školní docházky někteří svěřenci navštěvovali různé střední školy v Brně či měli možnost se vyučit v některé z ústavních dílen např. stolařské, bandažistické, kartáčnícké, řezbářské, košíkařské, knihařské, krejčovské, obuvnické, stolařské, soustružnické aj. Přesto Chlup řešil nespočet případů dětí, pro něž neměli někteří podnikatelé pochopení a děti s tělesným postižením do učení nepřijímali. Také některé z těch, které se v ústavu vyučily, neměly v domácím prostředí pracovní uplatnění. Na myšlenku vzájemné svépomoci byla založena v roce 1926 v brněnském ústavu první organizace jedinců s tělesným postižením v tehdejší Československu pod názvem „*Volné sdružení absolventů ústavu pro tělesně vadné – zmrzačené v Brně.*“ Všechny problémy spojené s existenčním uplatněním osob s tělesným postižením toto sdružení sice samo nevyřešilo, ale našli v něm alespoň

morální podporu a hmotnou pomoc v krizových životních situacích. Jelikož se na sdružení začali obracet i lidé s tělesným postižením z různých jiných míst republiky, podpořil Chlup vytvoření spolku „Jetěva – Jednota tělesně vadných – zmrzačených pro zemi Moravskoslezskou“ (Fialová, Opatřilová, Procházková, 2012; Hronová, 1993).

Organizační schopnosti Jana Chlupa se ukázaly v dobrém světle, když zajistil a dohodl převoz inventáře z vojenské nemocnice, která dnes již nefunguje, do budoucího ústavu. Při tomto počínu využil svých známostí z doby, kdy působil ve funkci brněnského pobočníka posádkového velitele. V letech hospodářské krize zorganizoval ve prospěch svěřených dětí rozsáhlé veřejné sbírky. První stálý příjem zajišťovalo 41 nadačních míst ČSČK, Zemského výboru moravského, Okresní péče o mládež a České péče o mládež. Na základních školách ředitel Jan Chlup každoročně pořádá podpůrnou a preventivní akci „Den mrzáčků.“ Výrobky rukodělných prací ústavních dětí zajišťovaly finanční přilepšení jejich prodejem v Králově Poli, následně také ve středu města (Renotířová, 2007).

Publikační činnost

Chlupovým prvotním dílem byla kniha *Osud zmrzačeného dítěte*, jež byla přednesena v rámci přednáškového cyklu „O dítěti ochrany a péče potřebném.“ Autor na úvod zdůrazňuje potřebu zapracování na výchově dětí s tělesným postižením, následované praktickým výcvikem. V knize se objevuje historický přehled postojů společnosti k lidem s tělesným postižením. Autor vymezuje dříve užívaný termín „mrzák“ a další dnes již nepoužívané pojmy. Za stěžejní myšlenku díla můžeme označit autorův apel na komplexnost péče o jedince s tělesným postižením. Z dnešního pohledu bychom mohli hovořit o potřebě ucelené rehabilitace. Autor pracuje ve svých úvahách se složkami léčebné, pedagogické, pracovní a sociální péče. Následuje uveřejnění příběhů popisujících osudy lidí s tělesným postižením. Autor také uvádí klasifikaci tělesného postižení a vybraných onemocnění. Zcela pokrokovou myšlenkou díla je vliv zdravotního postižení nejen na fyzickou stránku jedince, ale zejména na stránku psychickou (Chlup, 1923).

V roce 1925 autor vydal *Péči o mrzáčky Moravy a Slezska, její potřeba a nynější stav*, v níž opět vymezuje termín „mrzák,“ s cílem upozornit na nutnost socializace osob se zdravotním postižením a jejich zařazení do společnosti. Dále autor uvádí statistický údaj o počtu více než 2 000 dětí s postižením žijících na Moravě. Tyto děti následně rozděluje dle příčiny vzniku postižení a druhu tělesného postižení. Autor se snaží také poukázat na časté předsudky lidí vůči lidem s tělesným postižením. Opakovaně srovnává institucionalizovanou a rodinnou péči. Poukazuje na to, že díky tělesnému postižení jsou některé děti exkludovány ze školní docházky. Zastává názor, že ústavní péče pro jedince s tělesným postižením je přínosnější, jelikož zajišťuje odpovídající péči a odpovídající možnosti vzdělávání. Vyvrací přesvědčení o nevhodnosti různých řemesel pro tyto osoby. Z tohoto důvodu přímí pozornost na vzdělávání a výchovu, ideálně za účasti odborných pracovníků. Neopomíná ani popis

zkušeností z Německa, kde v oblasti optimálního profesního výběru pro mládež s tělesným postižením bylo nabízeno až 75 různých povolání. Závěr díla je věnován srovnání situace v českých zemích a v zahraničí. Dle autora je situace u nás žalostná, zejména nedostatečná kapacitně (Chlup, 1925).

O základních pojmech péče o mrzáčky, takto Chlup pojmal přednášku pro Třetí sjezd pro výzkum dítěte pořádaný v Praze. Text o devíti stranách definuje pojem mrzák, popisuje různé druhy péče, ale především klade důraz na nutnost speciálního vzdělávání a výchovy dětí s tělesným postižením. Dále seznamuje veřejnost s jedinci se zdravotním postižením a vysvětluje důležitost pracovního uplatnění těchto osob a jejich zařazení do běžné společnosti. Na následujících stranách jsou uvedeny důvody, proč je důležité začínat s výchovou v raném věku. Chlup zde dává na první místo výchovu a až poté vzdělávání ve speciální škole obecné, neboť se upřednostňuje výchovné poslání školy před poskytováním vědomostí. Za nesmírně důležitou složku výchovy považuje i samotnou osobnost vychovatelů, kteří musí znát metody a cíle výchovné péče každého dítěte. Dle Chlupa se dítě s postižením mohlo zdárně společensky i pracovně uplatnit pod podmínkou, že bude vzděláváno vychovateli s aplikací speciální výchovy a obklopeno podnětným prostředím. Taktéž se v textu zmiňuje o možnosti zřízení cvičných dílen v ústavu. V rámci komplexního přístupu je nutné, aby se jedinec s postižením rozvíjel dle individuálního pracovního programu, který vychází z diagnostiky a který přispívá k prohloubení socializace (Chlup, 1927a).

Článek *Péče o slabomyslné v Dánsku a Kellerův ústav Brejning* v časopise *Péče o mládež* popisuje činnost a fungování Kellerova ústavu pro slabomyslné v Brejning, kde Chlup v září 1927 absolvoval prohlídku (Chlup, 1927b).

Důležitým počinem Chlupa z hlediska ústavní péče bylo utřídění nové koncepce, jež uveřejnil *Program vybudování ústavu pro zmrzačené v Králově Poli*. Snažil se v něm vyzvednout potřebu vybudování střediska léčebné, výzkumné, pomocné a výchovné péče pro osoby s tělesným postižením v Královopolském ústavu. Důvodem bylo to, že po devítiletém fungování považoval působnost ústavu za nedostatečnou (Chlup, 1928).

Na naléhání předsedy Svazu učitelstva pomocných škol Chlup vypracoval *Návrh na úpravu vzdělávání a zkoušek učitelstva škol speciálních*. Úvod obsahuje autorovo hodnocení a komentování dosavadního způsobu vzdělávání pedagogů speciálních škol, které shledává jako nedostačující. Za nedostatečné také považoval doplňování si speciálněpedagogického vzdělání z důvodu absence vhodné literatury a zároveň se přiklání k nutnosti pořádat kurzy a sjezdy. V návrhu dále kritizoval průběh zkoušek, jelikož postrádaly jasný zkušební řád. Chlup navrhl reformu zkoušek – předložil, co, kde a v jaké formě se bude zkoušet a kteří členové budou tvořit zkušební komisi. Návrh taktéž popisoval průběh zkoušek a pojetí vzdělávání v Maďarsku, Rakousku, Jugoslávii, Polsku, Švýcarsku a Německu. V závěru byl zpracován návrh zřízení občanské školy pedopatologické v délce dvou semestrů. Ta by sloužila pedagogům pomocných škol a pedagogům vyučujícím děti se zrakovým, tělesným a sluchovým

postižením a děti s poruchami chování. Současně byl předložen také návrh zkušebního řádu výše uvedené školy (Chlup, 1930a).

Speciální výtisk „Výroční zprávy Zemského spolku pro péči o zmrzačené v Brně za rok 1929“ obsahoval spis s názvem *Součinnost dobrovolné organisace, země a státu v péči o zmrzačené, hlavně se zřetelem ku potřebám země moravskoslezské*. Ve spise se dočteme o preventivní péči, v níž Chlup považuje za nejdůležitější součinnost škol, lékařů, sociálně-zdravotních organizací a porodních asistentek. Současně sám navrhoval a věnoval se oblasti poradenství, které taktéž tvořilo nezbytnou část péče o zájmy jedinců s postižením. Žádal o dodělaní brněnské centrální zemské poradny a poté při zajištění potřebného množství odborných lékařů také odborných krajských poraden. Dále tyto poradny chtěl doplnit všeobecnými poradnami zdravotně-sociální péče ve zdravotních okresech a obvodech. Chlup viděl nedostatek také v ortopedické péči, jelikož skutečná potřeba této péče převyšovala nabídku. Řešení Chlup viděl ve zbudování ortopedické kliniky při brněnské Masarykově univerzitě, konkrétně lékařské fakultě, jež by zabezpečovala zkoušky a studium z ortopedie pro medicínské uchazeče. Další potřebnou složkou výchovné a léčebné péče o osoby s tělesným postižením tvořila protézni péče. Chlup totiž zdůrazňoval přijetí nároku na protézy pro nemajetné pacienty ze zákona, zvýšení technické výrobní úrovně, uhrazení protéz ze zdravotního pojištění jednotlivých členů a uznání ortopedických přístrojů a protéz jako léčebných pomůcek. Takto by je bylo možné poskytnout nemajetným ve veřejných nemocnicích na léčebný účet. Taktéž navrhoval státní podporu k vybudování Svépomocných podniků zmrzačených a také jejich státní podporu, dále podporu z fondu „osamostatňování zmrzačených“, povinnost velkých firem zaměstnávat jedince s postižením spolu s poskytováním stravovacích a ubytovacích výhod těmto zaměstnancům. V neposlední řadě je potřeba zmínit uzákonění ústavní péče, po němž volal Jan Chlup, stejně jako po podpoře vzniku různých zájmových organizací. Nelze ani opomenout odborné vzdělávání všech jedinců pracujících s lidmi s postižením (Chlup, 1930b).

