

ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

STUDIES
IN SPECIAL
EDUCATION

1 2021
ročník 10



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

VEDECKÁ RADA ČASOPISU:

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Univerzita Komenského v Bratislave (Slovenská republika)
prof. Mohammad Tariq Ahsan, Ph.D., University of Dhaka (Bangladéš)
prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., Karlova univerzita v Prahe (Česká republika)
prof. Karola Dillenburger, BCBA-D, The Queen's University of Belfast (Severné Írsko)
prof. Ibrahim El-Zraigat, Ph.D., University of Jordan, Amman (Jordánsko)
prof. (emerit.) 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, CSc., 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. PhDr. Marie Vítková, CSc., Masarykova univerzita v Brne (Česká republika)
prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc., Karlova univerzita v Prahe (Česká 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. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. Mgr. Jiří Kantor, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci (Česká republika)
doc. PaedDr. Vladimír Klein, Ph.D., Katolícka univerzita v Ružomberku (Slovenská republika)
dr. hab., prof. Daniel Kukla, Ph.D., Jan Długosz University in Czestochowa (Poľská 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)
dr. hab. Beata Maria Nowak, Ph.D., Warsaw University of Life Science (Poľská republika)
doc. PhDr. Karel Pančocha, MA, BA, Ph.D., Masarykova univerzita v Brne (Česká republika)
doc. PaedDr. Alica Petrasová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)
doc. PhDr. Jarmila Pipeková, Ph.D., Slezská univerzita v Opave (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., Univerzita Pardubice (Česká republika)

REDAKČNÁ RADA ČASOPISU:

Šéfredaktor:

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

Zástupca šéfredaktora:

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

Jazyková korektúra:

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

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

Ďalší členovia edičnej rady:

PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA, Prešovská univerzita v Prešove (Slovenská republika)

Mgr. Tatiana Dubayová, 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)

Peter Szombathy, 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

Vydavateľ:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity

Sídlo vydavateľa:

Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra 15,
080 01 Prešov, Slovenská republika, IČO 17 070 775

Návrh obálky:

Grafotlač Prešov, s.r.o.

Tlač:

Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu
Prešovskej univerzity v Prešove

Periodicita vydávania:

dvakrát ročne

Dátum vydania:

február 2021 (ďalšie číslo v októbri 2021)

Dostupné na internete:

www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

Evid. číslo: EV 4561/12

ISSN 2585-7363

OBSAH

Slovo na úvod/Editorial

<i>(Bibiána Hlebová, Jana Kožárová)</i>	3
---	---

Teoretické a vedeckovýskumné štúdie

Rozvoj verbálneho chováni u dítete s poruchou autistického spektra <i>(Zuzana Prokopová, Miroslava Bartoňová)</i>	9
Hodnotenie výkonu žiakov v oblasti čítania a písania v 1. a 2. ročníku základnej školy v kontexte diagnostiky včasnej gramotnosti <i>(Martina Zubáková)</i>	23
Percepčné-motorické schopnosti u dítet a žáků s lehkým mentálním epostihžením <i>(Eva Dostalová, Jan Viktorin)</i>	41
Přístup učitelů české základní školy k rozvoji zrakové a sluchové percepce žáků s lehkým mentálním postižením <i>(Eva Dostalová, Lucie Loosová, Jan Viktorin)</i>	54
Využití prvků komprehenzivní rehabilitace u žáků s odkladem školní docházky na rozvoj jejich motorických dovedností <i>(Michal Vostrý, Barbora Lanková, Alena Pexová)</i>	68
Podpůrná opatření uplatňovaná při vzdělávání žáků s odlišným kultúrním prostredím a jinými životními podmínkami ve školách hlavního vzdělávacího proudu <i>(Eva Dostalová, Jan Viktorin)</i>	77
Špecifická forma integrácie v špeciálnej materskej škole – úspešný príklad dobrej praxe <i>(Lubica Kročánová)</i>	100
Muzikoterapia s deťmi v náhradnej ústavnej starostlivosti <i>(Vladimíra Zemančíková)</i>	109

Správy z projektov

Report Related to the Terminated Grant Project APVV-15-0071 Man with Handicap in the Literature for Children and Youth (2016 – 2020) <i>(Zuzana Stanislavová, Alexandra Brestovičová)</i>	129
Záverečná správa z výskumného projektu APVV-15-0273 Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprospeievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka (2017 – 2019) <i>(Iveta Kovalčíková, Ján Ferjenčík, Miriam Slavkovská)</i>	142

Recenzie

- MIKURČÍKOVÁ, L., HARČARÍKOVÁ, T., SCHOLTZOVÁ, I. (eds.):
*Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte
 transformačných procesov. Zborník príspevkov.* Prešov: Prešovská
 univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2020. 454 s.
 ISBN 978-80-555-2591-4
 (Mária Podhájecká, Vladimír Gerka).....151
- MÜLLER, O. a kol.: *Metodika expresivních přístupů u žáků se specifickými
 vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání.* Olomouc: Univerzita
 Palackého v Olomouci, 2020. 272 s. ISBN 978-80-244-5749-9
 (Luboš Lukáč)153
- NEUBAUEROVÁ, L., NEUBAUER, K.: *Neurogenně podmíněné poruchy
 komunikace u seniorů v sociálně-zdravotní péči.* Hradec Králové:
 Gaudeamus, 2020. 125 s. ISBN 978-80-7435-794-7
 (Bibiána Hlebová)155
- VALENTA, M., MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B. a kol.:
Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu.
 Praha: Grada Publishing, 2020. 216 s. ISBN 978-80-271-0621-9
 (Patricia Šimková)157

Knižné novinky

- MIKURČÍKOVÁ, L., HARČARÍKOVÁ, T., SCHOLTZOVÁ, I. (eds.):
*Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte
 transformačných procesov. Zborník príspevkov.* Prešov: Prešovská
 univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2020. 454 s.
 ISBN 978-80-555-2591-4.....159
- NEUBAUEROVÁ, L., NEUBAUER, K.: *Neurogenně podmíněné poruchy
 komunikace u seniorů v sociálně-zdravotní péči.* Hradec Králové:
 Gaudeamus, 2020. 125 s. ISBN 978-80-7435-794-7160
- VALENTA, M., MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B. a kol.:
Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu.
 Praha: Grada Publishing, 2020. 216 s. ISBN 978-80-271-0621-9161
- ŽOLNOVÁ, J., KEČKÉŠOVÁ, M.: *Prevýchova v teoretických koncepciách
 pedagogiky psychosociálne narušených a legislatíve.* Brno: MDS, 2020.
 178 s. ISBN 978-80-7392-354-9162

Pokyny pre prispievateľov163

Slovo na úvod

Vážení a ctení čitateľa,

z pozície šéfredaktorky Vás vítam na stránkach prvého čísla jubilejného 10. ročníka medzinárodného vedeckého recenzovaného časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special education*, ktorý vychádza pravidelne vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove na Slovensku. Pri tejto príležitosti by sme sa chceli aspoň na chvíľu pozastaviť a pripomenúť naše predsavzatie, s ktorým sme v roku 2011 vstupovali do publikovania prvého ročníka časopisu pod názvom *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, a to vytvoriť pre domácich i zahraničných záujemcov z odboru špeciálna pedagogika abscentujúci priestor na akademickú i vedeckovýskumnú prezentáciu či diskusiu o nových poznatkoch i skúsenostiach. Pozitívne ohlasy z 5-ročného vydávania tohto časopisu však posunuli jeho kvalitatívny rozmer i tematický zámer, čo sa v roku 2017 odrazilo aj v rozšírení jeho pôvodného názvu na *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*, a to pri nezmenenej koncepcii (publikované teoretické a vedeckovýskumné štúdie, profily a portréty, rozhovory, recenzie, knižné novinky), dodržiavaní publikačnej etiky a periodicity publikovania časopisu dvakrát ročne. Za ďalšiu kvalitatívnu zmenu pri vydávaní vedeckého časopisu považujeme aj vytvorenie webového sídla časopisu (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) v roku 2017, čím sa vytvoril flexibilnejší prístup pre jeho domácich i zahraničných čitateľov v slovenskej i anglickej verzii. Publikovanie všetkých príspevkov v časopise a ich zverejnenie na webovom sídle časopisu 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).

Nevyhnutnou súčasťou kvalitatívneho procesu pri vydávaní vedeckého časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education* sa stalo aj postupné rozširovanie jeho garantov – členov vedeckej rady časopisu o uznávaných domácich i zahraničných odborníkov v kontexte zvyšovania aktuálnosti publikovaných príspevkov v tomto časopise z odboru špeciálna pedagogika s interdisciplinárnym prienikom do jej hraničných vedných odborov (liečebná pedagogika, humánna defektológia), pomocných vied (patobiológia, patopsychológia, sociálna patológia), súvzťažných vedných disciplín (semiotika, informatika, lingvistika, aplikovaná behaviorálna analýza), 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, zásluhou ktorých časopis získal renomé v širšom domácom i zahraničnom kontexte. V dôsledku toho sme s nadšením prijali uznanie nášho vedeckého časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education* v medzinárodných databázach vedeckých časopisov –

od roku 2017 v ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) v Nórsku, od roku 2019 CEEOL (Central and Eastern European Online Library) v Nemecku, od roku 2018 v Slovenskom národnom korpuse Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave na Slovensku. Našou spoločnou ambíciou však naďalej ostáva neustále skvalitňovanie tematického zamerania nášho vedeckého časopisu o aktuálne témy, otvorenie sa širšiemu spektru domácich i zahraničných čitateľov, čo vnímame ako nevyhnutný krok k získaniu vyššieho medzinárodného uznania v rámci jeho registrácie v medzinárodných databázach vedeckých časopisov SCOPUS a Web of Science.

V tejto súvislosti patrí všetkým členom vedeckej a redakčnej rady moje úprimné poďakovanie za doterajšie profesijné i edičné nasadenie a neutíchajúci záujem v procese kvalitatívneho napredovania nášho časopisu.

Z obsahu prvého čísla časopisu v roku 2021 (10. ročník) si dovoľujem upriamiť Vašu pozornosť na zaujímavé a aktuálne témy publikovaných vedeckých štúdií, ktoré súvisia s edukáciou detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na Slovensku i v zahraničí. Rubriku ***Teoretické a vedeckovýskumné štúdie*** v tomto čísle časopisu reprezentuje osem príspevkov od domácich a zahraničných autorov. V prvých dvoch vedeckých štúdiách pod názvom *Rozvoj verbálneho chováni u dieťaťa s poruchou autistického spektra* (Z. Prokopová a M. Bartoňová) a *Hodnotenie výkonu žiakov v oblasti čítania a písania v 1. a 2. ročníku základnej školy v kontexte diagnostiky včasnej gramotnosti* (M. Zubáková) je v centre pozornosti aktuálna problematika rozvíjania komunikačnej a sociálnej kompetencie u žiakov s poruchami autistického spektra s využitím metodiky verbálneho správania z aplikovanej behaviorálnej analýzy a problematika hodnotenia úrovne čitateľskej i pisateľskej gramotnosti žiakov v mladšom školskom veku v procese osvojovania si týchto kompetencií podporujúcich zvyšovanie ich školskej úspešnosti, a to v kontexte včasnej diagnostiky eliminujúcej vznik porúch učenia. Na problematiku neustále aktuálnej edukácie žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením reagujú autori ďalších štyroch štúdií: *Percepčné-motorické schopnosti u detí a žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím* (E. Dostalová, J. Viktorin); *Prístup učiteľov českej základnej školy k rozvoju zrakové a sluchové percepcie žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím* (E. Dostalová, L. Loosová, J. Viktorin); *Využití prvků komprehenzivní rehabilitace u žiakov s odkladem školní docházky na rozvoj jejich motorických dovedností* (M. Vostrý, B. Lanková, A. Pexová); *Podpůrná opatření uplatňovaná při vzdělávání žiakov s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami ve školách hlavního vzdělávacího proudu* (E. Dostalová, J. Viktorin). Ich spoločným menovateľom je snaha autorov o zmapovanie najčastejšie sa vyskytujúcich deficitov v oblasti kognitívnych, percepčných a motorických schopností u žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením s akcentom na nevyhnutnú individuálne cieleňú intervenciu na ich eliminovanie zo strany špeciálneho pedagóga. V štúdii pod názvom *Špecifická forma integrácie v špeciálnej*

materskej škole – úspešný príklad dobrej praxe autorka Ľ. Kročanová prezentuje výsledky realizovaného experimentu v kontexte špecifickej integrácie počujúcich detí do špeciálnej materskej školy s deťmi s poruchou sluchu a narušenou komunikačnou schopnosťou, výsledkom ktorého boli pozitívne výsledky v oblasti rozvíjania komunikačnej a sociálnej kompetencie všetkých detí – intaktných i zdravotne znevýhodnených. V poslednej štúdii s názvom *Muzikoterapia s deťmi v náhradnej ústavnej starostlivosti* autorka V. Zemančíková prezentuje výsledky tzv. orientačného výskumu o využívaní muzikoterapie ako podpornej terapie pri práci s deťmi umiestnenými v náhradnej ústavnej starostlivosti, ktorú odporúča realizovať na základe rešpektovania špecifik tejto cieľovej skupiny detí.

V rubrike ***Správy z projektov*** prezentujeme záverečné výsledky z riešenia dvoch významných grantových projektov APVV na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

Prvé číslo časopisu uzatvárajú štyri recenzie nových domácich i zahraničných knižných titulov z odboru špeciálna a inkluzívna pedagogika, prezentácie štyroch domácich i zahraničných knižných novínok, ako aj pokyny pre prispievateľov do nášho vedeckého časopisu.

V závere by som sa chcela aj v mene ostatných členov vedeckej a redakčnej rady časopisu poďakovať všetkým našim prispievateľom i čitateľom z radov akademickej i pedagogickej obce za ich doterajšiu priazeň. Veríme, že aj ďalšie číslo nášho vedeckého časopisu svojím obsahom osloví našich priaznivcov nielen doma, ale aj v zahraničí. Nadalej s potešením uvítame všetky Vaše príspevky, nápady i pripomienky, a to v záujme vytvorenia nového priestoru na vzájomnú komunikáciu, na sprostredkovanie 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 first issue of jubilee 10th volume of international scientific peer-reviewed journal *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special education*, which is published in the University of Prešov in Prešov Publishing, Slovakia. On this occasion, we would like to pause for a moment and recall our commitment, with which we have started the publication of the first volume in 2011 titled *Special Education Teacher – Journal for special-educational theory and practice*, in order to fill up absenting space for academic and scientific-research presentation or discussion on knowledge and experience for those interested from the field of special education in national and international context. However, positive feedbacks from 5-years publishing of the journal have moved its qualitative dimension and thematical intention, what was reflected in 2017 into extension of its original title to *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special education*, with unchanged conception, compliance to publication ethics and periodicity of the journal publishing, i.e. twice a year. Another qualitative change in publishing scientific journal is also creating its webpage (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) in 2017 which created more flexible access for its domestic and foreign readers in Slovak and English version. Publication of all the papers in the journal and its disclosure on the journal web page 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 regarding the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation-GDPR).

Integral part of the qualitative process in publishing per-reviewed journal *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special education* became also continuous extension of its guarantees – members of Journal's scientific board for recognised national and international professionals in the context of increasing the topicality of published papers in the journal 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, thanks to that the journal gained its reputation in a wider domestic and international context. As a result, we have accepted enthusiastically the recognition of our scientific journal *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special education* in international databases of scientific journals - since 2017 in ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) in Norway,

since 2019 in CEEOL (Central and Eastern European Online Library) in Germany, and since 2018 in the Slovak National Corpus in Ľudovít Štúr Institute of Linguistics of Slovak Academy of Sciences in Bratislava, Slovakia. However, our common ambition is still continuous improvement of thematical focus of the journal on current topics, opening to a wider spectre of domestic and foreign readers, which is considered as a necessary step to gain higher international recognition with its registration in international databases of scientific journals SCOPUS and Web of Science.

In this regard, all the members of scientific and editorial board of the journal deserve my sincere thanks for their professional and editorial commitment so far and their unceasing interest in the process of the journal's qualitative progress.

From the content of the first issues in 2021 (10th volume) I would like to focus your attention on interesting and current topics of published scientific studies, which are related to the education of children and youth with special education needs in Slovakia and abroad. Section ***Theoretical and Scientific-Research Studies*** in the issue represents eight papers from domestic and foreign authors. In the first two scientific studies titled *Development of Verbal Behavior in a Child with Autism Spectrum Disorder* (Z. Prokopová, M. Bartoňová) and *Evaluation of Pupils' Performance in Field of Reading and Writing in the 1st and 2nd Grade of Elementary School in Context of Early Literacy Assessment* (M. Zubáková) there is in the focus current issue of development of communicative and social competence of students with autism spectrum disorders with using methods of verbal behaviour from applied behavior analysis and issue of evaluation of the reading and writing literacy evaluation of students in younger school age in the process of acquiring those competences supporting development of their school success, in the context of early assessment eliminating onset of learning disorders. The issue of still topical education of students with health and social disadvantage is reflected in following four studies: *Perceptual-Motor Skills in Children and Pupils with Mild Intellectual Disabilities* (E. Dostalová, J. Viktorin); *Use of Comprehensive Rehabilitation Elements for Students with Delayed School Attendance for Development of their Motor Skills* (M. Vostrý, B. Lanková, A. Pexová); *Czech Primary School Teachers' Attitudes towards Development of Visual and Auditory Perception of Pupils with Mild Intellectual Disabilities* (E. Dostalová, L. Loosová, J. Viktorin); *Supportive Measures Applied in Education of Pupils with Different Cultural environment and Other Living Conditions in Mainstream Schools* (E. Dostalová, J. Viktorin). Their common denominator is the authors' effort to map the most common deficits in area of cognitive, perceptual, and motoric skills of students with health and social disadvantage with emphasize on necessary individually targeted intervention for their elimination from the position of a special educator. In the study titled *Specific Form of Integration in Special Kindergarten – Successful Example of Good Practice*, the author Ľ. Kročanová presents results from implemented experiment in the context of specific integration of hearing children into special kindergarten with children

with hearing disorder and impaired communication skills, where the results were positive in the area of communicative and social competence development in all participating children – intact and those with handicap. In the last study titled *Music Therapy with Children in Substitute Institutional Care*, the author V. Zemančíková presents results of so-called orientation research on using music therapy as a supportive therapy in work with children placed in substitute institutional care, where which she recommends implementing with the respect of specifics of this target group of children.

Section **Research Reports** presents final reports from two significant grant projects APVV at the Faculty of Education, University of Prešov in Prešov.

The first issue of journal is concluded with four book reviews of Slovak and foreign book titles from the field of special and inclusive education, presentations of four domestic and foreign book news, 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 with a pleasure we will welcome 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

Jana Kožárová
English translation

ROZVOJ VERBÁLNÍHO CHOVÁNÍ U DÍTĚTE S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA¹

Development of Verbal Behavior in a Child with Autism Spectrum Disorder

Zuzana Prokopová,² Miroslava Bartoňová³

Abstrakt: Poruchy autistického spektra se manifestují narušením v oblasti komunikačních a sociálních dovedností a také přítomností stereotypních vzorců chování a omezeným okruhem zájmů a aktivit. Tyto deficity, zejména deficit v oblasti komunikace, negativně ovlivňují kvalitu života jedince i jeho blízkého okolí. Efektivním způsobem řešení nedostatků v komunikačních dovednostech je přístup založený na aplikované behaviorální analýze zaměřené na rozvoj verbálního chování. V následujícím příspěvku jsou formou případové studie prezentovány dílčí výsledky výzkumného šetření zaměřeného na rozvoj verbálního chování u jedinců s poruchami autistického spektra. Ze získaných dat je po zavedení intervence zřejmý nárůst dovedností v oblasti verbálního chování a dovedností, které s ním úzce souvisí.

Klíčová slova: aplikovaná behaviorální analýza (ABA), verbální chování (VB), poruchy autistického spektra (PAS), VB-MAPP.

Abstract: Autism Spectrum Disorder is often manifested by impaired communicative and social skills, as well as the presence of stereotypical patterns of behavior, limited interests, and repetitive activities. These impairments, especially those in regards to communication, may negatively impact the overall quality of life of an individual and those around them. One method to address these skill impairments is that of a verbal behavior focused applied behavior analytic approach. In the following article, partial results of a research study focused on the development of verbal behavior in a participant with autism spectrum disorder are presented in the form of a case study. Following the introduction of the intervention, the collected data indicates an increase in skills related to verbal behavior as well as other skills related to it.

Keywords: applied behavior analysis (ABA), verbal behavior (VB), autism spectrum disorder (ASD), VB-MAPP.

Úvod

Komunikace patří k nejzákladnějším lidským schopnostem. Komunikační dovednosti mají výrazný vliv na rozvoj osobnosti a jsou prostředkem k navazování mezilidských vztahů. Jak uvádí Trellová a Mikurčíková (2019), jazyk a komunikace jsou neoddělitelnou součástí sociální interakce mezi jednotlivci. Narušení v oblasti komunikace má negativní vliv na kvalitu života jedince i jeho blízkého okolí (Klenková, 2006). U jedinců s poruchami autistického spektra (dále PAS) je narušení komunikačních schopností jedním

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 26. 11. 2020

² Zuzana Prokopová, Mgr., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika. E-mail: prokopovazuzana@seznam.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

³ Miroslava Bartoňová, prof., PaedDr., Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika. E-mail: miroslava.bartonova@pedf.cuni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

z hlavních deficitů. Řeč se vyvíjí opožděně či její vývoj zcela absentuje. Pokud se vyvíjí, mívá často echolalický charakter a bývá využívána nefunkčním způsobem. Nedostatečné dovednosti v oblasti komunikace mohou být příčinou vzniku nežádoucího chování, jelikož jedinec neovládá jiné, sociálně přijatelné způsoby, jak si vykomunikovat svá přání a potřeby (Bazalová, 2017; Krejčířová, In: Neubauer a kol., 2018). Neverbální složka komunikace se u jedinců s PAS rovněž nevyvíjí odpovídajícím způsobem. Projevují se obtíže v porozumění mimice a gestům druhých i v jejich samotné produkci. K dalším symptomům PAS řadíme chybění či omezení zájmu o zapojení se do sociální interakce. Jak upozorňují Mikurčíková a Ivanková (2018), je právě rozvoj sociální komunikace u jedinců s PAS naprosto zásadní. Kromě výše zmíněných deficitů v oblasti komunikace a sociální interakce se také objevují stereotypní vzorce chování a okruh zájmů a aktivit bývá značně limitovaný. Je proto zapotřebí věnovat této oblasti dostatečnou pozornost. Ačkoli se u jedinců s PAS objevují společné znaky, variabilita projevů je široká. Je nezbytné zachovávat nanejvýše individuální přístup ke každému z nich tak, abychom v maximální možné míře umožnili rozvoj jejich potenciálu (Hrdlička, Komárek, 2014; Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018). Vysoce individualizovaný přístup v edukaci jedinců s PAS a jiným vývojovým postižením nabízí intervence založené na aplikované behaviorální analýze.

Aplikovaná behaviorální analýza a verbální chování

Aplikovaná behaviorální analýza (dále ABA) je vědecký přístup zaměřující se na porozumění a zlepšení lidského chování. Zabývá se chováním sociálně signifikantním, za sociálně signifikantní chování je mimo jiné považována komunikace. Cílem intervencí založených na ABA je snížení či odstranění nežádoucího chování a jeho nahrazení chováním sociálně přijatelným (Cooper, Heron, Heward, 2019). Přístup založený na ABA je mnoha studiemi podložen jako velmi efektivní při řešení závažných problémů, jakými jsou například agresivní chování, sebepoškozování či jiné sociálně nepřijatelné chování. ABA je v současnosti, zejména v USA, považována za nejefektivnější přístup ke vzdělávání jedinců s PAS a jinými vývojovými poruchami (Maštenová, 2016). Významnou oblastí, kde se přístup založený na ABA využívá, je rozvoj verbálního chování. Aplikovaná behaviorální analýza zaměřená na rozvoj verbálního chování je úspěšně využívána při edukaci žáků s PAS a jiným vývojovým postižením, u kterých je přítomné narušení komunikačních schopností (Barbera, Rasmussen, 2018).

Verbální chování (dále VB) je definováno jako chování posílené druhou osobou neboli posluchačem. Zahrnuje vokální i nevokální formu komunikace, tedy mluvenou řeč, stejně jako znakový jazyk a další alternativní a augmentativní formy komunikace. Tento přístup čerpá ze Skinnerovy analýzy verbálního chování, kde je řeč, stejně jako další formy komunikace, analyzována jako kterékoli jiné chování s ohledem na její funkci. Není tedy rozdělena pouze na expresivní a receptivní složku, ale dále se dělí dle podmínek, za kterých

je použita. Skinner (2014) rozlišuje chováni mluvčího a chováni posluchače. V rámci chováni mluvčího ďalej rozlišuje šesť primárnych verbálnych operantů:

Mand pochází z anglického slova „demand,“ což znamená žádost nebo požadavek. Funkce mandu je pod kontrolou motivující operace a historie specifického posílení. Mand může být použit pro získání určité věci, činnosti, pozornosti či informace (Cooper, Heron, Heward, 2019). Mand je vhodnou alternativou nežádoucího chováni. Trellová a Hlebová (2020) upozorňují na důležitost zařazení mandů, které naplní stejnou funkci jako nežádoucí chováni a budou ho tak schopné nahradit. Tím bude výskyt nežádoucího chováni přirozeně klesat a zároveň budou stoupat komunikační dovednosti studenta.

Takt je slovo vycházející z anglického „contact“ a znamená pojmenování či označení neverbálního stimulu, se kterým přicházíme do kontaktu prostřednictvím našich smyslů. Pojmenovávat můžeme obrázky, předměty a jejich vlastnosti, zvuky, chutě, vůně či pocity (Barbera, Rasmussen, 2018; Cooper, Heron, Heward, 2019).

Za echoickou imitací je považována schopnost opakování slyšeného. Obdobou echoické imitace je *imitace motorická*, kde se jedná o nápodobu pohybu předvedeného druhou osobou. Skinner (2014) také řadí motorickou imitaci mezi verbální operanty, a to v případě imitace znaků u jedinců komunikujících prostřednictvím znakového jazyka (Cooper, Heron, Heward, 2019; Skinner, 2014).

Intraverbál je reakcí na verbální chováni druhé osoby bez přítomnosti vizuálního či jiného stimulu. Patří sem odpovídání na otázku, vedení konverzace, doplňování frází či slovních asociací (Cooper, Heron, Heward, 2019).

Reakce na text je čtení předloženého textu, při kterém není podmínkou porozumění čtenému. Porozumění závisí na zvládnutí jiných operantů, jako například intraverbálu nebo receptivních dovedností (Cooper, Heron, Heward, 2019; Skinner, 2014).

Transkripce je myšlen přepis slyšeného. O transkripci se jedná i v případě přepisu znakového jazyka (Cooper, Heron, Heward, 2019). Trellová a Mikurčíková (2019) zmiňují, že i během jednoduché konverzace jsou využívány různé verbální operanty, přičemž každý z nich má svou vlastní funkci.

Skinner (2014) ďalej popsal *odpověď posluchače*, který má v realizaci komunikačního procesu své neopomenutelné postavení, a jehož role se během komunikace střídá s mluvčím. Odpověď posluchače je označována jako neverbální operant, jelikož je obvykle chováni neverbálního charakteru. Jedná se například o následování instrukce mluvčího. Odpověď posluchače je zároveň posílením pro verbální chováni mluvčího (Cooper, Heron, Heward, 2019; Skinner, 2014).

Maštenová (2016) zdůrazňuje, že pro efektivitu intervencí je nezbytné respektovat rozdílné schopnosti a potřeby jedinců. Před sestavením individualizovaného programu je proto nutností nejprve důkladně zmapovat stávající dovednosti a deficity jedince v každé důležité oblasti. Pro toto se nejčastěji využívá hodnotící manuál VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program), pomocí něhož se testují dovednosti

z oblasti verbálneho chováni a dovednosti, ktoré s ním úzce súvisí. Je testováno celkom 16 oblastí. Jedná sa o verbálne operanty (mand, takt, intraverbál a echoické dovednosti) a také o odpoveď posluchače a odpoveď posluchače na základě funkce, vlastnosti či třídy. Dále jsou testovány dovednosti z oblasti vizuální percepce, hry, sociálního chování, imitace, vokalizace a práce ve skupině. Na vyšších úrovních jsou posuzovány také lingvistické a matematické dovednosti a dovednost čtení a psaní. Hodnotící manuál obsahuje celkem 170 vývojových milníků, které se dále dělí do tří úrovní. První úroveň odpovídá dovednostem neurotypického dítěte ve věku 0 – 18 měsíců, druhá úroveň věkovému rozmezí 18 – 30 měsíců a třetí úroveň 30 – 48 měsícům věku (Sundberg, 2014). Tento hodnotící manuál jsme využili k testování dovedností v rámci našeho výzkumného šetření.

Metody a nastavení intervence

Cílem studie je evaluace intervence zaměřující se na rozvoj verbálního chování u chlapce s poruchou autistického spektra a představení možnosti využití této intervence v rámci výuky v základní škole speciální. Základní technikou výzkumného šetření byla případová studie s jedním subjektem. K prezentaci získaných dat byl použit jednoduchý AB design. Dalšími použitými technikami bylo přímé pozorování a každodenní záznam dat z testování dovedností participanta. Proběhlo také komplexní posouzení úrovně dovedností s využitím hodnotícího manuálu VB-MAPP před zahájením intervence zaměřené na rozvoj VB a následně přetestování po devíti měsících realizované intervence. Subjektem výzkumu je chlapec ve věku 10 let s diagnózou PAS a středně těžkým mentálním postižením. Participant navštěvuje základní školu speciální, kde je mu poskytováno vzdělávání s využitím přístupu založeného na ABA. Intervence je soustředěná zejména na rozvoj VB a chování, které s ním úzce souvisí. Participant je vzděláván podle II. dílu RVP pro obor vzdělání základní škola speciální.

Vývoj chlapcových komunikačních schopností byl od počátku opožděn a jeho snaha o komunikaci s okolím byla nízká. Nyní komunikuje s využitím izolovaných slov, někdy dvouslovných spojení. Při snaze vyjádřit se víceslovně přestává být řeč srozumitelná. I při užívání izolovaných slov je řeč srozumitelná spíše pro osoby blízké. Receptivní porozumění je na úrovni dvouslovných až tříslavných instrukcí. Chlapcův slovník zahrnuje jím preferované předměty a činnosti (pochutiny, hračky, pohybové aktivity a pod.) a dále položky, se kterými se v běžném životě setkává, předměty denní potřeby (oblečení, potraviny a nápoje, vybavení domácnost, dopravní prostředky, zvířata a pod.). Slovní zásoba je z hlediska slovních druhů tvořena zejména podstatnými jmény a několika slovesy. Přídavná jména využívá pouze pro označení barev.

Před započatím vzdělávání za pomoci přístupu zaměřeného na rozvoj VB měl již participant jisté dovednosti v oblasti VB, které ovšem nebyly zcela kvalitně upevněné a generalizované. Velkým problémem byla také diferenciacie podobných položek. Před zahájením programu zaměřeného na rozvoj VB

byly otestovány participantovy dovednosti pomocí hodnotícího manuálu VB-MAPP. Zároveň byl na základě testování vytvořen seznam dovedností z oblasti verbálního chování, které si participant do té doby osvojil. Tak byly stanoveny výchozí hodnoty, na něž se mohlo navázat při sestavování individuálního programu. Vstupní hodnoty verbálního chování byly na úrovni 1. levelu VB-MAPP, pouze některé dovednosti mírně zasahovaly do 2. levelu.

Učení dovedností z oblasti verbálního chování probíhalo s využitím metody bezchybného učení. Jako hlavní formy výuky byly využity intenzivní učení, učení v přirozeném prostředí a trénink mandů. Jedná se o vysoce efektivní metody a formy učení, které jsou využívány v rámci přístupu zaměřeného na rozvoj VB. *Bezchybné učení* je metoda, při níž cíleně minimalizujeme výskyt chyb během učení nových dovedností. Využití této metody v rámci našeho šetření pomáhalo participantovi k dosažení úspěchu při učení, a tím k častějšímu dosažení posílení. To vedlo k rychlejšímu a stabilnějšímu osvojování si nových dovedností a také ke snížení rizika výskytu nežádoucího chování. Eliminace výskytu chyb při učení bylo dosahováno za pomoci tzv. *promptů*. Prompt znamená náповědu, pobídku či dopomoc. Poskytované prompty pomáhaly participantovi odpovídat správně. V rámci bezchybného učení byly prompty poskytovány s nulovým zpožděním, tedy ihned po zadání instrukce. Tím se předcházelo fixování nesprávné odpovědi. Během učení byly prompty postupně systematicky oslabovány, aby docházelo k samostatnému a nezávislému odpovídání. Dovednosti byly považovány za zvládnuté až ve chvíli, kdy byly používány ve správné podobě a bez promptu. Pro jejich otestování byl využit tzv. test za studena, který probíhal každé ráno před započítím výuky. Kritériem pro zvládnutí dovednosti byly správné a samostatné odpovědi v testu ve třech po sobě jdoucích dnech, ve kterých probíhala výuka (Barbera, Rasmussen, 2018; Kodak, Grow, 2011).

Program zaměřený na rozvoj VB probíhal v rámci výuky a dalších aktivit v základní škole speciální, v domácím či jiném mimoškolním prostředí nebyl program z důvodu náročnosti rodinné situace veden, ani se participant neúčastnil žádných dalších intervencí. Časová dotace programu byla nastavena na 20 – 25 hodin týdně. Přibližný počet hodin věnovaný jednotlivým formám výuky byl obvykle 10 hodin intenzivního učení, 10 hodin učení v přirozeném prostředí a 5 hodin tréninku mandů. V rámci *intenzivního učení* jsme se zaměřili na výuku dovedností v oblasti verbálního chování a chování s ním úzce souvisejícím. Participant se učil pojmenovat položky (takt), identifikovat položky a reagovat na instrukce (odpověď posluchače), odpovídat na otázky, doplňovat fráze či slovní asociace (intraverbál). Od každého operantu byly pro zajištění diskriminace učeny vždy nejméně dvě cílové dovednosti současně. Program rozvoje echoických dovedností byl momentálně u participanta pozastaven a rozvoj dalších verbálních operantů, jako je transkript a reakce na text, nebyly zavedeny z důvodu nedostatku dovedností, potřebných pro jejich zahájení. Dále byly v rámci intenzivního učení rozvíjeny motorické imitace. Ačkoli se zde nejedná o verbální operant, uvádíme data z této oblasti

z důvodu, že se jedná o velmi zásadní dovednost z hlediska schopnosti učení se z prostředí. Zároveň je úroveň motorické imitace jednou z oblastí, která je posuzována v hodnotícím manuálu VB-MAPP. Výběr dovedností zařazených do výuky byl prováděn s ohledem na momentální úroveň schopností, zájmů a potřeb participanta.

V rámci *učení v přirozeném prostředí* probíhala generalizace dovedností učených během intenzivního učení a dále byly rozvíjeny zájmy a aktivně hledána nová potencionální posílení. Věnovali jsme se zde také rozvoji sociálního chování, rozvoji hry a práce ve skupině. V neposlední řadě jsme se zaměřili na učení sebeobslužných dovedností vedoucích ke zvýšení samostatnosti a nezávislosti participanta (Barbera, Rasmussen, 2018; Kodak, Grow, 2011).

Do výuky byl také zařazen *trénink mandů*, během kterého se participant učil říkat si o věci, činnosti, informace, o které měl zájem. Během těchto tréninků byla sbírána data o kvalitě a kvantitě využívaných mandů. V tréninku mandů byly učeny vždy nejméně tři nové mandy zároveň, aby docházelo k jejich diskriminaci.

Intervence byly vedeny třídní učitelkou a asistenty pedagoga, kteří byli behaviorálním analytikem zaškoleni v přístupu zaměřeném na rozvoj VB. Behaviorální analytik zároveň dohlížel na správné dodržování jednotlivých postupů a společně se speciálním pedagogem na základě výsledků posouzení dovedností pomocí hodnotícího manuálu VB-MAPP sestavil a pravidelně revidoval individuální program.

Výsledky výzkumu

Před zahájením intervence zaměřené na rozvoj verbálního chování se participant dle výsledků počátečního testu nacházel dovednostmi na úrovni 1. levelu VB-MAPP s několika dovednostmi zasahujícími do 2. levelu. Po devíti měsících proběhlo přetestování, podle kterého se participant s nově osvojenými dovednostmi posunul na úroveň převážně 2. levelu VB-MAPP s několika dovednostmi zasahujícími do 3. levelu. Pro bližší představu uvádíme výsledky z obou testování v oblasti námi sledovaných dovedností, tedy mandu, taktu, intraverbálu, odpovědi posluchače a imitačních dovedností. Upozorňujeme, že v hodnotícím manuálu jsou některé testové otázky nastaveny na zvládnutí konkrétního počtu dovedností v oblasti daného operantu a pokud na tento počet testovaný nedosahuje (či u některých otázek nedosahuje alespoň na jeho polovinu), spadá v hodnocení automaticky na úroveň předchozí testové otázky, ačkoli jeho reálné dovednosti mohou být o něco vyšší.

Před zavedením intervence zaměřené na rozvoj VB si uměl participant požádat nejméně o 10 položek. Frekvence spontánních mandů byla dle měření 8 během 30 minut. V oblasti taktu participant pojmenoval 3 exempláře od nejméně 50 položek. Spontánní pojmenovávání položek se vůbec neobjevovalo. V rámci odpovědi posluchače participant správně identifikoval 25 různých položek z neuspořádaného pole 6 položek. Z pole 8 položek zvládl vybrat 2 exempláře od jedné položky. Byl schopen následovat 10 instrukcí

vedoucích k vykonání určité aktivity. V oblasti imitačních dovedností nabízel participant 5 spontánních imitací. Uměl napodobit 20 předvedených pohybů a také 10 pohybů využívajících jemnou motoriku. V rámci intraverbálu byl schopen odpovědět pouze na otázku: „Jak se jmenuješ?“

Ve výsledcích testování VB po devíti měsících vypadala úroveň dovedností následovně: Participant si uměl požádat nejméně o 20 různých chybějících položek a o 5 různých aktivit. Během 60 minut použil 5 dvouslovných či víceslovných mandů. Podle výsledků počátečního testu byly tyto dovednosti nulové. Dále participant spontánně mandoval o 15 položek během 30 minut, což bylo zlepšením oproti výsledku počátečního testu, kde použil za stejnou dobu pouze 8 mandů.

Participant spontánně pojmenovával 2 položky během 60 minut a ve svém slovníku měl více než 150 taktů. V oblasti odpovědí posluchače správně identifikoval 40 různých položek z neuspořádaného souboru 6 položek. V počátečním testu takto identifikoval pouze 25 položek. Dále identifikoval 3 exempláře v poli 8 položek, a to pro 50 různých položek. To se opět lišilo od výsledku předchozího testu, kde byl participant schopen demonstrovat tuto dovednost pouze na 2 exemplářích od 25 položek. Participant dále zvládl identifikovat 150 položek v knihách a prostředí. Naučil se také identifikovat položky na základě jejich funkce, vlastnosti a třídy, což předvedl v následujících oblastech testu – identifikoval jídlo a pití v poli 5 obrázků pro 5 různých položek, správně vybral položku z pole 8, která doplňovala určitou frázi (celkem pro 25 frází) a také zvládl v poli 10 správně identifikovat 25 různých položek na základě jejich funkce, vlastnosti či třídy. Následně správně vybral 12 položek daných třemi verbálními výroky typu: „Co štěká?“ „Co má packy?“ a pod. Participant navíc spontánně pojmenoval nejméně 50 % ze všech předložených požadavků na identifikaci položky na základě její funkce, vlastnosti či třídy. Dovednosti v této oblasti (odpověď posluchače na základě funkce, vlastnosti a třídy) nebyly během předchozího testování vůbec zaznamenány.

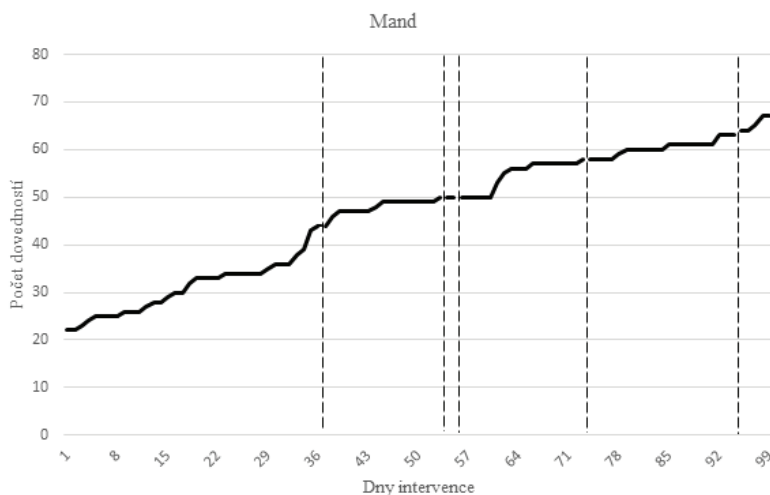
V oblasti imitace participant správně napodobil výběr položky a činnost s ní prováděnou, a to pro 10 různých položek. Dále imitoval 5 dvoukrokových sekvencí a v 5 případech spontánně imitoval funkční dovednosti. Napodobil také 7 nově prezentovaných aktivit. V rámci intraverbálu zvládl doplnit 25 frází.

Individuální program zaměřený na rozvoj verbálního chování byl u participanta zahájen koncem září 2019 a poslední uváděná data jsou z října 2020. Během této doby došlo k pozastavení školní docházky vlivem epidemiologické situace a zároveň měl participant určitou míru absence ve výuce i mimo tato opatření. Proběhly také letní a další školní prázdniny, po jejichž dobu nebyla chlapci intervence poskytována. Celkově se tak participant účastnil výuky 99 dní. I přes tato výrazná omezení v účasti na výuce dosáhl významných změn v oblasti verbálního chování a chování s ním úzce souvisejícím a výrazně u něho vzrostl počet dovedností v rámci jednotlivých operantů.

Získaná data jsou prezentována s využitím kumulativních grafů, které představují změny v dané oblasti, nikoli funkční vztah mezi závislou a nezávislou proměnnou. V prezentovaných grafech je znázorněné přerušení výuky z důvodu absence žáka ve výuce, prázdnin či pozastavení školní docházky z důvodu epidemiologické situace. Jsou uvedena pouze přerušení výuky na dobu deseti po sobě následujících dní a více.

Z grafu 1 je patrný nárůst dovedností v oblasti mandu. Výchozí počet dovedností, tedy počet mandů osvojených před zahájením intervence, byl 22. Počet mandů po 99 dnech intervence zaměřené na rozvoj VB vzrostl na 67 mandů. Za dobu intervence tedy došlo k osvojení 45 nových dovedností v této oblasti. Z grafu je zřejmé nerovnoměrné rozložení nabývání dovedností, což je pravděpodobně dáno kolísavou motivací pro učení položky a také narušením kontinuity intervencí absencí výuky.

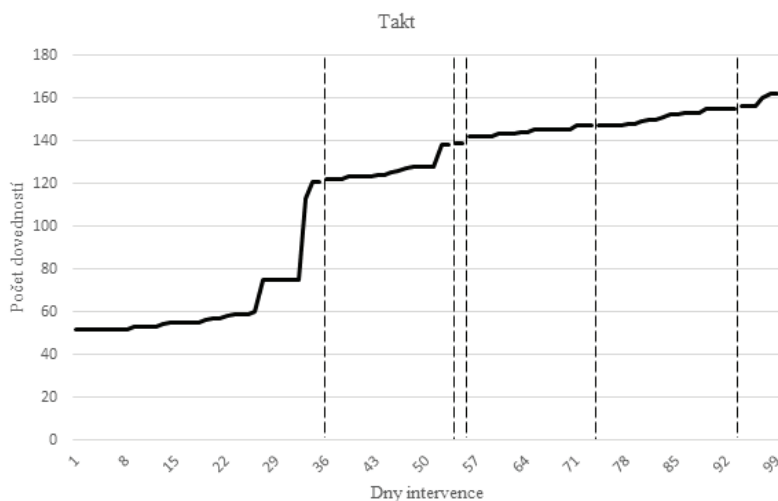
Graf 1 Mand



(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf 2 představuje nárůst dovedností v oblasti taktu. Před zahájením intervence měl participant 52 osvojených taktů a po 99 dnech intervence vzrostl tento počet na 162 taktů. Za dobu intervence se tedy participant naučil pojmenovat 110 nových položek. Na uvedeném grafu je na několika místech zjevný skokový posun dovedností, kde bylo během jednoho dne zaznamenáno zvládnutí většího množství taktů. Jedná se o dny, ve kterých byly hromadně otestovány takty, u nichž se předpokládalo možné osvojení v rámci incidentálního učení z přirozeného prostředí či přenos dovedností zvládnutých v mandu. Tedy tyto takty nebyly před testováním specificky učeny v rámci intenzivního učení.

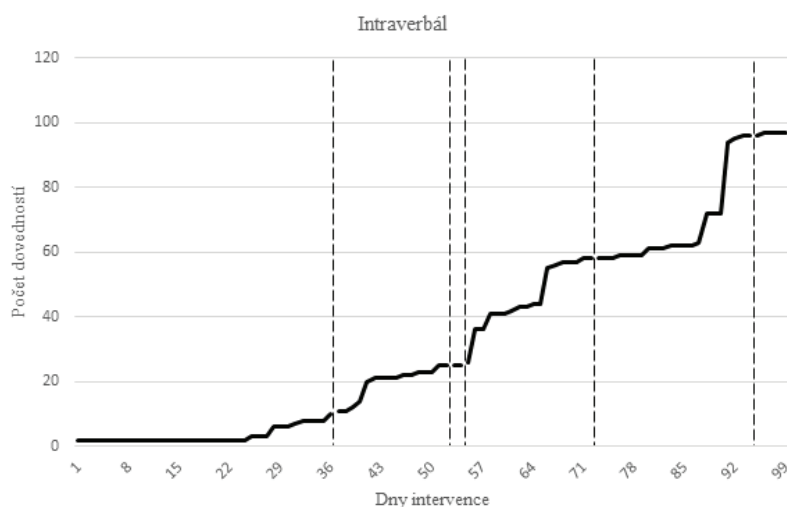
Graf 2 Takt



(Zdroj: vlastný zpracování)

V grafu 3 vidíme nárůst dovedností v oblasti intraverbálu, kedy na počátku byly zvládnuté pouze 2 dovednosti a po 99 dnoch probíhající intervence si participant osvojil celkem 97 intraverbálů. Z dobu intervence tedy došlo k naučení 95 nových intraverbálů. Mezi dovednosti v této oblasti u chlapce patří odpovídání na jednoduché otázky, doplňování frází a doplňování slovních asociací. Stejně jako u taktu se zde vyskytují dny, ve kterých byly hromadně testovány dovednosti naučené incidentálně během učení v přirozeném prostředí, tedy bez zařazení dovedností do intenzivního učení.

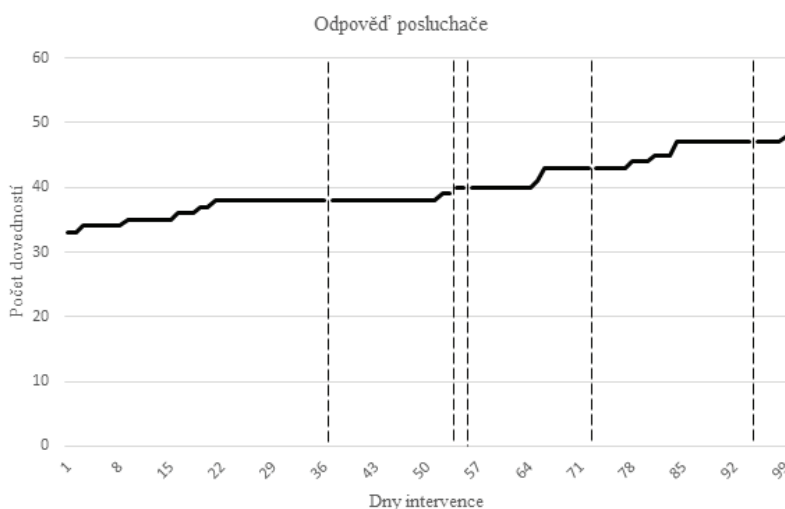
Graf 3 Intraverbál



(Zdroj: vlastný zpracování)

Graf 4 demonštruje pokrok v oblasti odpovedi posluchača, teda v porozumení instrukciám. Ten je ovšem podstatne nižší než v ostatných sledovaných oblastiach. Pred zahájením intervencie bol participant schopný nasledovať 33 instrukcií a po 99 dňoch intervencie umí správne reagovať na 48 instrukcií. To je o pouhých 15 nově zvládnutých dovedností v tejto oblasti viac. Je potreba zmieniť, že v grafu nejsou uvedeny instrukcie zaměřené na identifikaci položek známých z oblasti taktu ani instrukcie, které participant zvládá v kontextu každodenních situací. I tak je zřejmé, že k učení dovedností v této oblasti nedochází v tempu a míře obdobné ostatním operantům. Nedostatečné nabývání dovedností zde může být rovněž podpořeno narušením kontinuity intervencí z důvodu absence výuky.

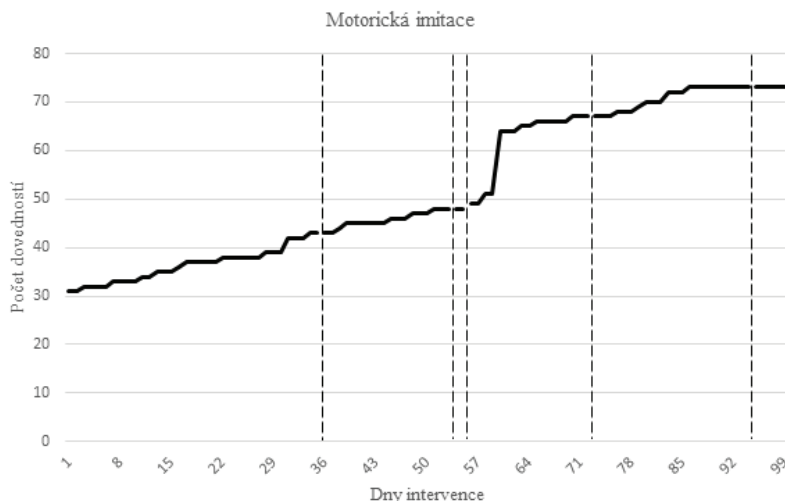
Graf 4 Odpověď posluchače



(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf 5 ukazuje nárůst počtu motorických imitací z původních 31 na 73. Participant si tedy během 99 dnů intervence osvojil 42 nových dovedností v této oblasti. Tento repertoár zahrnuje imitace zaměřené na jemnou motoriku, hrubou motoriku a grafomotoriku. V grafu je patrný vyšší nárůst dovedností během jednoho dne. Jednalo se o den, kdy byly testovány motorické imitace, u kterých se předpokládal jejich přenos z oblasti odpovědi posluchače (např. pokud participant uměl nakreslit kruh na instrukci: „Nakresli kruh,“ bylo testováno, zda zvládne nakreslit kruh i v reakci na předvedení tohoto úkonu druhou osobou).

Graf 5 Motorická imitace



(Zdroj: vlastní zpracování)

Diskuze

Z výsledků prezentovaného šetření je patrný významný nárůst dovedností ve všech sledovaných oblastech. Je zde však potřeba zmínit, že se jedná o studii neexperimentálního charakteru, v níž byl využit AB design, který jednoznačně neprokazuje funkční vztah mezi závislou a nezávislou proměnnou. Důvodem pro volbu tohoto výzkumného designu byla realizace intervence zaměřené na rozvoj VB v základní škole speciální v rámci každodenní výuky.

Porovnáme-li dovednosti v oblasti mandu před započatím intervence, kdy si byl participant schopen vyžádat 22 položek a následně po intervenci, kdy si umí vyžádat 67 položek, zjistíme, že se za dobu intervence naučil používat 45 nových mandů, což je v průměru přibližně jeden nový mand za dva dny intervence. Nutno také zmínit, že mandy již nejsou pouze na úrovni jedlých posílení (pochutin) a preferovaných předmětů či aktivit, ale participant je schopen si říci o věci, které potřebuje, jako jsou např. chybějící předměty a pod. Důležitým zjištěním také je, že se za dobu intervence (99 dní) participant naučil více než dvojnásobné množství mandů, než za celý jeho předchozí život. Toto považujeme za velice významnou změnu podstatně zvyšující kvalitu života participanta i osob z jeho blízkého okolí.

Počet dovedností v oblasti taktu, kterých bylo před zahájením intervence 52, vzrostl na 162 taktů. Za dobu intervence se tedy participant naučil pojmenovat 110 nových položek, což je více než dvakrát tolik položek, než uměl pojmenovat před intervencí. Zároveň je potřeba zmínit, že se participant již nepotřebuje všechny dovednosti z oblasti taktů učit v rámci specifického tréninku za pomoci intenzivního učení, ale učí se je i z přirozeného prostředí. Naučit studenta učit se z přirozeného prostředí je vždy hlavním cílem intervencí zaměřených na rozvoj VB.

V oblasti intraverbálu byly před zahájením intervence identifikovány pouze 2 zvládnuté dovednosti. Nyní má participant osvojených 97 intraverbálů. Během 99 dní probíhající intervence se tedy naučil 95 nových intraverbálů, což je průměrně téměř jeden nový intraverbál za jeden den intervence. Stejně jako u taktů, i zde se participant začal učit dovednosti bez specifického tréninku a učí se je z přirozeného prostředí.

Došlo také k pokroku v dovednostech z oblasti odpovědí posluchače, tedy v porozumění instrukcím. Posun je ovšem podstatně nižší než v ostatních sledovaných operantech. Před zahájením intervence byl participant schopen správně reagovat na 33 receptivních instrukcí a nyní zvládá reagovat na 48 receptivních instrukcí, což je o pouhých 15 více než před zavedením intervence. Jako důvod nízkého počtu nově osvojených dovedností v této oblasti je možné zvažovat nedostatečnou sluchovou diferenciaci, a tím časté záměny podobně znějících instrukcí (např. zatleskej, zamávej, zaťukej). Je také nutno zmínit, že do této oblasti nejsou zahrnuty instrukce zaměřené na identifikace položek naučených v rámci taktu a dále nejsou evidovány instrukce, které participant zvládá v kontextu každodenních situací jako např. pokyny: „Otevři dveře,“ „Uklid' to do skříně,“ „Umyj si ruce“ a pod. Současný repertoár evidovaných zvládnutých odpovědí posluchače obsahuje porozumění elementárním instrukcím, instrukcím zaměřeným na pohybové dovednosti, úkony v oblasti grafomotoriky či rozlišování částí těla.

Repertoár motorických imitací se od zahájení intervence rozšířil z 31 na 73 dovedností, což je o 42 nových dovedností více. Repertoár motorických imitací zahrnuje imitace zaměřené na jemnou motoriku, hrubou motoriku, grafomotoriku, oromotoriku a pod. Participant je díky specifickému nácviku motorických imitací schopen napodobovat činnosti, které provádí jeho spolužáci a personál třídy, a to například během hry, sebeobslužných dovedností, pohybových, hudebních, výtvarných a dalších aktivit. Cílem programu pro rozvoj motorických imitací je dosažení schopnosti učení se prostřednictvím nápodoby druhých.

I přes námi nekontrolovatelné proměnné, kterými byly častá absence výuky a četné změny personálu provádějícího intervence, bylo dosaženo významného nárůstu dovedností ve všech sledovaných oblastech. K největšímu rozvoji došlo v oblasti taktu a dále v oblasti intraverbálu. K nejnižšímu nárůstu dovedností došlo v oblasti odpovědí posluchače. Zajímavým zjištěním je, že nárůst dovedností v oblasti mandu je nižší než v oblasti taktu a intraverbálu. Jelikož mand je jediným operantem, pro který je spouštěčem motivující operace a následkem je požadované posílení, dalo by se předpokládat, že dovednosti v této oblasti budou osvojovány rychleji a ve větší míře než u ostatních verbálních operantů. Mand je obvykle prvním operantem, který se student učí, a to právě z důvodu vysoké motivace pro získání posílení. Fakt, že v jiných oblastech došlo u participanta k výraznějšímu rozvoji, podle našeho názoru poukazuje na vyšší potřebu rozvoje zájmů a hledání nových posílení. Trellová a Hlebová (2020) doporučují vytvoření plánu potencionálních mandů souvisejících se stávajícími

mandy a neustálé spojovanie s ďalšími obľíbenými prvky, i keď s danou aktivitou zdánlivo nesouvisí, ale pre studenta jsou motivujúci a zaujímavé.

Záver

Využití vědecky ověřeného přístupu zaměřeného na rozvoj verbálního chování umožňuje maximální možný rozvoj vzdělávacího potenciálu jedinců nejen s poruchami autistického spektra. To přispívá ke zvýšení kvality života jich samotných i osob z jejich blízkého okolí. Za pomoci nastavení individualizovaného programu navazujícího na důkladné otestování úrovně stávajících dovedností se jedinec učí smysluplné a potřebné dovednosti, které jsou úměrné jeho momentálním schopnostem. Výsledky naší studie poukazují na přínos sestaveného individuálního programu a na efektivitu zvolených intervencí. Po zavedení přístupu založeného na aplikované behaviorální analýze zaměřené na rozvoj verbálního chování došlo u participanta k významnému rozšíření repertoáru v oblasti všech sledovaných dovedností.

Tento příspěvek vznikl za finanční podpory GA UK, číslo projektu 141020, název projektu: *Využití principů aplikované behaviorální analýzy při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v základních školách speciálních*

LITERATURA

- BARBERA, M. L., RASMUSSEN, T., 2018. *Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9212-9.
- BAZALOVÁ, B., 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
- COOPER, J., HERON, T., HEWARD, W., 2019. *Applied Behavior Analysis*. Upper Saddle River, Nj: Pearson. ISBN 978-0-13-475255-6.
- HRDLÍČKA, M., KOMÁREK, V., 2014. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1110-9.
- KODAK T., GROW L. L., 2011. Behavioral Treatment of Autism. In: FISHER, W. W., PIAZZA, C. C., ROANE, H. S., 2011. *Handbook of applied behavior analysis*. New York: Guilford Press. ISBN 978-1-60918-468-1.
- KREJČÍŘOVÁ, D., 2018. Poruchy řeči a komunikace z pohledu dětské klinické psychologie. In: NEUBAUER, K. a kol., 2018. *Kompéndium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.
- MAŠTENOVÁ, Z., 2016. Využitie aplikovanej behaviorálnej analýzy vo vzdelávaní detí s poruchami autistického spektra a inými vývinovými poruchami. In: *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 5, č. 1, s. 71 – 77. ISSN 1338-6670.
- MIKURČIKOVÁ, L., IVANKOVÁ S., 2018. Aplikovaná behaviorálna analýza v edukácii žiakov s poruchami autistického spektra. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*. Roč. 7, č. 1, s. 48 – 68. ISSN 2585-7363.
- POSPÍŠILOVÁ L., 2018. Neurovývojové poruchy a klinická logopedie. In: NEUBAUER, K. a kol., 2018. *Kompéndium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.
- SKINNER, B. F., 2014. *Verbal behavior*. B. F. Skinner foundation. ISBN 978-0-9899839-0-7.
- SUNDBERG, M. L., 2014. *VB-MAPP. Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program*. AVB Press. ISBN 978-0-9818356-2-4.
- TRELLOVÁ I., HLEBOVÁ, B., 2020. Učenie mandov u detí s poruchami autistického spektra a inými vývinovými poruchami. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*. Roč. 9, č. 1, s. 56 – 65. ISSN 2585-7363.

TRELLOVÁ, I., MIKURČÍKOVÁ, L., 2019. Teoretické východiská Skinnerovej analýzy jazyka In: *Premeny školy a učiteľské vzdelávanie v historickom kontexte a nové perspektívy. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou Prešovskej univerzity v Prešove pri príležitosti 70. výročia založenia Pedagogickej fakulty v Prešove*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 491 – 498. ISBN 978-80-555-2267-8.

HODNOTENIE VÝKONU ŽIAKOV V OBLASTI ČÍTANIA A PÍSANIA V 1. A 2. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY V KONTEXTE DIAGNOSTIKY VČASNEJ GRAMOTNOSTI¹

Evaluation of Pupils' Performance in Field of Reading and Writing in the 1st and 2nd Grade of Elementary School in Context of Early Literacy Assessment

Martina Zubáková²

Abstrakt: Príspevok predstavuje Dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov (Váryová, 2012), ktorý vyšiel ako súčasť hodnotiacej batérie testov na čítanie a písanie (Mikulajová, 2012) a úspešne sa používa v špeciálnopedagogickej praxi. Výskum sa zameriava na preskúmanie vzájomných vzťahov medzi spomínaným dotazníkom pre učiteľov a vybranými testami z batérie MABEL (Caravolas et al., 2018), ktorý hodnotí včasné gramotnostné schopnosti a ich prekursory. Výsledky naznačujú, že medzi týmito diagnostickými nástrojmi existujú stredne silné korelačné vzťahy. Hodnotenie žiakov v dotazníkoch bolo porovnávané z hľadiska pohlavia a lokality školy a zistilo sa, že medzi chlapcami a dievčatami existujú štatisticky významné rozdiely v prvom ročníku, ale v druhom ročníku sa tieto rozdiely nepotvrdili. Porovnanie objektívnych výkonov v testoch čítania a písania z hľadiska pohlavia nepreukázalo štatisticky významné rozdiely ani v jednom z ročníkov. Rozdiely sa nepotvrdili ani v jednom z hodnotiacich nástrojov z hľadiska lokality školy (mesto/obec). Skúmanie slabých výkonov detí v objektívnych testoch v porovnaní s dotazníkmi preukázalo, že učitelia dokážu odhaliť zhruba 27 – 50 % podpriemerných žiakov v čítaní a písaní. Interpretácia výsledkov ukázala, že učitelia dokázali identifikovať 6 zo 7 detí s rizikovým výkonom v čítaní aj písaní. Dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov poskytuje solídny doplnkový materiál pre odborníkov, ktorí participujú na diagnostike žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

Kľúčové slová: dotazník pre učiteľov, hodnotenie gramotnosti, rýchle menovanie, fonematické uvedomovanie, čítanie, písanie.

Abstract: Paper presents the Teachers' questionnaire for literacy assessment of students (Váryová, 2012), which was published as a part of the evaluation battery of tests for reading and writing (Mikulajová, 2012) and is successfully used in special educational practice. The research focuses on examining interrelationships between the mentioned questionnaire for teachers and selected tests from the MABEL battery (Caravolas et al., 2018), which assesses early literacy skills and their precursors. The results suggest that there are moderately strong correlation relationships between these diagnostic tools. The evaluation of students in the questionnaires was compared in terms of gender and school location and it was found that there are statistically significant differences between boys and girls in the first grade, yet these differences were not confirmed in the second grade. Comparison of objective performance in reading and writing tests in terms of gender did not show statistically significant differences in any of the years. The differences were not confirmed in any of the evaluation tools in terms of school location (city / municipality). Examination of children's poor performance in objective tests compared to questionnaires showed that teachers can reveal around 27-50% of below-average students in reading and writing. Closer investigation revealed that teachers can identify 6 out of 7 children with risky performance in both reading and writing. The Teachers' questionnaire for literacy assessment provides a solid supplementary material for professionals involved in the diagnosis of students with specific developmental learning disabilities.

Key words: teacher's questionnaire, literacy assessment, rapid automatized naming, phoneme awareness, reading, writing.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 24. 01. 2021

² Martina Zubáková, Mgr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra logopédie, Moskovská 3, 811 08, Bratislava, Slovenská republika. E-mail: zubakova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

Úvod

V roku 2019 bolo podľa štatistických údajov Centra vedecko-technických informácií Slovenskej republiky (CVTI SR, 2020) integrovaných na základných školách (ZŠ) s diagnózou vývinové poruchy učenia zhruba 3,2 % detí. Posledné medzinárodné meranie PIRLS 2016 (MINEDU, 2017) preukázalo, že približne 19 % žiakov 4. ročníkov ZŠ predstavuje rizikovú skupinu v čítaní. Ide o žiakov s nízkou úrovňou výkonu a žiakov nedosahujúcich ani nízku úroveň výkonu v čítaní, avšak nie všetci z nich spĺňajú kritériá pre určenie diagnózy dyslexia. Podľa vedeckých odhadov v Európe trpí špecifickými poruchami učenia 9 – 12 % populácie, pričom 2 – 4 % trpia závažnou formou dyslexie (EDA, 2021). V slovenčine sa vzhľadom na typológiu jazyka preukáza u detí závažnejšie ťažkosti s učením až na druhom stupni vzdelávania. Problém spočíva v tom, že pre tento vek nemáme dostatok aktuálnych štandardizovaných nástrojov, preto mnoho detí, najmä tých s menej závažnou dyslexiou ostáva nediagnostikovaných. V diagnostickom procese špecifických vývinových porúch učenia s jazykovým pozadím, t.j. dyslexie a dysortografie, zohráva dôležitú úlohu aj hodnotenie učiteľa daného žiaka. Vyjadrenie učiteľa o školskej úspešnosti napomáha odborníkovi uzavrieť diagnózu, čo je nesmierne dôležité pre začatie špeciálnopedagogickej či logopedickej intervencie. V praxi na Slovensku máme k dispozícii *Dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov pre 1. – 4. ročník ZŠ* (Váryová, 2012), na základe ktorého sme sa rozhodli preskúmať, aké vzťahy existujú medzi hodnotením učiteľov a objektívnymi výkonmi žiakov vo vybraných skúškach batérie MABEL, ktorá je na Slovensku pomerne novým hodnotiacim nástrojom a pomaly sa začína uplatňovať v praxi.

MABEL (z angl. *multilanguage assessment battery of early literacy*) (Caravolas et al., 2020) je vysoko inovatívna multijazyková batéria testov na hodnotenie ranej gramotnosti a jej prekursorov u monolingválnych a bilingválnych detí. Testová batéria je výsledkom štvorročného longitudinálneho výskumu ranej gramotnosti, ktorý sa realizoval v rámci projektu ELDEL (*Enhancing Literacy Development in European Languages*) a obsahuje diagnosticky najcitlivejšie testy včasnej gramotnosti, ktoré sú zamerané na hodnotenie nasledujúcich schopností: znalosť písmen, fonematické uvedomovanie, rýchle menovanie, čítanie a pravopisné schopnosti. Podľa Mikulajovej (2019), koordinátorky slovenskej časti ELDEL projektu, batéria MABEL obsahuje 14 testov: 3 testy fonematického uvedomovania (test izolácie hlások, test skladania hlások, test vynechávania hlások), 4 testy rýchleho menovania (obrázky, farby, písmená, čísla), 2 testy znalosti písmen (menovanie písmen, písanie písmen), 3 testy čítania (obrázkovo-slovný test čítania, test rýchleho čítania slov, test rýchleho čítania pseudoslov), 1 test písania jednoduchých/zložitejších slov a 1 test písania pseudoslov. Vo viacerých testoch sú využívané ako podnetový materiál pseudoslová, pretože testovaný sa tak nemôže oprieť pri riešení úloh o význam, frekvenciu či známosť slov; pseudoslová v príslušnom jazyku rešpektujú fonotaktické a grafotaktické pravidlá daného jazyka. V súčasnosti sú testy dostupné v anglickej, českej, slovenskej, španielskej a veľšskej verzii.

Dotazníky pre rodičov a učiteľov na hodnotenie jazykových schopností a gramotnosti

Dotazníkové formy využívajúce hodnotenie istých schopností či správania rodičmi patria medzi veľmi rozšírené a používané už aj na Slovensku. Medzi takéto dotazníky/škály patria napr. Modifikovaný dotazník autizmu pre batolátá – M-CHAT – R™ (Hnilicová, 2009), Test komunikačného správania – TEKOS (Kapalková a kol., 2010), Škála hodnotiaca zrozumiteľnosť reči v kontexte – ICS (Buntová, 2013). Napríklad ICS škála (Buntová, Gúthová, 2016) umožňuje objektívne meranie, ktoré je založené práve na odstupňovaní hodnotenia zrozumiteľnosti reči dieťaťa. Obsahuje 7 otázok a 5-stupňovú škálu (vždy/zvyčajne/niekedy/zriedka/nikdy) a je určená pre rodičov. Napriek preukázaným benefítom, ktoré ponúkajú hodnotiace škály pre rodičov, máme stále nedostatok skriningových nástrojov na posudzovanie gramotnosti v školskom veku (Smail, Chaouki, 2018). Medzi menej rozšírené formy hodnotenia schopností či správania patria dotazníky pre učiteľov. V zahraničí je dostupných niekoľko hodnotiacich škál pre rodičov a učiteľov na hodnotenie gramotnostných schopností či posudzovanie správania žiakov. Medzi takéto dotazníky patrí napr. Skrining dyslexie (DSI; Coon, Waguespack, Polk z r. 1994), Hodnotenie učiteľov orálnej reči a gramotnosti detí (TROLL; Dickinson, McCabe, Sprague, 2003), Coloradský dotazník porúch učenia – subškála čítanie (CLDQ-R, Willcutt et al., 2011), Hodnotiaca škála čítania pre učiteľov (Smail, Chaouki, 2018).

Dyslexia Screening Instrument (DSI) je dotazník pre učiteľov, ktorý vydali Coon, Waguespack a Polk v roku 1994, je založený na hodnotiacej stupnici pre žiakov vo veku 6 – 21 rokov. Dotazník obsahuje 33 otázok, na ktoré učiteľ odpovedá na 5-bodovej Likertovej škále (1 – nikdy sa neprejavuje až 5 – vždy sa prejavuje), pričom musí byť splnená podmienka, že učiteľ pracuje s posudzovaným žiakom najmenej 6 mesiacov (Riccio, Sofie, 1998).

Teacher Rating of Oral Language and Literacy (TROLL) bol vytvorený Dickinsonom a je určený pre anglicky hovoriace deti vo veku 3 – 5 rokov. Je adresovaný triednym učiteľom v materských školách na hodnotenie jazykových a pregramotnostných schopností. Dotazník obsahuje 25 otázok, ktoré sú rozdelené do 3 oblastí (jazykové schopnosti, rané čítanie, rané písanie) a využíva hodnotenie na škále 1 až 4. Vypĺňanie dotazníka zaberie učiteľovi max. 10 minút (Dickinson, McCabe, Sprague, 2003).

The Colorado Learning Disabilities Questionnaire – Reading Subscale (CLDQ-R; Willcutt et al., 2011) je dotazník pre rodičov, ktorý obsahuje 20 otázok a hodnotenie na 5-bodovej Likertovej škále. Oblasť čítania obsahuje 6 otázok, ktoré sa týkajú ťažkostí s osvojovaním fonémovo-grafémových a grafémovo-fonémových korešpondencií, ťažkostí s pravopisom, tempa čítania, zaostávania v čítaní či vyžadovania pomoci navyše pri výučbe čítania. Okrem čítania dotazník hodnotí aj ďalšie oblasti – sociálnu kogníciu, sociálnu anxiétu, priestorové vnímanie a matematiku.

The Teacher Rating Scale for Reading (Smail, Chaouki, 2018) je dotazník, ktorý bol primárne vytvorený pre učiteľov. Obsahuje 16 otázok, ktoré sú zamerané

na niekoľko oblastí čítania: čítanie slov a dekodovanie (6 položiek, napr.: „Prejavujú sa ťažkosti pri učení korešpondencií medzi písmenom a zvukom?“); porozumenie čítanému (4 položky, napr.: „Má ťažkosti s porozumením slov a krátkych viet?“); písanie (4 položky, napr.: „Sú písané písmená a slová žiaka obvykle nečitateľné?“); pamäť (2 položky, napr.: „Má závažné ťažkosti pri opakovaní orálne prezentovaných slov?“). Učiteľ hodnotí jednotlivé oblasti na 4-stupňovej škále, od 0 – nikdy po 4 – veľmi často. Čím vyššie skóre, tým učiteľ referuje závažnejšie ťažkosti v učení.

Na Slovensku je v súčasnosti dostupný a v špeciálnopedagogickej praxi používaný *Dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov* od Váryovej (2012). Dotazník na hodnotenie gramotnosti (DHG) žiakov 1. – 4. ročníka ZŠ vyšiel ako súčasť súboru testov na hodnotenie čítania a písania pre žiakov 1. – 9. ročníka ZŠ (Mikulajová a kol., 2012). Autorka Váryová sa pri tvorbe dotazníka inšpirovala spomínaným dotazníkom TROLL (Dickinson, McCabe, Sprague, 2003). DHG obsahuje štyri samostatné dotazníky pre 1. – 4. ročník ZŠ a každý z nich hodnotí tri oblasti schopností a spôsobilostí žiaka: hovorenú reč, čítanie, písanie. Dotazník je založený na posudzovacích škálach (tzv. Likertovej škály), ktoré umožňujú učiteľovi hodnotiť pozorované prejavy správania žiaka v každodennom vyučovacom procese. Dotazník obsahuje numerickú škálu so štyrmi hodnotami (1 – 4) pre každú položku, čo umožňuje učiteľovi posudzovať jednotlivé kategórie správania v rámci intervalov s rovnakou vzdialenosťou a poskytuje možnosť kvantifikácie. Časť *hovorená reč* obsahuje 7 položiek a zameriava sa na zrozumiteľnosť reči, gramatickú správnosť, porozumenie, slovnú zásobu, verbálnu pamäť, úroveň vyjadrovania, naratívne a konverzačné schopnosti. Druhou posudzovanou oblasťou je *čítanie*, ktoré obsahuje 11 otázok a zisťuje úroveň zvládnutej techniky čítania (presnosť, plynulosť, rýchlosť, intonáciu), orientáciu v texte, porozumenie textu a chápanie súvislostí, úroveň reprodukcie a práce s textom, ako aj čitateľské návyky žiaka. Tretia oblasť – *písanie* zahŕňa 7 otázok a hodnotí techniku písania, písanie na diktát, mieru zvládnutia pravopisu a ortografického uvedomovania, pisateľské návyky žiaka a využívanie písania v komunikácii. Posudzovaný žiak môže získať prostredníctvom 25 otázok maximálne 100 bodov. Hodnotenie v troch oblastiach sa dá vyhodnotiť spoločne ako celkové skóre, ale aj samostatne, čo umožňuje získať profil výsledkov žiaka (v reči, čítaní a písaní), a tak posúdiť jeho silné a slabé stránky. V tabuľkách 1, 2, 3 uvádzame ukážky dvoch otázok z každej posudzovanej oblasti dotazníka DHG určeného pre 2. ročník ZŠ.

Tabuľka 1 Ukážky otázok z dotazníka v oblasti: Hovorená reč pre 2. ročník ZŠ

Je jeho reč gramaticky správna?

je výrazne narušená	často nie je správna	väčšinou je správna	vždy je správna
1	2	3	4

Dokáže vymyslieť príbeh na základe série obrázkov?

Iba opisuje jednotlivé obrázky. Nespája vety do príbehu. Čaká na pomocné otázky.	Opis jednotlivých obrázkov na seba nadväzuje, ale chýba úvod – jadro – záver. Príbeh nemá štruktúru.	Vytvorí príbeh s logickou štruktúrou, ktorý je zostavený presne z toho čo je nakreslené na obrázku.	Dieťa zaradí do príbehu prvok, ktorý nie je priamo nakreslený, ale logicky si ho domyslelo.
1	2	3	4

(Zdroj: Váryová, 2012)

Tabuľka 2 Ukážky otázok z dotazníka v oblasti: Čítanie pre 2. ročník ZŠ

Akým spôsobom dieťa číta?

číta hláskovaním alebo dvojitém čítaním	číta slabikovaním	číta po slovách, ale pomaly	číta plynule
1	2	3	4

Intonuje pri čítaní textu správne oznamovacie, opytovacie a rozkazovacie vety?

nie	zriedkavo	väčšinou	áno
1	2	3	4

(Zdroj: Váryová, 2012)

Tabuľka 3 Ukážky otázok z dotazníka v oblasti: Písanie pre 2. ročník ZŠ

Napíše samostatne zmysluplný jednoduchý text (krátky sloh)?

nie	zriedkavo	väčšinou	takmer vždy / vždy
1	2	3	4

Píše správne dĺžeň, mäkčeň, vŕkáň v slovách?

nie	zriedka	väčšinou	takmer vždy / vždy
1	2	3	4

(Zdroj: Váryová, 2012)

Ciele výskumu

Hlavným cieľom výskumu je preskúmať vzťahy medzi hodnotením učiteľov v dotazníku DHG a vybranými testami z diagnostickej batérie MABEL. Pri dosahovaní stanoveného cieľa sme si sformulovali nasledujúce čiastkové výskumné ciele a z nich vyplývajúce výskumné otázky:

1. Preskúmať vzájomné vzťahy medzi hodnotením učiteľov v dotazníku DHG vo vzťahu k rýchlemu menovaniu, fonematickému uvedomovaniu, čítaniu a písaniu žiakov.

A. Aké korelačné vzťahy existujú medzi hodnotením učiteľov v jednotlivých oblastiach (hovorená reč, čítanie a písanie) v DHG vo vzťahu k fonematickému uvedomovaniu (presnosť a rýchlosť), rýchlemu menovaniu (farby a čísla), čítaniu (rýchle čítanie slov) a písaniu (písanie slov) žiakov?