V roce 1931 Chlup zpracoval *Program a plán k vybudování péče o zmrzačené v zemi Moravskoslezské*, který se týkal průběhu porady spolku, na níž referáty přednesl prof. Dr. Bedřich Frejka, prof. Dr. Dobroslav Krejčí a Jan Chlup. Výsledkem porady bylo vypracování směrnic pro zavedení péče o zmrzačené na Moravě a ve Slezsku. Pro následné nejbližší období se autoři shodli na třech podstatných cílech, prvním z nich byla prevence vzniku tělesného defektu. Druhý cíl se týkal dobudování centrálních zaopatřovacích, výchovných a léčebných Královopolských ústavů, aby odpovídaly potřebám naší země a byly finančně zajištěny. Poslední cíl se zaměřoval na zajištění pomocné péče především pro dospělé jedince s postižením (Chlup, 1931).

Dnešní stav péče o zmrzačené v Československé republice, v tomto článku pro časopis *The Crippled Child* se Chlup pozitivně vyjadřoval k tehdejšímu stavu naší speciální výchovy. Dále poukazoval na pokroky ve vyučovacích metodách

a v psychologickém výzkumu. Jednotlivé ústavy hlavně oceňoval z pohledu fungujících speciálních vyučovacích oddělení při nemocnicích (Chlup, 1935).

Komplexní obraz o Ústavu pro zmrzačelé v Brně Králově-Poli, jeho složení i poskytované péči nabízí publikace *Zmrzačelý v ústavní péči*. Součástí ústavu byla čtyři výchovná oddělení s dětmi rozdělenými dle pohlaví a věku. Výchova byla poskytována dětem na internátu pro studenty a učně (pro 40 dívek a 60 chlapců), ten je připravoval na život, učil je současně se vyrovnat a kompenzovat sníženou fyzickou výkonnost, a to nahrazením charakterovými přednostmi (Chlup, 1938b).

Stať *Péče o zmrzačelé v zemi Moravskoslezské* specifikuje situaci v ústavu v roce 1938, kdy bylo již k dispozici 100 lůžek v léčebném oddělení. Na tomto oddělení se také vyučovaly děti, které byly dlouhodobě upoutány na lůžko. 80 dětí pojal dětský internát, jenž měl speciální čtyřstupňovou školu. Studentský a učňovský internát nabízel praktický výcvik 80 osobám s tělesným postižením s možností volby 20 – 25 různých pracovních oborů. Součástí ústavního komplexu bylo zaopatřovací oddělení pro jedince neuplatnitelné na otevřeném trhu práce, dále to bylo oddělení výcvikových dílen zahrnující provozní oddělení např. kuchyň, kanceláře, obytná oddělení, nemocnice a prádelna (Chlup, 1938a).

Některé Chlupovy požadavky, které považoval za podstatné v další péči o jedince s tělesným postižením, byly uveřejněny v článku *Naše úlohy v péči o zmrzačelé*. Jedním z důležitých požadavků bylo finanční zabezpečení ústavu, s čím souvisely platy pracovníků ústavu i rentabilita poskytované péče (Chlup, 1939).

Výcvik, výchova a zařazení zmrzačelého dorostu učňovského, v proslovu k příležitosti otevření novostavby ústavních cvičných dílen v Králově Poli 22. prosince 1940 Chlup specifikuje ušlechtilý cíl veškeré ústavní práce a úsilí: „...teple, otcovsky a bratrsky podat ruku potřebnému a bez sentimentality vésti jej po cestách, vedoucích k cíli každého lidského života: zařaditi se do společnosti na pokud možno nejsprávnější místo, abychom se nejosobitěji vyžívali jako její platný člen“ (Chlup, 1940, s. 1). V textu se dočteme o dosavadní podobě péče v oblasti profesní přípravy u jedinců intaktních i mládeže s tělesným postižením. Problém vidí u mistrů (řemeslníků), resp. jejich neochotě přijímat tyto jedince k výcviku. Z toho důvodu se zasloužil o vybudování učňovského domova s pokračovacími kurzy a otevření cvičných dílen, které však nebyly určené jen k přípravě na budoucí profesi. U osob s nemožností pracovat mimo ústavní prostředí byly dílny prostorem pro výkon jejich povolání. Dílny taktéž nabízely mládeži pokračovací výchovné kurzy, jež měly doplnit mezery v oblasti všeobecného vzdělání. Jan Chlup považoval za podstatnou výchovnou pomůcku vlastní samosprávu (Chlup, 1940).

Záměrem publikace *Péče o vadné* bylo nabídnout komplexní seznam zařízení, spolků a ústavů zajišťující péči o jedince se zdravotním postižením na Moravě a v Čechách. Seznam byl určen všem, kteří participují na péči o tyto osoby. V knize byl popsán nejen způsob a rozsah prováděné péče, podmínky nutné k přijetí do jednotlivých zařízení, ale též účel, který jednotlivé instituce

sledují. Zároveň autor uvedl přehled organizací, které se starají o jedince s postižením, a specifikoval jejich péči. Autor v díle definoval pojem „vadný“ jedinec a vymezil kategorizaci jedinců s postižením, kde poukazuje mimo jiné na možnost kombinovaného postižení (Chlup, 1941a).

Chlup byl též autorem publikace *Zvítězí také Jiřinka?* Příběhu děvčete s mozkovou obrnou, která pobývala v ústavu v Brně Králově Poli. Čtenář je podrobně seznámen s budovou toho ústavu i jeho okolím, s léčbou dívky a ostatních dětí v ústavu pomocí operačních zákroků nebo přístrojů, léčbou u dětí s tuberkulózou či s křivicí. V textu najdeme taktéž zmínku o protézách pro děti beznohé, o zvláštním vyučování pro děti ochrnuté, o zaměstnání, volnočasových aktivitách i o učení se řemeslu. Na závěr je stručně popsán způsob jejich vzdělávání v nemocnici, ať už na lůžku nebo ve třídě (Chlup, 1941b).

Jan Chlup zaujímal názor, že je důležité, kdo bude ošetřovatelkou, jelikož ne všichni se na tuto práci hodí. Proto se rozhodl sepsat *Psychotechnické posudky z praxe kursistek: instrukce k pozorování a zapisování*. Tento spis si kladl za cíl vytvořit obraz o osobnosti ošetřovatelky. Do posudku se zaznamenávaly informace o inteligenci praktické i obecné, o způsobu práce, o charakteru a výkonnosti zkoumané osoby (Chlup, 1943).

Komplexní pohled na Královopolský ústav mezi lety 1939 – 1945 nabízí kniha *Kousek domácí fronty*. Chlup popisuje činnosti v ústavu během německé okupace, jež aspirovala na vyšší cíle, zejména pomáhat českému lidu a přispívat konkrétními možnostmi v osvobozovacím boji. V této těžké době bojovali v ústavu proti jeho poněmčení. Autor se zaměřuje i na způsoby udržování českého odbojného ducha v ústavu a na důležitost podpory a ochrany českého lidu v okolí ústavu. Dále specifikuje aktivní odboj v ústavu a dny boje o Brno. Jan Chlup byl náležitě hrdý na dobu, kdy se za velmi těžké situace podařilo nejen uchránit ústav a odvrátit tak katastrofální dopad války, ale naopak, často i s nebezpečím vlastních životů zvelebovat brněnský ústav. Chlup si byl po celou dobu vědom úskalí a rizik, které s sebou nese snaha Němců o nadvládu ústavu, jenž v té době již představoval velmi hodnotný národní majetek. Přes všechny tyto náročné aspekty tehdejší doby došlo k prohloubení odborné práce a zachování českého pracovního kolektivu (Chlup, 1945).

Jan Chlup taktéž předložil *Ideový a stavební program dětské ozdravovny typu B (pro děti ve školním věku)*. Ozdravovna byla k dispozici během celého roku pro děti v rekonvalescenci nebo se zdravotním oslabením (Chlup, 1946).

Své působení v Jugoslávii ve formě vládní československé podpory průmyslového dorostu shrnul Chlup ve zprávě *První dvě léta „jugoslávské akce“ v Československu* (Chlup, 1948).

Československá péče o vadné se zvláštním zřetelem k odborné ústavní péči o vadnou mládež představuje Chlupův výtah z přednášky Sociální péče ze dne 22. července 1949 v kurzu učitelů zvláštních škol, pořádaném Ministerstvem školství, umění a věd v Levoči (Chlup, 1949a).

Chlup v roce 1949 publikoval *Návrh směrnic pro ústavní péči o vadnou mládež*, v němž vymezil úkoly péče v ústavu pro zmrzačené, především zajištění léčebné a výchovné péče, potřebné hmotné péče, vhodné výuky i výcviku k následnému uplatnění společenskému a pracovnímu. Podle Chlupa se výuka měla prolínat jednotlivými složkami ústavu s cílem prevence a nápravy psychických poruch, také se měla podílet na emocionálním, rozumovém i tělesném vývoji dítěte. Jeden výchovný celek tvořily školy příslušného typu, domov mládeže, dětský domov, výcvikové oddělení se zahradnictvím, dílnami, hospodářstvím a dalšími výcvikovými příležitostmi, rekreační zařízení, sociální oddělení a zařízení ústavního hospodářského provozu. Ústavní školy cílily na výchovné zaměstnávání a vzdělávací vyučování. Autor zde podrobně vytyčil nový směr péče o jedince s postižením, jehož hlavní úkol spočíval v reorganizaci této péče, i když již dosáhla značných vývojových pokroků. Novou cestu viděl v oproštění od individualismu a dobrovolnosti, bezplánovitosti v budování, průměru odborné úrovně, nedostatečnosti finančního a právního zabezpečení, nejednotnosti, nedostatečné odborné kontroly a roztržitého řízení. Dále popsal, kdo a jakými postupy a prostředky může zřizovat a ukončovat činnost ústavu, stejně jako kdo přijímá děti i mládež do ústavu i na žádost koho. Velmi podrobně seznamuje s ústavním řádem, zásadami pro interní práci, činnostmi ústavu a jeho personálním obsazením. Tento návrh obsahoval i rozpracování stavby a činnosti ústavu do sebemenších detailů (Chlup, 1949b).

Chlupovo hodnocení péče o děti a mládež v období 1945 – 1950 najdeme na deseti stranách knihy *Péče o mládež v Československu* (Chlup, 1950a) a taktéž v její dvanáctistránkové příloze *Vývoj péče o dítě v ČSR* (Chlup, 1950c).

Referát *Podmínky a zásady pro budování a provádění péče o zmrzačené v Československu* byl prezentován Chlupem na konferenci expertů v oblasti péče o zmrzačené v únoru roku 1950, kterou pořádala Mezinárodní jednota pro ochranu mládeže v Ženevě. Přednáška se zaměřovala na dosavadní vývoj péče o jedince s tělesným postižením v naší zemi a na přijaté zákony. Na konci byl uveden plán na období 5 let k dalšímu rozvoji péče v Československu o osoby s postižením. Z finančního hlediska bylo na tento plán vyčleněno 8,1 miliard korun pro sociální služby, náklady na sociální péči byly ohraničeny 3,5 miliardami korun (Chlup, 1950).

Závěr

Jana Chlupa považujeme za velkou osobnost, jež svůj život obětoval a zasvětil ve prospěch jedinců s tělesným postižením. Své úsilí směřoval právě k této skupině osob v době, kdy péče o ně ještě neměla žádné kořeny. Nejdříve si Chlup počínal ve své činnosti intuitivně, následně zvyšoval svoji kvalifikaci a podnikal zahraniční cesty. Na těchto cestách nejen hledal inspiraci, ale také sbíral zkušenosti, které se snažil následně využít v Ústavu pro tělesně postiženou mládež v Brně – Králově poli. Odchod z ústavu neznamenal jeho vzdání se prospěšné práce. Ve funkci referenta pro mládež s postižením mohl nadále participovat na rozvoji zdravotní, výchovné a sociální péče. Pokud

se zaměříme na nejvýznamnější odkaz Jana Chlupa, tak musíme jmenovat Centrum Kociánka, jež založil v roce 1919. Zasloužil se nejen o rozvoj tohoto ústavu, ale též o rozvoj péče o osoby s tělesným postižením. Velkou pozornost věnoval včasné péči o tyto jedince i profesní přípravě. Celý svůj život se snažil rozšiřovat nabídku služeb, jež by pomohly všem jedincům s postižením zajistit plnohodnotný život. Při analýze jeho děl nacházíme některé shodné myšlenky, a to vyhledávání žáků s tělesným postižením, jejich evidence, prevence, diagnostika, edukace, poradenství, zaměstnanost, sociální zabezpečení a vzdělanost speciálního pedagoga. Z výše uvedeného jsou činnosti i myšlenky tohoto významného představitele somatopedie v mnoha aspektech nadčasové, v současnosti využitelné a také inspirativní při práci s lidmi s postižením. Jan Chlup přes dvacet let spolehlivě a odvážně poukazoval na nové směry ústavní péče, jelikož měl jasný cíl a především velmi dobře znal své pracovní zázemí. Celkový stručný výčet aktivit Jana Chlupa ukazuje na skutečnou organizační i obsahovou naplněnost jeho života (Smetana, 1950; Vítková, 2006).

Chlupovy názory na péči o jedince s tělesným postižením jsou vyjádřeny v následujících větách: „... dnešní problém zanedbané péče o mrzáčky je dle mého názoru problémem organizačním. Rozřeší se obratným vyhledáváním pracovních podmínek a správným stanovením vzájemného poměru dílčích složek péče. Za první léčby, na kterémž poli učinila ortopedická chirurgie v poslední době veliké pokroky. Za druhé výchovy, při níž dosavadní nedostatek, totiž neujasněnost základních odchylek psychologie mrzáctví, možno z velké části odstraniti již dnes cílým stykem dosud úplně roztržštěného kruhu odborných pracovníků. Za třetí praktického výcviku k životnímu povolání, kde opět sblížením odborníků a účelným organizováním se zřetelem k místním poměrům je možno dobře dojíti k cíli bez začátečnických chyb stejně drahých jako nebezpečných pro skromné prostředky, s nimiž disponuje u nás péče o mrzáčky. Za čtvrté zaopatření a umístování mrzáčka v životě, kde je řešení nejtěžším, neboť zde přichází v platnost neúprosný konkurenční boj se zdravým individuem. Řešení této složky péče o mrzáka leží ve zřídavých hlavách a pevných rukou schopných organizátorů, kteří by vlastní vynalézavostí a za pomoci zákonného nařízení našli na tomto světě důstojné místo i pro mrzáka“ (Chlup, 1923, s. 3).

LITERATURA

- CENTRUM KOCIÁNKA., 2016. *Historie*. [online]. Centrumkocianka.cz. [cit. 2019-01-18] Dostupné na internetu: <<http://www.centrumkocianka.cz/o-kociance/historie/>>.
- FIALOVÁ, I., OPATŘILOVÁ, D., PROCHÁZKOVÁ, L., 2012. *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-233-8.
- FREJKA, B., 1959. *Léčebná péče o tělesně vadné*. Brno: vl. n.
- HORÁK, V., 1933. Nemocniční třída v ústavě pro zmrzačené v Králově Poli. In: *Úchylná mládež*. Roč. 9, č. 9.
- HRONOVÁ, M., 1993. *Významné osobnosti v historii somatopedie I*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-258-7.
- HRONOVÁ, M., 1998. Jan Chlup – zakladatel komplexní rehabilitační péče o tělesně postižené na Moravě. In: *Speciální pedagogika*. Roč. 8, s. 7 – 15.