2. Preskúmať, či existujú štatisticky významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami, mestom a obcou v hodnotení učiteľov v Dotazníku na hodnotenie gramotnosti žiakov.

A. Existujú medzi chlapcami a dievčatami 1. a 2. ročníka štatisticky významné rozdiely v hodnotení učiteľov v DHG?

B. Existujú medzi učiteľmi pôsobiacimi v meste a obci štatisticky významné rozdiely v hodnotení v DHG?

3. Preskúmať, koľko žiakov, ktorí boli objektívne hodnotení ako podpriemerní/rizikovní v testoch čítania a písania, bolo zhodne (podpriemerne/rizikovo) identifikovaných učiteľmi v príslušných častiach dotazníka (čítanie a/alebo písanie).

A. Koľko percent žiakov v 1. a 2. ročníku ZŠ, ktorí boli identifikovaní v skúške čítania ako slabí (pod 25. percentilom), bolo identifikovaných ako slabých (pod 25. percentilom) aj v učiteľskom dotazníku v časti čítanie?

B. Koľko percent žiakov v 1. a 2. ročníku ZŠ, ktorí boli identifikovaní v skúške písania ako slabí (pod 25. percentilom), bolo identifikovaných ako slabých (pod 25. percentilom) aj v učiteľskom dotazníku v časti písanie?

C. Koľko žiakov identifikovaných v pásme rizika (pod 10. percentilom) v teste čítania aj v teste písania v 1. a 2. ročníku ZŠ bolo hodnotených v pásme rizika aj v učiteľských dotazníkoch?

Výskumný súbor

Výskum prebiehal v mesiacoch máj/jún v roku 2019 na bežných ZŠ v rôznych častiach Slovenska. Výskumu sa zúčastnilo 41 základných škôl zo všetkých krajov Slovenska, a to z miest i obcí. Zastúpenie ZŠ v jednotlivých krajoch Slovenska bolo nasledovné: Bratislavský (9), Trnavský (4), Trenčiansky (4), Nitriansky (1), Žilinský (6), Banskobystrický (3), Prešovský (10) a Košický (4). Výskumu predchádzal súhlas riaditeľa školy a informovaný súhlas rodičov/zákonných zástupcov žiaka. Do výskumnej vzorky boli zaradení žiaci na základe

dvoch kritérií: (1) monolingválne prostredie, (2) bez diagnostikovaných neurovývinových porúch. Inak vzorky neboli selektované.

Výskumný súbor v 1. ročníku tvorilo 107 žiakov (51 chlapcov a 56 dievčat) s priemerným vekom 87,63 mesiacov ($SD = 3,78$ mes.), vekové rozpätie predstavovalo (81 – 97 mes.); 72 žiakov navštevovalo školu v mestách a 35 v obciach. V 2. ročníku bolo 109 žiakov, z toho 41 chlapcov a 68 dievčat s priemerným vekom 100,73 mesiacov ($SD = 3,75$ mes.), vekové rozpätie (91 – 110 mes.); 73 žiakov navštevovalo školu v meste a 36 v obciach.

Metodika výskumu

Na preskúmanie vzájomných vzťahov medzi hodnotením gramotnosti žiakov učiteľmi a objektívnymi výkonmi detí v gramotnostných testoch sme použili dva dotazníky pre učiteľov, pre 1. a 2. ročník (Dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov; Váryová, 2012) a 5 vybraných subtestov na hodnotenie prekursorov gramotnosti, čítania a písania z batérie MABEL (Caravolas et al., 2018).

Dotazníky pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov (Váryová, 2012)

Podrobný opis hodnotiaceho nástroja sme poskytli v úvodnej časti príspevku. Dotazník pre 1. a 2. ročník ZŠ bol štandardizovaný na výskumnej vzorke 145 žiakov (80 chlapcov a 65 dievčat). Reliabilita dotazníka je pomerne vysoká, koeficient Cronbach α pre 1. ročník je 0,92 a 2. ročník 0,89, čo poukazuje na dostatočnú spoľahlivosť skúmaného nástroja. DHG je zostavený tak, aby bol zrozumiteľný pre učiteľov primárneho vzdelávania a jeho vyplnenie by nemalo trvať dlhšie ako 10 minút. Vypĺňanie dotazníka si nevyžaduje špeciálne zaškolenie a hodnotenie žiaka na posudzovaných škálach odzrkadľuje jeho typický výkon, nie momentálne správanie.

Test rýchleho menovania farieb a písmen, MABEL (Caravolas et al., 2018)

Skúška meria schopnosť rýchleho hlasného pomenovávanie nealfanumerických (t.j. farby) a alfanumerických (t.j. písmená) znakov. Úlohou dieťaťa je čo najrýchlejšie pomenovávať 5 opakujúcich sa položiek (farieb alebo písmen), ktoré sú zoradené v náhodnom poradí (spolu 40 podnetov na liste formátu A4). Po zácviku, kde sa administrátor presvedčil, že dieťa dané položky pozná, nasledujú 2 pokusy s rôznym poradím znakov na kartách, pri ktorých sa meria čas. Skóre je priemerný čas v sekundách za oba pokusy. Ukazovateľom výkonu je priemerný čas (v sekundách) pomenovania všetkých podnetov na karte v oboch pokusoch.

Test vynechávania hlások, MABEL (Caravolas et al., 2018)

Test meria schopnosť fonematického uvedomovania, t.j. schopnosť vynechať hlásky v pseudoslovách, ktoré majú rozdielnu úroveň fonologickej zložitosti. Cieľové fonémy sú prvé a posledné spoluhlásky v pseudoslovách. Zaznamenávame správnosť aj rýchlosť riešenia úloh. Úlohou dieťaťa je najprv počuté pseudoslovo zopakovať a následne povedať to isté pseudoslovo bez prvej/poslednej hlásky. Test obsahuje 20 pseudoslov; 10 pseudoslov na vynechávanie prvej hlásky (z toho 5 pseudoslov s CVC a 5 pseudoslov s CCVC štruktúrou) a 10 pseudoslov

na vynechávanie poslednej hlásky (rovnako s CVC a CVCC štruktúrou). Hodnotili sme len celkový výkon v teste. Ukazovateľmi výkonu v teste sú premenné s teoretickým rozpätím hrubého skóre 0 – 40 bodov.

Test rýchleho čítania slov (Caravolas et al., 2018)

Test meria plynulosť, t. j. rýchlosť a správnosť čítania slov v limite jednej minúty. Úlohou dieťaťa je čítať čo najrýchlejšie slová zo zoznamu 140 slov. Slová boli vybrané na základe ich relatívne vysokej známosti a sú zoradené podľa náročnosti, a to od jednoslabičných po trojslabičné. Do celkového skóre sa počíta počet prečítaných, nie vyslabikovaných či vyhláskovaných slov. Výkon dieťaťa je vyjadrený počtom správne prečítaných slov za jednu minútu.

Test písania zložitejších slov (Caravolas et al., 2018)

Ide o písanie slov na diktát. Slová boli diktované v kontexte: slovo – kontextová veta – slovo. Test prednostne zisťuje, či dieťa dokáže napísať pravopisne zložitejšie slová, ktoré vyžadujú nielen znalosť jednoduchých vzťahov medzi hláskami a písmenami. Obsahuje 34 slov, ktoré sú rozdelené na skupiny slov, v ktorých sa uplatňujú rozdielne typy nepravidielností. Správne napísanie zložitejších slov vyžaduje znalosti o písaní „vyššieho rádu.“ Tieto zahŕňajú znalosti o sekvenciách hlások (grafotaktické pravidlá), morfológické pravidlá a morfofonologické pravidlá, tiež znalosť vybraných slov. Okrem týchto nepravidielností sa slová odlišujú aj podľa dĺžky a štruktúry slabík (1- až 3-slabičné, s/bez spoluhláskových zhlukov). Niektoré pravopisné javy sú jednoduchšie a žiaci si ich osvoja skôr, iné sú zložitejšie. Testové položky sú zoradené podľa narastajúcej náročnosti. Pri výbere slov bola zohľadňovaná i frekvencia slov a jeho familiarita, primárne boli vyberané podstatné mená. Tento test umožňuje hodnotiť u detí znalosť pravopisných pravidiel, ktoré sú zložitejšie, ako len jednoduché korešpondencie hláska – písmeno. Správnosť každého slova je hodnotená binárne (0 – 1 bod). Výkon dieťaťa je vyjadrený počtom správne napísaných slov.

Výsledky výskumu

Štatistické spracovanie výsledkov výskumu bolo realizované v programe IBM SPSS Statistics 23. *Deskriptívnu štatistiku* (počet detí, priemerné hodnoty výkonov, mediány, štandardné odchýlky, minimálne a maximálne hodnoty výkonov) a údaje o normalite distribúcií (Kolmogorov-Smirnovov test) použitých skúšok uvádzame v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Deskriptívna štatistika výkonov detí v administrovaných skúškach a údaje o normalite distribúcií

Testy	N	Priemer	Median	SD	Min.	Max.	K-S test (sig.)
1. ročník ZŠ							
Rýchle menovanie – farby (sek.)	107	46,89	44	11,84	27,5	91,5	0,00
Rýchle menovanie – písmená (sek.)	107	23,8	23	5,29	14	42,5	0,00
Vynechávanie hlások – presnosť (40)	107	32,25	34	7,46	8	40	0,00
Vynechávanie hlások – čas (sek.)	107	125,75	116	50,61	52	310	0,00
Rýchle čítanie slov (počet slov)	107	47,61	44	15,82	21	101	0,01
Písanie zložitejších slov (34)	107	17,03	18	4,77	4	26	0,00
DHG – hovorená reč (28)	107	24,61	25	2,59	16	28	0,00
DHG – čítanie (44)	107	38,48	39	3,6	27	44	0,00
DHG – písanie (28)	107	24,34	25	3,04	13	28	0,00
DHG – celkové skóre (100)	107	87,42	89	7,63	63	100	0,00
2. ročník ZŠ							
Rýchle menovanie – farby (sek.)	109	41,07	39,5	8,92	27	76	0,01
Rýchle menovanie – písmená (sek.)	109	18,94	18,5	2,99	13,5	29,5	0,09
Vynechávanie hlások – presnosť (40)	109	34,78	36	4,85	18	40	0,00
Vynechávanie hlások – čas (sek.)	109	91,83	84	31,9	41	287	0,00
Rýchle čítanie slov (počet slov)	109	73,07	75	16,17	33	110	0,14
Písanie zložitejších slov (34)	109	24,01	24	4,27	10	33	0,02
DHG – hovorená reč (28)	109	24,58	25	2,69	13	28	0,01
DHG – čítanie (44)	109	37,9	39	4,99	22	44	0,00
DHG – písanie (28)	109	24,86	26	2,82	16	28	0,00
DHG – celkové skóre (100)	109	87,34	89	9,22	58	100	0,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Poznámka: Pri testoch uvádzame v zátvorke maximálne skóre; max. skóre neuvádzame pri skúškach, kde je meraný čas (rýchle menovanie – farby, písmená a vynechávanie hlások – čas). Tučným písmom sú zvýraznené hodnoty Kolmogorov-Smirnovho (KS) testu v skúškach, ktoré majú normálne rozloženie dát ($p > 0,05$).

Legenda:

N – počet detí

SD – štandardná odchýlka

Min. – minimum

Max. – maximum

K – S test (sig.) – Kolmogorov-Smirnovov test (p-hodnota)

DHG – Dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov

Vzťahy medzi DHG a gramotnosťou

Vzájomné vzťahy medzi Dotazníkom DHG a vybranými testami batérie MABEL sme preskúmali prostredníctvom korelačných koeficientov. Vzhľadom na dostatočný počet subjektov v oboch výskumných vzorkách sme používali Pearsonov korelačný koeficient s označením príslušnej signifikancie na hladinách významnosti 0,01 a 0,05. V tabuľke 5 uvádzame korelačné koeficienty medzi testami na hodnotenie rýchleho menovania, fonematického uvedomovania, čítania a písania na úrovni slov a jednotlivými oblasťami učiteľského dotazníka DHG. Najslabšie korelačné vzťahy vykazuje oblasť – hovorená reč, stredne silné a signifikantné korelačné vzťahy sa preukázali medzi vybranými testami MABEL a oblasťami čítanie a písanie. Najvyššie korelačné

vzťahy, aj keď strednej intenzity, vykazujú vzťahy medzi oblasťou čítania v DHG s čítaním slov (MABEL) a oblasťou písania v DHG s písaním slov (MABEL), a to v 1. aj 2. ročníku ZŠ.

Tabuľka 5 Korelačné vzťahy medzi DHG a vybranými testami MABEL

Testy	Dotazník							
	I. hovorená reč		II. čítanie		III. písanie		Celkové skóre	
	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.
Rýchle menovanie – farby	0,39**	ns	0,33**	ns	0,31**	0,24*	0,41**	ns
Rýchle menovanie – písaná	ns	0,22*	0,47**	0,31**	0,39**	0,33**	0,44**	0,33**
Vynechávajúce hlások – presnosť	0,29**	ns	0,38**	0,20*	0,47**	0,24*	0,46**	0,19*
Vynechávajúce hlások – čas	0,22*	0,35**	0,29**	0,39**	0,27**	0,36**	0,32**	0,42**
Rýchle čítanie slov	0,20*	0,19*	0,58**	0,50**	0,38*	0,45**	0,49**	0,46**
Písanie zložitejších slov	0,30**	0,28**	0,56**	0,37**	0,59**	0,47**	0,60**	0,43**

Poznámka: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,001$

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vzhľadom na to, že v ďalších cieľoch sa budeme zaoberať výkonomi detí v čítaní a písaní v MABEL testoch, ako aj výsledkami hodnotenia učiteľov v oblastiach čítania a písania v DHG, na tomto mieste uvádzame vzájomné vzťahy medzi spomenutými premennými. Korelačné vzťahy medzi čítaním a písaním v MABEL testoch sú 0,52** pre 1. ročníka a 0,47** pre 2. ročníka. Medzi oblasťou čítania a oblasťou písania v DHG sú hodnoty korelačných koeficientov 0,64** pre 1. ročníka a 0,72** pre 2. ročníka.

Ďalej sme v našom výskume porovnali korelačné vzťahy, ktoré opísala Váryová (2012) v procese šandardizácie dotazníka (tabuľka 6). Vybrali sme skúšky, ktoré najbližšie korešpondovali s gramotnostnými testami, ktoré sme použili v našom výskume. Techniku čítania reprezentovala skúška na hodnotenie techniky čítania (počet prečítaných slov za minútu v literárnom texte). Písanie slov obsahovalo vybrané skúšky zo Súboru testov na hodnotenie pravopisných schopností (Caravolas, Mikulajová, Vencelová, 2008). Naše korelačné koeficienty sú veľmi podobné tým, ktoré sa preukázali vo výskume Váryovej (2012), v niektorých prípadoch takmer identické, čo potvrdzuje výsledky výskumu autorky dotazníka.

Tabuľka 6 Porovnanie korelačných vzťahov pre čítanie a písanie medzi DHG v skúmanej vzorke Váryovej (2012) a v našom výskume

Testy	Dotazník							
	I. hovorená reč		II. čítanie		III. písanie		Celkové skóre	
	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.
Technika čítania (Váryová, 2012)	0,38**	0,47**	0,52**	0,65**	0,29**	0,54**	0,45**	0,60**
Rýchle čítanie slov (MABEL)	0,20*	0,19*	0,58**	0,50**	0,38*	0,45**	0,49**	0,46**
Písanie slov (Váryová, 2012)	0,52**	0,59**	0,63**	0,65**	0,62**	0,72**	0,65**	0,72**
Písanie zložitejších slov (MABEL)	0,30**	0,28**	0,56**	0,37**	0,59**	0,47**	0,60**	0,43**

Poznámka: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,001$

(Zdroj: vlastné spracovanie)

DHG – pohlavie a miesto pôsobenia učiteľov

Rozhodli sme sa preskúmať, či existujú štatisticky významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami, medzi mestom a obcou, a to v dotazníkoch DHG, ako aj v objektívnych testoch MABEL na hodnotenie čítania a písania. Na preskúmanie štatisticky významných rozdielov vo výsledkoch skúmaných spôsobilostí a schopností sme použili vzhľadom na rozdielne výsledky o normalite distribúcií v jednotlivých skúškach Mann-Whitney U test (non-normálne rozloženie) alebo T test (normálne rozloženie). Výsledky Mann-Whitneyho U testu preukázali, že v hodnotení učiteľov v DHG v 1. ročníku existujú štatisticky významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v prospech dievčat, a to v oblastiach: (1) hovorená reč, (3) písanie a celkové skóre, avšak neplatí to pre oblasť (2) čítanie. V 2. ročníku sa tieto štatisticky významné rozdiely nepreukázali ani v jednej z oblastí hodnotených v dotazníku. Výsledky uvádzame v tabuľke 7.

Tabuľka 7 Testovanie rozdielov v hodnotení učiteľov v DHG podľa pohlavia

Testy	Dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti							
	I. hovorená reč		II. čítanie		III. písanie		Celkové skóre	
	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.
Mann-Whitney U	903,00	1296,00	1278,50	1345,00	907,00	1093,00	963,00	1255,50
Sig.	0,00	0,54	0,35	0,76	0,00	0,06	0,00	0,39

Poznámka: tučným písmom zvýraznené štatisticky významné rozdiely ($p \leq 0,05$)

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda:

Sig. – p-hodnota

Vzhľadom na preukázané štatisticky významné rozdiely v dotazníku v oblasti hovorená reč a písanie v 1. ročníku ZŠ, sme chceli overiť, či tieto rozdiely budú preukázané aj v objektívnych výkonoch nameraných v MABEL testoch, t.j. v čítaní a písaní. Výsledky štatistického testovania dát preukázali, že v čítaní a písaní na úrovni slov ani v prvom ani v druhom ročníku neexistujú štatisticky významné rozdiely v skúmaných gramotnostných schopnostiach (tabuľka 8).

Tabuľka 8 Testovanie rozdielov vo výkonoch v testoch čítania a písania (MABEL) podľa pohlavia

Testy	MABEL			
	Rýchle čítanie slov		Písanie zložitejších slov	
	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.
Mann-Whitney U	1417,00	—	1239,50	1279,00
Sig.	0,95	—	0,24	0,47
T test	—	0,74	—	—
sig.	—	0,46	—	—

Legenda:

MABEL – Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy

Sig. – p-hodnota

T test – Studentov T test

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Podobný proces testovania štatistickej významnosti rozdielov medzi dvoma skupinami v hodnotení učiteľov v DHG sme aplikovali aj pri ďalších kategóriálnych premenných (mesto/obec). Výsledky preukázali, že typ lokality školy nezohráva významnú úlohu. Medzi deťmi navštevujúcimi základné školy v meste a na vidieku neexistujú štatisticky významné rozdiely v DHG (tabuľka 9) ani v gramotnostných schopnostiach batérie MABEL (tabuľka 10).

Tabuľka 9 Testovanie rozdielov v hodnotení učiteľov v DHG podľa miesta pôsobenia

Testy	Dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti							
	I. hovorená reč		II. čítanie		III. písanie		Celkové skóre	
	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.
Mann-Whitney U	1200,00	1218,00	1254,00	1158,50	1237,50	1258,50	1227,50	1186,00
Sig.	0,69	0,53	0,97	0,32	0,88	0,72	0,83	0,86

Legenda:

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Sig. – p-hodnota

Tabuľka 10 Testovanie rozdielov vo výkonoch v testoch čítania a písania (MABEL) podľa miesta navštevovania ZŠ

Testy	MABEL			
	Rýchle čítanie slov		Písanie zložitejších slov	
	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.
Mann-Whitney U	1062,50	—	1207,00	1286,00
Sig.	0,19	—	0,72	0,86
T test	—	-0,90	—	—
Sig.	—	0,37	—	—

Legenda:

(Zdroj: vlastné spracovanie)

MABEL – Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy

Sig. – p-hodnota

T test – Studentov T test

Slabé výsledky v dotazníku DHG verus slabé výkony v gramotnosti v MABEL

Pri skúmaní, či slabé výkony v čítaní a písaní korešpondujú s hodnotením učiteľov v dotazníkoch DHG, sme použili percentuálne vyjadrenie. V poslednom ciele sme v každom ročníku vyseletovali žiakov so slabými výkonmi (pod 25. percentilom) v rýchlom čítaní slov a písaní zložitejších slov. Následne nás zaujímalo, či títo žiaci budú zhodne identifikovaní učiteľmi v príslušných oblastiach v DHG ako slabí (pod 25. percentilom), t.j. v oblasti čítania a oblasti písania. Prostredníctvom percentuálneho vyjadrenia sme určili zhodu medzi objektívnymi výkonmi v testoch MABEL a subjektívnym hodnotením učiteľov v dotazníkoch. Výsledky (tabuľka 11) ukazujú, že učitelia dokázali odhaliť v 1. ročníku 46 % žiakov so slabými výkonmi v čítaní a 50 % žiakov so slabými výkonmi v písaní. V 2. ročníku učitelia odhalili 48 % podpriemerných žiakov v čítaní, ale len 27 % žiakov s podpriemernými výkonmi v písaní.

Tabuľka 11 Zhoda učiteľov v dotazníku DHG s výkonmi v objektívnych testoch MABEL v identifikácii slabých výkonov detí v čítaní a písaní

	Rýchle čítanie slov		Písanie zložitejších slov	
	1. roč.	2. roč.	1. roč.	2. roč.
Počet detí	12 z 26	13 z 27	12 z 24	7 z 26
%	46	48	50	27

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vzhľadom na vyššie uvedené výsledky nás zaujímalo, či žiaci, ktorí sa ocitli v pásme rizika (pod 10. percentilom) v oboch gramotnostných skúškach MABEL, t.j. v čítaní aj písaní, budú identifikovaní ako rizikovní aj učiteľmi v DHG. V 1. ročníku sme vyselektovali 4 žiakov, ktorí sa ocitli v pásme rizika v čítaní aj písaní v testoch MABEL. Zistili sme, že všetci 4 žiaci boli učiteľmi zachytení ako rizikovní, 3 zo 4 boli zachytení aj v celkovom skóre, ale všetci 4 žiaci sa ocitli v pásme rizika v minimálne jednej z hodnotených gramotnostných oblastí (v čítaní alebo písaní). V 2. ročníku sme identifikovali 3 rizikových žiakov v čítaní aj písaní, pričom 2 z nich boli jednoznačne identifikovaní v pásme rizika aj učiteľmi. Z výsledkov vyplýva, že 6 zo 7 žiakov, ktorí boli identifikovaní ako rizikovní, boli odhalení aj učiteľmi (tabuľka 12). V pásme rizika v testoch gramotnosti MABEL, konkrétne v čítaní aj písaní, bolo zo skupiny 216 žiakov oboch ročníkov identifikovaných 3,2 % žiakov. Opísané výsledky budeme bližšie interpretovať v diskusii.

Tabuľka 12 Rizikové deti v čítaní aj písaní (pod 10. percentilom) v MABEL a ich hodnotenie učiteľmi v DHG

1. ročník (DHG)				
	I. hovorená reč	II. čítanie	III. písanie	Celkové skóre
Počet bodov (10. percentil)	(21)	(34)	(20)	(75)
chlapec č. 1	25	37	13	75
chlapec č. 2	25	34	21	80
chlapec č. 3	22	27	14	63
dievča č. 4	23	32	20	75
2. ročník (DHG)				
	I. hovorená reč	II. čítanie	III. písanie	Celkové skóre
Počet bodov (10. percentil)	(21)	(30)	(21)	(75)
chlapec č. 1	23	35	22	80
chlapec č. 2	23	28	21	72
dievča č. 3	19	27	22	68

Poznámka: Tučným písmom a šedým podfarbením sú vyznačené oblasti, v ktorých dieťa bolo učiteľom identifikované ako rizikové (pod 10. percentilom)

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda:

DHG – Dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov

Diskusia

Dotazník na hodnotenie gramotnosti žiakov 1. až 4. ročníka ZŠ (Váryová, 2012) patrí medzi používané metódy v procese diagnostiky dyslexie v špeciálnopedagogickej a logopedickej praxi. Presne ciele otázky zamerané na jednotlivé kľúčové schopnosti, v ktorých žiaci s dyslexiou zlyhávajú, umožňujú učiteľom zhodnotiť aj také oblasti, ku ktorým by sa v bežnom posudku nevyjadřili. Odpovedanie na otázky vo forme číselného označenia na škále zjednodušuje učiteľom hodnotenie žiaka a navyše umožňuje výsledky objektívne porovnávať. Rozhodli sme sa tento dotazník porovnať s vybranými testami batérie MABEL, aby sme zistili, aké vzťahy existujú medzi týmito nástrojmi teda, akú výpovednú hodnotu majú pre odborníkov v praxi.

Hodnotenie, ktoré žiaci dostali od svojich triednych učiteľov, sme porovnali s ich objektívnymi výkonmi v testoch čítania a písania. Zaujímalo nás, či hodnotenie učiteľov v oblasti čítania a písania korešponduje s objektívnymi výkonmi žiakov v týchto oblastiach. Zistili sme, že medzi týmito nástrojmi existujú stredne silné korelačné vzťahy. V oblasti čítania ide o rozpätie (0,50** – 0,58**), pre písanie o rozpätie (0,47** – 0,59**). Nízke korelačné vzťahy sa preukázali s hovorenou rečou v oblasti čítania (0,19* – 0,20*), v oblasti písania sú síce vzťahy rovnako nízke, avšak vysoko významné (0,28** – 0,30**). Okrem čítania a písania sme zisťovali, ako hodnotenie učiteľov súvisí s prekurzormi gramotnosti, t.j. s rýchlym automatickým menovaním a fonematickým uvedomovaním. Rýchle automatické menovanie je silným prekursorom čítania v školskom veku, konkrétne alfanumerický typ rýchleho menovania tesnejšie súvisí s čítaním ako písaním (Vaessen, Blomert, 2013). V štúdií Zubákovvej a Poprendovej (2020) sa preukázali práve písomená ako tie, ktoré najsilnejšie korelujú s čítaním slov v porovnaní s číslami, obrázkami či farbami. Presnosť fonematického uvedomovania súvisí v 1. a 2. ročníku ZŠ tesnejšie s písaním (Zubáková Peregrinová, 2014) a rýchlosť týchto manipulácií s čítaním (Zubáková, Poprendová, 2020). Výsledky výskumu preukázali, že vo všetkých sledovaných schopnostiach (rýchle menovanie, fonematické uvedomovanie – presnosť a čas, čítanie a písanie) existujú štatisticky významné vzťahy s hodnotením učiteľov v dotazníkoch. Veľmi podobné vzťahy medzi DHG a objektívnymi výkonmi v testoch čítania a písania sa preukázali aj v pôvodnom výskume (Váryová, 2012) napriek tomu, že boli použité iné metódy na hodnotenie čítania (počet prečítaných slov za jednu minútu v literárnom texte) a písania (písanie slov na diktát). V porovnávaných testoch v oboch ročníkoch a v oboch výskumoch existujú slabé a stredne silné korelačné vzťahy, ktoré sú však vysoko významné. Mierny pokles korelačných vzťahov v našich analýzach mohlo spôsobiť to, že v našom výskume participovalo omnoho viac učiteľov (min. 41) v porovnaní s počtom učiteľov v pôvodnom výskume, ktorí hodnotili celú triedu, nielen istý počet žiakov.

Vzhľadom na to, že v procese šandardizácie dotazníka neboli skúmané rozdiely v hodnotení učiteľov z hľadiska pohlavia a lokalizácie školy, zamerali sme sa práve na tieto oblasti. Výsledky testovania interpopuláčných rozdielov

preukázali prekvapujúce zistenie. Medzi chlapcami a dievčatami v 1. ročníku existujú štatisticky významné rozdiely v DHG v oblasti hovorená reč a písanie, ale nie v oblasti čítanie, a to v prospech dievčat. V 2. ročníku sa už tieto rozdiely nepreukázali ani v jednej z oblastí DHG. Rozhodli sme sa preto preskúmať interpopulatívne rozdiely vo vybraných testoch MABEL batérie, aby sme zistili, či tieto rozdiely je možné zdôvodniť aj objektívne. Výsledky však ukazujú, že v testoch čítania a písania neexistujú v 1. ročníku ZŠ štatisticky významné rozdiely, čo sa rovnako potvrdilo aj v 2. ročníku ZŠ. Predpokladáme, že tieto rozdiely v DHG sú výsledkom nadhodnocovania dievčat učiteľmi v spomínaných oblastiach, ako je hovorená reč a písanie, ale len v 1. ročníku ZŠ. V čítaní tieto rozdiely učitelia nevnímajú, totiž v 1. ročníku ZŠ sa čítanie a písanie vyučujú paralelne v samostatných predmetoch. Na čítaní žiaci pracujú izolovane na zvládnutí techniky čítania, na písaní si osvojujú predovšetkým písané tvary písmen, čo môže z hľadiska jemnej motoriky zvýhodňovať dievčatá. Touto problematikou sa zaoberali Nováčková a kol. (1989, s. 261 – 262), ktorí uvádzajú, že *„ontogenéza chlapcov a dievčat neprebíha v predškolskom veku rovnako rýchlo,“ „chlapci majú na viac než v škole produkujú“* a že z tohto dôvodu, by mala byť *„veková hranica vstupu do školy pre chlapcov zvýšená.“* Avšak v Teste prediktorov gramotnosti, ktorý hodnotí jazykovo-kognitívne a pregramotnostné prekursor, sa tieto rozdiely nepotvrdili. Mikulajová (2012, s. 106) uvádza: *„Medzi chlapcami a dievčatami sme nezistili interpopulatívne rozdiely v žiadnom zo subtestov ani v predškolskom veku ani v školskom veku, čo nás oprávňuje vytvoriť normy spoločné pre obe pohlavia.“* Rozdiely medzi mestami a obcami sa nepotvrdili ani v jednej z oblastí dotazníka, rovnako ani v testoch gramotnosti, z čoho vyplýva, že lokalizácia školy nemá vplyv na tieto premenné.

V treťom výskumnom celi sme identifikovali žiakov so slabými výkonmi (pod 25. percentilom), a to v čítaní alebo v písaní a podľa toho sme sa pozreli, či títo žiaci budú zhodne identifikovaní učiteľmi ako slabí v príslušných oblastiach. Ak žiak preukázal slabý výkon v čítaní, porovnávali sme, či aj učiteľ v oblasti čítania ohodnotil žiaka v pásme podpriemeru. Výsledky naznačujú, že učitelia dokážu identifikovať zhruba polovicu slabých žiakov v 1. ročníku ZŠ (46 % zhodne identifikovaných pre čítanie a 50 % pre písanie), v 2. ročníku ZŠ je v čítaní situácia veľmi podobná (48 %), avšak pri písaní dochádza k výraznému poklesu (27 %). Domnievame sa, že tento pokles zhody v písaní v 2. ročníku môže súvisieť s fenoménom zneistenia, ktorý opísali vo svojom výskume Caravolas, Mikulajová a Vencelová (2008). Tento fenomén vypovedá o tom, že druháci s dobrými výkonmi v písaní prostredníctvom čítania nadobúdajú vedomosti o inkonzistenciách v pravopise, a tak zneistení častejšie píšú y, ý aj na miestach, kde sa písať nemá, čím dosahujú horšie skóre v pravopisných testoch v porovnaní s prvákmi.

Nakoniec nás zaujímalo, koľko žiakov s rizikovým výkonom v čítaní aj písaní dokážu odhaliť učitelia prostredníctvom dotazníkov. Z 1. a 2. ročníka ZŠ sme identifikovali 7 žiakov s rizikovým výkonom (pod 10. percentilom) v oboch testoch (v čítaní aj písaní) a pozreli sme sa, či aj učitelia ich hodnotili rovnako,

t.j. v pásme rizika aspoň v jednej z hodnotených oblastí. Výsledky preukázali, že učitelia dokázali identifikovať 6 zo 7 žiakov, čo naznačuje, že učitelia vedia lepšie označiť veľmi slabých žiakov, t.j. rizikových v čítaní a písaní. Určitú úlohu môže zohrávať aj typ učiteľa, ktorý dotazník vyplňa. Váryová (2012) identifikovala 4 profily učiteľov. Pri hodnotení prvým spôsobom učiteľ nemá na pridelenie najvyššieho počtu bodov vysoké požiadavky, preto do tejto kategórie spadá až 35 – 40 % hodnotených žiakov. Učiteľ má žiakov rozdelených do 3 – 4 skupín (najlepší, priemerní, slabší, najslabší), čo znamená, že učiteľ dokáže identifikovať aj žiakov so slabými výkonmi. Hodnotenie druhým spôsobom vyčleňuje ako najlepších iba malé percento žiakov (5 %), učiteľ rozdeľuje žiakov do viacerých skupín a v triede neprevažujú priemerní žiaci. Aj tento typ učiteľa dokáže oddeliť žiakov so slabými výkonmi. Pri treťom spôsobe hodnotenia učiteľ hodnotí žiakov podobným spôsobom ako pri druhom type hodnotenia, ale odlišné je hodnotenie žiakov so slabými výkonmi. Týchto žiakov učiteľ viditeľne neoddeľuje, sú plynulou súčasťou celej skupiny, čo znamená, že učiteľ môže stratiť prehľad o najslabších žiakoch v triede. Pri štvrtom spôsobe hodnotenia učiteľ identifikuje približne 20 % žiakov ako najlepších a ostatných viac-menej rovnomerne rozloží na bodovacej škále. Pomerne veľkú skupinu hodnotí ako slabých žiakov, ale neoddeľuje od celej skupiny tých najslabších. Pri hodnotení žiaka v dotazníku zvolená stratégia hodnotenia môže mať za následok, že učiteľ nezachytí rizikového žiaka, čo môže byť pravdepodobne typ učiteľa č. 3 alebo č. 4.

Na základe výsledkov predkladanej štúdie odporúčame odborníkom v praxi (špeciálnym pedagógom, logopédom a psychológom), aby mali na pamäti, že učitelia v 1. ročníku ZŠ môžu nadhodnocovať výkony dievčat, a to najmä v oblasti hovorenej reči a písania. Druhou dôležitou informáciou pre špeciálnopedagogickú prax je fakt, že učitelia pomerne spoľahlivo dokážu odhaliť žiakov s najslabšími výkonmi v čítaní a/alebo písaní, čo umožňuje špeciálnym pedagógom na školách využiť spomínaný dotazník ako rýchly skrínigový nástroj na vyhľadávanie rizikových detí. Dotazník DHG pokladáme za menej objektívny ako výkonové testy, pretože sa v ňom môže prejaviť subjektívny prístup či subjektívna stratégia hodnotenia učiteľa. Napriek tomu dotazníky môžeme považovať za užitočný nástroj na hodnotenie gramotnosti žiakov, ktorý kladie menšie časové nároky na učiteľa ako realizácia slovného hodnotenia.

Záver

Dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov predstavuje pre odborníkov, špeciálnych pedagógov, logopédov či psychológov solídny doplnkový materiál, ktorý nám spolu s analýzou portfólia žiaka umožní dotvoriť celkový obraz o fungovaní žiaka v školskom prostredí. Na rozdiel od slovného hodnotenia žiaka učiteľom dotazník nám poskytuje štruktúrovaný pohľad na výkon žiaka v posudzovaných oblastiach: hovorená reč, čítanie a písanie. Skúmaný dotazník môžu využiť špeciálni pedagógovia pôsobiaci priamo na školách ako jeden z rýchlych skrínigových nástrojov, a to na vyhľadávanie rizikových žiakov z hľadiska rozvinutia sa dyslexie či dysortografie.

LITERATÚRA

- BUNTOVÁ, D., 2013. *Škála hodnotiaci zrozumiteľnosť reči v kontexte: Slovak*. [on-line]. Dostupné na internete: <https://cdn.csu.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/569148/ICS-Slovak.pdf>.
- BUNTOVÁ, D., GÚTHOVÁ, M., 2016. Narušenie zvukovej roviny reči – artikulačná porucha, fonologická porucha. In: KEREKRÉTOVÁ a kol., 2016. *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 57 – 82. ISBN 97880-223-4165-3.
- CARAVOLAS, M., MIKULAJOVÁ, M., VENCELOVÁ, L. 2008. *Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov. ISBN 978-80-89113-61-3.
- CARAVOLAS, M. et al., 2018. *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy. Testy*. [on-line]. Dostupné na internete: <<https://www.eldel-mabel.net/sk/test/>>.
- CARAVOLAS, M. et al., 2020. *O MABEL. Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy*. [on-line]. Dostupné na internete: <<https://www.eldel-mabel.net/>>.
- Centrum vedecko-technických informácií Slovenskej republiky, 2020. *Štatistická ročenka CVTI SR*. [on-line]. Dostupné na internete: <https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page_id=9603>.
- DICKINSON, D. K., MCCABE, A., SPRAGUE, K., 2003. Teacher rating of oral language and literacy (TROLL): Individualizing early literacy instruction with a standards-based rating school. In: *The Reading Teacher*. Vol. 56, Issue 6, pp. 554 – 564.
- EUROPEAN DYSLEXIA ASSOCIATION, 2021. *What is dyslexia*. [on-line]. Dostupné na internete: <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/>.
- HNILICOVÁ, S. 2009. *Slovenský preklad M-CHAT – RTM*. [on-line]. Dostupné na internete: <https://vyskum-autizmu.webnode.sk/_files/200000202-27738286d7/MCHAT.pdf>.
- KAPALKOVÁ, M. a kol., 2010. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: MABAG. ISBN 978-80-89113-83-5.
- MIKULAJOVÁ, M. a kol., 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: SAL vo vydavateľstve MABAG. ISBN 978-80-89113-94-1.
- MIKULAJOVÁ, M., 2019. MABEL – Multijazyková batéria testov ranej gramotnosti založená na dôkazoch. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 53, č. 2, s. 134 – 146. ISSN 0555-5574.
- NOVÁČKOVÁ, J. a kol., 1989. Predbežné overenie metodiky „Kreslení vzorku podle diktátu“ jako screeningového nástroje u předškolních prohlídek. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 24, č. 3, s. 253 – 264. ISSN 0555-5574.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2017. *Prvé výsledky medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti žiakov štvrtého ročníka základných škôl – PIRLS 2016*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/prve-vysledky-medzinarodneho-vyskumu-citateľskej-gramotnosti-ziakov-stvrteho-rocnika-zakladnych-skol-pirls-2016/>.
- RICCIO, C. A., SOFIE, C., 1998. Book review: Dyslexia Screening Instrument. In: *Journal of Psychoeducational Assessment*. Vol. 16, Issue 2, pp. 187–190. DOI 10.1177/073428299801600209.
- SMAIL, L., CHAOUKI, M., 2018. Development and validation of a teacher rating scale primary school children with reading disability. In: *Journal of Psychological and Educational Research*. Vol. 26, Issue 2, pp. 67 – 88.
- VAESSEN, A., BLOMERT, L., 2013. The Cognitive linkage and divergence of Spelling and reading development. In: *Scientific Studies of Reading*. Vol. 17, Issue 2, pp. 89 – 107. DOI 10.1080/10888438.2011.614665.
- VÁRYOVÁ, B., 2012. Dotazníky pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti žiakov. In: MIKULAJOVÁ, M. a kol. 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: SAL vo vydavateľstve MABAG, s. 108 – 125. ISBN 978-80-89113-94-1.
- WILLCUTT, E. G. et al., 2011. Colorado learning difficulties questionnaire: validation of a parent-report screening measure. In: *Psychological Assessment*. Vol. 23, Issue 3, pp. 778 – 791. DOI 10.1037/a0023290.