- CHLUP, J., 1923. *Osud zmrzačeného dítěte: předneseno v cyklu přednášek „O dítěti ochrany a péče potřebném.“* Brno: Česká zemská péče o mládež.
- CHLUP, J., 1925. *Péče o mrzáčky Moravy a Slezska, její potřeba a nynější stav.* Brno: Zemský spolek pro léčbu a výchovu mrzáků na Moravě.
- CHLUP, J., 1927a. *O základních pojmech péče o mrzáčky.* Praha: vl. n.
- CHLUP, J., 1927b. Péče o slabomyslné v Dánsku a Kellerův ústav v Břejning. In: *Péče o mládež.* Roč. 6, č. 10.
- CHLUP, J., 1928. *Program vybudování ústavu pro zmrzačené v Králově Poli.* Brno: Spolek pro zmrzačené na Moravě a ve Slezsku.
- CHLUP, J., 1930a. *Návrh na úpravu vzdělávání a zkoušek učitelstva škol speciálních.* Brno: s. n.
- CHLUP, J., 1930b. *Součinnost dobrovolné organizace, země a státu v péči o zmrzačené, hlavně se zřetelem ku potřebám země moravskoslezské.* Brno: Zemský spolek pro péči o zmrzačené.
- CHLUP, J., 1931. *Program a plán k vybudování péče o zmrzačené v zemi Moravskoslezské.* Brno: s. n.
- CHLUP, J., 1935. *Dnešní stav péče o zmrzačené v Československé republice: článek pro časopis The Crippled Child.* Brno: vl. n.
- CHLUP, J., 1938a. *Péče o zmrzačené v zemi Moravskoslezské.* Brno: s. n.
- CHLUP, J., 1938b. *Zmrzačený v ústavní péči.* Brno: Ústav pro zmrzačené.
- CHLUP, J., 1939. Naše úlohy v péči o zmrzačené. In: *Revue.* Roč. 17, č. 7, 8.
- CHLUP, J., 1940. *Výcvik, výchova a zařazení zmrzačeného dorostu učňovského: proslov při otevření novostavby cvičných dílen ústavu pro zmrzačené v Králově Poli 22. prosince 1940.* Brno: s. n.
- CHLUP, J., 1941a. *Péče o vadné.* Brno: Zemský spolek pro péči o zmrzačené.
- CHLUP, J., 1941b. *Zvítězí také Jiřinka? O děvčeti v ústavě mrzáčků v Králově Poli.* Brno: s. n.
- CHLUP, J., 1943. *Psychotechnické posudky z praxe kursistek: instrukce k pozorování a zapisování.* Brno: s. n.
- CHLUP, J., 1945. *Kousek domácí fronty: královopolský ústav pro zmrzačené v letech nesvobody 1939 – 1945 zrakem odboje.* Brno: Zemský spolek pro péči o zmrzačené.
- CHLUP, J., 1946. *Ideový a stavební program dětské ozdravovny typu B (pro děti ve školním věku).* Brno: vl. n.
- CHLUP, J., 1948. *První dvě léta „jugoslávské akce“ v Československu.* Praha: s. n.
- CHLUP, J., 1949a. *Československá péče o vadné se zvláštním zřetelem k odborné ústavní péči o vadnou mládež: výťah z přednášky 22.7.1949 v kursu učitelů zvláštních škol, pořádaném MŠVU v Levoči.* Brno: s. n.
- CHLUP, J., 1949b. *Návrh směrnic pro ústavní péči o vadnou mládež.* Brno: s. n.
- CHLUP, J., 1950a. *Péče o mládež v Československu.* Brno: s. n.
- CHLUP, J., 1950b. *Podmínky a zásady pro budování a provádění péče o zmrzačené v Československu.* In: *Nápravná pedagogika.* Roč. 26, č. 3, s. 56 – 61.
- CHLUP, J., 1950c. *Vývoj péče o dítě v ČSR.* Brno: s. n.
- CHMELÁŘ, V., 1927. *Psychická struktura dítěte zmrzačeného a její důsledky pro pedagogiku.* Brno: Zemský spolek pro léčbu a výchovu mrzáků na Moravě.
- KETTNER, J., 1936. Ředitel Jan Chlup a dvacet let péče o zmrzačené na Moravě. In: *Úchylná mládež.* Roč. 15, č. 7, 8.
- KUNCOVÁ, M., 1960-61. *Počátky péče o děti předškolního věku v nemocnici.* In: *Otázky defektologie.* Roč. 3, č. 8, s. 11-13.
- RENOTIÉROVÁ, M., 2002. *Somatopedické minimum.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0532-6.
- RENOTIÉROVÁ, M., 2007. *Některé významné osobnosti oboru somatopedie v českých zemích: přátelé jedinců s tělesným postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1861-2.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol., 2006. *Speciální pedagogika.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1475-9.
- SMETANA, J., 1950. Jan Chlup šedesátníkem. In: *Nápravná pedagogika.* Roč. 26, č. 2, s. 39 – 41.
- VÍTKOVÁ, M., 2006. *Somatopedické aspekty.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-134-0.

HLEBOVÁ, B., ŠIMKOVÁ, P.: *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2019. 242 s. ISBN 978-80-555-2222-7

Recenzovaná knižná publikácia pod názvom *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia* (2019) je novou vedeckou monografiou Bibiány Hlebovej a Patrície Šimkovej, ktorá sa výskumne zaoberá procesom rozvíjania čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku, ktorých edukácia prebieha na špeciálnych základných školách vo vzdelávacom variante B. Východiskom jej spracovania bol aktuálny problém v edukácii týchto žiakov, ktorý vyplýva z výrazného oneskorenia osobnostného (psychického) a intelektuálneho vývinu, z deficitov v perцепčno-motorických a kognitívnych funkciách, stimuláciou ktorých podľa autoriek môžeme prispieť k zvyšovaniu úrovne ich školskej úspešnosti aj v oblasti čitateľskej kompetencie. V tomto smere pozitívne hodnotíme ambície autoriek zaoberať sa procesom rozvoja čitateľskej kompetencie u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia, čo podľa nášho názoru predstavuje nielen náročný, ale aj v špeciálnopedagogickej praxi dlhodobou realizovateľný proces.

Cieľom monografickej práce bolo overovanie efektívnosti modifikovaného stimulačného programu HYPO – *Cvičenie pre deti predškolského a mladšieho školského veku na posilnenie perцепčno-motorických a kognitívnych funkcií vrátane pozornosti* (Michalová, 2015) na skvalitnenie úrovne čitateľskej kompetencie u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku na špeciálnej základnej škole, a to na vyučovacích hodinách slovenského jazyka a literatúry. Zámer realizovaného výskumu a interpretácia jeho výsledkov súvisela s procesom rozvíjania čitateľskej kompetencie týchto žiakov, a to na základe cielenej stimulácie diagnostikovaných deficitov v perцепčno-motorických a kognitívnych funkciách, pričom pri realizácii výskumu sa autorky opierali o platnú školskú legislatívu pre špeciálne základné školy na Slovensku. Autorky osnovali monografickú prácu do troch na seba logicky nadväzujúcich kapitol. V prvej kapitole *Edukácia žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia na špeciálnej základnej škole* sa venovali špecifikám edukácie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku na špeciálnych základných školách, pričom vychádzali z mnohých domácich i zahraničných zdrojov zaoberajúcich sa uvedenou problematikou. V druhej kapitole *Čitateľská kompetencia v procese osvojovania u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia* sa autorky venovali charakteristike procesu osvojovania čitateľskej kompetencie so zameraním na žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia, pričom svoju pozornosť sústredili aj na proces diagnostikovania jej úrovne a stimuláciu deficitných perceptions-motorických a kognitívnych procesov u žiakov so stredným stupňom postihnutia. Tretia a obsahovo najrozsiahlejšia kapitola

Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku na špeciálnej základnej škole predstavovala výskumnú časť monografie, ktorá vychádzala z prípadových štúdií šiestich žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia (respondentov výskumu vo veku 11 – 15 rokov), ktorých edukácia prebiehala na špeciálnej základnej škole v Prešovskom samosprávnom kraji. Výskum bol zameraný na komparáciu vstupného diagnostikovania úrovne čitateľskej kompetencie žiakov a výstupného merania po aplikácii modifikovaného stimulačného programu HYPO. Autorky v predkladanej monografii skúmali, akým spôsobom môže aplikovaný modifikovaný stimulačný program HYPO (v upravenej slovenskej verzii) ovplyvniť úroveň čitateľskej kompetencie práve u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku, a to na základe vyhodnocovania premenných – technika čítania, spôsob čítania, počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania, porozumenie prečítaného textu. Na základe štatistického vyhodnotenia výsledkov výskumu autorky v monografii poukázali na efektívnosť aplikovaného stimulačného programu HYPO v procese zvyšovania individuálnej úrovne čitateľskej kompetencie žiakov. V tejto súvislosti pozitívne hodnotíme nielen výsledky výskumu, ale aj modifikáciu pôvodnej verzie programu HYPO, ktorá bola cielene zameraná na posilnenie diagnostikovaných deficitných perцепčno-motorických a kognitívnych schopností respondentov výskumu – žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku.

Recenzovaná vedecká monografia predkladá výsledky realizovaného výskumu v oblasti zvyšovania úrovne čitateľskej kompetencie u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku a prináša sumarizáciu najdôležitejších poznatkov o procese myslenia a učenia sa týchto žiakov. Spracovaná problematika v domácom kontexte absentuje, preto prezentované výsledky výskumu v recenzovanej monografii považujeme za inšpiratívne nielen pre odborníkov v oblasti špeciálnej pedagogiky a kognitívnej psychológie, ale aj pre rodičov detí s mentálnym postihnutím či pre špeciálnopedagogickú prax.

Jana Kačmárová³

³ Mgr. Jana Kačmárová (interná doktorandka), Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: Jana.Kacmarova.1@gmail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V.: *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. 2., rozšírené vydanie. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2018. 274 s. ISBN 978-80-561-0558-0.

Prezentovaná vedecká monografia autorov PhDr. Viery Šilonovej, PhD., a doc. PaedDr. Vladimíra Kleina, PhD., pod názvom *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia* je druhým, rozšíreným vydaním publikácie s rovnakým názvom z roku 2015. Venuje sa v súčasnej dobe aktuálnej problematike, ktorá sa týka vzdelávania spomínaných žiakov v inkluzívnych podmienkach základných škôl napriek tomu, že to nie je uvedené v názve monografie. V čase svojho vzniku bola aj v súčasnosti je u nás jedna z prvých ucelených prác venujúca sa žiakom pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia v kontexte s ich zdravotnými znevýhodneniami, v tomto prípade so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Mnoho týchto žiakov, ak sú nesprávne diagnostikovaní, sú preraďovaní do špeciálnych základných škôl. Predkladaná monografia by v tomto prípade mala pôsobiť preventívne s ambíciou predchádzať tomuto javu. Autori prvýkrát v podmienkach Slovenska dávajú do súvisu inteligenciu, sociálne znevýhodnené prostredie a špecifické vývinové poruchy učenia. Prostredníctvom analýzy dostatočného množstva relevantnej odbornej literatúry a jej komparácie naznačili, že problém spájania všeobecnej inteligencie, resp. jej výšky so špecifickými vývinovými poruchami učenia je v súčasnosti diskutovaný fenomén a že koncept diskrepancie medzi výškou inteligencie a špecifickými vývinovými poruchami učenia je spochybniteľný.