- ZUBÁKOVÁ PEREGRINOVÁ, M., 2014. *Vývinové vzťahy medzi fonologickými schopnosťami, čítaním a písaním*. Dizertačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- ZUBÁKOVÁ, M., POPRENDOVÁ, L., 2020. Fonematické uvedomovanie a rýchle automatické menovanie vo vzťahu k čitateľským schopnostiam u žiakov 2. ročníka ZŠ. In: *Logopaedica*. Roč. 22, č. 1 – 2, s. 26 – 37. ISSN 2453-8450.

PERCEPČNĚ-MOTORICKÉ SCHOPNOSTI U DĚTÍ A ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM¹

Perceptual-Motor Skills in Children and Pupils with Mild Intellectual Disabilities

Eva Dostalová,² Jan Viktorin³

Abstrakt: Přehledová studie analyzuje osm odborných statí, jež se soustředí na problematiku percepčně-motorických schopností u dětí a žáků s lehkým mentálním postižením. U dětí a žáků s lehkým mentálním postižením se objevují deficity v percepčně-motorických schopnostech. Deficity adaptivních a intelektových schopností u dětí a žáků s lehkým mentálním postižením mohou být výraznější (především kvůli jejich konceptuálním a abstraktním důvodům) než jejich relativní deficity percepčně-motorických schopností. Posílení percepčně-motorických schopností u dětí a žáků s lehkým mentálním postižením se stává cílem intenzivních školních intervencí coby prostředku ke zmírnění problémů v adaptivním působení.

Klíčová slova: přehledová studie, percepčně-motorické schopnosti, lehké mentální postižení, děti, žáci.

Abstract: The literature review analyzes eight specialized papers, which are focused on issues of perceptual motor skills in children and pupils with mild intellectual disabilities. Children and pupils with mild intellectual disabilities have deficits in perceptual motor skills. The deficits of adaptive and intellectual skills of children and pupils with mild intellectual disabilities may be more pronounced (mainly because of their conceptual and abstract reasons) than their relative deficits of perceptual motor skills. Strengthening the perceptual motor skills of children and pupils with mild intellectual disabilities becomes the target of intensive school interventions as a means of alleviating problems in adaptive functioning.

Key words: literature review, perceptual motor skills, mild intellectual disability, children, pupils.

Úvod

Mentální postižení je charakterizováno podstatnými omezeními v oblastech intelektových funkcí a adaptivního chování, jež se demonstrují v každodenních sociálních a praktických dovednostech. Deficity intelektových funkcí zahrnují deficity ve schopnosti poznávání, učení se, logického myšlení, řešení problémů a vzniklých situací, přizpůsobení se novému i v dalších schopnostech. Omezení v oblasti adaptivního chování obsahuje tři typy schopností, tedy pojmové (trivium, řeč, peníze, čas...), sociální (odpovědnost, interpersonální dovednosti, řešení sociálních problémů, sebedůvěra...) a praktické (sebeobsluha, zaměstnání, manipulace s penězi, telefonování...). Zhruba 85 % všech jedinců s mentálním postižením je zařazováno do kategorie lehkého mentálního

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 13. 10. 2020

² Eva Dostalová, PhDr., Mgr. et Mgr., Ph.D., Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: dostalova@ped.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

³ Jan Viktorin, PhDr., Mgr., Ph.D., Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, Bezručovo náměstí 14, 746 01 Opava, Česká republika. E-mail: jan.viktorin@fvp.slu.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

postižení. U této kategorie jsou definovány výzvy, které se orientují na podporu v sociálních, koncepčních a praktických životních dovednostech a v určitých životních činnostech (Di Blasi, Elia, Buono, Ramakers, Di Nuovo, 2007; Pinborough-Zimmerman, Satterfield, Miller, Bilder, Hossain, McMahon, 2007; Schalock, Luckasson, Shogren, 2007; Vuijk, Hartman, Scherder, Visscher, 2010; Boat, Wu, 2015).

Jemná motorika osob s mentálním postižením je zvláště důležitá, jelikož nedostatky v této oblasti se týkají adaptivních i kognitivních funkcí a jsou předpokladem pro mnoho každodenních činností. Jemná motorika je významným předpokladem adaptivního chování u dětí a má zásadní význam pro celkový vývoj i zdraví dětí. Dovednosti v jemné motorice přispívají k úspěchům dětí v mateřské škole a ovlivňují školní výkon na základní škole ve čtení, pravopisu, psaní i matematice (Cameron, Brock, Murrah, Bell, Worzalla, Grissmer, Morrison, 2012; Memisevic, Sinanovic, 2012; Obrusnikova, Cavalier, 2017; Suggate, Heidrun, Fischer, 2017).

Interaktivní koordinace jemné motoriky a zrakové percepce představuje percepčně-motorické schopnosti, které jsou výborným ukazatelem celkové úrovně aktivity dítěte, protože významně souvisejí se školními výsledky a intelektovými funkcemi. Přesná povaha vztahu mezi intelektovými funkcemi a percepčně-motorickými schopnostmi však není jasná. Některé studie využívaly k predikci percepčně-motorických schopností míru intelektových funkcí (Graf, Hinton, 1997; Kulp, 1999; Beery, Beery, 2010).

Koordinace oko-ruka je významnou součástí percepčně-motorických schopností a existuje určité překrývání mezi koordinací oko-ruka a percepčně-motorickými schopnostmi. Koordinace oko-ruka je dovednost, při níž jsou zrakové (oči) i motorické (ruce) procesy účinně aplikovány společně za účelem provádění každodenních činností, jako jsou domácí práce, sebeobslužné činnosti a grafomotorika. Psaní rukou bylo intenzivně studováno ve vztahu k percepčně-motorickým schopnostem. Výzkumy potvrdily výrazné souvislosti mezi psaním rukou a percepčně-motorickými schopnostmi (Pfeiffer, Moskowitz, Paoletti, Brusilovskiy, Zylstra, Murray, 2015; Shin, Song, Hwangbo, 2015).

Percepčně-motorické schopnosti jsou závislé na intaktním zrakovém vnímání, motorické aktivaci, koordinaci jemné motoriky a koncentraci pozornosti. Hodnocení percepčně-motorických schopností je nezbytnou součástí psychoedukačního hodnocení individuality dítěte při plánování vzdělávání. Ačkoli to souvisí s intelektovými funkcemi, mohou být deficity percepčně-motorických funkcí přítomny také při absenci intelektového deficitu. Vzhledem k nezávislosti na intelektových funkcích a jejich složité struktuře byly percepčně-motorické schopnosti obsáhle studovány v klinické populaci ve snaze lokalizovat mozkovou dysfunkci a přesněji popsat a identifikovat deficit percepčně-motorických schopností (Demskey, Carone, Burns, Sellers, 2000). Mattison, McIntyre, Brown a Murray (1986) studovali děti se specifickými poruchami učení (intelligenční kvocient v rozmezí od 85 do 115), které měly deficity percepčně-motorických schopností a byly definovány potížemi při

integraci zrakového vnímání a motorické koordinace, které však nebyly způsobeny specifickými problémy s motorickým nebo zrakovým ústrojím. Jiné studie zkoumaly deficity percepčně-motorických schopností ve specifické klinické populaci. Schultz, Carter, Gladstone, Scahill, Leckman, Peterson, Zhang, Cohen a Pauls (1998) zjistili, že děti s Tourettovým syndromem měly percepčně-motorické schopnosti o jednu standardní odchylku pod úrovněmi typicky se vyvíjejících dětí. Sutton, Barchard, Bello, Thaler, Ringdahl, Mayfield a Allen (2011) zjistili, že děti s traumatickým poškozením mozku nebo poruchou pozornosti s hyperaktivitou měly skóre o více než jednu standardní odchylku nižší než u typicky se vyvíjejících dětí. Rozsáhlá studie Geldofa, Van Wassenara, De Kievieta, Koka a Oosterlaana (2012) ukázala, že děti s nízkou porodní hmotností a velmi předčasně narozené děti měly v percepčně-motorických schopnostech střední až velké deficity ve srovnání s běžně se vyvíjejícími dětmi. Výzkum Ercana, Yilmaze, Taş a Aral (2016) ukázal, že skupina dětí s problémy se zvukem řeči měla významné nedostatky v percepčně-motorických schopnostech o více než jednu standardní odchylku pod kontrolní skupinou dětí bez problémů se zvukem řeči. Muñoz-Ruata, Caro-Martínez, Martínez Pérez a Borja (2010) při studiu percepčně-motorických schopností u osob s mentálním postižením zjistili významné deficity percepčně-motorických schopností, ačkoli jejich povaha a rozsah v této populaci zůstaly nejasné.

Vzhledem k důležitosti vztahu mezi percepčně-motorickými schopnostmi, intelektovými funkcemi a adaptivním chováním jsme se snažili lépe porozumět rozsahu a povaze deficitů percepčně-motorických schopností u dětí a žáků s lehkým mentálním postižením ve srovnání s běžně se vyvíjejícími dětmi a žáky.

Metodologie

Přehledová studie se stává základním kamenem každého relevantního výzkumu v oblasti speciální pedagogiky. Jedná se o metodu, která je pro rozvoj vědy v inkluzivním vzdělávání a speciální pedagogice zásadní. Význam přehledové studie je dán tím, že se žádný současný výzkum na jakékoli úrovni neobjede bez důkladné analýzy a zmapování toho, co již bylo v dané výzkumné oblasti zjištěno a jakým způsobem předchozí výzkumníci pracovali. Prostřednictvím přehledové studie se můžeme zorientovat ve výzkumné oblasti, na kterou chceme ve své práci navazovat (Mareš, 2013). Pro tuto přehledovou studii byla zvolena forma tradičního (narativního) přehledu, který shrnuje rozsáhlejší soubor studií na dané téma za určité časové období. Při tvorbě studie se vychází z pečlivě stanovených hledisek nebo zvolených výzkumných otázek. Popisuje poznatky z dosavadních výzkumných šetření, shrnuje je, identifikuje nesrovnalosti v názorech autorů a také v uváděných výsledcích autorů. Studie tak může obsahovat obecnější doporučení a závěry (Grant, Booth, 2009).

Přehledová studie traktuje otázku percepčně-motorických schopností u dětí a žáků s lehkým mentálním postižením. Pro výběr studií vhodných k analýze jsme stanovili dvě základní tematická kritéria: percepčně-motorické schopnosti a lehké mentální postižení. Tituly pro přehledovou studii jsme vyhledávali

v databázi Web of Science, ERIH PLUS a SCOPUS. Sběr a studium odborné literatury zahraniční provenience byl realizován v polovině roku 2020. Zvolené téma pro přehledovou studii jsme se pokusili uchopit komplexně. Analýzou a posléze syntézou poznatků jsme se snažili zjistit, zda deficity percepčně-motorických schopností u dětí a žáků s lehkým mentálním postižením budou vykazovat stejné nebo rozdílné výsledky jako u dětí a žáků běžně se vyvíjejících.

Kritéria pro zařazení studie závisela na konkrétních pokynech a definicích. Za prvé, aby mohla být vybrána studie s dětmi a žáky s lehkým mentálním postižením, musela být splněna definice lehkého mentálního postižení. Za druhé, aby mohla být pro tento přehled vybrána studie, v níž byly percepčně-motorické schopnosti objektivně hodnoceny, musela zahrnovat standardizovaný test tužky a papíru, který se běžně používá pro hodnocení percepčně-motorických schopností. Za třetí, aby mohla být pro tento přehled vybrána studie obsahující kontrolní skupinu typicky se vyvíjejících dětí a žáků, musela být splněna definice typicky se vyvíjejících dětí a žáků. Za čtvrté, všechny vybrané studie musely být napsány v angličtině a publikovány v recenzovaných časopisech v období 1989 – 2019.

Do počátečních výsledků bylo zahrnuto 57 různých studií. Následně byly studie vyloučeny podle následujících kritérií: děti a žáci s lehkým mentálním postižením měli také komorbidní diagnózu mozková obrna nebo porucha autistického spektra (18 studií); výzkum byl prezentován ve formě případových studií, dopisů nebo neoriginálních článků, spíše než recenzovaného výzkumu (26 studií); autoři využili k měření jemné motoriky nebo vizuálního vnímání jiné nástroje než testy VMI, např. vizuální rozpoznávání tvarů, drážkovanou desku atd. (5 studií).

Po zúžení výběru jsme pracovali s výslednými osmi empirickými studiemi. Na základě stanovených kritérií pro výběr vhodných textů a dle provedené analýzy jsme syntetizovali poznatky z relevantních studií do přehledové studie, přičemž jsme se v systematickém přehledu pokusili analyzovat jednotlivé vybrané statě, následně podat jejich stručnou charakteristiku, rozlišit a vyzvednout jejich specifika, zhodnotit jejich přínos pro teorii i praxi a celkově tak integrovat poznatky k tématu percepčně-motorických schopností u dětí a žáků s lehkým mentálním postižením do této přehledové studie. Přehled analyzovaných studií je uveden v následující tabulce 1.

Tabulka 1 Přehled analyzovaných studií týkajících se percepčně-motorických schopností u dětí a žáků s lehkým mentálním postižením

Autor (autoři)	Název	Rok vydání, země	Výzkumný vzorek	Cíl výzkumu
Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Bocian, K. M.	Learning disabilities, low achievement, and mild mental retardation: More alike than different?	1996, Spojené státy	152 žáků (67 žáků s poruchami učení, 40 žáků s nízkým úspěchem, 45 žáků s lehkým mentálním postižením)	Porovnávání žáků s poruchami učení, s nízkým úspěchem a s lehkým mentálním postižením v sociálních dovednostech, školní úspěšnosti, kognitivních funkcích, percepčně-motorických funkcích, problémovém chování, školní historii a angažovanosti ve škole.
Dykens, E. M.	Are jigsaw puzzle skills 'spared' in persons with Prader-Willi syndrome?	2002, Spojené státy	21 dětí a žáků s Prader-Willi syndromem v pásmu lehkého mentálního postižení (9 chlapců, 12 dívek) a 21 žáků s typickým vývojem (8 chlapců, 13 dívek)	Zkoumání předchozích klinických projevů dětí a žáků s Prader-Willi syndromem, mezi které patří neobvyklé skládání a vyhledávání slov.
Wuang, Y. P., Wang, C. C., Huang, M. H., Su, C. Y.	Profiles and cognitive predictors of motor functions among early school-age children with mild intellectual disabilities	2008, Taiwan	233 žáků s lehkým mentálním postižením (142 chlapců, 91 dívek)	Popsání senzomotorického profilu dětí s lehkým mentálním postižením a zkoumání souvislosti mezi motorickými, senzoryckými a kognitivními funkcemi.
Duijff, S., Klaassen, P., Beemer, F., de Veye, H. S., Vorstman, J., Sinnema, G.	Intelligence and visual motor integration in 5-year-old children with 22q11-deletion syndrome	2012, Holandsko	65 dětí se syndromem delece 22q11 v pásmu lehkého mentálního postižení (43 dívek, 22 chlapců)	Prozkoumání vztahu mezi schopnostmi vizuomotorické integrace a inteligence dětí se syndromem delece 22q11.
Howley, S. A., Prasad, S. E., Pender, N. P., Murphy, K. C.	Relationship between reaction time, fine motor control, and visual-spatial perception on vigilance and visual-motor tasks in 22q11.2 deletion syndrome	2012, Irsko	31 dětí se syndromem delece 22q11 v pásmu lehkého mentálního postižení (15 chlapců, 16 dívek) a 26 dětí s typickým vývojem (12 chlapců, 14 dívek)	Zkoumání vizuálně motorických schopností a reakční doby dětí se syndromem delece 22q11.

Vicari, S., Mantovan, M., Addona, F., Costanzo, F., Verucci, L., Menghini, D.	Neuropsychological profile of Italian children and adolescents with 22q11.2 deletion syndrome with and without intellectual disability	2012, Itálie	34 dětí a dospívajících se syndromem delece 22q11 (z toho 12 dětí v pásmu lehkého mentálního postižení) a 83 dětí a dospívajících s typickým vývojem (43 dívek, 40 chlapců)	Identifikování specifických neuropsychologických rysů dětí a dospívajících se syndromem delece 22q11.
Memisevic, H., Sinanovic, O.	Executive functions as predictors of visual-motor integration in children with intellectual disability.	2013, Bosna a Hercegovina	90 dětí s mentálním postižením (z toho 42 dětí s lehkým mentálním postižením a 48 dětí se středně těžkým mentálním postižením)	Hodnocení vztahu mezi exekutivními funkcemi a percepčně-motorickými funkcemi u dětí s mentálním postižením.
Lo, S. T., Collin, P. J., Hokken-Koelega, A. C.	Visual-motor integration in children with Prader-Willi syndrome	2015, Holandsko	75 dětí s Prader-Willi syndromem v pásmu lehkého mentálního postižení (34 chlapců, 41 dívek)	Hodnocení souvislosti mezi percepčně-motorickými funkcemi a pohlavím, věkem, inteligencí a genetickým podtypem u dětí s Prader-Willi syndromem.

(Zdroj: vlastní zpracování)

Výsledky studie

Výzkumná studie Greshama, MacMillana a Bociana (1996) měla za cíl porovnat žáky se specifickými poruchami učení, s lehkým mentálním postižením a nižším celkovým úspěchem v sociálních dovednostech, školní úspěšnosti, kognitivních funkcích, percepčně-motorických funkcích, problémovém chování, školní historii a angažovanosti ve škole ve Spojených státech amerických. Do studie se zapojilo celkem 152 žáků, z toho 67 žáků se specifickými poruchami učení, 40 žáků s nízkým úspěchem a 45 žáků s lehkým mentálním postižením. Úroveň kognitivních funkcí u těchto žáků byla testována pomocí Weschlerovy inteligenční stupnice pro děti (WISC-III) a také pomocí Ravenových progresivních matic. Co se týče percepčně-motorických funkcí, jejich úroveň byla testována pomocí Bender-Gestalt testu. Výsledky studie ukázaly, že kognitivní funkce jsou u žáků se specifickými poruchami učení na vyšší úrovni než u žáků s nízkým úspěchem a lehkým mentálním postižením. Žáci s nízkým výkonem vykazují vyšší školní úspěšnost, především ve čtení, oproti žákům s lehkým mentálním postižením a se specifickými poruchami učení. Žáci s lehkým mentálním postižením vykazovali slabší výkon ve všech školních oblastech ve srovnání se skupinou žáků se specifickými poruchami učení a se skupinou žáků s nízkým výkonem. Rozdíly mezi těmito skupinami žáků nebyly shledány v problémovém chování a sociálních dovednostech.

Americký výzkumník Dykens (2002) vedl studii, jejímž předmětem zkoumání byly předchozí klinické projevy dětí a žáků s Prader-Willi syndromem, mezi

ktoré patrí neobvyklé skládání a vyhľadávání slov. Výzkumný vzorek této studie tvořilo 21 dětí a žáků s Prader-Willi syndromem, kteří byli v pásmu lehkého mentální postihnutí (9 chlapců, 12 dívek), a 21 žáků s typickým vývojem (8 chlapců, 13 dívek). Metodou výzkumu byla hodinová sada testů, kterou jedinci absolvovali pod supervizí proškolených výzkumných asistentů. Tato sada testů obsahovala Kaufmanův test inteligence, standardizované testy určené pro testování vizuálně prostorových dovedností, skládání puzzlů a zkoumání strategií u nich používaných a hledání slov. Výsledky testů ukázaly, že úroveň vizuálně prostorových dovedností je u dětí s Prader-Willi syndromem výrazně nižší než u dětí s typickým vývojem. Mírné rozdíly byly pozorovány také při vyhľadávání slov. Naopak, ve skládání puzzle byly výrazně lepší děti s Prader-Willi syndromem, které umístily správně v průměru 28,10 kusů puzzle, kdežto typicky se vyvíjející děti umístily správně pouze 10,71 kusů. 71 % dětí s Prader-Willi syndromem bylo nad průměrným skóre dětí s typickým vývojem, naproti tomu pouze jedno dítě (6 %) s typickým vývojem skórovalo nad průměrem dětí s Prader-Willi syndromem. U dětí s Prader-Willi syndromem nebyla zdatnost skládání puzzle predikována inteligenčním kvocieniem, věkem, obsedantně-kompulzivními příznaky, stupněm obezity či pohlavím, ale genetickým podtypem této poruchy.

Wuang, Wang, Huang a Su (2008) se ve své studii zaměřili na popis senzomotorického profilu žáků s lehkým mentálním postihnutím na Taiwanu. Snažili se především prozkoumat, jaká je souvislost mezi kognitivními a motorickými funkcemi u těchto žáků. Výzkumného šetření se účastnilo 233 žáků s lehkým mentálním postihnutím ve věku od 7 do 8 let. Mezi kritéria zařazení do výzkumu patřila absence vážných poruch chování a emocí. Vyloučeny byly také děti, které měly přidruženou poruchu autistického spektra, poruchu učení, mozkovou obrnu, slepotu či hluchotu, neurologickou poruchou, svalovou dystrofií či epilepsií, aby se předešlo zkreslení dat. Studie byla realizována v letech 2002 – 2006 a data byla získávána pomocí standardizovaných testů zaměřených na hodnocení kognitivních, motorických a senzorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postihnutím. Výsledky studie ukázaly, že žáci s lehkým mentálním postihnutím vykazovali výrazné problémy v oblasti jemné motoriky, mírně narušeny byly u těchto žáků také tzv. senzorické integrační funkce. Rychlost zpracování, organizace vnímání a verbální porozumění predikují skóre percepčně-motorických schopností. Hlavním zjištěním bylo, že žáci s lehkým mentálním postihnutím vykazují dysfunkce v oblasti senzomotoriky, jejichž včasná identifikace je nezbytná pro lepší inkluzi do běžného školního prostředí.

Duijff, Klaassen, Beemer, de Veye, Vorstman a Sinnema (2012) svoji studii zaměřili na prozkoumání vztahu mezi schopnostmi vizuálně-motorické integrace a inteligence u 5-letých dětí se syndromem delece 22q11 (DiGeorgův syndrom). Holandské výzkumné studie se zúčastnilo 65 dětí s DiGeorgovým syndromem, které byly v pásmu lehkého mentálního postihnutí. Jako výzkumné metody této studie byly zvoleny: holandská verze Wechslerovy škály inteligenčního testu pro předškolní děti a žáky základní školy, Berry-Buktenica

vývojový test vizuálně-motorické integrace, zrakové percepce a motorické koordinace. Výsledky studie ukazují především na fakt, že deficity v inteligenci u dětí s DiGeorgovým syndromem mohou být větší než deficity v oblasti zrakového vnímání. Zrakové vnímání a vizuálně-motorická integrace mají větší vliv na výsledky některých dílčích výkonných testů než úroveň motorické koordinace. Původ delece, přítomnost srdeční anomálie nebo pohlaví nebyly shledány jako prediktor skóre vizuálně-motorické integrace. Na základě těchto výsledků autoři studie usuzují, že silnější schopnosti ve vizuálně-motorické integraci u těchto dětí mohou mít za cíl intenzivní školní intervence jako prostředek ke zmírnění problémů v jejich adaptivních funkcích.

Howley, Prasad, Pender a Murphy (2012) zrealizovali studii, která zkoumala úroveň percepčně-motorických funkcí a jejich reakční dobu pomocí řady standardizovaných testů u 31 dětí s diagnózou 22q11.2 (DiGeorgův syndrom) v pásmu lehkého mentálního postižení v Irsku. Výsledky těchto dětí následně porovnávali s výsledky 26 dětí intaktních. Do studie byly zainteresovány také děti s nižším inteligenčním kvociem. V průběhu výzkumu byla nejprve testována schopnost jedinců porozumět zadání a následná reakční doba percepčně-motorických funkcí. V další části výzkumu jedinci absolvovali tzv. WRAWMA battery, který obsahoval kreslení, přiřazování a tabulku s dírkami, do kterých jedinci dle zadání vkládali kolíčky. I v tomto případě byla také zkoumána reakční doba percepčně-motorických funkcí. Z výsledků studie můžeme usuzovat, že deficity percepčně-motorických funkcí u dětí s DiGeorgovým syndromem jsou primárně přičítány deficitům v jejich psychomotorickém výkonu, jehož rychlost byla ovlivňována především tím, zda bylo nutné úkol splnit na čas či nikoli. Můžeme tedy říct, že pokud má dítě s DiGeorgovým syndromem neomezený čas na splnění úkolu, může být úroveň percepčně-motorických funkcí lepší, než pokud existují časová omezení.

Vicari, Mantovan, Addona, Costanzo, Verucci a Menghini (2012) vedli studii, která se zabývala identifikací specifických neuropsychologických rysů dětí a dospívajících s diagnózou 22q11.2 (DiGeorgův syndrom) s ohledem na možnou variabilitu způsobenou mentálním postižením. Výzkumný vzorek této studie tvořilo 34 italských dětí a dospívajících s DiGeorgovým syndromem (12 dívek a 22 chlapců), z nichž 12 dětí mělo lehké mentální postižení, byli porovnávaní se skupinou 83 intaktních dětí a dospívajících (43 dívek a 40 chlapců). V rámci výzkumu byly hodnoceny různé oblasti, mezi které patřila např. inteligence, specifické schopnosti v různých neuropsychologických subdoménách (jazyk, percepčně-motorické funkce a paměť). Pro testování inteligence byl využit Stanford-Binetův inteligenční test a Wechslerova inteligenční škála. Oblast percepčně-motorických funkcí byla testována pomocí testu vizuálně-motorické integrace, který se skládá ze sekvence 27 geometrických tvarů (od nejjednodušších a nejsložitějších), které se následně interpretovaly na papír. Dále byl pro vyšetření percepčně-motorických funkcí využit test vizuální percepce (VPT), přičemž byly z tohoto testu využity dva subtesty: VPT2 (spočívající ve spojování shodných obrazců) a VPT4 (spočívající

v rozpoznávání stejných obrázků na matoucím pozadí). Výsledky výzkumného šetření ukázaly významné rozdíly mezi dětmi s DiGeorgovým syndromem a intaktními dětmi především ve výsledcích subtestu VPT2. V subtestu VPT4 měly děti s DiGeorgovým syndromem problém především s porovnáváním obrázků na matoucím pozadí. Děti s DiGeorgovým syndromem měly také nižší skóre v testu vizuálně-motorické integrace než děti intaktní. Děti s DiGeorgovým syndromem prokázaly významný deficit v oblasti percepčně-motorických funkcí a tento deficit přetrvával zejména u dětí s DiGeorgovým syndromem bez přidruženého mentálního postižení.

Studie Memisevice a Sinanovice (2013) měla za cíl zhodnotit vztah mezi exekutivními funkcemi a percepčně-motorickými funkcemi u dětí s mentálním postižením, a zejména to, v jakém rozsahu mohou exekutivní funkce predikovat úroveň percepčně-motorických funkcí u těchto dětí. Výzkumný vzorek studie tvořilo 90 dětí s mentálním postižením z Bosny a Hercegoviny. Z tohoto počtu bylo 42 dětí v pásmu lehkého mentálního postižení a 48 dětí v pásmu středně těžkého mentálního postižení. Metodou výzkumného šetření byl test behaviorálního ratingového inventáře exekutivních funkcí (BRIEF), který se zaměřuje na monitorování, plánování, emoční kontrolu, řazení, zahájení, inhibici, pracovní paměť a organizaci materiálu. Percepčně-motorické funkce byly měřeny pomocí Acadia testu vizuálně-motorické integrace. Studie odhalila, že významným předpokladem rozvoje percepčně-motorických jsou pouze dvě subkategorie exekutivních funkcí, a to monitorování a pracovní paměť. Autoři očekávali silnější vztah mezi percepčně-motorickými funkcemi a plánováním. Tento výsledek připisují tomu, že koncept plánování byl zachycen monitorovacími škálami a pracovní pamětí. Je však nezbytné si uvědomit, že všechny exekutivní funkce se pozitivně týkaly percepčně-motorických funkcí. Autoři také předpokládají, že prostřednictvím tréninku pracovní paměti mohou některé děti, jež nemají potíže v oblasti jemné motoriky a zrakové percepce, zlepšit svůj výkon v percepčně-motorických funkcích a zlepšit tak svoji školní úspěšnost.

Holandská studie, kterou vedli Lo, Collin a Hokken-Koelega (2015), měla za cíl zjistit úroveň vizuálně-motorické integrace u dětí s Prader-Willi syndromem, a také zhodnotit faktory, které by tuto úroveň mohly ovlivňovat. Výzkumný vzorek této studie tvořilo 75 dětí s Prader-Willi syndromem v pásmu lehkého mentálního postižení. Do druhé fáze výzkumu se pak zapojilo 54 dětí s Prader-Willi syndromem a celý výzkum dokončilo 52 z nich. Úroveň vizuálně-motorické integrace byla testována pomocí tzv. Beery-VMI testu, při němž měly děti za úkol interpretovat 30 geometrických tvarů (od nejjednoduššího po nejtěžší), a to bez časového limitu. Mezi testované oblasti patřila také zraková percepce, která byla testována pomocí tzv. VMI doplňkového testu pro zrakovou percepci. Dále byla testována motorická koordinace ruky, a to pomocí VMI doplňkového testu pro motorickou koordinaci. Z výsledků studie je zřejmé, že děti s Prader-Willi syndromem dosahovaly velmi nízkého skóre v testech VMI. Úroveň jejich zrakové percepce a motorické koordinace ruky

byla vyhodnocena jako podprůměrná. Kompletní výsledky dětí s Prader-Willi syndromem ve všech testech jsou ve srovnání s typicky se vyvíjejícími dětmi velmi špatné.

Závěr

Výzkumné studie u dětí a žáků s lehkým mentálním postižením, kterým byly administrovány testy vizuálně-motorické integrace, určily rozdíly mezi dětmi a žáky s lehkým mentálním postižením a dětmi a žáky se standardním vývojem. Výsledky některých studií odpovídaly očekávaným deficitům dvou až tří směrodatných odchylek v adaptivních a intelektových funkcích, které mají děti a žáci s lehkým mentálním postižením ve vztahu k dětem a žákům se standardním vývojem. Data o vztahu mezi adaptivním chováním a vizuálně-motorickou integrací naznačují, že trénink vizuálně-motorické koordinace pozitivně ovlivňuje adaptační chování, a to vede k lepšímu každodennímu fungování dětí a žáků s lehkým mentálním postižením.

Žáci s lehkým mentálním postižením dle výsledků studie Greshama, MacMillana a Bociana (1996) dosahovali v oblasti kognitivních funkcí nižších výsledků i ve srovnání s žáky se specifickými poruchami učení. Podobné výsledky ukazuje i studie Wuanga, Wanga, Huanga a Sua (2008), ze kterých vychází, že žáci s lehkým mentálním postižením vykazovali výrazné obtíže v oblasti jemné motoriky a také dysfunkce v oblasti senzomotoriky.

Dvě studie se zaměřily na vztahy jiných funkčních oblastí s percepčně-motorickými funkcemi u žáků s mentálním postižením. Jedna z nich zkoumala vztah mezi exekutivními a percepčně-motorickými funkcemi, přičemž výsledky ukázaly, že přímý vztah s rozvojem percepčně-motorických funkcí u těchto žáků mají pouze dvě z exekutivních funkcí, a to monitorování a pracovní paměť. Nutno však podotknout, že pozitivní dopad na percepčně-motorické funkce mají všechny exekutivní funkce. Druhá studie se zaměřila na vztah mezi inteligencí žáků s DiGeorgovým syndromem a úrovní jejich percepčně-motorických funkcí. Z výsledků studie je zřejmé, že deficity v inteligenci u těchto žáků mohou být větší než deficity percepčně-motorických funkcí (Duijff, Klaassen, Beemer, de Veye, Vorstman, Sinnema 2012; Memisevic, Sinanovic, 2013).

U žáků s Prader-Willi syndromem byla v jedné ze studií zkoumána úroveň vizuálně-motorické integrace, přičemž tito žáci v testech zaměřených právě na vizuálně-motorickou integraci dosahovali velmi nízkého skóre. Také úroveň jejich zrakové percepce a motorické koordinace byla hodnocena jako podprůměrná (Lo, Colli, Hokken-Koelega, 2015). Avšak jiná studie ukázala, že při strategických činnostech, jako je například skládání puzzle, jsou tito žáci mnohem úspěšnější než žáci standardně se vyvíjející (Dykens, 2002).

Další studie se zaměřily na žáky s DiGeorgovým syndromem, přičemž výsledky jedné z nich ukázaly výrazné deficity v oblasti percepčně-motorických funkcí u těchto žáků (Vicari, Mantovan, Addona, Costanzo, Verucci, Menghini, 2012). Výsledky druhé studie, která se také zaměřila na percepčně-motorické funkce u žáků s DiGeorgovým syndromem, říkají, že deficity v oblasti těchto

funkcí mohou být primárně přičítány deficitům v psychomotorickém vývoji těchto žáků. Úroveň percepčně-motorických funkcí u žáků s DiGeorgovým syndromem může být také ovlivněna tím, zda mají žáci na splnění úkolu neomezený čas či nikoli (Howley, Prasad, Pender, Murphy, 2012).

Pokud bychom měli definovat souvislosti mezi výsledky jednotlivých studií, měli bychom určitě zmínit, že ve všech případech se objevily deficity ve vývoji percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením. Je také důležité zmínit vztah mezi rozvojem kognitivních a exekutivních funkcí, jejichž stimulace může zlepšit vývoj percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením. Z výsledků studie lze také odvodit skutečnost, že jednou z hlavních příčin deficitů v těchto oblastech je deficit v oblasti psychomotorického vývoje.

Výsledky této přehledové studie jsou velmi důležité zejména ve vztahu k vývoji jednotlivých oblastí u žáků s lehkým mentálním postižením a vztahu mezi nimi. Je důležité zaměřit se na komplexní rozvoj všech funkcí, tj. psychomotorických, kognitivních, exekutivních a percepčně-motorických, ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Jednotlivé funkce se navzájem ovlivňují, a pokud je zanedbán rozvoj jedné z oblastí, mohou se vyskytnout deficity také v další oblasti. Přehledová studie poukazuje na důležitost komplexnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, která by mohla být základem pro tvorbu rámcových vzdělávacích programů pro vzdělávání těchto žáků. Může také sloužit odborníkům k lepšímu pochopení osobnostních charakteristik žáků s lehkým mentálním postižením a k důležitosti rozvoje psychomotoriky a kognitivních funkcí, což je velmi důležité pro jejich celkový rozvoj a přímo ovlivňuje možnosti jejich vzdělávání.

LITERATURA

- BERRY, K. E., BERRY, N. A., 2010. *Beery-Buktenica developmental test of visual-motor integration (Beery VMI) with supplemental developmental tests of visual perception and motor coordination and stepping stones age norms from birth to age six: administration, scoring, and teaching manual*. New York, NY: PsychCorp.
- BOAT, T. F., WU, J. T. (eds.), 2015. *Mental disorders and disabilities among low-income children*. Washington, DC: National Academies Press. ISBN 978-0-309-37685-3.
- CAMERON, C. E., BROCK, L. L., MURRAH, W. M., BELL, L. H., WORZALLA, S. L., GRISSMER, D., MORRISON, F. J., 2012. Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. In: *Child Development*. Vol. 83, Issue 4, pp. 1229 – 1244. ISSN 1467-8624.
- DEMSKY, Y., CARONE, D. A. Jr., BURNS, W. J., SELLERS, A., 2000. Assessment of visualmotor coordination in 6-to 11-yr-olds. In: *Perceptual and Motor Skills*. Vol. 91, Issue 1, pp. 311 – 321. ISSN 0031-5125.
- DI BLASI, F. D., ELIA, F., BUONO, S., RAMAKERS, G. J. A., DI NUOVO, S. F., 2007. Relationships between visual-motor and cognitive abilities in intellectual disabilities. In: *Perceptual and Motor Skills*. Vol. 104, Issue 3, pp. 763 – 772. ISSN 0031-5125.
- DUIJFF, S., KLAASSEN, P., BEEMER, F., DE VEYE, H. S., VORSTMAN, J., SINNEMA, G., 2012. Intelligence and visual motor integration in 5-year-old children with 22q11-deletion syndrome. In: *Research in Developmental Disabilities*. Vol. 33, Issue 2, pp.

- 334 – 340. ISSN 0891-4222.
- DYKENS, E. M., 2002. Are jigsaw puzzle skills 'spared' in persons with Prader-Willi syndrome?. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 43, Issue 3, pp. 343 – 352. ISSN 0021-9630.
- ERCAN, Z. G., YILMAZ, Ş., TAŞ, M., ARAL, N., 2016. Investigation of visual motor integration skills in children with speech sound problems. In: *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 123, Issue 3, pp. 624 – 636. ISSN 0031-5125.
- GELDOF, C. J. A., VAN WASSENAER, A. G., DE KIEVIET, J. F., KOK, J. H., OOSTERLAAN, J., 2012. Visual perception and visual-motor integration in very preterm and/or very low birth weight children: A meta-analysis. In: *Research in Developmental Disabilities*. Vol. 33, Issue 2, pp. 726 – 736. ISSN 0891-4222.
- GRAF, M., HINTON, R. N., 1997. Correlations for the developmental visual-motor integration test and the Wechsler Intelligence Scale for children-III. In: *Perceptual and Motor Skills*. Vol. 84, Issue 2, pp. 699 – 702. ISSN 0031-5125.
- GRANT, M. J., BOOTH, A., 2009. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. In: *Health Information and Libraries Journal*. Vol. 26, Issue 2, pp. 91 – 108. ISSN 1471-1834.
- GRESHAM, F. M., MACMILLAN, D. L., BOCIAN, K. M., 1996. Learning disabilities, low achievement, and mild mental retardation: More alike than different? In: *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 29, Issue 6, pp. 570 – 581. ISSN 0022-2194.
- HOWLEY, S. A., PRASAD, S. E., PENDER, N. P., MURPHY, K. C., 2012. Relationship between reaction time, fine motor control, and visual-spatial perception on vigilance and visual-motor tasks in 22q11.2 deletion syndrome. In: *Research in Developmental Disabilities*. Vol. 33, Issue 5, pp. 1495 – 1502. ISSN 0891-4222.
- KULP, M. T., 1999. Relationship between visual motor integration skill and academic performance in kindergarten through third grade. In: *Optometry and Vision Science*. Vol. 76, Issue 3, pp. 159 – 163. ISSN 1538-9235.
- LO, S. T., COLLIN, P. J., HOKKEN-KOELEGA, A. C., 2015. Visual-motor integration in children with Prader-Willi syndrome. In: *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 59, Issue 9, pp. 827 – 834. ISSN 0964-2633.
- MAREŠ, J., 2013. Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. In: *Pedagogická orientace*. Roč. 23, č. 4, s. 427 – 454. ISSN 1211-4669.
- MATTISON, R. E., MCINTYRE, C. W., BROWN, A. S., MURRAY, M. E., 1986. An analysis of visual-motor problems in learning disabled children. In: *Bulletin of the Psychonomic Society*. Vol. 24, Issue 1, pp. 51 – 54. ISSN 0090-5054.
- MEMISEVIC, H., SINANOVIC, O., 2012. Predictors of visual-motor integration in children with intellectual disability. In: *International Journal of Rehabilitation Research*. Vol. 35, Issue 4, pp. 372 – 374. ISSN 0342-5282.
- MEMISEVIC, H., SINANOVIC, O., 2013. Executive functions as predictors of visual-motor integration in children with intellectual disability. In: *Perceptual and Motor Skills*. Vol. 117, Issue 3, pp. 913 – 922. ISSN 0031-5125.
- MUÑOZ-RUATA, J., CARO-MARTÍNEZ, E., MARTÍNEZ PÉREZ, L., BORJA, M., 2010. Visual perception and frontal lobe in intellectual disabilities: A study with evoked potentials and neuropsychology. In: *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 54, Issue 12, pp. 1116 – 1129. ISSN 0964-2633.
- OBRUSNIKOVA, I., CAVALIER, A., 2017. The effects of videomodeling on fundamental motor skill performance of middle school children with intellectual disabilities. In: *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. Vol. 29, Issue 5, pp. 757 – 775. ISSN 1573-3580.