Monografia je štruktúrovaná do šiestich kapitol, z ktorých prvých päť je teoretickým vstupom do problematiky, šiesta kapitola je výskumnou časťou. Prvá kapitola s názvom *Teoretické východiská skúmanej problematiky* oboznamuje čitateľa s terminologickými východiskami riešenej problematiky. Zaoberá sa klasifikáciou špecifických vývinových porúch učenia, ich spojením s ADD/ADHD, dejinami ich skúmania, edukáciou žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia a jej legislatívnymi východiskami, ale najmä vzdelávaním týchto žiakov v inkluzívnych podmienkach základnej školy, čo považujem za pozitívum tejto kapitoly. Druhá kapitola *Inkluzívne vzdelávanie sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov* je doplnením a rozšírením pôvodnej monografie. Autori ňou zareagovali na súčasné trendy v školstve nielen v Slovenskej republike, ale aj vo vybraných krajinách Európskej únie, Fínsku, Belgicku a Dánsku. Za prínosnú považujem podkapitolu, ktorá uvádza výsledky výskumov zameraných na efektivitu inkluzívneho vzdelávania, ktoré môžu čitateľa presvedčiť o vhodnosti nastúpenej cesty. Podrobnejšie sú tiež rozpracované prístupy k inkluzívnemu vzdelávaniu v Českej republike a prirodzene aj na Slovensku. V podmienkach Slovenska sú prezentované národné projekty zamerané na inkluzívnu edukáciu a ich výsledky: MRK 1 – Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných

rómskych komunít (2010 – 2013) realizovaný na 200 základných školách, MRK 2 – Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (2013 – 2015) realizovaný na 110 materských školách, MRK 3 PRINED – Projekt inkluzívnej edukácie (2014 – 2015) realizovaný na 50 materských a 100 základných školách, Národný projekt ŠOV – Škola otvorená všetkým (2016 – 2019) realizovaný na 120 základných a 50 materských školách. Tretia kapitola s názvom *Vzťah medzi sociálne znevýhodneným prostredím a špecifickými vývinovými poruchami učenia* v prvej časti charakterizuje prístupy k žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia vo vybraných európskych štátoch a USA, opisuje možnosti ich vzdelávania, čo môže byť inšpiratívne aj v našich podmienkach. V druhej časti kapitoly autori opisujú výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na Slovensku. V štvrtej kapitole *Diagnostika ako východisko aktuálnych problémov žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia so špecifickými vývinovými poruchami učenia* autori kladú dôraz na kvalitnú diagnostiku spomínaných žiakov, a preto ju považujem za jednu z nosných kapitol v monografii aj z toho dôvodu, že v nej autori vysvetľujú vzťah všeobecnej inteligencie, špecifických vývinových porúch učenia a sociálne znevýhodneného prostredia, čo je hlavnou myšlienkou celej monografie. Piata kapitola *Klasifikácia a charakteristiky vybraných testov špecifických vývinových porúch učenia v špeciálnopedagogickej diagnostike* bude veľmi dobrou pomôckou menej skúseným špeciálnym pedagógom v praktickej rovine, kde v kumulovanej podobe sa dozvedia o najviac používaných a najvhodnejších testoch diagnostikujúcich špecifické vývinové poruchy učenia a tiež testov, ktoré diagnostikujú napr. zmyslové vnímanie či lateralitu, ktoré majú úzky vzťah k špecifickým vývinovým poruchám učenia.

V empirickej časti monografie autori potvrdili úlohu odborníkov v riešenej oblasti. Výskum má z metodologického hľadiska jasnú stratégiu. Bolo využité primerané množstvo adekvátnych výskumných metód v skúmaní vzťahu medzi podpriemernou inteligenciou a výskytom špecifických porúch učenia u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Samozrejme, že autori skúmali aj iné vzťahy, ale vyššie spomínaný výskum je dominantný. Šiesta empirická kapitola s názvom *Aktuálne problémy edukácie sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia v základnej škole* obsahuje opis výskumu, jeho ciele, úlohy, výskumné otázky a hypotézy, ako aj charakteristiku výberového súboru. Sumarizuje zistené výsledky v štruktúre – efektivita nultých ročníkov, efektivita diagnostických mechanizmov v školstve zameraných na včasnú diagnostiku špecifických vývinových porúch učenia u žiakov základných škôl, potreba školských špeciálnych pedagógov vo vzťahu k podpriemerným žiakom so špecifickými vývinovými poruchami učenia, úloha rodiny podpriemerného žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v spolupráci so školou a kazuistiky troch žiakov, ktoré reprezentujú tri rôzne modelové situácie žiakov v trojuholníku: žiak so sociálnym znevýhodnením – úroveň inteligencie – špecifická vývinová porucha učenia. Tieto zistenia dáva ich do kontextu s faktami uvádzanými v teoretickej časti monografie.

Prínosom empirickej časti monografie je fakt, že okrem známych skutočností prináša nové zistenia, ktoré môžu posunúť riešenie problematiky o krok dopredu. Pozitívne možno hodnotiť aj formuláciu záverov a odporúčaní, ktoré sa dotýkajú nielen pedagogickej praxe, ale mali by mať dosah aj na legislatívu a školskú politiku. Monografia je určená špeciálnym pedagógom, ako aj klasickým pedagógom prichádzajúcim so spomínanými žiakmi do kontaktu, študentom špeciálnej pedagogiky a v neposlednom rade všetkým, ktorí majú o spomínanú problematiku záujem.

*Ladislav Horňák*¹

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

ŠKOVIERA, A.: *Resocializačná pedagogika – kontexty a trendy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2018. 119 s. ISBN 978-80-7560-139-1

Odborná publikácia Albína Škovieru reaguje na potrebu zmeny v hlavných a doteraz využívaných konceptoch reedukácie detí sociálne narušených, neprispôsobivých alebo vyrastajúcich v marginalizovaných komunitách. Pri koncipovaní textu autor vychádza z konceptu tradičnej poľskej resocializačnej pedagogiky, avšak pri spracovaní témy nadväzuje aj na východiská teórie a praxe reedukácie v Českej republike a na Slovensku.

Resocializačnú pedagogiku autor vníma ako „dcéru dvoch matiek“ – špeciálnej pedagogiky a sociálnej pedagogiky, pričom tá prvá sa orientuje hlavne na výchovný a terapeutický aspekt práce s dieťaťom so psychosociálnym narušením a druhá umožňuje rozumieť procesu jeho resocializácie ako problému spoločenského systému a rodiny. V tradičnom ponímaní sa však do resocializácie zapájajú aj iné odbory, kvôli ktorým je nutné vnímať tento proces ako multidisciplinárny, ako napr. sociálna práca, psychológia, psychiatria alebo liečebná pedagogika. V prvej kapitole knihy sa autor venuje vymedzeniu pojmov socializácia, sociálna narušenosť a resocializácia, pretože napriek ich častému používaniu v odborných publikáciách ich vymedzenie podľa neho nie je zďaleka jednoznačné. Druhá kapitola sumarizuje tzv. tradičné vymedzenia a chápania resocializačnej pedagogiky, ktoré sa uplatňujú v súčasnej edukácii sociálne neprispôsobivých detí. Autor v nej poukazuje na nedostatky tradičného prístupu k reedukácii/resocializácii a navrhuje jeho zmenu v intenciách jej kreatívno-inkluzívneho chápania, v ktorom sa kladie väčší dôraz na vôľu a motiváciu k zmene správania u dieťaťa a rozvoj jeho samostatnosti v rozhodovaní. Kapitola nemá ambíciu komplexne analyzovať súčasný stav problematiky, ale skôr poukázať na kľúčové piliere, na ktorých je systém reedukácie postavený a nabádať k uvažovaniu o zmene v súčasnosti používanej koncepcie. Terapia, prípadne psychoterapia má v reedukačných centrách nezastupiteľné miesto, hoci jej praktická realizácia je sprevádzaná viacerými komplikáciami, či už systémovými, organizačnými alebo personálnymi. V prípade resocializačnej pedagogiky autor v tretej kapitole knihy navrhuje koncept tzv. *pedagogickej terapie*, ktorú chápe ako úzko prepojenú na plnenie výchovných a prevýchovných cieľov. Otázkou však je, v čom by táto terapia bola odlišná od konceptu psychoterapie, či by nebolo vhodné radšej zvážiť iný názov pre danú činnosť, ktorý by pôsobil z hľadiska pojmového vymedzenia menej zmätočne. Dôležitý potenciál autor vidí vo využití modelu *terapeutickej komunity a sociálnej dynamiky*, ktorý považuje v súčasnosti za efektívne používaný nástroj reedukácie, čo je obsahom štvrtej kapitoly knihy. Okrem iného autor uvádza aj pravidlá pre jeho aplikáciu, ktoré sú vhodnou úvodnou informáciou pre začínajúceho pedagóga v resocializačných inštitúciách. *Spoluspráva*, tzn. spolupodieľanie sa detí na rozhodovaní sa v určitých oblastiach chodu inštitúcie, je na Slovensku zriedka využívanou metódou vo výchove a prevýchove. Jej vplyv na zmenu správania dieťaťa však

môže byť významný, pretože dieťa má možnosť uvedomiť si rôzne aspekty chodu inštitúcie a učí sa niest' zodpovednosť pri rozhodovaní. Informácie, ktoré publikácia ponúka, môžu podľa nášho názoru zvýšiť záujem u vedúcich zamestnancov o nové experimentovanie v danej oblasti. Okrem toho kapitola upozorňuje aj na potrebu riadených aktivít s terapeutickým potenciálom, tzv. *socioterapeutických klubových aktivít* v rámci voľného času detí umiestnených v inštitúciách, ktorých cieľom je prispieť k vytvoreniu otvorenej komunikácie a posilneniu vzťahov v rámci komunity detí aj vychovávateľov.