- PFEIFFER, B., MOSKOWITZ, B., PAOLETTI, A., BRUSILOVSKIY, E., ZYLSTRA, S. E., MURRAY, T., 2015. Developmental test of visual-motor integration (VMI): An effective outcome measure for handwriting interventions for kindergarten, first-grade, and second-grade students? In: *American Journal of Occupational Therapy*. Vol. 69, Issue 4, pp. 6904350010p1 – 6904350010p7. ISSN 0272-9490.
- PINBOROUGH-ZIMMERMAN, J., SATTERFIELD, R., MILLER, J., BILDER, D., HOSSAIN, S., MCMAHON, W., 2007. Communication disorders: Prevalence and comorbid intellectual disability, autism, and emotional/behavioral disorders. In: *American Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 16, Issue 4, pp. 359 – 367. ISSN 1058-0360.
- SHIN, J. W., SONG, G. B., HWANGBO, G., 2015. Effects of conventional neurological treatment and a virtual reality training program on eye-hand coordination in children with cerebral palsy. In: *Journal of Physical Therapy Science*. Vol. 27, Issue 7, pp. 2151 – 2154. ISSN 0915-5287.
- SCHALOCK, R. L., LUCKASSON, R. A., SHOGREN, K. A., 2007. The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. In: *Intellectual and Developmental Disabilities*. Vol. 45, Issue 2, pp. 116 – 124. ISSN 1934-9491.
- SCHULTZ, R. T., CARTER, A. S., GLADSTONE, M., SCAHILL, L., LECKMAN, J. F., PETERSON, B. S., ZHANG, H., COHEN, D. J., PAULS, D., 1998. Visual-motor integration functioning in children with Tourette syndrome. In: *Neuropsychology*. Vol. 12, Issue 1, pp. 134 – 145. ISSN 0894-4105.
- SUGGATE, S., HEIDRUN, S., FISCHER, U., 2017. Finger-based numerical skills link fine motor skills to numerical development in preschoolers. In: *Perceptual and Motor Skills*. Vol. 124, Issue 6, pp. 1085 – 1106. ISSN 0031-5125.
- SUTTON, G. P., BARCHARD, K. A., BELLO, D. T., THALER, N. S., RINGDAHL, E., MAYFIELD, J., ALLEN, D. N., 2011. Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-motor Integration performance in children with traumatic brain injury and attention deficit/hyperactivity disorder. In: *Psychological Assessment*. Vol. 23, Issue 3, pp. 805 – 809. ISSN 1040-3590.
- VICARI, S., MANTOVAN, M., ADDONA, F., COSTANZO, F., VERUCCI, L., MENGHINI, D., 2012. Neuropsychological profile of Italian children and adolescents with 22q11.2 deletion syndrome with and without intellectual disability. In: *Behavior Genetics*. Vol. 42, Issue 2, pp. 287 – 298. ISSN 0001-8244.
- VUIJK, P. J., HARTMAN, E., SCHERDER, E., VISSCHER, C., 2010. Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning. In: *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 54, Issue 11, pp. 955 – 965. ISSN 0964-2633.
- WUANG, Y. P., WANG, C. C., HUANG, M. H., SU, C. Y., 2008. Profiles and cognitive predictors of motor functions among early school-age children with mild intellectual disabilities. In: *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 52, Issue 12, pp. 1048 – 1060. ISSN 0964-2633.

PŘÍSTUP UČITELŮ ČESKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY K ROZVOJI ZRAKOVÉ A SLUCHOVÉ PERCEPCE ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM¹

Czech Primary School Teachers' Attitudes towards Development of Visual and Auditory Perception of Pupils with Mild Intellectual Disabilities

Eva Dostalová,² Lucie Loosová,³ Jan Viktorin⁴

Abstrakt: Hlavním cílem průzkumu bylo zjistit přístup učitelů k rozvoji zrakové a sluchové percepcie žáků s lehkým mentálním postižením na škole hlavního vzdělávacího proudu v České republice. Na základě hlavního cíle byly stanoveny cíle parciální, které měly zjistit, do jaké míry jsou pedagogové obeznáni s důležitostí rozvoje zrakové a sluchové percepcie žáků s lehkým mentálním postižením, jakými prostředky učitelé rozvíjí zrakovou a sluchovou percepci žáků s lehkým mentálním postižením a jakým způsobem pedagogové využívají domácí přípravu žáků k rozvoji zrakové a sluchové percepcie. K dosažení cílů průzkumu byla využita kvalitativní metoda s technikou polostrukturovaného rozhovoru. Průzkum ukázal, že pedagogové si uvědomují důležitost rozvoje percepčně-motorických funkcí žáků s lehkým mentálním postižením, ale míra proškolení v práci s žáky s lehkým mentálním postižením na běžných základních školách je malá. Pedagogům by se mělo dostávat více odborných rad týkajících se rozvoje percepčně-motorických funkcí, především od pracovníků poradenských pracovišť.

Klíčová slova: lehké mentální postižení, žáci, rozvoj, percepčně-motorické funkce, učitelé, základní škola.

Abstract: Main aim of the survey was to determine the approach of teachers to the development of visual and auditory perception of pupils with mild intellectual disabilities at the mainstream school in the Czech Republic. On the basis of the main aim, partial aims were set to determine to what extent teachers are aware of the importance of developing visual and auditory perception of pupils with mild intellectual disabilities, by what means teachers develop visual and auditory perception of pupils with mild intellectual disabilities and how teachers use pupils' home preparation to develop visual and auditory perception. To achieve the aims of the survey the qualitative method with the technique of semi-structured interview was used. The survey has shown that educators are aware of the importance of developing perceptual-motor functions of pupils with mild intellectual disabilities, but the level of training in working with pupils with mild intellectual disabilities in mainstream primary schools is low. Educators should receive more expert advice on the development of perceptual-motor functions, especially from the staff of counseling centers.

Key words: mild intellectual disability, pupils, development, perceptual-motor functions, teachers, primary school.

Úvod

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 09. 08. 2020

² Eva Dostalová, PhDr., Mgr. et Mgr., Ph.D., Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: dostalova@ped.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

³ Lucie Loosová, Bc., Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: 470030@mail.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

⁴ Jan Viktorin, PhDr., Mgr., Ph.D., Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, Bezručovo náměstí 14, 746 01 Opava, Česká republika. E-mail: jan.viktorin@fvp.slu.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

Efektívni vzdelávací proces žáků s lehkým mentálním postižením se neobejde bez respektování a dodržování rámcových podmínek, podpůrných opatření a uplatňování efektivních strategií ve výuce. V rámci inkluzivní edukace těchto žáků je účelné využívat běžné vyučovací metody, formy a prostředky, ale je nutné je přizpůsobit osobnostním zvláštnostem a vzdělávacím potřebám žáků. Žáci s lehkým mentálním postižením se podílejí na všech aktivitách školy jako plnohodnotní členové kolektivu (Bartoňová, Vítková, 2018). U žáků s lehkým mentálním postižením se můžeme setkat s nedostatečně rozvinutou zrakovou a sluchovou percepcí. Obtíže spočívají v nedostatečné schopnosti analýzy, syntézy, diferenciaci a určování figury a pozadí. Další specifickou obtíží může být nedostatečné uvědomění si konstantnosti vnímaných jevů, přestože se některé jejich charakteristiky mohou mírně měnit. Pokud se u žáka oslabení v oblasti percepcí projevují, učitel ve všech situacích, které kladou nároky na zrakovou a sluchovou percepci, žákovi individuálně pomáhá s adekvátním zpracováním informací. V řeči je nezbytné klást důraz na důležité informace a několikrát je opakovat, vizuální informace je vhodné prezentovat v dostatečném rozlišení a se zvýrazněním podstatných pasáží (Henley, Ramsey, Algozzine, 2002; Loosová, 2020).

Teoretická východiska

Pro žáky s lehkým mentálním postižením je charakteristická schopnost užívat účelně řeč v každodenním životě. Rozvoj řeči je u těchto žáků oproti intaktní populaci opožděn, avšak i přes tuto skutečnost jsou schopni konverzovat, komunikovat a začlenit se do sociálního prostředí bez větších problémů. Vývoj řeči se u žáků s lehkým mentálním postižením většinou zastavuje u schopnosti zobecňování a abstrahování. Komunikační proces nepříznivě ovlivňuje nedostatečná schopnost usuzování u těchto žáků (Bendová, Zíkl, 2011). Ve vývoji žáků s potížemi v učení (lehkým mentálním postižením) můžeme často shledat nepříznivé podmínky, které byly způsobeny sociokulturním znevýhodněním, sociálním vyřazením nebo psychosociálním traumatem. Velmi úspěšnou metodou v jejich vzdělávání je sociální učení, při kterém si mohou s podporou pedagoga vyzkoušet, jak správně řešit konflikty, jak přijímat určité podněty a jak spolupracovat s vrstevníky, učiteli a pod. Většina žáků s lehkým mentálním postižením je schopna dosáhnout úplné nezávislosti v osobní péči, např. v oblasti jídla, mytí, oblékání, hygienických návyků a také v praktických domácích dovednostech. Dochází zde však během vývoje k lehkému opoždění (Dessemontet, Bless, 2013). Mezi nejčastější potíže u žáků s lehkým mentálním postižením patří zvládání školních nároků, zejména teoretická práce ve škole. Vzhledem k silné citové nezralosti a neadekvátnosti citů k různým podnětům, nízké sebekontrolě a přílišné sugestibilitě žáků s lehkým mentálním postižením může být proces jejich edukace značně komplikován. Často také pozorujeme specifické problémy v oblasti čtení a psaní, proto je nutné vzdělávání zaměřit především na rozvoj jejich dovedností (tedy činnosti a úkony, které tito žáci zvládají) a na kompenzování nedostatků (Bazalová, 2014).

U žáků s lehkým mentálním postižením se v různých oblastech projevují určité zvláštnosti. V oblasti *vnímání* je charakteristická opožděná, omezená schopnost vnímání, která má vliv na celý další průběh jejich psychického vývoje. Tito žáci mají velmi úzký rozsah vnímání, který jim ztěžuje orientaci v novém místě a neobvyklé situaci. Schopnost správně postihnout souvislosti a vztahy mezi předměty je díky zpomalenému vývoji vnímání značně omezena. Mezi základní rysy vnímání u žáků s lehkým mentálním postižením patří inaktivita tohoto procesu. Elementární podmínkou percepčního rozvoje je prvotně důkladná diagnostika potíží a následně dostatečné množství sluchových, motorických a zrakových podnětů (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2018).

Velmi důležitou úlohu v psychickém vývoji jedince má vývoj *sluchového vnímání*, které úzce souvisí se správným rozvojem řeči. Opoždění vývoje sluchového vnímání je způsobeno pomalým utvářením diferenciačně podmíněných spojení v oblasti sluchového analyzátoru, a to pak vede k opožděnému vývoji řeči, což má opět za následek zpomalení psychického vývoje. Narušená sluchová analýza a syntéza má značný vliv na psaní a čtení. Vývoj sluchového vnímání má vliv také na vnímání času a prostoru (Matson, 2007). Při reedukaci sluchového vnímání se zaměřujeme na procvičování různých oblastí. Tyto oblasti se v průběhu reedukace různě prolínají. Nacvičujeme tedy naslouchání, sluchovou paměť, sluchovou diferenciaci a sluchovou analýzu a syntézu. Při nácviku musíme dbát na to, aby byla cvičení zaměřena jak na pravohemisférové, tak i na levohemisférové funkce (Zelinková, 2015). U žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole zaměřujeme trénink na určování intenzity zvuku, zbarvení a výšku zvukového podnětu, rozlišování lidských hlasů, směr zdroje a vzdálenost zvukového podnětu. Je nutné rozvíjet především sluch fonematický, který je stěžejní pro nácvik diferenciace hlásek. Nejvhodnější metodou při reedukaci je metoda rytmizace – mluvená řeč je podporována vytleskáváním či vytukáváním konkrétních slabik. Můžeme také využívat různé říkanky a písně (Mody, Studdert-Kennedy, Brady, 1997).

Určité odchylky se objevují také ve vývoji *zrakového vnímání*. Žáci s lehkým mentálním postižením mají potíže především v rozlišování figury a pozadí. Zrakové vjemy se utvářejí velmi nepřesně. Je zřejmá celková inaktivita zrakového vnímání, žáci mají také problém s vnímáním prostoru a času. Nejčastější obtíže žáků s lehkým mentálním postižením tvoří rozlišování detailů, ve kterých se písmena liší (např. s-z při čtení, r-z při psaní a pod.). Žáci s lehkým mentálním postižením mají už v předškolním věku potíže s rozlišováním tvarů, které se liší podle osy vertikálně nebo horizontálně (Pipeková, 2006). U žáků s lehkým mentálním postižením je porucha zrakového vnímání považována za poruchu senzomotorických schopností v oblasti pouhého poznávání. Dále je pro žáky s lehkým mentálním postižením charakteristická zpomalenost a zúžený rozsah zrakového vnímání. Při reedukaci zrakového vnímání bychom měli postupovat od vnímání konkrétních předmětů k jejich znázornění, až poté následuje vnímání tvarů a symbolů abstraktních a složitějších schémat. V procesu rozvoje

se zaměřujeme na nácvik jednotlivých oblastí zrakového vnímání, kterými jsou především rozlišování barev a tvarů, zraková diferenciacie (rozlišování), zraková analýza a syntéza, zraková paměť, rozlišování figura-pozadí, rozlišování reverzních figur, cvičení očních pohybů a postřehování (Jucovičová, Žáčková, 2014). Při nácviku zrakové percepce žáků s lehkým mentálním postižením se zaměřujeme na určování viděných jevů při orientaci v prostoru, na rozvoj zrakové paměti, odhad rozměrů, rozpoznávání zdroje světla. Dále žák rozeznává barvy, rozlišuje základní tvary, učí se orientovat v prostoru dle zrakových podnětů (Beirne-Smith, Patton, Kim, 2005).

Metodika výzkumu

Pro výzkum byla využita *kvalitativní metoda*, kterou lze charakterizovat jako proces zkoumání problémů a jevů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na specifickém vztahu mezi účastníkem výzkumu a badatelem a na hlubokých datech (Flick, 2018). Hlavní technikou byly polostrukturované rozhovory. Interview je nejpoužívanější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat komplexní a detailní informace o studovaném jevu (Patton, 2015). Otázky během rozhovoru byly rozšiřovány o doplňující informace a dotazy pro lepší a přesnější vyjádření a vyjasnění odpovědí respondentky. Pokud se respondentce daná otázka zdála nejasná, byla přeformulována do takové podoby, aby ji lépe pochopila a dokázala na ni odpovědět. Každá z respondentek byla dotázána, zda souhlasí s audionahráváním celého rozhovoru a zároveň byla informována o anonymizaci jejích údajů a zlikvidování nahrávky.

Po sesbírání dat z rozhovoru následovala transkripce, která je nezbytnou součástí kvalitativního výzkumu a časově náročná. Tento výzkum využil doslovnou transkripci, u níž jde o převod mluveného projevu z interview do písemné podoby (Charmaz, 2014). Po provedení transkripce došlo k samotné analýze dat. Pro výzkum bylo zvoleno *otevřené kódování*, které je prvním krokem v rámci postupu zakotvené teorie a svou jednoduchostí patří k neužívanějším technikám v kvalitativním výzkumu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014). Při otevřeném kódování byl text rozložen na fragmenty, kterým byl následně přidělen kód jakožto vlastnost kategorie. Většina vlastností se dala vyčíst z dat, jiné musely být odvozeny. V datech bylo možné otevřeným kódováním odhalit určitá témata. Po samotné analýze dat následovala její interpretace, kterou lze doplnit o poznámky z terénních zápisků nebo přímými citacemi částí interview (Corbin, Strauss, 2015).

Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka směřovala k zjištění přístupu učitelek k rozvoji zrakové a sluchové percepce žáků s lehkým mentálním postižením na škole hlavního vzdělávacího proudu. Na základě dílčích cílů byly stanoveny tři *parciální výzkumné otázky*: Do jaké míry jsou pedagogové obeznámeni s důležitostmi rozvoje zrakové a sluchové percepce žáků s lehkým mentálním

postižením? Jakými prostředky učitelé rozvíjí zrakovou a sluchovou percepci žáků s lehkým mentálním postižením? Jakým způsobem pedagogové využívají domácí přípravu žáků k rozvoji zrakové a sluchové percepcie?

Charakteristika výběrového souboru

Výběrový soubor tvořilo pět respondentek, tj. respondentek, které měly zájem participovat na výzkumu. Všechny respondentky jsou učitelky prvního stupně jedné základní školy hlavního vzdělávacího proudu v Ústeckém kraji, které mají zkušenost s výukou žáka s lehkým mentálním postižením na běžné základní škole. Z důvodu malého výzkumného vzorku nelze zjištěné skutečnosti výzkumu zobecňovat. Rozhovory se uskutečňovaly vždy při osobním setkání. Z důvodu zachování anonymity jsou respondentky označeny písmenem a číslicí.

Průměrný věk respondentek byl 55 let. Tato zjištění odpovídají informacím týkajícím se stárnutí populace pedagogů a odráží feminizaci školského prostředí, která negativně ovlivňuje několikátou generaci českých žáků. Délka průměrné pedagogické praxe respondentek (učitelek) byla 30 let. Délka pedagogické praxe je jedním z podstatných ukazatelů, který ovlivňuje edukační proces u žáků s lehkým mentálním postižením. Vedení školy pokládá zkušené pedagožky za vhodnější na tuto práci, proto žáky s lehkým mentálním postižením zařazuje do tříd právě těchto pedagožek.

Interpretace výsledků výzkumu

Následující část zahrnuje analýzu a interpretaci získaných dat. Nejdříve jsou vždy uvedeny parciální výzkumné otázky. Dále jsou obsaženy kategorie, které byly v průběhu kódování odhaleny a budou se snažit odpovědět na dílčí výzkumné otázky. Poté je rozpracována interpretace daných kategorií doplněných autentickými citacemi respondentek.

PV01: Do jaké míry jsou pedagogové seznámeni s důležitostí rozvoje zrakové a sluchové percepcie žáků s lehkým mentálním postižením?

Kategorie 1: Hodnocení důležitosti rozvoje zrakové a sluchové percepcie

Všechny respondentky považují rozvoj zrakové a sluchové percepcie nejen žáků s lehkým mentálním postižením za stěžejní věc pro další vývoj dítěte. Snaží se cvičení na rozvoj těchto percepcí zahrnovat do výuky co nejčastěji, protože si uvědomují vliv rozvoje dílčích funkcí na vývoj žáka v ostatních školních dovednostech. R1: „*Hodnotím to jako velmi důležitou činnost při výuce. Já mám teď ve třídě žáka, kterého vyhodnotili jako mentálně opožděného. V první třídě nedokázal téměř mluvit, přitom se později ukázalo, že je poměrně inteligentní. Zaměřila jsem se při práci s ním především na rozvoj zrakové a sluchové percepcie, a teď už mluví o hodně lépe. Dle mého názoru by se měla také zapojit rodina dítěte. Často si totiž rodiče myslí, že jako učitelka musím jejich dítě naučit všechno sama. Takže dítě nechodí k žádnému odborníkovi a ani rodiče s ním pořádně nepracují. Zastávám tedy v tomto více funkcí najednou a je to velmi náročné.*“

Kategorie 2: Sdílení dobré praxe v pedagogickém sboru

Vzhledem k zajištění prostupnosti přístupů k jednotlivým žákům s lehkým mentálním postižením na běžných základních školách je považována spolupráce pedagogů s jejich kolegy ve škole za jednu ze zásadních. Respondentky se shodly na tom, že sdílení vyzkoušených postupů v praxi mezi členy pedagogického sboru je jedním z nejlepších zdrojů metod pro rozvoj zrakové a sluchové percepce. Všechny ovšem uvedly, že toto téma většinou není předmětem diskuse na hromadných poradách, ale že ho probírají především v menších skupinách mezi sebou. R3: *„Asi ano, určitě to neřešíme všichni společně na poradách, ale učitelky mezi sebou si radí. Většinou především učitelky se stejnou aprobační mezi sebou sdílí postupy, které jsou účinné a pod.“*

Kategorie 3: Absolvované kurzy či semináře

Je nezbytné, aby se každý učitel neustále vzdělával, získával nové informace a rozšiřoval své vědomosti. Učitel by měl být stále ve střehu vzhledem k pokrokům a posunům společnosti tak, aby splnil očekávání žáků. Rozhovory ukázaly, že pouze tři z pěti respondentek absolvovaly oficiální kurz zaměřený na výuku žáků s lehkým mentálním postižením na běžných základních školách, ve kterém bylo zmiňováno i téma rozvoje zrakové a sluchové percepce. R5: *„Takový kurz jsem absolvovala jednou. Na školu k nám přijela paní ze speciálně pedagogického centra a povídala nám o typech postižení, se kterými se můžeme na škole setkat a jak s nimi pracovat. Každopádně si myslím, že každé dítě je jiné a v některých případech by opravdu potřebovalo speciální péči, kterou já mu nejsem schopna poskytnout.“* R1 a R2 žádný takový kurz neabsolvovaly z toho důvodu, že jim vedení školy žádný nezorganizovalo. Samy proto vyhledávají různá školení, avšak ani jedno z dosud absolvovaných se nezaměřovalo přímo na výuku žáků s lehkým mentálním postižením na běžných základních školách. Navíc si tato školení musí pedagožky mnohdy hradit z vlastních zdrojů. Všechny respondentky uvedly, že se na práci s žáky s lehkým mentálním postižením na běžných základních školách necítí připravené ani po dlouholeté praxi. R2: *„Žádný tento kurz jsem neabsolvovala. Nabídka je dle mého názoru velmi malá, takže není z čeho vybírat. Kdysi dávno jsem absolvovala školení, které se týkalo lehkého mentálního postižení. Jednalo se však pouze o to, jak rozpoznat žáka s tímto druhem postižení.“*

Kategorie 4: Spolupráce s poradenskými zařízeními

Zdárný průběh inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je podpořen spoluprací s odborníky ze školských poradenských zařízení. Poskytují pomoc a podporu při jejich vzdělávání, dále poskytují konzultace a poradenskou podporu pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům. Nabízí metodickou podporu školám, připravují podklady pro inkluzi žáků a kontrolují jejich průběh. R1 a R2 hovořily především o špatné komunikaci s poradenskými zařízeními v Ústeckém kraji. Obě respondentky totiž poradenská zařízení oslovují přímo, vyplní určitý dotazník a čekají na vyjádření zařízení. Uvedly také, že se jim ze strany poradenského zařízení nedostává dostatečné

odborné pomoci. R1: „Komunikace s poradnou není vždy úplně dobrá. V doporučení, které nám pracovníci poradny sepíší, se většinou jen opakují činnosti, které již s žáky provádíme, a napsali jsme je do dokumentu pro poradnu. Čekám od nich odbornou pomoc, ale dle mého názoru je nedostačující. Zprávy a doporučení, které od nich dostáváme, jsou mnohdy napsané příliš odborně. Já už jsem si na to po letech zvykla a termíny jsem si dohledala, ale například rodiče tomu dle mého názoru nemohou vůbec rozumět.“ R3 zastává na základní škole také funkci výchovné poradkyně, tudíž s poradenskými zařízeními spolupracuje velmi často. Obrací se na ně především na základě podnětů od kolegů z pedagogického sboru. Stejně jako R1 a R2 tvrdí, že komunikace s poradenskými zařízeními není na dobré úrovni, a to především kvůli dlouhým čekacím lhůtám. R3: „Co se týče komunikace se speciálně pedagogickým centrem, je to určitě lepší než komunikace s pedagogicko-psychologickou poradnou, která je extrémně zdoluhavá, a vyšetření žáka v tomto zařízení mnohdy trvá i tři čtvrtě roku. Tyto čekací doby vnímám jako jeden z největších problémů celého systému.“ R4 a R5 s poradenskými zařízeními osobně jednájí pouze minimálně, protože jejich podněty směřují na výchovnou poradkyni, která tuto spolupráci zprostředkovává.

Kategorie 5: Získávání podkladů

Zdroje podkladů pro rozvoj zrakové a sluchové percepce uvedly všechny respondentky téměř totožné. Nejčastějším zdrojem podkladů je internet, odborné časopisy nebo knihy či rady ostatních kolegů. R4: „Nejvíce se osvědčily zkušenosti z praxe buď moje, nebo mých kolegů. Také čerpám z internetu, odborných časopisů a knih. Konkrétně v matematice využívám tabulky, které tvořím žáky s lehkým mentálním postižením na míru.“

PVO2: Jakými prostředky učitelé rozvíjí zrakovou a sluchovou percepci žáků s lehkým mentálním postižením?

Kategorie 1: Metody rozvoje zrakové percepce

Respondentky využívají především klasické metody rozvoje zrakové percepce. R1 při rozhovoru uvedla, že se zaměřuje především na rozvoj zrakové diferenciaci a paměti, přičemž preferuje použití metod, ve kterých se využívají hmotné pomůcky. R2 se především zaměřuje na rozvoj zrakové analýzy a syntézy, diferenciaci a paměti. R2: „Především shody a rozdíly, dokreslování obrázků, kreslení zrcadlově, jednoduché puzzle (rozstříhané obrázky na kousky – děti je mají složit ve velký obrazec). Také se mi hodně osvědčily dřevěné kostky, které měly na sobě z každé strany jinou část obrázku. Dítě pak mělo za úkol je poskládat tak, aby dohromady tvořily jeden obrázek.“ Stejně tak R3 se zaměřuje na zrakovou paměť, analýzu a syntézu. Zrakovou paměť žáků s lehkým mentálním postižením pedagogové trénují chvilkovým zobrazováním různých číslic, obrázků, předmětů, písmen, které mají žáci následně popsat. Často také využívají Kimovy hry, při kterých učitelé předkládají žákům skupinu odlišných předmětů, kterou poté zakryjí, a žáci mají vyjmenovat, které předměty viděli.

Kategorie 2: Metody rozvoje sluchové percepcie

R1 a R2 při rozhovoru uvedly, že se zaměřují především na rozvoj sluchového rozlišování hlásek. Jako cvičení využívají především určování délky slabik, na jaké pozici se nachází určitá hláska ve slově, vytleskávání slabik, určování měkkých a tvrdých souhlásek. Obě také trénují s žáky sluchovou paměť pomocí různých příběhů, které si žáci mají pamatovat. R3 a R5 se zaměřují hlavně na trénink sluchové paměti, u ostatních kategorií žádné metody neuvedly. U žáků s lehkým mentálním postižením učitelé využívají jednoduchá cvičení zaměřená na neřečové zvuky, kdy ťukají fixem do tabule a žáci mají určit, kolik ťuknutí slyšeli. Poté přechází k řečovým podnětům a zařazují hru „balení kufrů“, kdo se do věty přidává stále větší množství slov. Sluchovou paměť taktéž rozvíjí pomocí říkadel, kde rytmus podporuje zapamatování krátkých básní. R4: *„Při matematice téměř žádné metody na trénink sluchové percepcie nevyužívám. Většinou se pak na tyto obtíže zaměřujeme při tzv. intervencích, kdy máme čas přímo na toho žáka nebo se tomu věnuje asistent pedagoga.“*

Kategorie 3: Využití speciálních pomůcek

Ve vyučovacím procesu žáků s lehkým mentálním postižením je vhodná kombinace textových pomůcek, které patří mezi základní vyučovací prostředky, s dalšími typy vyučovacích prostředků (zobrazení a znázornění předmětů a skutečností, audiovizuální technika a pod.). V případě dostatečné barevné výraznosti, obsahové systematičnosti, oddělení podstatných a nepodstatných jevů je užití textových pomůcek na základních školách důležité. Všechny respondenty ve výuce využívají speciální pomůcky, které napomáhají rozvoji zrakové a sluchové percepcie. Uvedly například obrázky, kostky, puzzle, domino, pracovní listy, bzučák, míčky a interaktivní tabuli.

Kategorie 4: Zapojování žáků do výroby pomůcek

V tomto bodě hraje důležitou roli asistent pedagoga. Všechny respondenty uvedly, že děti vedou k výrobě vlastních pomůcek, primárně za pomoci již zmiňovaného asistenta pedagoga. R3: *„Většinou to probíhá tak, že si s nimi sednu, řeknu jim, jak má pomůcka vypadat, a oni si ji za asistence buď mojí, nebo asistentky pedagoga vyrobí. Pořád je lepší, když si to žák vytvoří sám, aby ji pak uměl používat.“*

Kategorie 5: Využití hry

R1, R2 a R5 pro rozvoj zrakové a sluchové percepcie často ve výuce využívají hru. Žáci mají například rozpoznat hlasy spolužáků, nebo hledat schované věci po třídě. R1: *„Skoro všechno se snažíme dělat formou hry. Snažím se do rozvoje zahrnout co nejvíce smyslů, takže například rozvoj sluchové percepcie propojuji s pohybovými hrami a pod.“* Naopak, R3 a R4 k rozvoji zrakové a sluchové percepcie hru nepoužívají. R3: *„Hru jako takovou v rozvoj sluchové a zrakové percepcie nevyužívám nebo alespoň ne cíleně. Věřím, že některé hry mohou tyto percepcie rozvíjet, ale teď si nejsem vědoma toho, jestli nějakou z nich využívám.“*

PVO3: Jakým způsobem pedagogové využívají domácí přípravu žáků k rozvoji zrakové a sluchové percepce?

Kategorie 1: Seznámení zákonných zástupců s problematikou

R1 a R2 jako třídní učitelky jednají se zákonnými zástupci na toto téma velmi často. Uvádějí, že musí být při takových rozhovorech většinou nekompromisní, vše s nimi řešit přímo a nepřipouštět diskusi. R2: *„Rodiče často neradi slyší, že musí s dítětem dělat něco navíc. Řeknu jim to tedy na rovinu. Mám zkušenosti spíše s nespolupracujícími rodiči, kteří veškerou zodpovědnost za rozvoj percepce u jejich dětí přenášeli na mě nebo na asistentku pedagoga. Doma se tedy příliš nesnaží. Vlastně si dítě pouze vyzvednou ze školy a tím jejich práce končí.“* R4 a R5 se zákonnými zástupci toto téma probírají jen zřídka kdy. R4: *„Většinou tyto záležitosti řeší výchovná poradkyně, ale občas se s rodiči setkám i osobně a říkám, na co by se ještě měli zaměřit. Vysvětluji jim, že velká část odpovědnosti leží na nich, a jak je důležitá domácí příprava pro rozvoj.“* R3 jakožto výchovná poradkyně má povinnosti zákonné zástupce seznámit se zprávou a doporučením z poradenského zařízení, vysvětlit jim, co mají s žákem rozvíjet a jakým způsobem to mají dělat.

Kategorie 2: Rozvoj zrakové percepce v domácí přípravě

Všechny respondentky uvedly, že do domácí přípravy vědomě nezahrnují žádná cvičení na rozvoj zrakové percepce. Tato cvičení zadávají pouze zákonným zástupcům. R2: *„Do domácí přípravy nezařazují žádná cvičení na zrakovou percepci. Domácí přípravu využívám především ke zopakování učiva, které zrovna probíráme. Rodiče mají zadaná cvičení, která mají s dítětem procvičovat dlouhodobě.“* Pedagogové časově ohraničují domácí přípravu na maximálně dvě hodiny, aby nedošlo u žáka s lehkým mentálním postižením k přetížení a s tím spojenému riziku případných psychosomatických těžkostí se značně negativním dopadem na chování tohoto žáka.

Kategorie 3: Rozvoj sluchové percepce v domácí přípravě

Stejně jako u cvičení na rozvoj zrakové percepce žádá z respondentek nezahrnuje do domácí přípravy cvičení na rozvoj sluchové percepce. Opět zadají tato cvičení zákonným zástupcům. Jako další důvod, proč tato cvičení do domácí přípravy nezahrnují, uvádějí, že není v jejich silách zkontrolovat, zda žák úkol opravdu splnil. R4: *„Spíše taková cvičení nezařazují. Jednak bych stejně nijak nezkontrolovala, že žák úkol splnil, a pak také tato cvičení mají rodiče s žákem s lehkým mentálním postižením zadané od výchovné poradkyně.“*

Kategorie 4: Modifikace domácí přípravy

U žáků s lehkým mentálním postižením má opakování a procvičování učiva na domácích úkolech opodstatněnou roli, zejména z důvodu změn v paměťových funkcích. Toto u žáků napomáhá upevnit a zapamatovat alespoň minimální množství důležitých informací. Pro učitele je tato forma náročná, protože musí modifikovat rozsah úkolů s ohledem na využití specifických metod práce

a pomůcek. Téměř žádná z respondentek neupravuje zadání domácí přípravy žáků s lehkým mentálním postižením směrem k rozvoji zrakové či sluchové percepcce. R1: *„Úkoly těmto dětem maximálně zkracuji nebo přizpůsobuji jejich možností.“* Pouze R4 uvedla, že se snaží domácí přípravu přizpůsobit především možností žáka s lehkým mentálním postižením a zacílit ji na rozvoj zrakového vnímání.

Kategorie 5: Využití zpětné vazby

Edukační proces žáků s lehkým mentálním postižením nevyžaduje pouze přímé a pravidelné ověřování efektivity vyučování, ale též bezprostřední a systematickou zpětnou vazbu. Všechny respondenty využívají zpětnou vazbu z domácí přípravy téměř totožně. Pokud žák danou domácí přípravu na základě jeho schopností nezvládl vypracovat, respondenty mu zadají znovu podobnou domácí přípravu, či požádají asistenta pedagoga o procvičení dané problematiky s žákem, dokud ji úplně neovládá. R2: *„Pokud vidím, že dítěti stále nejde určitá činnost, zadávám ten stejný úkol do té doby, dokud to dítě nemá úplně osvojené.“*

Diskuze

K naplnění hlavního cíle výzkumu a tří dílčích cílů sloužilo zodpovězení hlavní výzkumné otázky, k níž byly stanoveny tři parciální výzkumné otázky. Prvním dílčím cílem bylo zjistit, do jaké míry jsou pedagogové obeznámeni s důležitostí rozvoje zrakové a sluchové percepcce žáků s lehkým mentálním postižením, kterého jsme dosáhli díky výzkumné otázce: *Do jaké míry jsou pedagogové obeznámeni s důležitostí rozvoje zrakové a sluchové percepcce žáků s lehkým mentálním postižením?* Všechny respondenty ve svých odpovědích uvedly, že rozvoj zrakové a sluchové percepcce vnímají jako velmi důležitý v dalším vývoji, a to nejen u žáka s lehkým mentálním postižením. Vzhledem k nedostatku seminářů a kurzů zaměřených na tuto problematiku se necítí plně připraveny na to, aby těmto žákům poskytly takovou podporu v této oblasti, jakou potřebují. Velkou oporou při hledání těch správných metod rozvoje zrakové a sluchové percepcce jsou jim kolegové z pedagogického sboru, kteří s nimi sdílí osvědčené postupy. Respondenty vnímají velký problém ve spolupráci s poradenskými zařízeními, která jim poskytují nedostatečný objem materiálů, které se zaměřují na rozvoj zrakové a sluchové percepcce. Každopádně se i přes tyto obtíže snaží vnímání u těchto žáků rozvíjet ve více rovinách a materiály si hledají samy z různých zdrojů, kterými jsou například odborné časopisy, knihy nebo internet. Pipeková, Vítková a kolektiv (2014) se ve výzkumu zaměřovali na hodnocení spolupráce pedagogů s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem v rámci podpory žáka s lehkým mentálním postižením. Více než polovina pedagogů považovala spolupráci s poradenskými zařízeními za velmi přínosnou, zcela opačný názor měla jedna třetina pedagogů, kteří považovali poradenská zařízení za zbytečné instituce komunikující se školami velmi málo, ba dokonce vůbec.

Druhý dílčí cíl měl za úkol zjistit, jakými prostředky učitelé rozvíjí zrakovou a sluchovou percepci žáků s lehkým mentálním postižením. K jeho naplnění vedla výzkumná otázka: *Jakými prostředky učitelé rozvíjí zrakovou a sluchovou percepci žáků s lehkým mentálním postižením?* Respondentky ve výuce využívají různé prostředky pro rozvoj zrakové a sluchové percepcce. Patří mezi ně především trénování zrakové a sluchové paměti pomocí různých příběhů, obrázků a také speciálních pomůcek, například bzučák. Dále se zaměřují na zrakové rozlišování, které rozvíjí pomocí speciálních pomůcek, jako jsou obrázky, kostky, pexeso a puzzle. Anwer et al. (2015) se zaměřili na míru schopnosti zrakové percepcce žáků s lehkým mentálním postižením na prvním stupni základní školy a poukázali na to, že zraková percepcce hraje důležitou roli ve školním výkonu žáka. Jako důležitou oblast vnímají respondentky také rozvoj sluchové diferenciacce řeči, při němž se zaměřují primárně na určování délky hlásek, rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek za pomoci míčeků apod. Viktorin (2018) se věnoval žákům s lehkým mentálním postižením a rozvoji jejich percepčně-motorických funkcí, jejichž nedostatky se projevují do grafických projevů žáků. V závěrech šetření se zmiňuje, že v oblasti zrakové percepcce pedagogové cvičí především rozlišování figury a pozadí a rozlišování inverzních obrazců, v oblasti sluchové percepcce se jedná o cvičení sluchové analýzy a syntézy, rozlišování měkkých a tvrdých slabik a sluchové diferenciacce délky slabik. Ve výzkumném šetření Chaloupkové (2011) uváděla více než polovina pedagogů, že využívá v rámci edukace žáků s lehkým mentálním postižením specifické didaktické pomůcky s doplněním, že si některé didaktické pomůcky zhotovují sami. Učitelé dále v edukačním procesu využívají názorné ukázky a zvýrazňování důležitého textu. Jedna třetina pedagogů se vyjádřila záporně, tedy specifické didaktické pomůcky, které potřebují k výuce, a to nejen u žáků s lehkým mentálním postižením, považují ve své škole za nedostatečné. Respondentky se dále snaží vést žáky k výrobě vlastních pomůcek, čímž napomáhají rozvoji jemné motoriky. Tři respondentky také uvedly, že často využívají hru jakožto nástroj pro rozvoj zrakové a sluchové percepcce.