Recenzovanú publikáciu považujeme za inšpiratívny úvodný text do témy resocializačnej pedagogiky. Svojím stručným spracovaním môže byť pre autora novou výzvou, aby sa načrtnutým tematickým okruhom zaoberal podrobnejšie v ďalšom, doplnenom a rozšírenom vydaní knihy. Sme toho názoru, že mnohé naznačené témy si pre svoju novosť z hľadiska reedukačnej teórie a praxe zaslúžia detailnejšie a komplexnejšie spracovanie. V knihe pozitívne hodnotíme aj skutočnosť, že autor sa v nej ako v jednej z mála publikácií špeciálnej pedagogiky zaoberal aspoň okrajovo aspektom „moci“ na strane pomáhajúceho odborníka. V tejto súvislosti by sme na knižnom trhu uvítali viac odborných publikácií, ktoré by sa zaoberali „mocou a narábaním s mocou“ v edukácii a reedukácii. V závere chceme poznamenať, že autor aj v tejto svojej novej knihe zostal verný svojmu racionálnemu a konštruktívnemu štýlu písania, ktorý prehľadne a so štipkou provokácie a humoru prezentuje aktuálne poznatky danej témy, čím nezľahčuje ich závažnosť, ale robí odborný text príjemným čítaním.

Tatiana Dubayová¹

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

NEUBAUER, K., TŮBELE, S., NEUBAUEROVÁ, L. a kol.: *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017. 118 s. ISBN 978-80-7465-261-5.

Recenzovaná knižná monografia kolektívu autorov pod vedením doc. PaedDr. Karla Neubauera, PhD., odborníkov v oblasti vzdelávania a logopédie v Lotyšsku, Česku a na Slovensku sa zaoberá problematikou porúch rečovej komunikácie, včasnej logopedickej intervencie a úlohou podporného tímu pre žiakov s diferenciálnymi vývinovými poruchami reči a poruchami učenia v podmienkach základnej školy. Jej aktuálnosť nachádzame nielen v tom, že komunikačné schopnosti sú veľmi dôležité pre osobný rozvoj dieťaťa a ovplyvňujú jeho kontakt s okolitým svetom, ale aj v tom, že podmieňujú jeho úspešnosť v procese vzdelávania už od predškolského veku. Poukazujú na to napr. aj výsledky výskumu *Odchýlky vývoja artikuláčnych schopností u žiakov v počiatku dochádzky do ZŠ* od autorov K. Neubauer, V. Vondráčková, L. Neubauerová (2017), ktoré dokumentujú nárast počtu detí s odchýlkami artikuláčného vývinu pri vstupe do povinnej školskej dochádzky.

Monografiu tvorí šesť kapitol, ktoré obsahujú prípadové štúdie alebo výsledky z výskumu. V prvej kapitole *Poruchy učení a podpůrná opatření pro žáky základních škol v Lotyšsku* autori objasňujú špecifické poruchy reči a jazykových schopností, ktoré často spôsobujú poruchy učenia a správania sa žiakov. Autori sa tiež zaoberajú problematikou vytvorenia efektívneho programu podporných aktivít v procese učenia sa žiakov s problémami v rečovej komunikácii a špecifickými poruchami učenia na základnej škole, čo dokumentujú na základe prípadovej štúdie žiaka bežnej základnej školy v Lotyšsku. Súčasne zdôrazňujú potrebu tímovej práce pri vytváraní programu podporných aktivít pre žiakov so špecifickými poruchami učenia. Za dôležitý cieľ logopedickej intervencie autori považujú eliminovanie problémov v oblasti reči a jazyka, čím môžeme napomôcť žiakovi dosiahnuť úspechy v procese ich vzdelávania v podmienkach základnej školy a zvýšiť ich motiváciu k učeniu sa. Z výsledkov výskumu vyplýva, že podporné opatrenia pre žiakov so špecifickými poruchami učenia môžu prejavovať pozitívne i negatívne dôsledky. Pozitívne dôsledky podporných aktivít v procese učenia sa žiakov spočívajú v poskytovaní presnejších a spoľahlivejších údajov o ich schopnostiach – žiak pozitívne vníma skutočnosť, že jeho dysfunkcia nie je bariérou pre rozvoj a ocenenie schopností, ktoré získal v procese učenia sa, čo môže byť pre neho motivujúce k získavaniu lepších výsledkov v škole. Negatívne dôsledky spočívajú v nekomplexnom a neodbornom využití programu podporných aktivít v praxi. V druhej kapitole *Podpůrná opatření pro žáky s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy* autori podrobne opisujú obsah, úroveň zásadného vplyvu podporného opatrenia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základe platného školského zákona a učebných osnov v Českej republike. Súčasne sa zaoberajú podporou vzdelávania žiaka s vývinovými poruchami reči prostredníctvom plánu pedagogickej podpory ako efektívneho

a perspektívneho nástroja pre žiaka v škole. V tretej kapitole *Odchylky vývoje artikulačnej schopnosti u žiakov v počiatku dochádzky do základnej školy* sa autori venujú poruchám a odchýlkam vo vývine artikulačných schopností žiakov v školskom veku. V tejto súvislosti pozorujú, že ide o stabilnú, neklesajúcu, ba dokonca sa zvyšujúcu frekvenciu výskytu týchto porúch (takmer u 40 % detí v Českej republike pretrvávajú problémy artikulácie na začiatku ich školskej dochádzky). Autori ďalej prezentujú dve prípadové štúdie, ktoré ilustrujú, nakoľko je dôležité u žiakov s artikulačnými poruchami reči začať včas realizovať logopedickú intervenciu na začiatku povinnej školskej dochádzky, príp. aké môžu byť dôsledky jej oneskorenia. V štvrtej kapitole *Skrínink rečových schopností so zreteľom na vývinovú verbálnu dyspraxiu u detí* sa autorka M. Masarová zaoberá problematikou vplyvu sociálneho prostredia na vývin komunikačných a fonologických schopností detí v procese osvojovania si materinského jazyka. Na základe výsledkov výskumnej skríninovej štúdie autorka osobitne sleduje problematiku vzniku vývinovej verbálnej dyspraxie u detí/žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Piata kapitola *Rozvoj fonologických schopností a fonemického uvedomovania* je veľmi zaujímavá z toho pohľadu, ako autorka M. Šišková dôkladne opisuje etapy vývinu fonologických schopností a štruktúru fonemického uvedomovania z hľadiska kognitívnych operácií s oporou o relevantné domáce i zahraničné zdroje. V tejto časti monografie autorka súčasne opisuje základné princípy, na základe ktorých je možné uskutočniť včasnú diagnostiku vývinových úrovní fonologického uvedomovania. Zaujímavosťou je, že v závere kapitoly autorka prezentuje prehľad vybraných testových batérií na hodnotenie fonologického uvedomovania ako napr. Comprehensive Test of Phonological Processing (Wagner, 1999), Phonological Ability Test (Muter, Snowing, Hulme, 1997), Test of Phonological Skills (Newcomer, Barenbaum, 2003), Preschool and Primary Inventory of Phonological Awareness (Dodd, Crosbie, McIntosh, Ozanne, 2000). Posledná, šiesta kapitola *Fonologická diferenciacie u žiakov s vývinovou dysfáziou* je venovaná otázkam diagnostiky fonologickej diferenciacie u žiakov s vývinovou dysfáziou. Autori v nej opísali hlavné prejavy vývinovej dysfázie, ako aj logopedické poruchy u detí s vývinovou dysfáziou. Jej obsahom je aj výskum, ktorého hlavným cieľom bolo vyšetrenie fonemického sluchu u detí s vývinovou dysfáziou v priebehu opakovaných vyšetrení v určitom časovom úseku a s použitím štandardizovaného testu Hodnotenie fonemického sluchu predškolských detí (Škodová, Michek, Moravcová, 1995). Výskumné vyšetrenie vývoja fonologickej diferenciacie u detí s vývinovou dysfáziou nie je jedinou dôležitou časťou tejto kapitoly. Autori v nej podrobne opísali aj základné podmienky úspešného rozvoja dlhodobej logopedickej intervencie a základné východiská terapeutickú stratégiu pri vytváraní programu na podporu rozvoja komunikačných a kognitívnych schopností žiakov.

Spracované výskumné štúdie a ich výsledky môžeme považovať za významné obohatenie pre vedeckovýskumnú oblasť špeciálnej a inkluzívnej pedagogiky v kontexte edukácie žiakov s rôznym druhom narušenej komunikačnej

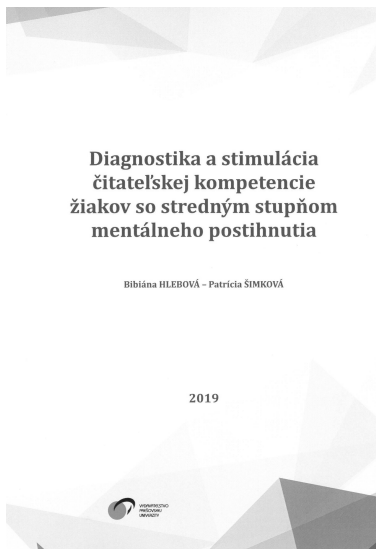
schopnosti a so špecifickými vývinovými poruchami učenia. V dôsledku toho posudzovanú knižnú monografiu charakterizujeme ako prínosnú nielen pre pedagógov, pedagogických asistentov na základných školách, ale aj pre ostatných odborníkov napr. logopédov, s ktorými súvisí proces presadzovania inkluzívneho vzdelávania. Práve v tomto procese využitie poznatkov z tejto publikácie môže napomôcť žiakom s poruchami komunikácie a poruchami učenia na vytvorenie efektívnych podmienok v procese ich edukácie, ako aj pri zvyšovaní ich motivácie k učeniu a záujmu o ďalšie vzdelávanie či uplatnenie v praxi.