Posledním stanoveným dílčím cílem bylo zjistit, jakým způsobem pedagogové využívají domácí přípravu žáků k rozvoji zrakové a sluchové percepcce. K jeho naplnění nás dovedla výzkumná otázka: *Jakým způsobem pedagogové využívají domácí přípravu žáků k rozvoji zrakové a sluchové percepcce?* Z odpovědí respondentek je zřejmé, že domácí příprava jakožto nástroj pro rozvoj zrakové a sluchové percepcce není příliš oblíbená. Respondentky se shodly v tom, že cvičení na rozvoj zrakové a sluchové percepcce zadají především zákonným zástupcům a očekávají od nich plnou spolupráci při jejich uskutečňování. Žák by měl podle nich zrakovou a sluchovou percepci rozvíjet především individuálně a dlouhodobě za pomoci zákonného zástupce. Zařazení cvičení pro rozvoj zrakové a sluchové percepcce do domácí přípravy jim tedy přijde bezpředmětné. Dále uvádějí, že je nemožné kontrolovat, zda žák takové cvičení opravdu splnil. Výzkumné šetření na téma „Žáci s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí školy“ mimo jiné analyzovalo roli rodičů jakožto

důležitý faktor inkluzivní edukace žáků. Zákonní zástupci pozorují vzdělávací potřeby, schopnosti a vývoj svých dětí zpravidla z jiných úhlů pohledu než pedagogové. Mnozí rodiče byli v situaci domácí výchovy vystaveni velké zátěži. Empatie, naslouchání, chápatelý postoj, vzájemné informování o hodnocení, akceptace hranic, realistický pohled na to, co se dělá, a odůvodněné kritiky jsou kompetence, které jsou pro spolupráci zákonných zástupců a pedagogů nedocenitelné (Bartoňová, 2013). Co se týče zpětné vazby z domácí přípravy, respondentky uvedly, že využívají především zpětnou vazbu negativní, kdy žák daný úkol nesplní vzhledem k jeho možnostem. Pokud se tak stane, úkol zařadí do domácí přípravy znovu nebo ho zadají přímo zákonnému zástupci, či asistentovi pedagoga k opakovanému procvičení. Respondentky poskytnou žákovi pozitivní zpětnou vazbu až tehdy, když si způsobilost plně osvojil. Toto není příliš dobré, jelikož žák potřebuje zpětnou vazbu také v průběhu učení.

Doporučení pro speciálněpedagogickou praxi

Velkým problémem jsou doporučené postupy ze strany školských poradenských zařízení, které jsou mnohdy nedostačující, a neodpovídají individualitě žáka s lehkým mentálním postižením. Především se jedná o postupy, které jsou používány již velmi dlouhou dobu a praktikovány na všechny žáky. Pracovníci školských poradenských zařízení by se měli více zaměřovat na individuální požadavky každého žáka. Taktéž je důležité se zaměřit na diagnostiku žáka, která by se měla provádět po mnohem delší časový úsek. Podstatná je aktualizace postupů při rozvoji zrakové a sluchové percepce. Jedním z dalších problémů je nedostačující proškolení pedagogů na základních školách hlavního vzdělávacího proudu v práci s žáky s lehkým mentálním postižením. Tato školení by měl absolvovat každý pedagog, který pracuje či bude pracovat s žáky s lehkým mentálním postižením. Možnosti dalšího vzdělávání pedagogů v práci s žáky s lehkým mentálním postižením by měly být mnohem rozmanitější. Pedagogové by měli dostávat větší množství odborných rad od poradenských pracovišť, především co se týče rozvoje percepčně-motorických funkcí, který je stěžejní v dalším vývoji žáka s lehkým mentálním postižením. Iniciativu by v tomto případě mělo projevit také vedení školy, které by mělo svým pedagogům zajistit dostatečný počet kurzů, školení či seminářů, díky kterým by se pedagogové cítili připraveni na práci s žáky s lehkým mentálním postižením. Mnohdy se totiž pedagogové v práci s těmito žáky cítí nejistě, a to se potom odráží na výsledcích žáků. Školská poradenská zařízení by měla pedagogům ukázat, jakým způsobem lze využívat benefitů domácí přípravy směrem k rozvoji percepčně-motorických funkcí, a doporučit jim nejvhodnější cvičení a postupy. V tomto ohledu je také velmi důležitá spolupráce s rodiči, která je v mnohých případech složitá. Pokud rodiče s žákem nerozvíjí percepčně-motorické funkce pravidelně, opoždí se jejich vývoj ještě více. Řešením by mohla být intenzivnější komunikace s rodiči ze strany školských poradenských zařízení a školy, která by měla za cíl obeznámit rodiče v důležitostech rozvoje percepčně-motorických funkcí.

Závěr

Muñoz-Ruata et al. (2010) ve své studii percepčně-motorických schopností žáků s lehkým mentálním postižením zjistili významné deficity percepčně-motorických schopností, i když jejich povaha a rozsah v této populaci zůstaly nejasné. Molloy a Witt (In: Rothstein ed., 1971) uvedli, že rozvoj kognitivních procesů je nedílnou součástí vývoje řeči a také následné stimulace čtenářských kompetencí žáků s lehkým mentálním postižením. To potvrzují i další odborníci na kognitivní stimulaci čtenářských dovedností žáků, např. Hlebová, Ďordovičová a Palková (2015) dospěly k závěru, že parciální kognitivní funkce (zraková paměť, auditivní diferenciacie, respektive diferenciacie figury a pozadí, sluchová diferenciacie řeči, sluchová paměť, intermodální vztah, vnímání časových posloupností, hmatově-kinestetické vnímání a prostorová orientace) může být jedním z předpokladů ovlivňujících čtenářské kompetence žáků s lehkým mentálním postižením, a to navzdory nedostatkům kognitivních funkcí žáků v důsledku jejich primární diagnostiky (mentální postižení).

Na základě analýzy získaných dat z realizovaného výzkumu bylo zjištěno, že pedagogové na základní škole jsou v určité míře obeznámeni s důležitostí rozvoje zrakové a sluchové percepce, avšak další vzdělávání pedagogů směrem k rozvoji těchto percepčí žáků s lehkým mentálním postižením je nedostačující. Pedagogové využívají pro rozvoj zrakové percepce ověřené metody a speciální pomůcky. Pedagogové také nevyužívají domácí přípravu pro rozvoj percepčně-motorických funkcí žáků s lehkým mentálním postižením.

LITERATURA

- ANWER, S., AKBAR, M., LIAQAT, S., LAL, V., SHAIR, K., BUKSH, H. W., ALI, H. A., 2015. Visual Perceptual Abilities in Intellectually Disabled Children with and Without Attention Deficit Hyperactive Disorder. In: *International Journal of Innovation and Scientific Research*. Vol. 16, Issue 2, pp. 303 – 312. ISSN 2351-8014.
- BARTOŇOVÁ, M., 2013. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6560-4.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2018. *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy se zřetelem na specifika žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9189-4.
- BAZALOVÁ, B., 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
- BEIRNE-SMITH, M. R., PATTON, J. R., KIM, S. H., 2005. *Mental Retardation: An Introduction to Intellectual Disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. ISBN 978-0-13-118189-2.
- BENDOVÁ, P., ZIKL, P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
- CORBIN, J., STRAUSS, A., 2015. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Angeles: SAGE. ISBN 978-1-4129-9746-1.
- DESSEMONTET, R. S., BLESS, G., 2013. The Impact of Including Children with Intellectual Disability in General Education Classrooms on the Academic Achievement of Their Low-, Average-, and High-achieving Peers. In: *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. Vol. 38, Issue 1, pp. 23 – 30. ISSN 1366-8250.

- FLICK, U., 2018. *An Introduction to Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 978-1-5264-4565-0.
- HENLEY, M., RAMSEY, R. S., ALGOZZINE, R. F., 2002. *Characteristics and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon. ISBN 0-205-34069-5.
- HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J., PALKOVÁ, V., 2015. *Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1456-7.
- CHALOUPKOVÁ, S., 2011. *Analýza školních vzdělávacích programů a vyučovacího procesu na základních školách praktických v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5646-6.
- CHARMAZ, K., 2014. *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 978-0-85702-9140.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3.
- LOOSOVÁ, L., 2020. *Analýza přístupu k rozvoji percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky. Dostupné na internetu: <<https://is.muni.cz/auth/th/vylz1/>>.
- MATSON, J. L., 2007. *Handbook of Assessment in Persons with Intellectual Disability*. London: Academic Press. ISBN 978-0-12-366235-4.
- MODY, M., STUDDERT-KENNEDY, M., BRADY, S., 1997. Speech Perception Deficits in Poor Readers: Auditory Processing or Phonological Coding? In: *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol. 64, Issue 2, pp. 199 – 231. ISSN 0022-0965.
- MOLLOY, J. S., WITT, B. T., 1971. Development of Communication Skills in Retarded Children. In: ROTHSTEIN, J. H. (ed.), *Mental Retardation: Readings and Resources*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 447 – 460.
- MUÑOZ-RUATA, J., CARO-MARTÍNEZ, E., MARTÍNEZ PÉREZ, L., BORJA, M., 2010. Visual Perception and Frontal Lobe in Intellectual Disabilities: A Study with Evoked Potentials and Neuropsychology. In: *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 54, Issue 12, pp. 1116 – 1129. ISSN 0964-2633.
- PATTON, M. Q., 2015. *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-7212-3.
- PIPEKOVÁ, J., 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-40-3.
- PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. et al., 2014. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7581-8.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol., 2018. *Mentální postižení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VIKTORIN, J., 2018. *Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách: výzkumný projekt*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9076-7.
- ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.
- ZIGLER, E., BENNETT-GATES, D., 1999. *Development in Individuals with Mental Retardation*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-63048-7.

VYUŽITÍ PRVKŮ KOMPREHENZIVNÍ REHABILITACE U ŽÁKŮ S ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY NA ROZVOJ JEJICH MOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ¹

Use of Comprehensive Rehabilitation Elements for Students with Delayed School Attendance for Development of their Motor Skills

Michal Vostrý,² Barbora Lanková,³ Alena Pexová⁴

Abstrakt: Předložený příspěvek reflektuje výsledky výzkumného šetření za využití prvků komprehenzivní rehabilitace u žáků s odkladem školní docházky na rozvoj jejich motorických dovedností v České republice. Výzkumného šetření se zúčastnilo 50 probandů (N = 50), kteří odpovídali relevantním znakům. Mezi přední znak jsme řadili věk daného probanda, a to 6,0 – 6,11 let. Výzkumný soubor byl dále rozdělen dle pohlaví na 25 probandů mužského pohlaví (N = 25) a 25 probandů ženského pohlaví (N = 25). Náhodným výběrem jsme provedli rozdělení na skupinu experimentální a skupinu kontrolní po 25 probandech s následnou komparací vstupních a výstupních výsledků šetření. Prezentované výsledky ukazují na zlepšení ve sledovaných ukazatelích právě u skupiny experimentální, která se aktivně účastnila naší intervence.

Klíčová slova: komprehenzivní rehabilitace, jemná a hrubá motorika, speciální pedagogika, ergoterapie.

Abstract: Presented paper reflects the results of a research survey using elements of comprehensive rehabilitation for pupils with postponement of school attendance for the development of their motor skills in the Czech Republic. The research survey was attended by 50 probands (N = 50), which corresponded to the relevant features. We ranked the age of the given proband 6.0-6.11 years among the leading characters. The research group was further divided according to gender into 25 male probands (N = 25) and 25 female probands (N = 25). By random selection, we divided into experimental group and control group of 25 probands, followed by comparison of input and output survey results. The presented results point out improvement in the monitored indicators in the experimental group, which actively participated in our intervention.

Keywords: comprehensive rehabilitation, motor skills, special education, occupational therapy.

Úvod

Motorika je dle Kucharské a Švancarové (2004) soubor pohybových dovedností umožňující samostatné přemísťování v prostoru, zaujímání různých poloh těla, manipulaci s předměty aj. Motoriku lze rozlišit na motoriku cílenou (úmyslnou) a opěrnou (spontánní) (Dvořák, 2003). Dle Bezděkové

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 25. 10. 2020

² Michal Vostrý, PhDr., Mgr., Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Katedra speciální a sociální pedagogiky, Hoření 13, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika. E-mail: Michal.Vostrý@ujep.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

³ Barbora Lanková, Mgr., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Katedra primárního a preprimárního vzdělávání, Hoření 13, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika. E-mail: Barbora.Lankova@ujep.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

⁴ Alena Pexová, Bc., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Katedra speciální a sociální pedagogiky, Hoření 13, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika. E-mail: pexovaa@centrum.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

(2008) má dítě kolem šestého roku dosáhnout úrovně motorického vývoje umožňujícího mu zahájit školní docházku. Správný vývoj pohybového ústrojí má pozitivní vliv totiž nejen na vývoj řeči (Klenková, 2006), ale zároveň vývoj jemné a hrubé motoriky ovlivňuje i úroveň grafomotoriky (Bezděková, 2008). V případě, že je dítě neobratné v některé z činností, a to ať je spjatá s jemnou či hrubou motorikou, ztrácí zájem k jejímu vykonávání a pokud nedojde k nápravě, může mít tato skutečnost značný vliv na mnoho schopností a dovedností (Bednářová, Šmaradová, 2010).

Úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky je důležitým ukazatelem školní zralosti (Bednářová, Šmaradová, 2010). Z pohledu ucelené rehabilitace (též komprehenzivní rehabilitace – vnímavý, chápavý či srozumitelný přístup) jsou naše motorické dovednosti/chování závislé na procesu učení samotným pohybovým dovednostem. Jsou také závislé na kvalitě centrálních řídicích mechanismů (Gibbs, Appleton & Appleton, 2007). Samotná neobratnost v motorických projevech může postihovat v závažnějších situacích také zvládání běžných denních činností, práci ve škole, hru či vykonávání určitého sportu (Miyahara & Register, 2000). Motorická neobratnost se projevuje i bez přítomnosti zjevně identifikovatelných neuromuskulárních příčin i intelektových poruch. Dítě tak „selhává“ v dosahování vývojových motorických milníků oproti intaktní populaci. Problémy se mohou projevovat při zavazování tkaniček, oblékání, psaní, jízdě na kole, skákání a pod. Při nástupu do školy se tyto problémy zvýrazňují a projevují se právě v hrubé i jemné motorice, patrně jsou také v grafomotorice (Zelinková, 2012; Adib et al., 2005). Nástup dítěte do školy znamená důležitou změnu v jeho životě. Dítě získává novou sociální roli, vyšší psychosociální status, stává se školákem, což se projevuje také v jeho výrazových projevech. Zhruba 50 – 60 % dětí, které dovršily věku 6 let, jsou však pro školu nezralé. Tyto skutečnosti mají především vliv na špatný prospěch a neurotizaci dětí, které nastoupily do školy, ale jsou ještě psychicky či fyzicky nezralé (Kohoutek, 2006). Podle Gregera a spolupracovníků (2015) je nejčastějším důvodem, proč dítě podstoupí odklad školní docházky, rozhodnutí rodičů či zákonných zástupců daného dítěte, a to až téměř ve 40 %. Zhruba ve 25 % je pak odklad uskutečněn na základě doporučení z mateřské školy a v necelých 11 % pak na doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2009) uvádějí podstatné znaky školní zralosti, do popředí řadí oblast rozumovou, tělesnou, citovou a sociální. Vyspělost samotné motoriky je důležitá pro zvládání psaní, kreslení a správné výslovnosti hlásek (Vágnerová, 2012). Je důležité podotknout, že v dnešní době neexistuje v České republice jednotný standardizovaný postup při samotném procesu posuzování školní zralosti a připravenosti. Není tak patrné, kdo je v tomto směru kompetentní (Ivatts et al., 2015).

Metodologie a popis výzkumného souboru

Výzkumného šetření se účastnilo 50 probandů ($N = 50$; žáků s odkladem školní docházky zařazených do poradenského zařízení na základě nesplněného

testu školní zralosti) odpovídajících relevantním znakům ve věku 6 let (*zastoupení 25 chlapců; N = 25, a 25 dívek; N = 25*). Náhodným výběrem došlo k rozdělení těchto probandů do skupiny experimentální (*N = 25*) a kontrolní (*N = 25*). Experimentální skupina se účastnila námi stanovených intervenčních přístupů nad rámec běžných aktivit, zatímco skupina kontrolní se účastnila pouze testování s následnou komparací obou skupin při vstupním a následném výstupním testování. Intervence byla realizována nad rámec povinných aktivit jednotlivých probandů po dobu 4 měsíců, 3x týdně v délce trvání 45 – 50 minut. Na základě jednotlivých úkolů jsme byli schopni poznat činnosti, se kterými měli probandi obtíže, na které jsme se mohli v cílené intervenci zaměřit. Část úkolů bylo zadáváno a plněno individuálně, část úkolů bylo zadáváno a plněno v malých skupinkách. Zejména úkoly zaměřené na hrubou motoriku bylo příhodné zadávat a plnit ve vhodném prostředí. Pro tyto úkoly jsme zvolili tělocvičnu. Úkoly zaměřené na koordinaci pohybů, jemnou motoriku a přesnost pohybů plnili probandi jednotlivě v klidné místnosti, aby výsledky nebyly zkreslené rušivými vlivy okolí. Test byl probandům předložen při vstupním testování a na závěr intervence jako výstupní test. Získaná data můžeme porovnávat mezi vstupem a výstupem a také mezi kontrolní skupinou, která se intervence nezúčastnila. Intervenci jsme dále rozdělili do těchto základních oblastí podpory, které cíleně podporovaly jednotlivé oblasti, ve kterých daný proband zaostával oproti intaktní populaci:

- rozvoj jemné a hrubé motoriky: léčebná tělesná výchova, psychomotorická terapie, pracovní listy na rozvoj motoriky, cca 20 min na každou intervenci;
- rozvoj kognitivních funkcí: pracovní listy zaměřené na paměť, orientaci, zrakovou a sluchovou percepci, cca 25 minut na každou intervenci;
- podpora sociální adaptability;
- využití prvků speciální pedagogiky a ergoterapie, mezioborová spolupráce, využití moderních technologií – herní konzole, virtuální realita.

Takto navržená terapie byla realizována skupinovou či individuální formou v poměru 2:1 pro individuální přístupy.

Orientačně byla terapie cílena na mimoškolní čas vždy v určitém časovém rozmezí. S probandem či skupinou probandů byla realizována psychomotorická terapie s ohledem na věk probandů za doplnění využití moderních technologií jako podpora pohybové terapie. Za využití pracovních listů jsme rozvíjeli nejen jemnou motoriku, ale také kognitivní funkce. Tím jsme vytvořili ucelený přístup k daným probandům, kde se uplatňovala jak ergoterapie (zaměřením na rozvoj hrubé motoriky), tak speciální pedagogiky (zaměřením na rozvoj jemné motoriky). Pro výzkum byl použit standardizovaný motorický test, vhodný pro danou věkovou kategorii, v našem případě Škála Oseretzkého (*z angl. Bruininks-Oseretzkys Test of Motor Proficiency; Anastasi, Urbina, 1997*), která byla využita formou pre-testu a post-testu. Tuto škálu jsme využili jako další nástroj k hodnocení úrovně motoriky u dětí s odkladem školní docházky. Je určena pro děti od 4,5 do 14,5 let a zjišťuje

úroveň hrubé a jemné motoriky, koordinace a přesnosti jednotlivých pohybů. Úkoly jsou rozděleny podle věku, přičemž s každým rokem obtížnost úkolů stoupá. Hodnotili jsme a následně komparovali celkové výsledky dané škály, kdy jsme pozorovali celkové zlepšení motorických funkcí. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit právě vliv námi zvolené intervence na rozvoj hrubé i jemné motoriky.

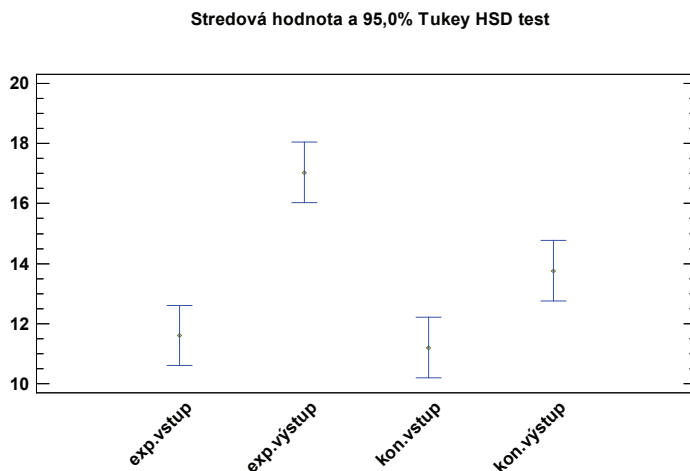
Pro náš výzkum jsme zvolili úkoly pro věk 4 – 6 let pro zjištění úrovně motorických dovedností, ve které se probandi nacházejí. Pro naši statistickou analýzu bylo vždy vypočítáno skóre diferencí mezi výsledkem testování při vstupní a výstupní diagnostice, kterou jsme s probandy realizovali. *Následná komparace získaných dat mezi vstupním a výstupním testováním byla provedena nejprve F-testem (jedná se o test, ve kterém má testová statistika rozdělení F za předpokladu nulové hypotézy), kde vyšly statisticky významné rozdíly a následně Tukey HSD testem (post hoc), jakožto jedním z testů, který nám umožňuje prezentovat rozložení středových hodnot získaných výsledků u daných skupin, a to na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ (statisticky zpracováno za pomoci programu Statgraphics, komparace vstupních a výstupních středových hodnot výsledků jednotlivých skupin).*

Výsledky výzkumu

Z prezentovaných výsledků jsme zformulovali následující závěry a doporučení pro praxi. Graf 1 prezentuje výsledky vstupního a výstupního testování vybraných skupin za pomoci Oseretzského škály (*F-test; $p \leq 0,001$*), tedy testu, který se zaměřuje na zjišťování úrovně hrubé a jemné motoriky, koordinace a přesnosti vykonávaných pohybů. Z výsledků je patrné, že se obě skupiny při vstupním testování pohybovali na velmi podobné úrovni. V případě této komparace nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Při zaokrouhleném průměru se experimentální skupina pohybovala na hranici 12 bodů, skupina kontrolní na hranici 11 bodů. Rozdíl tedy byl v průměru 1 bodu. V případě výstupního testování se experimentální skupina pohybovala na zaokrouhleném průměru 17 bodů, skupina kontrolní pak na 14 bodech. V tomto případě se jednalo o průměrný rozdíl 3 bodů. V případě oblastí, kde prokazujeme statisticky významné rozdíly, je důležité zaměřit se na komparaci experimentální skupiny při vstupním a výstupním testování. V tomto případě byl rozdíl -5,44 průměru bodů. Při komparaci výstupních výsledků experimentální a kontrolní skupiny byl rozdíl 3,28 průměru bodů a při komparaci kontrolní skupiny vstupního a výstupního testování byl rozdíl v průměru bodů -2,56. Výsledky tak poukazují na výrazné zlepšení ve sledovaných oblastech právě probandů, kteří byli součástí experimentální skupiny. Dané výsledky jsou statisticky vyobrazeny v tabulce 1 a 2. Na základě stanového cíle výzkumu, kdy jsme se zaměřili na zjištění efektu námi zvolené intervenční metody na rozvoj motorických funkcí, prezentujeme celkové výsledky využitého testu. Takto jsme volili především z toho důvodu, že nám šlo o celkové zlepšení a pozorování celkového zdokonalování motorických

dovedností a ne pouze určitých oblastí. Proto na základě prezentovaných výsledků můžeme tvrdit, že došlo k celkovému zlepšení motorických dovedností u obou skupin oproti vstupnímu testování, avšak skupina experimentální dosahovala výraznějšího zlepšení ve sledovaných ukazatelích.

Graf 1 Diference mezi vstupním a výstupním testováním obou skupin za pomoci Oseretzkého škály (graf vyobrazuje středové hodnoty průměrných bodových výsledků daných skupin)



(Zdroj: vlastní zpracování)

*Tabulka 1 Zobrazení relevantních znaků pro statistické zpracování
(průměr bodů při vstupním a výstupním testování daných skupin)*

Skupina	Počet	Průměr	Homogenita skupiny
Kontrolní skupina/vstupní testování	25	11,2	X
Experimentální skupina/vstupní testování	25	11,6	X
Kontrolní skupina/výstupní testování	25	13,76	X
Experimentální skupina/výstupní testování	25	17,04	X

(Zdroj: vlastní zpracování)

Tabulka 2 Zobrazení příslušných komparací mezi jednotlivými skupinami při vstupním a výstupním testování

Kontrast	Sig.	Rozdíl	+/- Limit
Experimentální skupina/vstupní testování Experimentální skupina/výstupní testování	*	-5,44	1,52203
Experimentální skupina/vstupní testování Kontrolní skupina/vstupní testování		0,4	1,52203
Experimentální skupina/výstupní testování Kontrolní skupina/výstupní testování	*	3,28	1,52203
Kontrolní skupina/vstupní testování Kontrolní skupina/výstupní testování	*	-2,56	1,52203

Legenda:

(Zdroj: vlastní zpracování)

*označuje statisticky významné rozdíly

sig. – signifikantní

Diskuse a závěr

Předložené výsledky poukazují na fakt, že se experimentální skupina zlepšila ve sledovaných ukazatelích oproti skupině kontrolní, a to v rámci komparace výsledků vstupního a výstupního testování. Článkem chceme poukázat na mezioborovou spolupráci. V našem případě speciální pedagogiky a ergoterapie. Tato spolupráce vytváří komplexní přístupy k daným jedincům a jejich limitům, díky kterým se ocitají v péči právě těchto oborů a jejich odborníků.

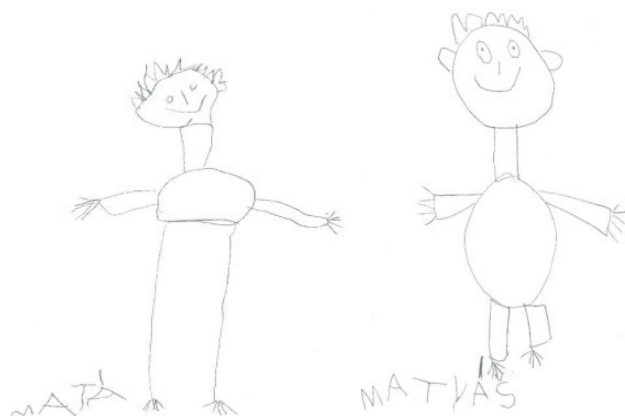
Vycházíme z konceptu ucelené (komprehenzivní rehabilitace), jejímž cílem je právě podpora multidisciplinárního týmu, které se následně svou intervencí podílejí na rozvoji daného jedince s ohledem na léčebnou, pedagogickou, pracovní a sociální složku. Z historického pohledu je důležité zmínit rozdělení komprehenzivní rehabilitace dle Jesenského (2000), který tyto přístupy rozděloval na rehabilitaci krátkodobou a dlouhodobou, právě s rozdělením na jednotlivé složky podpory na pedagogickou, sociální, pracovní a léčebnou. Kábele (1992) tyto složky považoval za základní a doplňoval je o podpůrné složky, jako je psychologická, právní, technická či ekonomická. Obecně se tak v případě komprehenzivní rehabilitace jedná o holistické chápání člověka s určitým typem postižení, kde multidisciplinární přístupy jsou důsledkem takového chápání daného jedince. V praxi tak vytvářejí cílené programy, které daného jedince podporují ve vzdělávání, uplatnění na trhu práce, v podpoře sociální adaptability (socializace, příspěvky na péči a pod.) a především po léčebné stránce řeší dané onemocnění či úraz, který je pro onoho jedince limitující ve vykonávání běžných denních aktivit. V našem případě jsme pracovali s probandy, kteří měli odklad školní docházky na základě nedozrálosti většinou v oblasti CNS (centrální nervový systém) s projevem oblasti dílčích funkcí jako např. pozornost, paměť, orientace, řeč či myšlení (Sindelar, 1996). Na základě těchto znaků jsme stanovili intervenci právě za využití speciální pedagogiky a ergoterapie. Tyto obory ve vzájemné kooperaci cíleně rozvíjeli

nedozrálé oblasti jednotlivých probandů, tím doplňovali běžné postupy základní škol/přípravných tříd. Na základě výsledků je patrné, že navýšení práce s danými probandy vedlo ke zlepšení ve sledovaných oblastech hrubé a jemné motoriky, koordinaci a přesnosti vykonávaných pohybů. Další oblasti, které jsme podporovali, vychází z konceptu psychomotorické terapie (Hátlová et al., 2013; Vostrý et al., 2019). Podstatou psychomotorické terapie je cílené/zaměřené cvičení, které nejen rozvíjí samotné motorické schopnosti, ale také schopnosti kognitivní funkcí se zaměřením právě na paměť. Modifikací těchto cviků jsme vytvořili jednoduchý cvičební plán, který kombinoval pohybovou terapii s kognitivní terapií. Tím jsme prvky psychomotorické terapie adaptovali na dětskou skupinu, se kterou jsme pracovali, čím se dané oblasti v rámci intervencí propojili. Platí pravidlo, že pohyb je důležitý pro rozvoj kognitivních funkcí a tímto pravidlem jsme tak řídili i v případě našich intervencí u vybraného výzkumného souboru.

Doporučení pro praxi je následující: Zvyšování aktivity je žádoucí a v případě mezioborové spolupráce také inovativní (především v rámci ergoterapie a speciální pedagogiky). Tyto přístupy bychom volili jako mimoškolní aktivitu, která bude doplňovat a rozšiřovat edukační přístupy těchto žáků. Dává prostor kreativním přístupům, které obohacují stávající a mnohdy také zastaralé přístupy, které neodpovídají 21. století. Moderní média umožňují širokou paletu využití. V našem případě jsme tyto technologie využívali spíše okrajově. K tomu jsme využili volně dostupných komerčních produktů, které jsme na základě modifikace uzpůsobili pro využití naší cílové skupiny. Využili jsme volně dostupných her, které simulovaly např. hraní bowlingu, překonávání různých překážek či byly cílené na rozvoj logického myšlení. Samotná modifikace spočívala v nastavení jednodušších levelů dané hry či ignoraci časových limitů, kterými dané produkty disponovali. Tím jsme využili jen částečný potenciál daného produktu. Intervence by tak z našeho doporučení měla být kreativní, zaujmout daného jedince. Dále by měla být cílená na oblasti, které jsou potřeba rozvíjet, ale také na oblasti, které nejsou nijak limitovány. Podstatou je vytvořit komplexní přístup, který podpoří nejen oblasti kognitivní a motorické, ale také sociální adaptabilitu daného jedince. Konkrétní příklad uvádíme v obrázku 1 a 2, kde je patrný progres konkrétního jedince před zahájením naší intervence a na konci naší intervence (po 4 měsících). V praxi se tak kooperace mezi interdisciplinárními obory jeví jako efektivní. V tomto případě jsme se zaměřili na využití prvků speciální pedagogiky a ergoterapie. V rámci jednotlivých skupinových či individuálních intervencí jsme také zjistili určitou podobnost mezi těmito obory.

Především v rámci rozvoje jemné motoriky oba obory disponují různým typem pracovních listů, které jsou cíleny na rozvoj jemné motoriky. Ergoterapeut, jakožto rehabilitační pracovník po této stránce se může plnohodnotně uplatnit právě u dané problematiky a vhodně tak doplňovat intervence speciálních pedagogů. Na základě této kooperace může vzniknout efektivní multidisciplinární tým.

Obrázek 1 a 2 Kresba postavy (vlevo před zahájením intervence; vpravo po ukončení intervence po 4 měsících)



(Zdroj: archiv autorů)

LITERATURA

- ADIB, N. et al., 2005. Joint hypermobility syndrome in childhood. A not so benign multisystem disorder? In: *Rheumatology*. Vol. 44, Issue 6, pp. 744 – 750.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEZDĚKOVÁ, J., 2008. *Učíme naše dítě mluvit: řečová výchova dítěte od narození do sedmi let*. Velké Bílovice: TeMi CZ. ISBN 978-80-87156-02-5.
- DVOŘÁK, J., 2003. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-5-2.
- GIBBS, J., APPLETON, R., 2007. Dyspraxia or developmental coordination disorder? Unravelling the enigma. In: *Archives of Disease in Childhood*. Vol. 92, Issue 6, 534 – 539.
- GREGER, D., SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J., 2015. *Spravedlivý start. Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-861-5.
- HÁTLOVÁ, B. et al., 2013. Psychomotorická terapie – využití aktivního pohybu v léčbě psychiatrických pacientů. In: *Psychosom*. Vol. 11, Issue 2, pp. 91 – 102.
- IVATTS, A. R. et al., 2015. Začleňování romských dětí předškolního věku: zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče: Česká republika. [online]. Nadace Open Society Fund, 2015. [cit. 10.11.2020] Dostupné na internete: <https://osf.cz/publikace/zaclenovani-romskych-deti-predskolniho-veku-v-cr/>.
- JESENSKÝ, J., 2000. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-196-1.
- KÁBELE, F., 1992. *Somatopedie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-533-5.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- KOHOUTEK, R., 2008. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. In: *Pedagogická orientace*. Roč. 18, č. 3, s. 3 – 22. ISSN 1211-4669.
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D., 2004. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-291-X.
- MIYAHARA, M., REGISTER, C., 2000. Perceptions of three terms to describe physical awkwardness in children. In: *Research in Developmental Disabilities*. Vol. 21, Issue 5, pp. 367 – 376.
- SINDELAR, B., 1996. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolní roce a v první třídě*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-70-4.

- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M., 2015. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0899-0.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VOSTRÝ, M., et al., 2019. *Podpora osob s Alzheimerovou chorobou za využití informačních a komunikačních technologií z pohledu pomáhajících profesí*. Ústí nad Labem: Vyd. UJEP. ISBN 978-80-7561-158-4.
- ZELINKOVÁ, O., 2012. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0194-6.

PODPŮRNÁ OPATŘENÍ UPLATŇOVANÁ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM KULTURNÍM PROSTŘEDÍM A JINÝMI ŽIVOTNÍMI PODMÍNKAMI VE ŠKOLÁCH HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU¹

Supportive Measures Applied in Education of Pupils with Different Cultural Environment and Other Living Conditions in Mainstream Schools

Eva Dostalová,² Jan Viktorin³

Abstrakt: Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat podpůrná opatření, která se aplikují v běžných základních školách během vzdělávání žáků s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami. Na podkladě hlavního cíle byly stanoveny dílčí cíle, které byly zaměřeny především na určení nejčastěji doporučeného stupně podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami, identifikaci nejčastěji uplatňované oblasti podpůrných opatření při edukaci žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami a na zjištění úrovně spolupráce učitelů a poradenských pracovníků při edukaci těchto žáků. K těmto cílům byly stanoveny tři hypotézy, které ověřoval výzkum. Všechny hypotézy byly po vyhodnocení výsledků potvrzeny. Cíle výzkumu byly dosaženy za použití kvantitativní metody s technikou dotazníku.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, podpůrná opatření, žák s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami, poradenství, základní škola, rodina.

Abstract: Main objective of the research was to analyse supportive measures that are applied in mainstream schools during the education of pupils with different cultural environment and other living conditions. Based on the main objective, we set partial objectives, which were focused on determining the most recommended degree of supportive measures for pupils with different cultural and living conditions primarily, identifying the most frequently applied area of supportive measures in education of pupils with different cultural and living conditions and finding out the level of cooperation of teachers and counselling staff in the education of these pupils. Three hypotheses were set for these objectives, which were verified by the research. All hypotheses were confirmed after the evaluation of the results. The research objectives were achieved using a quantitative method with the technique of the questionnaire.

Key words: inclusive education, supportive measures, pupil with different cultural environment and other living conditions, counselling, primary school, family.

Úvod

Vzdělávání žáků pocházejících z odlišných kulturních a životních podmínek patří i v současné době k velice citlivé problematice, jež vyžaduje vysoce vnímavý přístup. Adekvátní znalost všech vzdělávacích specifik, které pramení z individuálních potřeb žáků, se stává nezbytným východiskem pro

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 02. 10. 2020

² Eva Dostalová, PhDr., Mgr. et Mgr., Ph.D., Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: dostalova@ped.muni.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autorky.

³ Jan Viktorin, PhDr., Mgr., Ph.D., Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, Bezručovo náměstí 14, 746 01 Opava, Česká republika. E-mail: jan.viktorin@fvp.slu.cz. Osobní údaje zveřejněny s písemným souhlasem autora.

vhodně definovaná a zavedená podpůrná opatření v edukačním procesu. Vzdělávání výše uvedené cílové skupiny žáků je pro pedagogy nesnadný úkol, který je doprovázen vysokými nároky na učitelův um. Předpokladem pro úspěšné pedagogické působení během výchovně vzdělávacího procesu je dostatečná odborná příprava pedagogických pracovníků. Nezbytnou součástí pedagogického působení se stává uplatňování individuálního přístupu k těmto žákům a osvojení si vhodných vzdělávacích metod a forem práce, které přispívají k úspěšnému vzdělávání na běžných základních školách. Stejně jako součástí edukace uvedených žáků zůstává kooperace školy s dalšími participujícími subjekty. Významnými činiteli jsou členové rodiny těchto žáků, se kterými školy a školská zařízení spolupracují, nicméně tato oblast bývá často doprovázena řadou potíží. Pedagogové tedy musí hledat a volit vhodné způsoby k efektivní komunikaci a navázání potřebné kooperace, jelikož právě postoje rodin a přizpůsobení rodinného prostředí se stává výrazným prvkem k úspěšnému vzdělávání a osvojení si vhodného chování (Bartoňová, 2009; Brownell, Smith, Crockett, Griffin, 2012; Jeynes, 2007; Kaleja, 2014).

Teoretická východiska

Novela školského zákona z roku 2015 (zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.) zavedla nové označení žáků se sociálním znevýhodněním, tj. *žáci s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami*. Toto označení je oproti původnímu pružnější v postihnutí všech kritérií těchto žáků. Taktéž se aktuálně můžeme setkat s označením „*žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*“ (Felcmanová, Habrová a kol., 2015). U mnoha žáků se z důvodu jejich sociálního znevýhodnění objevují potíže ve školním výkonu a v chování, které by však neměly ovlivňovat postoje ke vzdělávání a podporu nadání (Helus, 2009; Kauffman, Landrum, 2018). Sociální znevýhodnění žáků pramení vždy ze života žáka, který nemusí být pokaždé pedagogům zcela znám. Z tohoto důvodu je vhodné pro posuzování vzdělávacích potřeb žáků navázat kontakt s více aktéry, tedy s dalšími pedagogy, poradenskými pracovníky a rodinou žáka. Kooperaci s rodinou žáka radí odborníci na první místo při identifikaci nízkého školního úspěchu a při zavádění vhodné podpory (Kaleja, 2015; Klapko, 2017).

Inkluzivní škola je specifická společným vzděláváním všech žáků bez zřetele na sociální, kulturní, popřípadě i zdravotní či jiné znevýhodnění. Pedagogové všechna tato znevýhodnění či postižení vnímají a reagují na ně vhodnými opatřeními. V inkluzivní škole jsou otevřeni myšlence společné výuky, inkluzivní principy tvoří součást školní kultury a též jsou reflektovány v základních dokumentech školy. Inkluzivní škola vychází vstříc speciálním edukačním potřebám všech žáků. Dále také poskytuje organizační a finanční zajištění podpůrných opatření, jež jsou potřebná k naplnění inkluzivní edukace. Jejím cílem je především společná edukace všech žáků a podpora kooperace a tolerance mezi žáky (Bartoňová, Vítková, 2017; Mac Ruairc, Ottesen, Precey eds., 2013; Zilcher, Svoboda, 2019). Škola cílená na kvalitu nabízí příjemné

prožívání školního života i pozitivní sociální vztahy, které tvoří základní součást učení a výuky. Inkluzivní škola musí splňovat vysoké požadavky související s širokou různorodostí žáků této školy a s uzpůsobením některých dalších oblastí, jako jsou úprava prostředí, zajištění personální podpory formou asistentů případně i dalších externích pracovníků, zavedení pomůcek do výuky nebo podpory duševního zdraví pedagogů i žáků (Bartoňová, 2013; Ruijs, Van der Veen, Peetsma, 2010). Rizika v edukaci těchto žáků se spojují zejména s předčasným ukončováním etapy základního vzdělání, se školní neúspěšností, s odmítáním středoškolského vzdělávání, příp. s jeho nedokončením. Klíčovým faktorem k úspěšné edukaci je multidisciplinární přístup, jež zahrnuje kooperaci školy, odborných zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, orgán sociálně právní ochrany dětí, speciálně pedagogické centrum) a neziskových organizací. Vzájemná spolupráce nejrůznějších aspektů a aktérů je klíčová pro úspěšnost žáků v edukačním procesu, kde participují jednotlivé aspekty na tomto procesu (Kaleja, Zezulková, 2016; Visser, Daniels, Cole, ed., 2012). U těchto žáků je nezbytné se zaměřit zejména na strategii naučit se, jak se správně učit. Na pozitivních změnách žakovského stylu učení nesou největší podíl pedagogové, přitom je nezbytné zohledňovat faktory, jež ovlivňují styl učení (postoj ke vzdělávání, rodinné zázemí, podmínky studia aj.). Vliv na proces změny a přínosem motivace pro žáka může být někdo z jeho sociálního okolí, např. kamarádi. K dalším specifickým podmínkám v edukaci patří skupinová výuka, jež může být pojímána jako týmové expertní vyučování (kde je ve skupině jeden žák tzv. expert), kooperativní učení, partnerské učení (práce dvou žáků, kdy ten lepší učí toho slabšího) nebo kolaborativní učení, jež představuje vrstevnickou spolupráci (Mitchell, 2008; Lane, Gresham, O'Shaughnessy, eds., 2002; Zíková a kol., 2011).

Podpůrná opatření se dělí na pět stupňů podpory s ohledem na pedagogickou, organizační a finanční náročnost. Důvodem je vytvoření adekvátní podpory pro naplňování speciálních edukačních potřeb všech žáků dle hloubky jejich postižení nebo znevýhodnění, jejich vzdělávací situace a možností školy. V kompetenci školy jsou podpůrná opatření uplatňována v prvním stupni podpory. Od druhého stupně podpory je nutná spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, které tyto stupně doporučují (Horáková, Vítková et al., 2017; Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). V reakci na změny ve školské legislativě byly zpracovány *Katalogy podpůrných opatření*, a to odborníky z Univerzity Palackého v Olomouci a z nestátních neziskových organizací. Přínosem těchto modulů je hodnocení situace žáků s postižením či znevýhodněním z hlediska dopadu jejich stavu na vzdělávání. V obecné části *Katalogu podpůrných opatření* nalezneme spektrum prostředků podporujících vzdělávání. Další část je zaměřena na konkrétní postižení či znevýhodnění. Podpůrná opatření jsou v katalogu řazena do různých oblastí seskupených do karet podpůrných opatření, kterými jsou organizace výuky, intervence, modifikace výukových forem a metod, pomůcky, příprava na výuku, úprava obsahu vzdělávání, hodnocení, práce s třídním kolektivem, podpora zdravotní

a sociální, úprava prostředí. Jednotlivé oblasti obsahují detailní popisy opatření, možnosti aplikace opatření a bližší specifikaci podmínek, ale i rizika. Vše je názorně vysvětlené na ilustračních příkladech, identifikaci cílové skupiny a rozdělení na stupně podpory. Závěrem jsou uvedeny metodické zdroje, odborná literatura a odkazy (Doležalová, 2018; Viktorin, 2018). Jeden z dílčích katalogů představuje *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*, který uvádí některé formy podpory směřované na žáky s bariérami ve vzdělávání pramenící z důvodů, které se zahrnují do sociálního znevýhodnění. Tyto důvody bývají v praxi často hůře identifikovatelné oproti zdravotnímu postižení či zdravotnímu znevýhodnění. Je však velmi důležité se snažit tyto bariéry definovat a eliminovat, a to co nejdříve (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Pro zvolení vhodných podpůrných opatření je nezbytné nejdříve provést diagnostiku edukačních potřeb žáka. Pedagog se musí zaměřit na projevy žáků, a taktéž se musí zabývat četností a intenzitou výrazných projevů. Následně zjišťuje, které podněty redukuje tyto projevy, a naopak, které je mohou zhoršovat (Bartoňová, Vítková, 2018; Black, Harrison, Lee, Marshall, Wiliam, 2003). Přesně k tomuto účelu se vytvořila *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*, která napomáhá k lepší identifikaci vhodné podpory pro žáka. Zahrnuje popis různorodých projevů u těchto žáků a pak jsou ke zmíněným projevům přiřazena vhodně zvolená podpůrná opatření. Projevy žáků jsou rozděleny do pěti širších oblastí, jimiž jsou indikátory spojené s rodinným prostředím žáka a sociokulturním statutem rodiny, indikátory popisující interpersonální žákovské profily, indikátory charakterizující osobnostní a intrapersonální žákovské profily, materiální podmínky vzdělávání žáka a školní připravenost žáka v prvních letech docházky do školy. V každé oblasti jsou poté diferencovány podle stupně závažnosti, který koresponduje se stupněm podpůrných opatření (Felcmanová a kol., 2015).

Cíle výzkumu, stanovené hypotézy

Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat podpůrná opatření, která se aplikují v běžných základních školách během vzdělávání žáků s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami. Na podkladě hlavního cíle byly stanoveny dílčí cíle výzkumného šetření: určit nejčastěji doporučovaný stupeň podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami, identifikovat nejčastěji uplatňované oblasti podpůrných opatření při edukaci žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami a zjistit úroveň spolupráce učitelů a poradenských pracovníků při edukaci těchto žáků.

V rámci výzkumu byly stanoveny *statistické hypotézy*, k nimž byly definovány nulové a alternativní hypotézy. Subjektivitu výzkumníka minimalizují hypotézy, neboť jejich nepravdivost nebo pravdivost se potvrzuje nezávisle na přáních či míněních výzkumníka (Kajanová, Dvořáčková, Stránský, 2017).

Hypotéza H1: Základní školy, které jsou zřízeny v menším městě, inkluzivně vzdělávají větší počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami s druhým stupněm podpůrných opatření než základní školy, které jsou zřízeny v obci.

Nulová hypotéza $H0_1$: Základní školy, které jsou zřízeny v menším městě, inkluzivně vzdělávají shodný počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami s druhým stupněm podpůrných opatření jako základní školy, které jsou zřízeny v obci.

Alternativní hypotéza HA_1 : Základní školy, které jsou zřízeny v menším městě, inkluzivně vzdělávají zřetelně více žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami s druhým stupněm podpůrných opatření než základní školy, které jsou zřízeny v obci.

Hypotéza H2: Učitelé, kteří hodnotí svoji orientaci v problematice podpůrných opatření jako výbornou, využívají častěji během edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami práci s kolektivem třídy než učitelé, kteří hodnotí svoji orientaci jako dobrou.

Nulová hypotéza $H0_2$: Učitelé, kteří hodnotí svoji orientaci v problematice podpůrných opatření jako výbornou, využívají stejně často během edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami práci s kolektivem třídy jako učitelé, kteří hodnotí svoji orientaci jako dobrou.

Alternativní hypotéza HA_2 : Učitelé, kteří hodnotí svoji orientaci v problematice podpůrných opatření jako výbornou, využívají významně častěji během edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami práci s kolektivem třídy než učitelé, kteří hodnotí svoji orientaci jako dobrou.

Hypotéza H3: Učitelé, kteří mají délku pedagogické praxe 21 a více let, hodnotí úroveň kooperace s poradenskými pracovníky během edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami jako velmi dobrou častěji než učitelé, kteří mají délku pedagogické praxe do 20 let.

Nulová hypotéza $H0_3$: Učitelé, kteří mají délku pedagogické praxe 21 a více let, hodnotí úroveň kooperace s poradenskými pracovníky během edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami jako velmi dobrou ve stejné četnosti jako učitelé, kteří mají délku pedagogické praxe do 20 let.

Alternativní hypotéza HA_3 : Učitelé, kteří mají délku pedagogické praxe 21 a více let, hodnotí úroveň kooperace s poradenskými pracovníky během edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami jako velmi dobrou výrazně častěji než učitelé, kteří mají délku pedagogické praxe do 20 let.

Metodika výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu. Vzhledem k nastaveným cílům byla v šetření použita technika dotazníku vlastní konstrukce. Podle Chráska (2016) patří tato technika v pedagogickém výzkumu k nejpoužívanějším. Pomocí kvantitativního výzkumu je možné

oslovit značné množstvo respondentů, což vede k získání širokého výzkumného vzorku. Další výhodou dotazníku je jeho schopnost obsáhnout velké množství informací během krátké doby. Dotazník sestavený k tomuto výzkumnému záměru obsahoval více typů položek. Některé položky měly polootevřenou formulaci a uváděly určité možnosti, a dále také kategorii „jiné“, kde mohl respondent zformulovat vlastní odpověď. Dotazník dále obsahoval uzavřené položky, které vybízely respondenty ke zvolení jedné nebo více z nabízených odpovědí. V závěru dotazníku byla uvedena položka s možností volné odpovědi pro vyjádření připomínek respondentů k dotazníku či poznámek k tématu. Distribuce dotazníku probíhala v elektronické podobě formou odkazu na internetovou stránku s online dotazníkem se zárukou dodržení naprosté anonymity respondentů. Tato forma dotazování přináší vyšší míru návratnosti (Jeřábek, 1993). Pro zpracování všech položek dotazníku byla použita analýza a následné tabulkové znázornění. Některé položky umožňovaly zvolit více odpovědí, což je u konkrétních položek uvedeno. Výzkumný projekt měl charakter účelového a záměrného výběru.

Všechny položky dotazníku vlastní konstrukce byly statisticky analyzovány za pomoci programu MS Office Excel 2019 a statistického balíku EpiInfo (v. 6en). Jednalo se hlavně o proměnné, které se vztahují k hypotézám výzkumného šetření, a některá data, jež se nevztahovaly k daným hypotézám, avšak mohly být nápomocné k detailnějšímu objasnění vztahů, souvislostí i závislostí. Prostřednictvím kontingenčních tabulek se zkoumaly stanovené hypotézy. Byly porovnávány zkoumané proměnné, tedy nezávislé proměnné, jež jsou obtížně měnitelné, a závislé proměnné, které na něčem závisí. Zkoumání se soustředilo na sledování zastoupených znaků u obou typů proměnných a na vlivu hladiny významnosti (Dean et al., 1994; Johnson, Christensen, 2017).

Ke statistickým hypotézám byly definovány nulové a alternativní hypotézy. Ověřování platnosti hypotéz vycházelo z testování dvojstranných statistických hypotéz. Dvojstranné hypotézy zohledňují skutečnost, že pozorovaný znak může být nižší nebo vyšší vzhledem k referenční hodnotě (Hendl, Remr, 2017). V případě přijetí alternativních hypotéz H_A , tedy nezamítnutí nulových hypotéz H_0 , byly porovnávány pravděpodobnostní hodnoty chí-kvadrátu (χ^2) - testem dobré shody s určenou hladinou významnosti ($\alpha = 0,05$). Jestliže byla pravděpodobnostní hodnota $p < 0,05$, došlo k přijetí alternativní hypotézy H_A . V opačném případě nebyla nulová hypotéza H_0 zamítnuta.

Charakteristika výběrového souboru

Učitelé hlavního vzdělávacího proudu tvoří základní soubor výzkumného šetření. Základní soubor tvoří souhrn objektů, který je možné podchytit, vymezit, identifikovat a z něhož se poté vybírá (Davies, Hughes, 2014). Limitním kritériem pro výběr učitelů byla realizace edukace žáků pocházejících z odlišného kulturního prostředí či z jiných životních podmínek, a to na škole hlavního vzdělávacího proudu v kraji Vysočina a Jihomoravském kraji. Výběr konkrétních škol proběhl na podkladě informací získaných z Ministerstva

školsství, mládeže a tělovýchovy ČR. K účelům výzkumu bylo osloveno 174 základních škol s pomocí o zprostředkování mailových adres na učitele splňující výše uvedená kritéria. Na podkladě takto získaných kontaktů bylo osloveno 304 učitelů. Z celkového počtu oslovených se do výzkumu zapojilo 69 % učitelů. Výběrový soubor tvořilo 210 respondentů ($N = 210$).

Interpretace výsledků výzkumného šetření

Níže jsou uvedeny dílčí výsledky výzkumu, které souvisejí s nastavenými cíli výzkumného šetření.

1. Pohlaví a věk učitelů

Z celkového počtu 210 respondentů bylo 191 (91 %) žen a 19 (9 %) mužů. Dále nejvíce respondentů (82) bylo ve věkovém rozpětí od 40 do 50 let, 67 respondentů bylo ve věku mezi 30 až 40 lety. Věkové rozmezí od 50 do 60 let uvedlo 25 respondentů a 23 respondentů uvedlo věk do 30 let. U respondentů byl nejméně zastoupen věk nad 60 let (13). Tato zjištění odpovídají informacím týkajícím se stárnutí populace pedagogů a svědčí o vysoké feminizaci školského prostředí, která negativně ovlivňuje několikátou generaci českých žáků.

Tabulka 1 Věk učitelů

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
do 30 let	23	11
do 40 let	67	32
do 50 let	82	39
do 60 let	25	12
nad 60 let	13	6

(Zdroj: vlastní zpracování)

2. Délka pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe učitelů je jedním z podstatných ukazatelů edukačního procesu. Největší zastoupení měla skupina 69 respondentů s délkou pedagogické praxe do 10 let, praxi do 20 let mělo 56 respondentů. Dále 52 respondentů uvedlo pedagogickou praxi v délce do 30 let, 33 učitelů mělo v našem výzkumném šetření délku praxe nad 30 let, což potvrzuje, že také učitelé s dlouhou pedagogickou praxí jsou schopni reagovat na změny, které se s inkluzivním vzděláváním v našich školách odehrávají.

Tabulka 2 Délka pedagogické praxe

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
do 10 let	69	33
do 20 let	56	26
do 30 let	52	25
nad 30 let	33	16

(Zdroj: vlastní zpracování)

3. Orientace pedagogů v podpůrných opatřeních

Učitelé hodnotili své znalosti v oblasti podpůrných opatření, jež jsou běžně aplikovány při vzdělávání uvedené cílové skupiny. Položka zároveň vypovídala o tom, zda učitelé vědí, co jsou podpůrná opatření. Téměř polovina (95) učitelů zvolila možnost „velmi dobrá“, dále 46 učitelů označilo možnost „dobrá“, úroveň „dostatečná“ zvolilo 31 učitelů a možnost „výborná“ (nejlepší úroveň) uvedlo 25 učitelů. Nejméně učitelů (13) se hodnotilo nejhorší úrovní znalostí, tedy možností „nedostatečná“.

Tabulka 3 Orientace pedagogů v podpůrných opatřeních

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
výborná	25	12
velmi dobrá	95	45
dobrá	46	22
dostatečná	31	15
nedostatečná	13	6

(Zdroj: vlastní zpracování)

4. Umístění školy

Umístění školy ovlivňuje množství žáků v inkluzi přijatých do škol hlavního vzdělávacího proudu. 92 respondentů pracuje ve škole v obci, 38 respondentů pracuje, naopak ve škole ve větším městě nad 30 tisíc obyvatel. Více než třetina respondentů (80) pracuje ve škole v menším městě. Společné vzdělávání cílové skupiny žáků probíhá dle našeho šetření nejčastěji v menších obcích, kde je větší tlak na inkluzivní vzdělávání všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, velmi často se jedná se zřizovateli školy také o udržení školy v místě. Naopak, ve velkých městských aglomeracích je inkluzivní forma vzdělávání v současné době brána jako jedna z možností edukace.

Tabulka 4 Umístění školy

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
obec	92	44
menší město (do 30 tisíc obyvatel)	80	38
větší město	38	18

(Zdroj: vlastní zpracování)

5. Žáci v prvním stupni podpůrných opatření

Cílem položky bylo zjistit množství žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami s přiznaným prvním stupněm podpůrných opatření, který je v kompetenci školy. Možnost „jeden žák“ zvolilo 153 respondentů, 48 respondentů vzdělává dva žáky, 6 respondentů nevzdělává žádného žáka v prvním stupni podpory, čtyři a více žáků uvedené cílové skupiny v přiznaném prvním stupni podpory mají 2 respondenti. Pouze 1 respondent zvolil odpověď „tři žáci.“

Tabulka 5 Žáci v prvním stupni podpůrných opatření

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
žádný žák	6	3
jeden žák	153	73
dva žáci	48	23
tři žáci	1	0
čtyři a více žáků	2	1

(Zdroj: vlastní zpracování)

6. Žáci ve druhém stupni podpůrných opatření

Další položka dotazníku zjišťovala, kolik žáků uvedené cílové skupiny v přiznaném druhém stupni podpory vzdělávají pedagogové. Možnost „jeden žák“ zvolilo 106 respondentů, více než třetina respondentů (78) má ve třídě dva žáky, tři žáky uvedené cílové skupiny v přiznaném druhém stupni podpory má 13 respondentů. Pouze 11 respondentů zvolilo odpověď „žádný žák“ a nejméně respondentů (2) má čtyři a více žáků ve druhém stupni podpory.

Tabulka 6 Žáci ve druhém stupni podpůrných opatření

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
žádný žák	11	5
jeden žák	106	51
dva žáci	78	37
tři žáci	13	6
čtyři a více žáků	2	1

(Zdroj: vlastní zpracování)

7. Žáci ve třetím stupni podpůrných opatření

V položce respondenti uváděli množství žáků uvedené cílové skupiny v přiznaném třetím stupni podpory. Většina respondentů (176) zvolila možnost „žádný žák,“ dále 16 respondentů uvedlo odpověď „jeden žák,“ 11 respondentů „tři žáci,“ 4 respondenti vzdělávají dva žáky uvedené cílové skupiny v přiznaném třetím stupni podpory, 3 respondenti uvedli odpověď „čtyři a více žáků.“

Tabulka 7 Žáci ve třetím stupni podpůrných opatření

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
žádný žák	176	84
jeden žák	16	8
dva žáci	4	2
tři žáci	11	5
čtyři a více žáků	3	1

(Zdroj: vlastní zpracování)

8. Žáci ve čtvrtém a pátém stupni podpory

Následující položka zjišťovala, kolik žáků uvedené cílové skupiny má přiznán čtvrtý nebo pátý stupeň podpory. Všichni respondenti (210, 100 %) shodně označili odpověď „žádný žák.“ Z uvedeného vyplývá, že v našem výzkumném šetření se vyskytují žáci uvedené cílové skupiny zařazení v prvním až třetím stupni podpory.

9. Oblasti podpůrných opatření

Analýza jedenácté položky dotazníku prezentuje nejvíce aplikované oblasti podpůrných opatření při vzdělávání uvedené cílové skupiny. Respondenti měli možnost označit jednu odpověď nebo i více uvedených možností, proto byl celkový počet odpovědí vyšší oproti výběrovému souboru (N = 628). Nejčastěji respondenti (119) uvedli odpověď „modifikace výukových forem a metod“ a následnou odpovědí byla intervence, kterou označilo 100 respondentů. Častou volenou možností taktéž byla práce s kolektivem třídy (88 respondentů) a organizace výuky (82 respondentů). 69 respondentů využívá různé formy hodnocení a 63 respondentů pomůcky. 38 z celkového počtu dotázaných zvolilo odpověď „podpora zdravotní a sociální.“ Shodný počet respondentů (25) uvedl odpovědi „úpravy obsahu vzdělávání“ a „příprava na vyučování.“ Pouze 19 respondentů využívá úpravy prostředí jakožto jednu z oblastí podpůrných opatření.

Tabulka 8 Oblasti podpůrných opatření

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
organizace výuky	82	13
příprava na vyučování	25	4
modifikace výukových forem a metod	119	19
pomůcky	63	10
hodnocení	69	11
intervence	100	16
úpravy obsahu vzdělávání	25	4
úprava prostředí	19	3
práce s kolektivem třídy	88	14
podpora zdravotní a sociální	38	6

(Zdroj: vlastní zpracování)

10. Organizace výuky

Položka dotazníku cíleně zjišťovala využívání oblasti organizace výuky. Respondenti měli možnost označit jednu odpověď nebo i více uvedených možností, proto byl celkový počet odpovědí vyšší oproti výběrovému souboru (N = 171). Nejčastěji volenou odpovědí (65 respondentů) byla změna zasedacího pořádku. Poté 55 respondentů modifikuje režim výuky a 29 respondentů využívá další pracovní prostor pro konkrétního žáka. Pouze u 3 respondentů

se jedná o nižší počet žáků ve třídě. Odpověď „jiné“ zvolilo 19 respondentů, z toho 10 respondentů využívá jiné prostorové uspořádání třídy, 6 respondentů mimoškolní pobyty a 3 respondenti volný čas ve školním prostředí.

Tabulka 9 Organizace výuky

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
modifikace režimu výuky	55	32
další pracovní prostor pro žáka	29	17
změna zasedacího pořádku	65	38
nižší počet žáků ve třídě	3	2
jiné	19	11

(Zdroj: vlastní zpracování)

11. Modifikace výukových forem a metod

Následující položka zjišťovala využívání modifikace vyučovacích forem a metod. Respondenti měli možnost označit jednu odpověď nebo i více uvedených možností, proto byl celkový počet odpovědí vyšší oproti výběrovému souboru (N = 321). Nejčastěji respondenti (109) uvedli individuální práci s žákem. Odpověď „podpora žákovské motivace“ zvolilo 100 respondentů, 51 respondentů označilo možnost „kooperativní učení.“ Strukturalizaci výuky využívá 42 respondentů a 19 respondentů využívá při edukaci žáků uvedené cílové skupiny jinou modifikaci výukových forem a metod, a to konkrétně metody aktivního učení (9), výuku respektující styly učení (6) a skupinovou výuku (4).

Tabulka 10 Modifikace vyučovacích forem a metod

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
podpora žákovské motivace	100	31
strukturalizace výuky	42	13
kooperativní učení	51	16
individuální práce s žákem	109	34
jiné	19	6

(Zdroj: vlastní zpracování)

12. Intervence

V další položce dotazníku bylo zjišťováno využívání intervence u uvedené cílové skupiny žáků. Respondenti měli možnost označit jednu odpověď nebo i více uvedených možností, proto byl celkový počet odpovědí vyšší oproti výběrovému souboru (N = 205). Více než třetina učitelů (76) využívá spolupráce školy a rodiny. Dále 53 učitelů trénuje sociální chování u žáků a 37 učitelů rozvíjí jazykové kompetence žáků. Nácvik sebeobsluhy byl uveden 29 učiteli. Jinou oblast intervence využívá 10 učitelů – rozvoj dílčích funkcí (6), rozvoj exekutivních funkcí (3) a trénink paměti (1).

Tabulka 11 Intervence

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
spolupráce školy a rodiny	76	37
rozvíjení jazykových kompetencí	37	18
nácvik sebeobsluhy	29	14
trénink sociálního chování	53	26
jiné	10	5

(Zdroj: vlastní zpracování)

13. Pomůcky

Využití pomůcek v edukačním procesu žáků uvedené cílové skupiny zjišťovala tato položka. Respondenti měli možnost označit jednu odpověď nebo i více uvedených možností, proto byl celkový počet odpovědí vyšší oproti výběrovému souboru (N = 103). 61 učitelů využívá v edukačním procesu didaktické pomůcky a 42 učitelů používá speciální didaktické pomůcky.

Tabulka 12 Pomůcky

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
didaktické pomůcky	61	59
speciální didaktické pomůcky	42	41

(Zdroj: vlastní zpracování)

14. Úpravy obsahu vzdělávání

Učitelé měli dále určit, jaké úpravy obsahu vzdělávání užívají v edukačním procesu. Respondenti měli možnost označit jednu odpověď nebo i více uvedených možností, proto byl celkový počet odpovědí vyšší oproti výběrovému souboru (N = 34). Nejvíce učitelů (25) respektuje specifika jednotlivých žáků a 5 učitelů obohacuje učivo pro žáky. V menší míře bylo zastoupeno rozložení učiva pro eliminaci předčasného odchodu ze vzdělávání (3) a úprava rozsahu a obsahu učiva (1).

Tabulka 13 Úpravy obsahu vzdělávání

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
respektování specifik žáka	25	73
úprava rozsahu a obsahu učiva	1	3
rozložení učiva pro eliminaci předčasného odchodu ze vzdělávání	3	8
obohacení učiva	5	16

(Zdroj: vlastní zpracování)

15. Hodnocení

Učitelé se také měli vyjádřit k podpoře hodnocení žáků uvedené cílové skupiny. Respondenti měli možnost označit jednu odpověď nebo i více uvedených možností, proto byl celkový počet odpovědí vyšší oproti výběrovému souboru ($N = 152$). Více než třetina učitelů (52) využívá formativní hodnocení, dále 38 učitelů aplikuje metody dlouhodobého sledování žáků. Rozšířené formy hodnocení (kriteriální hodnocení, kombinované hodnocení, rozšířené slovní hodnocení) využívá 35 učitelů a individualizaci hodnocení 27 učitelů.

Tabulka 14 Hodnocení

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
individualizace hodnocení	27	18
metody dlouhodobého sledování žáků	38	25
formativní hodnocení	52	34
rozšířené formy hodnocení	35	23

(Zdroj: vlastní zpracování)

16. Jiné formy přípravy na vyučování

Analýza této položky dotazníku byla zaměřena na využívání jiných forem přípravy na vyučování. Zde bylo zjištěno, že téměř většina respondentů (185) nevyužívá tuto oblast při edukaci žáků. Zbylých 25 respondentů zvolilo odpověď „ano, jaké“, kde bylo rozložení odpovědí následující: projektová výuka a doučování s asistentem pedagoga (18), společná příprava a kooperativní učení (3), střídání činností (2) a předem připravený zápis (2).

Tabulka 15 Jiné formy přípravy na vyučování

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
ne	185	88
ano, jaké	25	12

(Zdroj: vlastní zpracování)

17. Podpora zdravotní a sociální

Položka se zaměřovala na oblast podpory zdravotní a sociální. U položky měli respondenti opět možnost označit jednu odpověď nebo i více uvedených možností, proto byl celkový počet odpovědí vyšší oproti výběrovému souboru ($N = 57$). Nejčastěji respondenti (33) kooperují s externími poskytovateli služeb a dále 15 respondentů označilo odpověď „upravené stravování.“ Podávání léčiv zvolilo pouze 9 respondentů.

Tabulka 16 Podpora zdravotní a sociální

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
upravené stravování	15	26
podávání léčiv	8	14
kooperace s externími poskytovateli služeb	34	60

(Zdroj: vlastní zpracování)

18. Práce s kolektivem třídy

Obsahem položky bylo zjištění, jestli respondenti pracují s třídním kolektivem během edukačního procesu žáků. Respondenti měli možnost označit jednu odpověď nebo i více uvedených možností, proto byl celkový počet odpovědí vyšší oproti výběrovému souboru (N = 258). Nejvíce respondentů (78) pracuje s klimatem třídy a dále 66 respondentů ovlivňuje postoje žáků v přijímání odlišností. Podporu pozitivních vztahů mezi žáky uskutečňuje 63 respondentů. Nejméně respondentů (51) zvolilo odpověď „trénink řešení krizových situací.“

Tabulka 17 Práce s kolektivem třídy

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
klima třídy	78	30
podpora pozitivních vztahů mezi žáky	63	24
trénink řešení krizových situací	51	20
ovlivňování postojů žáků v přijímání odlišností	66	26

(Zdroj: vlastní zpracování)

19. Úprava pracovního prostředí

Tato položka cílila na zjištění, zda respondenti využívají úpravy pracovního prostředí při vzdělávání výše uvedených žáků. Téměř většina respondentů (191) zvolila odpověď „ne“, tj. nevyužívá tuto oblast podpory. Pouze 19 respondentů uvedlo možnost „ano, jaká“ a konkrétněji to specifikovali: samostatné místo na práci (15), relaxační koutek ve třídě (3) a jiné rozložení lavic (1).

Tabulka 18 Úprava pracovního prostředí

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
ne	191	91
ano, jaká	19	9

(Zdroj: vlastní zpracování)

20. Kooperace s poradenskými pracovníky

Následující položka analyzovala kooperaci respondentů s poradenskými pracovníky při edukaci výše uvedených žáků. Respondenti měli možnost označit jednu odpověď nebo i více uvedených možností, proto byl celkový počet odpovědí vyšší oproti výběrovému souboru ($N = 342$). 201 respondentů využívá služeb školního poradenského pracoviště a 128 respondentů služeb pedagogicko-psychologické poradny. Pouze 13 respondentů kooperuje se speciálně pedagogickým centrem. Výsledky této položky naznačují, že většina dotázaných kooperuje především se školním poradenským pracovištěm.

Tabulka 19 Kooperace se školskými poradenskými zařízeními

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
speciálně pedagogické centrum	13	4
školní poradenské pracoviště	201	59
pedagogicko-psychologická poradna	128	37

*(Zdroj: vlastní zpracování)***21. Úroveň kooperace učitelů a poradenských pracovníků**

Hodnocení kooperace respondentů a poradenských pracovníků měla za cíl tato položka dotazníku. Nejvíce respondentů (71) hodnotí úroveň kooperace jako velmi dobrou, dále 65 respondentů uvedlo dobrou úroveň. Dostatečně hodnotí úroveň kooperace 38 respondentů a výborně 23 respondentů. Pouze 13 dotázaných hodnotí úroveň jako nedostatečnou.

Tabulka 20 Úroveň kooperace učitelů a poradenských pracovníků

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
výborná	23	11
velmi dobrá	71	34
dobrá	65	31
dostatečná	38	18
nedostatečná	13	6

*(Zdroj: vlastní zpracování)***Vyhodnocení stanovených hypotéz**

Hypotéza H1: Základní školy, které jsou zřízeny v menším městě, inkluzivně vzdělávají větší počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami s druhým stupněm podpůrných opatření než základní školy, které jsou zřízeny v obci.

Pro ověření platnosti hypotézy bylo za nezávislou proměnnou zvoleno umístění školy (položka č. 4), proměnné v položce č. 6 (žáci ve druhém stupni podpůrných opatření) byly zvoleny jako závisle proměnná. Porovnávalo se rozvržení znaků identifikovaných jako závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 21 Přehledová tabulka pro hypotézu H1

Umístění školy	Žáci ve druhém stupni podpůrných opatření					Celkový součet
	žádný žák	jeden žák	dva žáci	tři žáci	čtyři a více žáků	
obec	5	47	34	5	1	92
menší město	4	40	30	5	1	80
větší město	2	19	14	3	0	38
celkem	11	106	78	13	2	210

(Zdroj: vlastní zpracování)

Hypotéza H1 byla ověřována neparametrickým testem nezávislosti binárních, čili dichotomických znaků χ^2 , pomocí testu dobré shody.

Tabulka 22 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H1

Umístění školy	Žáci ve druhém stupni podpůrných opatření		Celkový součet
	žádný žák	jeden a více žáků	
obec	5	87	92
menší město	4	76	80
celkem	9	163	172

(Zdroj: vlastní zpracování)

Hodnoty naměřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,017$ při $p = 0,896$ znamenají, že mezi těmito zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl.

Nulová hypotéza H_{01} : Základní školy, které jsou zřízeny v menším městě, inkluzivně vzdělávají shodný počet žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami s druhým stupněm podpůrných opatření jako základní školy, které jsou zřízeny v obci. Nulová hypotéza H_{01} byla přijata.

Alternativní hypotéza H_{A1} : Základní školy, které jsou zřízeny v menším městě, inkluzivně vzdělávají zřetelně více žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami s druhým stupněm podpůrných opatření než základní školy, které jsou zřízeny v obci. Alternativní hypotéza H_{A1} byla zamítnuta.

Hypotéza H2: Učitelé, kteří hodnotí svoji orientaci v problematice podpůrných opatření jako výbornou, využívají častěji během edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami práci s kolektivem třídy než učitelé, kteří hodnotí svoji orientaci jako dobrou.

Pro ověření platnosti hypotézy byla za nezávislou proměnnou zvolena orientace pedagogů v podpůrných opatřeních (položka č. 3), proměnné v položce č. 9 (oblasti podpůrných opatření) byly zvoleny jako závisle proměnná. Porovnávalo se rozvržení znaků identifikovaných jako závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 23 Přehledová tabulka pro hypotézu H2

Orientace pedagogů v podpůrných opatřeních	Oblasti podpůrných opatření										Celkový součet
	organizace výuky	příprava na vyučování	modifikace výukových forem a metod	pomůcky	hodnocení	intervence	úpravy obsahu vzdělávání	úprava prostředí	práce s kolektivem třídy	podpora zdravotní a sociální	
výborná	3	1	5	2	3	4	1	1	4	1	25
velmi dobrá	12	4	18	10	10	15	4	3	13	6	95
dobrá	6	2	9	5	5	7	2	1	6	3	46
dostatečná	4	1	6	3	4	5	1	1	4	2	31
nedostatečná	2	1	2	1	1	2	1	0	2	1	13
celkem	27	9	40	21	23	33	9	6	29	13	210

(Zdroj: vlastní zpracování)

Hypotéza H2 byla ověřována neparametrickým testem nezávislosti binárních, čili dichotomických znaků χ^2 , pomocí testu dobré shody.

Tabulka 24 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H2

Orientace pedagogů v podpůrných opatřeních	Oblasti podpůrných opatření		Celkový součet
	práce s kolektivem třídy	ostatní oblasti	
výborná	4	21	25
dobrá	6	40	46
celkem	10	61	71

(Zdroj: vlastní zpracování)

Hodnoty naměřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,118$ při $p = 0,732$ znamenají, že mezi těmito zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl.

Nulová hypotéza H_{0_2} : Učitelé, kteří hodnotí svoji orientaci v problematice podpůrných opatření jako výbornou, využívají stejně často během edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami práci s kolektivem třídy jako učitelé, kteří hodnotí svoji orientaci jako dobrou. Nulová hypotéza H_{0_2} byla přijata.

Alternativní hypotéza H_{A_2} : Učitelé, kteří hodnotí svoji orientaci v problematice podpůrných opatření jako výbornou, využívají významně častěji během edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami práci s kolektivem třídy

než učitelé, kteří hodnotí svoji orientaci jako dobrou. Alternativní hypotéza HA_2 byla zamítnuta.

Hypotéza H3: Učitelé, kteří mají délku pedagogické praxe 21 a více let, hodnotí úroveň kooperace s poradenskými pracovníky během edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami jako velmi dobrou častěji než učitelé, kteří mají délku pedagogické praxe do 20 let.

Pro ověření platnosti hypotézy byla za nezávislou proměnnou zvolena délka pedagogické praxe (položka č. 2), proměnné v položce č. 21 (úroveň kooperace učitelů a poradenských pracovníků) byly zvoleny jako závisle proměnná. Porovnávalo se rozvržení znaků identifikovaných jako závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Tabulka 25 Přehledová tabulka pro hypotézu H3

Délka pedagogické praxe	Úroveň kooperace pedagogů a poradenských pracovníků					Celkový součet
	výborná	velmi dobrá	dobrá	dostatečná	nedostatečná	
do 10 let	7	23	22	13	4	69
do 20 let	6	19	17	10	4	56
do 30 let	6	18	16	9	3	52
nad 30 let	4	11	10	6	2	33
celkem	23	71	65	38	13	210

(Zdroj: vlastní zpracování)

Hypotéza H3 byla ověřována neparametrickým testem nezávislosti binárních, čili dichotomických znaků χ^2 , pomocí testu dobré shody.

Tabulka 26 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H3

Délka pedagogické praxe	Úroveň kooperace pedagogů a poradenských pracovníků		Celkový součet
	velmi dobrá	ostatní úrovně	
do 20 let	42	83	125
21 a více let	29	56	85
celkem	71	139	210

(Zdroj: vlastní zpracování)

Hodnoty naměřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,006$ při $p = 0,938$ znamenají, že mezi těmito zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl.

Nulová hypotéza $H0_3$: Učitelé, kteří mají délku pedagogické praxe 21 a více let, hodnotí úroveň kooperace s poradenskými pracovníky během edukace žáků

s odlišnými kulturními a životními podmínkami jako velmi dobrou ve stejné četnosti jako učitelé, kteří mají délku pedagogické praxe do 20 let. Nulová hypotéza H_{03} byla *přijata*.