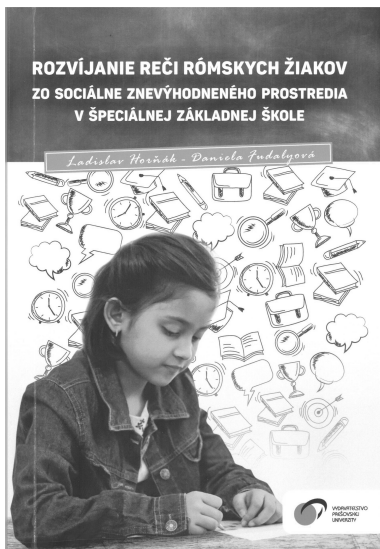
Valentyna Dvzhona¹

¹ Mgr. Valentyna Dvzhona (externá doktorandka), Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: valentina79@ukr.net. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

HLEBOVÁ, B., ŠIMKOVÁ, P.: *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2019. 242 s. ISBN 978-80-555-2222-7

Vedecká monografia *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia* (2019) sa zaoberá problematikou diagnostiky a stimulácie čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku, edukovaných na špeciálnej základnej škole vo vzdelávacom variante B. Vychádza z aktuálnych problémov edukácie týchto žiakov vyplývajúcich z výrazného oneskorenia ich osobnostného a intelektuálneho vývinu, ako aj z deficitov v perцепčno-motorických a kognitívnych funkciách. Zámer realizovaného výskumu a interpretácia jeho výsledkov súvisí s procesom rozvíjania čitateľskej kompetencie (technika a spôsob čítania, porozumenie čítaného textu) týchto žiakov, a to na základe cielenej stimulácie diagnostikovaných deficitných oblastí v perцепčno-motorických a kognitívnych funkciách. Špeciálnopedagogická intervencia v procese rozvíjania čitateľskej kompetencie spočíva v aplikácii modifikovaného stimulačného programu HYPO – *Cvičenie pre deti predškolského a mladšieho školského veku na posilnenie perцепčno-motorických a kognitívnych funkcií vrátane pozornosti* (Michalová, 2015), a to s cieľným posilnením individuálnych schopností v perceptions-motorických a kognitívnych funkciách respondentov výskumu – žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia v staršom školskom veku. Prínos realizovaného výskumu spočíva v zaznamenaní efektívnosti aplikácie modifikovaného stimulačného programu HYPO v individuálnej úrovni čitateľskej kompetencie respondentov výskumu, čo potvrdzuje opodstatnenosť výskumného problému a splnenie výskumného cieľa. Výsledky výskumu sú inšpiratívne pre odborníkov v oblasti špeciálnej a inkluzívnej pedagogiky a kognitívnej psychológie.





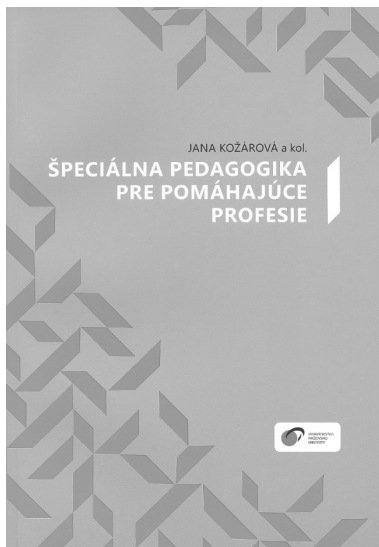
HORŇÁK, L., FUDALYOVÁ, D.: Rozvíjanie reči rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnej základnej škole. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 118 s. ISBN 978-80-555-2134-3.

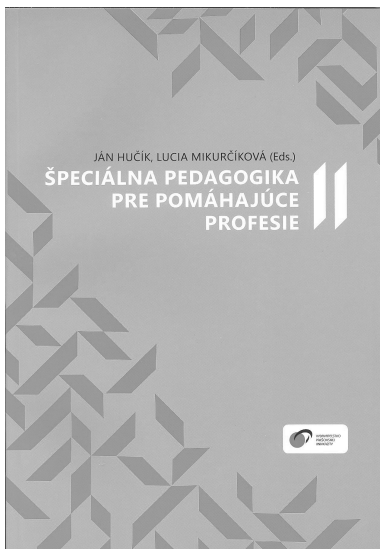
Vedecká monografia *Rozvíjanie reči rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnej základnej škole (2018)* rozpracúva neustále aktuálnu problematiku rozvíjania reči u rómskych žiakov s mentálnym postihnutím pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia na hodinách slovenského jazyka. Títo žiaci, najmä z oblastí východného a južného Slovenska, ktorých materinským jazykom je rómčina, majú veľké problémy s komunikáciou všeobecne. Preto je veľmi

dôležité ovládanie vyučovacieho (štátneho) jazyka na primeranej úrovni, ktoré následne pozitívne ovplyvní ich ďalší socializačný proces, dáva im možnosť presadenia sa, rozhodovať a niešť zodpovednosť za svoje správanie, ovládať a regulovať svoje potreby. Snahou predstavovanej monografie je v ucelenej a komplexnejšej forme podať čitateľovi informácie o skúmanej problematike a z tohto dôvodu uvádza analýzu súčasného stavu (napr. vplyv jazykových programov a metodických materiálov určených na rozvoj reči, slovnej zásoby a komunikácie na rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia), porovnáva špecifiká slovenského a rómskeho jazyka a prezentuje aj determinanty jazykovej bariéry u spomínaných rómskych žiakov. Prínosom je vypracovanie a experimentálne overenie *Metodického materiálu pre rozvoj reči rómskych žiakov v špeciálnych základných školách*, ktorý pozitívne ovplyvnil ich jazykovú kompetenciu a slovnú zásobu. Je to súbor 40 pracovných listov určených na rozvoj reči, komunikácie a slovnej zásoby, ktorý bol vypracovaný pre žiakov 3. a 4. ročníka špeciálnych základných škôl vzdelávaných podľa variantu A učebných osnov. Tento metodický materiál je možné používať nielen na hodinách slovenského jazyka, ale aj na hodinách vecného učenia, prípadne v priebehu celého vyučovania v rámci medzipredmetových vzťahov. Napriek tomu, že vedecká monografia prináša aj výsledky výskumu, práve jej snaha o komplexnosť v teoretickej časti a *Metodický materiál pre rozvoj reči rómskych žiakov v špeciálnych základných školách*, ktorý je jej súčasťou, ju predurčujú k tomu, že okrem odborníkov zaoberajúcich sa primárne rozvíjaním jazykovej (rečovej) kompetencie žiakov ju môžu využívať aj špeciálni pedagógovia na špeciálnych základných školách a klasických základných školách, ktorí pracujú so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít, ako aj študenti špeciálnej pedagogiky, najmä psychopédie, či všetci tí, ktorí majú o predkladanú problematiku záujem.

KOŽÁROVÁ, J., HUČÍK, J., DUBAYOVÁ, T., LADA, I., TKÁČ, V., MIKURČÍKOVÁ, L.: Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie I. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 128 s. ISBN 978-80-555-2175-6.

Vysokoškolská učebnica *Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie I (2018)* sa zameriava na objasnenie kontextu pomoci deťom aj dospelým osobám so zdravotným postihnutím a prináša vysvetlenie často používaných pojmov v odbornom slovníku špeciálnych pedagógov ako napr. integrácia, inklúzia, rehabilitácia, poradenstvo, kvalita života osôb s postihnutím a pod., tiež sa venuje aj etickej rovine práce s osobami so zdravotným postihnutím. Prvý diel pozostáva z deviatich kapitol, ktoré sú štruktúrované rovnakým spôsobom – v úvode kapitoly je vymedzený jej cieľ, záver kapitoly sa končí sumarizáciou hlavných poznatkov. Učebnica začína filozofickými a historickými východiskami začleňovania detí/osôb s postihnutím do spoločnosti, venuje sa aj legislatívnym dokumentom, na základe ktorých sa realizuje ich integrácia/inklúzia. Ďalej nasleduje kapitola o komplexnej rehabilitácii a o jej základných princípoch. Tretia kapitola sa zaoberá poradenstvom určeným osobám s postihnutím, jeho funkciami a činnosťami, ktoré zahŕňa. V štvrtej kapitole autori objasňujú systém pomoci osobám so zdravotným postihnutím prostredníctvom mimovládnych organizácií. Piata kapitola sa zaoberá rodinou s jedincom so zdravotným postihnutím a analyzuje špecifické problémy ovplyvňujúce vývin dieťaťa v nej. Širšiemu kontextu života jedinca so zdravotným postihnutím v spoločnosti sa venuje šiesta kapitola, siedma kapitola sa pozerá detailnejšie na bio-psycho-sociálne faktory kvality jeho života. V tejto kapitole je možné nájsť aj informáciu o medzinárodnej klasifikácii funkčnej schopnosti, spôsobilosti a zdravia a možnostiach jej uplatnenia v edukácii tejto skupiny detí. Osmá kapitola uvádza dokumenty medzinárodného aj národného charakteru určujúce práva osôb so zdravotným postihnutím. Tematicky na ňu nadväzuje deviata kapitola s informáciami o etických aspektoch práce s jedincom s postihnutím. Učebnica obsahuje informácie z oblasti špeciálnej pedagogiky pre študentov rôznych oblastí z radov pomáhajúcich profesií, ktoré sa podieľajú na starostlivosti o jedincov so zdravotným postihnutím. Objasňuje kontext, v ktorom sa týmito jedincami môžu stretnúť a vysvetľuje základné témy, ktoré sa týkajú pomoci, edukácie, rozvoja samostatnosti a ďalších zložiek ich podpory.





HUČÍK, J., MIKURČÍKOVÁ, L. (eds.): *Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie II*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 252 s. ISBN 978-80-555-2171-5

Vysokoškolská učebnica s názvom *Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie II* (2018) nadväzuje na prvý diel vysokoškolskej učebnice (Kožárová, J. a kol.: *Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie I*, 2018), ktorý sa venuje východiskovým oblastiam špeciálnej edukácie a starostlivosti o osoby so zdravotným znevýhodnením, nadaním, ale aj o osoby zo sociálne znevýhodneného prostredia, a to ucelenej rehabilitácii, poradenskému procesu, otázkam inklúzie do spoločnosti, kvalite života osôb

s postihnutím, politike samostatnosti a sebarealizácie osôb s postihnutím, ako aj etike v špeciálnej pedagogike. Druhý diel vysokoškolskej učebnice koncepčne pozostáva z desiatich kapitol, v ktorých sa ich autori venujú otázkam včasnej intervencie, komunikácie, edukácie a prechodu do pracovného procesu, ale aj kompenzačným, rehabilitačným a didaktickým pomôckam a podpore rodiny v procese starostlivosti o osoby s mentálnym postihnutím (doc. Mgr. Ján Hučík, PhD.), s telesným postihnutím (doc. PhDr. Ema Kollárová, CSc.), so zrakovým postihnutím (PaedDr. Pavlína Baslerová, PhD.), so sluchovým postihnutím (doc. Mgr. Margita Schmidtová, PhD.), s narušenou komunikačnou schopnosťou (PhDr. Alena Hučíková), s vývinovou poruchou učenia a poruchou aktivity a pozornosti (PhDr. Alena Hučíková), s poruchou správania (Mgr. Jarmila Žolnová, PhD.), s viacnásobným postihnutím (PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA), s výnimočným nadaním (Mgr. Monika Nedel'ková) a osoby zo sociálne znevýhodneného prostredia (doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.).

ŠKOVIERA, A.: Resocializačná pedagogika – kontexty a trendy. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2018. 119 s. ISBN 978-80-7560-139-1

Ľuďmi, ktorí sú nedobrovoľne vylúčení zo spoločnosti, sa zaoberá niekoľko rôznych pomáhajúcich profesií. Autor textu odbornej publikácie *Resocializačná pedagogika – kontexty a trendy (2018)* ponúka koncept resocializačnej pedagogiky ako systém výchovy dieťaťa sociálne narušeného/nepriprôsobivého a/lebo dieťaťa, ktoré je sú z rôznych príčin nedobrovoľne marginalizované. V prezentovanej publikácii autor vychádza z tradičného konceptu prevýchovy, avšak problematiku resocializačnej pedagogiky vníma aj v prepojení na inkluzívnu pedagogiku

apsychoedukáciu. V úvodných dvoch kapitolách sa venuje vymedzeniu základných pojmov a doteraz používaným konceptom tzv. tradičnej resocializačnej pedagogiky. V ďalších dvoch kapitolách obracia pozornosť k novým trendom súvisiacim s inklúziou a normalizáciou. V závere knihy autor prezentuje model terapeutickkej komunity, spolusprávu a socioterapeutické klubové aktivity ako metódy s vysokým reedukačným/resocializačným potenciálom, ktorým sa podrobnejšie venuje v jednotlivých kapitolách. Odborná publikácia je vhodným úvodom do resocializačnej pedagogiky a jej cieľom bolo vniesť do tradičného chápania prevýchovy nové prvky a zamerať pozornosť čitateľa aj na aktuálne vývinové trendy odboru spojené s jej kreatívno-inkluzívnym chápaním.

Resocializační pedagogika

kontexty a trendy

Albín Škoviera

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., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 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 presente full name and surname, academic degrees, workplace, corresponiding address, e-mail, author of the photo and sentence: The photo is published after author approval.)

Free line

Abstract: (max. 10 lines, Times New Roman, 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., University of Presov, Faculty of Education, Department of Special Education, Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovak Republic. E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk.

In case that the study was supported by the grant, this sentence should be attached:

Acknowledgement: This study was supported by *Name of Grant Agency* under contract (number of contract) from the project *Full name of project*.

REFERENCES (Times New Roman, 9 pt, names of authors all uppercase letters, titles in italics, line spacing 1.0. References should be in alphabetical order.)

Books/Monographs:

- PRUCHA, J., 1997. *Alternativní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-072-3.
TIMKO, J., SIEKEL, P., TURŇA, J., 2004. *Geneticky modifikované organizmy*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0834-4.

Journals:

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

Conference proceedings:

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

Electronic documents:

- SPEIGHT, J. G. 2005. *Lange's Handbook of Chemistry*. [on-line]. London: McGraw-Hill. 1572 p. [cit. 24.03.2012] on-line:
<http://www.knovel.com/web/portal/basic_search/display?_EXT_KNOVEL_DISPLAY_bookid=1347&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_fromSearch=true&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_searchType=basic>. ISBN 978-1-60119-261-5.

CONTENTS

Editorial (<i>Bibiána Hlebová</i>).....	5
Theoretical and Scientific-Research Studies	
Preparing Teachers to Work with Students with Special Educational Needs in Poland after the System Reform (<i>Dorota Chmiec, Agnieszka Lewicka-Zelent</i>)	7
Potentials and Weaknesses of Teachers from Polish Schools in Working with Students with Special Educational Needs (<i>Agnieszka Lewicka-Zelent, Dorota Chmiec</i>).....	16
Current Challenges of Inclusion, Integration of Students with Social and Health Disadvantages in the Slovak Republic (<i>Vladimír Klein, Viera Šilonová</i>)	28
Pro-health Education as a Strategy of Preventing Health-Related and Social-Pathological Problems in Roma Students from Socially Disadvantaged Backgrounds (<i>Jozef Liba</i>).....	42
School Culture and School Policy as Index of Inclusion in Curricular Documents (<i>Jana Kačmárová</i>)	50
The Views of the Czech Public on Inclusive Education of Students with Chronic Diseases (<i>Eva Doležalová, Jan Viktor</i>).....	65
Development of Articulation in Preschool Children Programme (<i>Karel Neubauer, Daniela Koblásová</i>).....	79
Developmental Learning Disabilities as a Social Risk (<i>Marie Kocurová</i>).....	101
Color Files Benefits and Utility in Special-Educational Process (<i>Pavel Beneš, Zuzana Štřiteská, Martin Vrubel</i>)	111
Personal Satisfaction, Leisure Time, and Financial Satisfaction as Indicators of Quality of Life in Re-Education Facilities in Slovakia and Poland (<i>Jarmila Žolnová</i>).....	127
Ethical Conduct and Reflection in Special Education Teacher's Practice (<i>Miriama Dzvóníková, Lucia Mikurčíková</i>)	136
Profiles and Portraits	
Jan Chlup – One of the Main Representatives of Somatopaedia in the Czech Republic (<i>Eva Doležalová, Jan Viktorin</i>).....	152
Book Reviews	
HLEBOVÁ, B., ŠIMKOVÁ, P.: Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2019. 242 s. ISBN 978-80-555-2222-7 (<i>Jana Kačmárová</i>)	167
ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V.: Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. 2., rozšírené vydanie. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2018. 274 s. ISBN 978-80-561-0558-0 (<i>Ladislav Horňák</i>)	169
ŠKOVIERA, A.: Resocializačná pedagogika – kontexty a trendy. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2018. 119 s. ISBN 978-80-7560-139-1 (<i>Tatiana Dubayová</i>)	172
NEUBAUER, K., TUBELE, S., NEUBAUEROVÁ, L. a kol.: Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy. Hradec Králové: Pavel Mervart, 2017. 118 s. ISBN 978-80-7465-261-5 (<i>Valentyna Dvishona</i>)	174
Book News	
HLEBOVÁ, B., ŠIMKOVÁ, P.: Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2019. 242 s. ISBN 978-80-555-2222-7	177
HORŇÁK, L., FUDALYOVÁ, D.: Rozvíjanie reči rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnej základnej škole. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 118 s. ISBN 978-80-555-2134-3	178
KOŽÁROVÁ, J., HUČÍK, J., DUBAYOVÁ, T., LADA, I., TKÁČ, V., MIKURČÍKOVÁ, L.: Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie I. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 128 s. ISBN 978-80-555-2175-6.....	179
HUČÍK, J., MIKURČÍKOVÁ, L. (eds.): Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie II. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 252 s. ISBN 978-80-555-2171-5	180
ŠKOVIERA, A.: Resocializačná pedagogika – kontexty a trendy. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2018. 119 s. ISBN 978-80-7560-139-1	181



ISSN 2585-7363