Alternativní hypotéza H_{A3} : Učitelé, kteří mají délku pedagogické praxe 21 a více let, hodnotí úroveň kooperace s poradenskými pracovníky během edukace žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami jako velmi dobrou výrazně častěji než učitelé, kteří mají délku pedagogické praxe do 20 let. Alternativní hypotéza H_{A3} byla *zamítnuta*.

Závěry výzkumného šetření

V prvním parciálním cíli byl určován nejčastěji doporučovaný stupeň podpůrných opatření u žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Takto bylo získáno množství důležitých informací, jelikož jde o aktuální problematiku současného českého školství. Nejdříve bylo zjišťováno množství těchto žáků zařazené v prvním stupni podpory, který je v kompetenci školy. Nejvíce respondentů (73 %) vzdělává na své škole jednoho žáka s přiznaným prvním stupněm podpory, 23 % respondentů vybralo odpověď dva žáci a 3 % dotázaných zvolilo odpověď žádný žák. Na své škole vzdělává pouze 1 % respondentů 4 a více žáků s přiznaným prvním stupněm podpory a nejméně respondentů (0 %) tři žáky. Dále bylo analýzou množství těchto žáků zařazených ve druhém stupni podpory zjištěno, že nejvíce respondentů (51 %) vzdělává na své škole jednoho žáka s přiznaným druhým stupněm podpory, 37 % respondentů vybralo možnost dva žáky, 6 % zvolilo odpověď tři žáci. Pouze 5 % respondentů nevzdělává žádného žáka a nejméně respondentů (1 %) vzdělává na své škole čtyři a více žáků s přiznaným druhým stupněm podpory. Taktéž bylo analýzou určeno množství uvedené cílové skupiny žáků zařazených ve třetím stupni podpory. Nejvíce respondentů (84 %) nevzdělává na své škole žáky s přiznaným třetím stupněm podpory, 8 % respondentů vybralo možnost jeden žák a 5 % respondentů zvolilo odpověď tři žáci. Pouze 2 % respondentů vzdělávají dva žáky a čtyři a více žáků 1 % respondentů. Analýza množství těchto žáků zařazených ve čtvrtém i pátém stupni podpory ukázala, že 100 % respondentů nevzdělává v těchto stupních podpory žádného žáka. Nejvyšší množství výše uvedené skupiny žáků se nachází ve druhém stupni podpory.

Druhý parciální cíl se zabýval identifikací nejčastěji uplatňované oblasti podpůrných opatření při edukaci žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Nejčastěji učitelé (19 %) modifikují výukové formy a metody práce a 16 % učitelů zařazuje intervenci. 14 % učitelů pracuje s třídním kolektivem a 13 % učitelů využívá změny organizace výuky. 11 % učitelů uvedlo různé formy hodnocení, 10 % učitelů speciální pomůcky, 6 % dotázaných učitelů využívá podporu zdravotní a sociální. Shodný počet učitelů (4 %) uvedl úpravy obsahu vzdělávání a různorodé formy přípravy na vyučování. Pouze 3 % pedagogů byla uvedena úprava prostředí jakožto jedna z oblastí podpůrných opatření aplikovaná u žáků uvedené cílové skupiny.

Třetí dílčí cíl se zaměřoval na zjištění úrovně kooperace učitelů a poradenských pracovníků při edukaci těchto žáků. 34 % respondentů považuje kooperaci za velmi dobrou a 31 % za dobrou. Dále 18 % respondentů zvolilo odpověď „dostatečná“ a 11 % možnost „výborná.“ Pouze 6 % respondentů vidí vzájemnou kooperaci mezi nimi a poradenskými pracovníky jako nedostatečnou. Pozitivním faktem je, že třetina respondentů považuje kooperaci za velmi dobrou, oproti tomu nezanedbatelná část respondentů vidí kooperace jako dostatečnou, ba dokonce nedostatečnou.

Hlavní cíl výzkumu byl naplněn analýzou podpůrných opatření, která se aplikují v běžných základních školách během vzdělávání žáků s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami. Nejdříve byla analyzována organizace výuky, z níž nejvíce pedagogů (38 %) upravuje zasedací pořádek. 32 % pedagogů modifikuje režim výuky, 17 % pedagogů využívá dalšího pracovního prostoru pro žáka a 2 % pedagogů byl zmíněn nižší počet žáků ve třídě. Jiná oblast této podpory byla zmíněna 11 % pedagogů. Dále byla zkoumána modifikace vyučovacích forem a metod, kde nejvíce pedagogů (34 %) využívá individuální práci s žákem. Mezi další četné odpovědi patřila podpora žákovské motivace, jež byla označena 31 % pedagogů. 16 % pedagogů uvedlo možnost kooperativní učení. Strukturalizaci výuky využívá 13 % pedagogů a 6 % pedagogů využívá jinou oblast této podpory. Analyzována byla též intervence, kde nejvíce pedagogů (37 %) zmínilo spolupráci školy a rodiny. 26 % pedagogů uvedlo odpověď trénink sociálního chování a 18 % pedagogů zvolilo možnost rozvíjení jazykových kompetencí. 14 % pedagogů označilo nácvik sebeobsluhy a 5 % pedagogů využívá jinou oblast intervence. Zjišťování využívání pomůcek ukázalo, že 59 % pedagogů využívá didaktické pomůcky a 41 % pedagogů speciální didaktické pomůcky při edukaci těchto žáků. V oblasti úpravy obsahu vzdělávání nejvíce pedagogů (73 %) respektuje žákovská specifika. Dále 16 % pedagogů obohacuje učivo pro žáky a 8 % pedagogů rozkládá učivo pro eliminaci předčasného odchodu ze vzdělávání. Možnost úprava rozsahu a obsahu učiva byla označena 3 % pedagogů. Při zkoumání podpory hodnocení žáků uvedené cílové skupiny se zjistilo, že třetina pedagogů (34 %) využívá formativní hodnocení a 25 % pedagogů aplikuje metody dlouhodobého sledování žáků. Rozšířené formy hodnocení využívá 23 % pedagogů a individualizaci hodnocení 18 % pedagogů. Analýza jiných forem přípravy na vyučování ukázala, že většina pedagogů (88 %) nevyužívá tuto oblast a pouze 12 % pedagogů využívá tuto oblast podpory. Další oblast, podpora zdravotní a sociální, poukázala na 60 % pedagogů, kteří kooperují s externími poskytovateli služeb. 26 % pedagogů uvedlo upravené stravování a 14 % označilo možnost podávání léčiv. V rámci oblasti práce s kolektivem třídy je pedagog nejvíce využívána práce s klimatem třídy (30 %). Dále 26 % pedagogů ovlivňuje postoje žáků v přijímání odlišností a 24 % podporuje pozitivní vztahy mezi žáky. 20 % pedagogů provádí trénink řešení krizových situací. Oblast úprava pracovního prostředí není využívána 91 % pedagogů. Při vzdělávání uvedené skupiny žáků využívá tuto oblast pouze 9 % pedagogů.

Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

V souvislosti se vzděláváním žáků, kteří pocházejí z odlišného kulturního prostředí či z jiných životních podmínek, je nutné se zabývat vhodnými pedagogickými přístupy zohledňujícími vzdělávací potřeby těchto žáků. Zásadní podmínkou je nastavení a aplikace potřebných podpůrných opatření, jež by měli poskytovat všichni pedagogové, kteří vzdělávají dané žáky. Míra podpory je vysoce individuální a vychází z úzké spolupráce pedagogů, školního poradenského pracoviště a školských poradenských zařízení. Předpokladem úspěšné spolupráce těchto subjektů je adekvátní znalost dané problematiky. Z tohoto důvodu je velice důležité podporovat erudici pedagogů v oblastech speciální a inkluzivní pedagogiky. Bez dostatečných znalostí by docházelo k zásadním omylům při vzdělávání těchto žáků v běžných školách, tedy je zcela nezbytné podporovat vzdělávání pedagogů bez speciálně pedagogického vzdělání. Pedagogové musí znát specifika, jež vyvstávají při edukaci uvedených žáků. Zpočátku je nutné umět správně identifikovat tohoto žáka. Pedagogům pro tyto účely slouží značné množství kurzů a seminářů. Dále je vhodné využívat i jiné zdroje informací sloužících k prohlubování znalostí, kterými jsou odborné publikace nebo metodiky jako je např. *Katalog podpůrných opatření*, jež je volně přístupný na internetu. Důležité je však i rozšíření povědomí o těchto zdrojích, které jsou snadno dostupné mezi pedagogické pracovníky. Další významnou oblastí k podpoře úspěšné inkluzivní edukace je sdílení příkladů dobré praxe mezi pedagogy i poradenskými pracovníky, ať už během různých setkání nebo prostřednictvím sociálních sítí. Neopomenutelnou součástí výchovně vzdělávacího procesu tvoří taktéž rodina uvedené cílové skupiny žáků. Školní úspěšnost se odráží v úrovni domácí přípravy, vhodnosti domácího zázemí a v přístupech jednotlivých členů rodiny ke vzdělávání, proto je důležité s rodinou navázat spolupráci a pravidelně konzultovat dílčí kroky.

Závěr

Inkluzivní neboli společné vzdělávání je charakteristické svými vysokými nároky na speciální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků. Výběr vhodné vzdělávací cesty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je i nadále velice aktuálním tématem. Značnou část žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří skupina žáků, kteří pocházejí z odlišného kulturního prostředí, nebo je jejich život spojen s odlišnými životními podmínkami. Tito žáci byli dříve označováni jako žáci se sociálním znevýhodněním. Tato do značné míry heterogenní skupina žáků bývá často vzdělávána ve školách hlavního vzdělávacího proudu, avšak podstatná část se potýká s řadou potíží ve vzdělávání z důvodu jiného mateřského jazyka, odlišného sociokulturního prostředí aj. Edukace těchto žáků tedy vyžaduje neustále nové přístupy a zohledňování vzdělávacích specifik. Společné vzdělávání uvedených žáků staví na správně zvolených a aplikovaných podpůrných opatřeních. Míra podpory odpovídá konkrétním potřebám žáka a umožňuje pedagogovi modifikovat výchovně vzdělávací proces k co nejvyšší možné míře školní úspěšnosti. Významná je volba správně

zvoleného spôsobu komunikácie se zákonnými zástupcami žiakov alebo porozumení hodnotám a prostredí, v nemž žiak i celá rodina žije. Postoje zákonných zástupcov ke škole ovlivňujú tiež postoje jejich dítěte ke škole. Pozitívny postoj je dôležitý k tomu, aby se žiak tešil do školy a měl ji rád. Určitý citový, ale také názorový konflikt u dítěte může vyvolat situace, kdy jsou normy a postoje rodiny a školy odlišné (Dean, Platt ed., 2016; Němec a kol., 2019; Šotola, 2012).

LITERATURA

- BARTOŇOVÁ, M., 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5103-4.
- BARTOŇOVÁ, M., 2013. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6560-4.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2017. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8757-6.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2018. *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy se zřetelem na specifika žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9189-4.
- BLACK, P., HARRISON, CH., LEE, C., MARSHALL, B., WILIAM, D., 2003. *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Maidenhead, UK: Open University Press. ISBN 978-0-335-21297-2.
- BROWNE, M. T., SMITH, S. J., CROCKETT, J. B., GRIFFIN, C. C., 2012. *Inclusive Instruction: Evidence-based Practices for Teaching Students with Disabilities*. New York, NY: Guilford Press. ISBN 978-1-4625-0388-9.
- DAVIES, M., HUGHES, N., 2014. *Doing a Successful Research Project: Using Qualitative or Quantitative Methods*. London: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-137-30642-5.
- 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 978-1-873937-21-1.
- DEAN, H., PLATT, L. ed., 2016. *Social Advantage and Disadvantage*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-873707-0.
- DOLEŽALOVÁ, E., 2018. Podpůrná opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v České republice. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. Roč. 7, č. 2, s. 62 – 80. ISSN 2585-7363.
- FELCMANOVÁ, L. a kol., 2015. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4672-1.
- FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ, M. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4655-4.
- HELUS, Z., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HENDL, J., REMR, J., 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.
- HORÁKOVÁ, R., VÍTKOVÁ, M. et al., 2017. *Vzdělávání a podpora dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8915-0.

- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEŘÁBEK, H., 1993. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-662-5.
- JEYNES, W. H., 2007. The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-analysis. In: *Urban Education*. Vol. 42, Issue 1, pp. 82 – 110. ISSN 0042-0859.
- JOHNSON, B., CHRISTENSEN, L., 2017. *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Los Angeles: SAGE. ISBN 978-1-4833-9160-1.
- KAJANOVÁ, A., DVOŘÁČKOVÁ, O., STRÁNSKÝ, P., 2017. *Metodologie výzkumu v oblasti sociálních věd*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 978-80-7394-639-5.
- KALEJA, M., 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-544-0.
- KALEJA, M., 2015. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7510-160-0.
- KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E., 2016. *Školská inkluze versus exkluze: vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-840-3.
- KAUFFMAN, J. M., LANDRUM, T. J., 2018. *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. New York, NY: Pearson. ISBN 978-0-13-444990-6.
- KLAPKO, D., 2017. *Výzkumný exkurz do edukace romských žáků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8664-7.
- LANE, K. L., GRESHAM, F. M., O'SHAUGHNESSY, T. E. (eds.), 2002. *Interventions for Children with or At Risk for Emotional and Behavioral Disorders*. Boston: Allyn and Bacon. ISBN 978-0-20-532182-7.
- MAC RUAIRIC, G., OTTESEN, E., PRECEY, R. (eds.), 2013. *Leadership for Inclusive Education. Values, Vision and Voices*. Rotterdam: Sense Publishers. ISBN 978-94-6209-132-0.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MITCHELL, D., 2008. *What really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-based Teaching Strategies*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-36925-1.
- NĚMEC, Z. a kol., 2019. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-84-5.
- RUIJS, N. M., VAN DER VEEN, I., PEETSMA, T. T. D., 2010. Inclusive Education and Students without Special Educational Needs. In: *Educational Research*. Vol. 52, Issue 4, pp. 351 – 390. ISSN 0013-1881.
- ŠOTOLA, J., 2012. *Systémová spojení: spolupráce jako nástroj překonávání důsledků sociálního znevýhodnění ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-25-5.
- VIKTORIN, J., 2018. *Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách: výzkumný projekt*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9076-7.
- VISSER, J., DANIELS, H., COLE, T. (ed.), 2012. *Transforming Troubled Lives: Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. Bingley: Emerald. ISBN 978-1-78052-710-9.
- ZÍKOVÁ, T. a kol., 2011. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0053-9.
- ZILCHER, L., SVOBODA, Z., 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

ŠPECIFICKÁ FORMA INTEGRÁCIE V ŠPECIÁLNEJ MATERSKEJ ŠKOLE – ÚSPEŠNÝ PRÍKLAD DOBREJ PRAXE¹

Specific Form of Integration in Special Kindergarten – Successful Example of Good Practice

Lubica Kročanová²

Abstrakt: V príspevku informujeme o priebehu a výsledkoch spoločného vzdelávania intaktných a zdravotne znevýhodnených detí, ktoré sme overovali formou experimentu. V praxi išlo o začleňovanie počujúcich detí medzi zdravotne znevýhodnené deti s poruchou sluchu a narušenou komunikačnou schopnosťou v špeciálnej materskej škole. Cieľom experimentálneho overovania bolo v procese integrácie rozvíjať rečové a sociálne zručnosti detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako aj zdravých detí. Analýza experimentálneho overovania potvrdila pozitívne výsledky v oblasti komunikačných a sociálnych kompetencií u detí so zdravotným znevýhodnením, tiež poukázala na výskyt prvkov prosociálneho správania vo vzájomnej interakcii s intaktnými deťmi. Tieto zistenia považujeme za priaznivé pri posudzovaní úspešnosti začlenenia detí s postihnutím medzi zdravú rovesnícku populáciu.

Kľúčové slová: integrácia, dieťa so sluchovým postihnutím, predškolský vek.

Abstract: The contribution informs about the course and results of joint education of intact and handicapped children, which we have verified experimentally. In practice, it deals with the integration of hearing children among physically disabled children with hearing disorders and with a damaged communicative ability in a special kindergarten. The aim of the experimental verification was to develop the speech and social skills of children with special educational needs as well as healthy children, in the process of integration. The analysis of experimental verification confirmed positive results in the area of communication and social competences in children with health handicap. Moreover, it pointed out the presence of elements of prosocial behavior in interaction with intact children. We consider these findings positive in assessing the success of including children with disabilities in a healthy peer population.

Key words: integration, child with hearing impairment, preschool age.

Úvod

Majoritná spoločnosť v spolužití s osobami so zdravotným znevýhodnením obvykle očakáva problémy, ktoré sa často sa pripisujú jednoducho postihnutiu a osobnosti jedinca s postihnutím. Problematické prejavy (najmä sociálne a osobnostné) pritom môžu byť dôsledkom segregácie a vylúčenia ľudí s odlišnosťami (Horňáková, 2015). V školstve je už dlhodobo evidentné úsilie o inkluzívne smerovanie, aby edukácia nebola prostriedkom diferenciacie. Škola by mala odrážať reálne sociálne rozvrstvenie v spoločnosti, ktorú tvoria aj jednotlivci s osobitnosťami.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 17. 11. 2020

² Lubica Kročanová, PhD., Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: lubica.krocanova@vudpap.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

Humanisticky orientovaní zástancovia školskej integrácie/inklúzie považujú každé dieťa/žiaka za jedinečného. Zdôrazňujú princíp rovnakosti a potrebu individualizácie výchovno-vzdelávacieho procesu pre všetkých, pričom nevyčleňujú deti/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a nepovažujú ich za „odlišných.“ Podľa Resmana (2003) je potrebné pri rozhodovaní o integrácii/inklúzii prihliadať nato, čo je pre konkrétne dieťa/žiaka najlepšie, aby napredovalo v kognitívnej oblasti, rovnako aj pre jeho priaznivý osobnostný a sociálno-emocionálny vývin. Za kľúčové pre úspešnú integráciu/inklúziu považuje zažitie pocitu prijatia a bezpečnosti, participáciu na spoločných aktivitách, a najmä pozitívne interakcie medzi deťmi/žiakmi so ŠVVP a intaktnými rovesníkmi, lebo prinášajú pocit rovnocennosti a odstraňujú stigmatizáciu.

Školská/predškolská integrácia/inklúzia má ambíciu ísť v ústrety jednotlivcom s intelektovými, sociálnymi či emocionálnymi zvláštnosťami. Je zrejmé, že edukácia detí/žiacov s rôznorodými potrebami v bežnom školskom prostredí musí byť podporená odbornou intervenciou. Viacerí odborníci (napr. Janoško, 2015) v tejto súvislosti hovoria o chýbaní funkčných profesionálnych tímov v školských zariadeniach hlavného vzdelávacieho prúdu (pedagogickí asistenti, logopédi, špeciálni, liečební, sociálni pedagógovia), aj o nedostatočnej spolupráci s poradenskými inštitúciami. Keďže v súčasnosti predpokladáme výraznejší posun v riešení problematiky integrácie/inklúzie na našich školách a očakávame zmeny, ktoré do praxe prinesie, vidíme dobrý dôvod opätovne o tejto téme uvažovať.

Teoretické východiská

Pod pojmom predškolská integrácia rozumieme individuálne začlenenie detí (1 – 3) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) v materských školách hlavného vzdelávacieho prúdu. Ďalšou možnosťou sú špeciálne triedy s nižším počtom detí, ktoré sú súčasťou bežnej materskej školy, pričom z hľadiska obsahu a spôsobu výchovy a vzdelávania fungujú nezávisle. Vytvárajú sa tak prirodzené situácie na vzájomné kontakty zdravých detí s deťmi so zdravotným alebo iným znevýhodnením. Toto sú najbežnejšie spôsoby individuálnej integrácie, s ktorými sa v praxi stretávame.

Výsledky z našich predchádzajúcich výskumov, ktoré sme venovali problematike integrovaného vzdelávania na základných školách bežného typu naznačujú, že žiaci so ŠVVP môžu v oblasti kognitívnych schopností a akademických spôsobilostí profitovať zo spoločného vzdelávania s intaktnými rovesníkmi, ale v oblasti sociálneho začlenenia týchto žiakov sa nenapĺňajú očakávania školskej integrácie (Kročanová, 2007, 2009; Zborteková, 2013, 2014).

Jednou z možností, ako optimalizovať proces integrovaného vzdelávania a výchovy detí a žiakov so zdravotným postihnutím, je špecifický model integrácie, ktorý bol úspešne overený v zahraničí (Nemecko). Spočíva v začlenení detí a žiakov bez zdravotného postihnutia medzi deťmi a žiakmi so ŠVVP v rámci špeciálneho školského zariadenia. Výhodou je skutočnosť, že

výchovno-vzdelávací proces prebieha v triedach s menším počtom detí a žiakov, v prostredí vybavenom potrebnými učebnými pomôckami a realizujú ho odborne pripravení špeciálni pedagógovia. Denne je deťom a žiakom poskytovaná odborná starostlivosť zo strany logopédov, psychológov, terapeutov a ostatných odborných zamestnancov.

O prínose tejto formy integrácie pre vzdelávanie detí a žiakov so zdravotným postihnutím referujú mnohé odborné štúdie (Leonhardt, 2001; Hüther, 2006; Klein-Krušinová, 2015). Podľa skúseností zo zahraničia sa v „chránenom prostredí“ špeciálneho školského zariadenia vytvára pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením priateľnejšia sociálna klíma než v materskej škole alebo škole bežného typu. Nemusia sa cítiť odlišní a osamotení, lebo sú v kontakte aj s vrstovníkmi s rovnakým hendikepom, zároveň nie sú ochudobnení o prirodzenú blízkosť a kontakty so zdravými rovesníkmi. Deti s postihnutím predškolského veku sa v interakcii s deťmi s rovnakým hendikepom a súčasne s intaktnými rovesníkmi učia orientovať v detskej skupine a podieľať sa na jej činnosti, a to pri spoločných hrách alebo v rámci edukačných činností vyžadujúcich kooperáciu. Uvedení autori poukazujú na to, že u intaktných detí spoločné vzdelávanie s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami prirodzene rozvíja toleranciu voči inakosti v sociálnom kontakte. Zároveň sa medzi deťmi spontánnejšie utvárajú vzájomné interakcie, čo je považované za základnú mieru sociálnej integrácie. Dôležitý je pozitívny postoj učiteliek – špeciálnych pedagogičiek a ich vnímavé, empatické aj primerane emocionálne zainteresované pôsobenie na zmiešanú skupinu detí s hendikepom a zdravých detí.

Ako príklad uvádzame výskumné zistenia z integrácie žiakov, ktorí majú sluchové postihnutie a narušený vývin reči od A. Leonhardt (2001). Autorka konštatuje, že títo žiaci sú prirodzeným spôsobom „nútení“ osvojovať si hovorenú reč, rozširovať si aktívnu a pasívnu slovnú zásobu, učiť sa zmysluplne komunikovať, postupne si utvárať rečové kompetencie a komunikačné zručnosti, ale najmä sa posilňuje ich motivácia komunikovať v počujúcom prostredí.

V modeli integrácie, o ktorom informujeme v našom príspevku, boli do špeciálnej materskej školy spoločne začlenené deti so sluchovým postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou s deťmi bez zdravotného znevýhodnenia. Experiment sa uskutočňoval v školských rokoch 2013/14 až 2017/18 na základe spolupráce medzi špeciálnym školským zariadením (špeciálna materská škola pre deti so sluchovým postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou) a odborným garantom experimentu (Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie dieťaťa v Bratislave) s podporou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. Uvedený spôsob integrácie nie je na Slovensku legislatívne ošetrený, preto sa jeho efektívnosť experimentálne overuje, a to u detí a žiakov so sluchovým, ale aj s telesným alebo zrakovým postihnutím (Zborteková, 2018).

Predmet a cieľ overovania integrácie

Predmetom experimentálneho overovania bol špecifický model integrácie, v ktorom boli do špeciálnej materskej školy v experimentálnych triedach začlenené deti bez zdravotného postihnutia. Cieľom overovania uvedeného modelu bolo sledovanie efektu spoločného výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na intaktné a zdravotne znevýhodnené deti so sluchovým postihnutím a narušeným vývinom reči v podmienkach predškolského zariadenia špeciálneho typu so zameraním na ich kognitívny, rečový a sociálny vývin na úrovni predprimárneho vzdelávania. Podľa stanovených hypotéz sme v oblasti rečového vývinu a komunikačných spôsobilostí u detí s poruchou sluchu a narušeným vývinom reči očakávali intenzívnejšie rozvíjanie verbálnych kompetencií pod vplyvom pozitívnych a vekovo primeraných rečových vzorov prichádzajúcich od zdravých rovesníkov. Tiež sme predpokladali, že využitím interaktívnych tvorivých postupov s prvkami dramaterapie, muzikoterapie a arteterapie budú pozitívne stimulované sociálne interakcie a vzťahy medzi deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich intaktnými rovesníkmi, čím podporíme rozvoj sociálnych kompetencií u všetkých detí.

Cieľová skupina detí so sluchovým postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou bola začlenená do dvoch experimentálnych tried v rámci špeciálnej materskej školy. Počet intaktných detí bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb bol v jednej triede 16, druhá trieda mala 19 detí. V týchto triedach boli integrované tri deti s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS), s diagnostikovaným oneskoreným vývinom reči až stredne ťažkou dysláliou a dve deti so stredne ťažkým až ťažkým stupňom sluchového postihnutia (SP) kompenzovaným dvomi načúvacími aparátmi vo vekovom rozpätí od 5,2 do 6,7 roka. Okrem experimentálnych tried boli súčasťou špeciálnej materskej školy dve triedy pre deti s NKS a dve triedy pre deti s poruchou sluchu, ktoré fungovali ako špeciálne triedy pre deti s uvedeným typom postihnutia. Integrácia prebiehala nielen v experimentálnych triedach, ale aj v rámci spoločných edukačných či voľnočasových (kultúrnych, športových) aktivít, ktorých sa zúčastňovali všetky deti.

Metódy overovania modelu integrácie

Pre splnenie stanovených cieľov experimentu a hodnotenie efektu modelu integrácie sme realizovali exploratívny výskum s využitím kvalitatívnej analýzy získaných údajov. Vychádzali sme z komparácie objektívnych údajov psychologických, špeciálnopedagogických a logopedických vyšetrení, ktorým sa podrobili integrované deti so sluchovým postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou na začiatku a na konci každého školského roka. V procese zberu dát sme použili viaceré diagnostické metódy a postupy orientované na zhodnotenie priebehu integrácie v podmienkach špeciálnej materskej školy (ŠMŠ). Niektoré z ich boli aplikované priebežne (pozorovania, rozhovory, pedagogické záznamy) a ďalšie v pravidelných časových intervaloch (špeciálnopedagogické, logopedické a psychologické vyšetrenia detí,

dotazníkové prieskumy u učiteliek, školských logopédov, psychológa a rodičov integrovaných detí).

Učiteľky sa na pravidelných edukačných aktivitách zameriavali najmä na individuálne rozvíjanie kognitívnych schopností, rečových zručností a komunikačných spôsobilostí detí so sluchovým postihnutím a narušeným vývinom reči. Priebeh činností týchto detí začlenených v rámci bežnej rovesníckej skupiny sme zaznamenávali pomocou priamych pozorovaní v triedach ŠMŠ. Zmeny v rečovom vývine integrovaných detí boli vyhodnocované s dôrazom na rozsah ich aktívnej a pasívnej slovnej zásoby, úroveň porozumenia reči, kvalitu artikulácie a zrozumiteľnosti verbálneho prejavu, a tiež na praktické využitie reči, snahu dorozumieť sa, na záujem dieťaťa o komunikáciu v rámci individuálnych špeciálnopedagogických a logopedických vyšetrení. Raz ročne sme realizovali psychologické vyšetrenia nepočujúcich detí a detí s NKS zamerané na individuálnu diagnostiku zmien vo vývine kognitívnych schopností štandardizovanými metódami pre deti predškolského veku (SON-R, WISC-III, Ravenove farebné matrice). Pozornosť sme venovali tiež posúdeniu grafomotoriky, sociálno-emocionálnych a osobnostných charakteristík integrovaných detí aplikáciou kresbových techník (kresba postavy, kresba rodiny).

Do procesu overovania modelu integrácie boli aktívne zapojené aj učiteľky ŠMŠ prípravou pedagogických záznamov o charakteristikách každého dieťaťa, ktoré prezentovali v rámci priebežného hodnotenia detí. Pravidelne sme ich kontaktovali formou štruktúrovaných rozhovorov a konzultácií na štvrťročných poradách počas školského roka, kedy sme spoločne analyzovali pedagogické dokumenty o každom individuálne začlenenom dieťati. Učiteľky aj s odbornými zamestnancami špeciálnej materskej školy (špeciálny pedagóg, logopéd, psychológ) sa podieľali aj na posudzovaní prejavov sociálneho správania integrovaných detí. Za týmto účelom sme použili prieskum pomocou hodnotiaceho nástroja vlastnej konštrukcie (Dotazník pre učiteľky ŠMŠ na posúdenie sociálneho správania integrovaných detí). Sústredili sme sa na sociálne zručnosti týchto detí v interakciách a vzťahoch v rámci rovesníckej skupiny, najmä z hľadiska spolupráce pri hre a kooperatívnych aktivitách, na spôsoby riešenia konfliktov, koncentráciu pozornosti, na výdrž pri spoločných činnostiach a pod. U rodičov sme tiež použili tento spôsob hodnotenia sociálnych prejavov a osobnostných charakteristík integrovaných detí. V rámci workshopov boli zistenia z aplikácie použitých metód a postupov na overenie modelu integrácie interpretované a komunikované učiteľom, odborným zamestnancom aj rodičom.

Časový harmonogram realizácie všetkých hodnotiacich aktivít u integrovaných detí zodpovedal jednotlivým školským rokom. V 1. štvrťroku aktuálneho školského roka prebiehala psychologická, špeciálnopedagogická a logopedická diagnostika individuálne integrovaných detí; v 2. a 3. štvrťroku sme sa venovali priebežnému monitorovaniu a usmerňovaniu aktivít podľa modelu integrácie; v 4. štvrťroku sa uskutočňovala opätovná diagnostika detí a získavanie písomných informácií od učiteliek, odborných zamestnancov školy

(školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, školský logopéd) a rodičov. Následne bolo realizované vyhodnotenie získaných údajov a príprava podkladov pre každoročné vypracovanie priebežnej správy z experimentálneho overovania špecifického modelu integrácie pre MŠVVAŠ.

Hodnotenie modelu integrácie

Odborná starostlivosť o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami začlenenými do experimentálnych tried špeciálnej materskej školy sa primárne zameriavala na rozvoj ich jazykových a komunikačných kompetencií (pravidelná individuálna logopedická starostlivosť, sluchovo-rytmická výchova, rozvoj schopnosti odzerat', osvojovanie si posunkov aj hovorenej reči). Vo verbálnej komunikácii s deťmi sa postupovalo formou totálnej komunikácie a bilingválnej metódy. Počujúce deti boli vedené k tomu, aby vo verbálnom kontakte s rovesníkmi s postihnutím zreteľnejšie artikulovali, hovorili hlasnejšie, pomalšie, v kratších vetách, pri rozhovore udržiavali očný kontakt a presvedčili sa, či im rovesník so sluchovým postihnutím a NKS správne porozumel.

So zámerom využiť prínos interaktívnych postupov na samotný proces integrácie učiteľky v triedach cielene pracovali s individuálne začlenenými deťmi formou dramatoterapeutických postupov (dramatizácia rozprávok, príbehov, hry s bábkou, s maskou, výmena rolí), neverbálnych techník (pantomíma) a pomocou námetových hier. Aktívne zapájali aj prvky muzikoterapie, arteterapie a biblioterapie s veľmi dobrým efektom, pričom zohľadňovali špecifiká a individuálne potreby všetkých detí. Cieľom bolo skvalitnenie vzájomných interakcií detí s postihnutím a intaktných detí v prirodzenej hrovej situácii. Účinnosť interaktívnych aktivít sa osvedčila aj ako relaxačný faktor. Prvky dramatoterapie, arteterapie a muzikoterapie pomáhali deťom odreaagovať napätie a stres, ktorý nie je možné vylúčiť ani v priateľskom prostredí pre deti s postihnutím. Najvýraznejší efekt interaktívnych aktivít sa prejavil u detí, ktoré boli úzkostné alebo mali nevhodné prejavy správania.

Hry zamerané na uvedomovanie si niektorých zmyslových funkcií, na vyjadrenie pocitov a emócií, na schopnosť začleniť sa do skupiny, spolupracovať v nej a správať sa ústretovo mali významný vplyv na utváranie vzájomných vzťahov v rámci detskej skupiny. Počas hier dostávali deti podnety k tomu, ako citlivo reagovať vzhľadom na ostatných rovesníkov v skupine, učili sa vychádzať s nimi, ochotne im pomôcť, keď to bolo potrebné. U detí sa vytvárali príležitosti k formovaniu rôznych druhov sociálnych spôsobilostí – schopnosť začleniť sa do skupiny a kooperovať v nej, citlivo konať a správať sa ústretovo, pripravenosť k pomoci a pod. (Zborteková, 2018). Na podporu kooperatívneho správania, empatie a vzájomného poznania sa najlepšie osvedčila dramatizácia rozprávok a príbehov, výmena rolí, na vyjadrenie pocitov a emócií neverbálne techniky. Vytvorilo sa tým vhodné prostredie na vzájomné spoznávanie sa detí, rozvíjanie zmyslu pre kamarátstvo, priateľské vzťahy, združovanie sa, na vedenie dialógu či komunikácie, schopnosť spolupracovať a dohodnúť sa, na citlivé

správanie voči ostatným (rozpoznávanie pocitov a ich rešpektovanie, ochota pomáhať, pripravenosť o niekoho sa starať, niekoho chrániť, povzbudzovať, tolerovať a pod.). Ak sa vyskytli problematické prejavy v sociálnom správaní, riešili sa vysvetľovaním s cieľom porozumieť situácii a motívom správania. Deti prostredníctvom hrových situácií získavali skúsenosť, ako sklbiť pri spoločnej aktivite prežívanie vzájomnej súhry s ostatnými, zároveň sa učili ich rešpektovať a byť k nim tolerantní (Kročánová, 2009).

Hrové a kooperatívne činnosti sú pre deti predškolského veku veľmi prirodzenými aktivitami, s ktorými sa každodenne stretávajú. Pre tento vek je príznačná intenzívna potreba participovať na sociálnych aktivitách vo svojom prostredí, ako aj schopnosť prijať sociálnu rolu, začleniť sa do skupiny a vytvárať si vzájomné vzťahy s inými deťmi. Pre dieťa so stratou sluchu a narušeným vývinom reči predstavuje kontakt s počujúcim dieťaťom počas hry model, ako sa správať v sociálnych situáciách. Slúži mu tiež ako jazykový vzor, pretože poskytuje praktickú skúsenosť s bežnou komunikáciou. Na zlepšenie kvality sociálnej začlenenosti detí s postihnutím medzi zdravých rovesníkov sme využili prevažne intervenciu formou hier (Kročánová, 2011). Deti bez zdravotného postihnutia tiež profitovali z aplikácie týchto aktivít, nakoľko sa prostredníctvom nich cielene vytvárali podmienky na podporu spolupráce, vzájomnej komunikácie, rozpoznávania pocitov a ich rešpektovania, a tiež na formovanie prosociálnych prvkov v správaní – ochota pomáhať, chrániť, povzbudzovať, vzájomne sa tolerovať a pod.

Podľa priebežných i záverečných hodnotení uplatnenia špecifickej metódy/ modelu integrácie v praxi môžeme konštatovať, že stanovené ciele i hypotézy sa nám potvrdili. Prioritne sme vychádzali z komparácie objektívnych údajov získaných z pravidelných psychologických, špeciálnopedagogických a logopedických vyšetrení integrovaných detí. Prioritne nás zaujímali zmeny vo vývine kognitívnych funkcií, v rečovom vývine a osobnostných charakteristikách cieľovej skupiny detí. U všetkých sledovaných detí sme zaznamenali akceleráciu vývinu kognitívnych schopností a zlepšili sa aj v jemnej motorike, zrakovo-motorickej koordinácii a vizuálnej perpcpii. Výsledky odborných vyšetrení potvrdili aj podstatné pokroky vo vývine reči, osobitne v porozumení hovorenej reči, v rozsahu slovnej zásoby i na úrovni foneticko-fonologickej, sémantickej, pragmatickej a gramatickej. Hodnotenie od učiteľov, rodičov i výsledky nášho pozorovania svedčili o pokrokoch v sociálnych kompetenciách detí, a to i mimo školského prostredia. Rodičia nepočujúcich detí oceňovali aj skutočnosť, že deti sa stávali samostatnejšie, sebavedomejšie a odvážnejšie v komunikácii s rovesníkmi i dospelými v mimoškolskom prostredí. Tiež sa naučili vyjadrovať svoje pocity, a tak dosiahli lepšie porozumenie so svojim okolím, čo sa pozitívne prejavilo i pri riešení rovesníckych konfliktov.

Pri posudzovaní efektu tohto modelu integrácie nevieme presne vo výkonoch a správaní detí diferencovať podiel spontánneho vývinu od vplyvu vonkajšieho prostredia v rámci rodiny a materskej školy. Je však zrejmé, že akcelerácia kognitívneho a rečového vývinu postupovala u jednotlivých detí so sluchovým

postihnutím a NKS individuálnym tempom podľa ich daností a prostredia, v ktorom vyrastali. Nemôžeme však popierať skutočnosť, že cieľené postupy, ktorým boli deti vystavené v prostredí materskej školy, zohrali u všetkých dôležitú úlohu v ich kognitívnom a sociálno-emocionálnom vývine, ako aj v schopnosti začlenenia sa medzi rovesníkov. Učiteľky – špeciálne pedagogičky a logopedičky sa tiež zhodli v tom, že integrované deti rýchlejšie napredovali medzi intaktnými rovesníkmi v osvojovaní si rečových a sociálnych kompetencií v porovnaní s deťmi v špeciálnych triedach materskej školy. Podstatnú úlohu zohrával tiež menší počet detí v triedach, cieľený prístup skúsených odborníkov a spolupráca rodiny. Učiteľky vyzdvihovali aj priaznivé pôsobenie procesu integrácie na intaktné deti. V správaní týchto detí sa prejavili pozitívne zmeny v sociálnom cítení, keďže sa prirodzeným spôsobom učili vnímať a rešpektovať odlišnosť svojich rovesníkov, osvojovali si základy prosociálneho správania, boli senzitívnejšie, empatickejšie a vnímavejšie na ich potreby, pomáhali im pri edukačných i sebaobslužných aktivitách, poskytovali im správny rečový vzor, opravovali ich rečový prejav a pod. Pozitívny vplyv tohto modelu integrácie na napredovanie v oblasti kognitívneho, rečového a sociálneho vývinu u detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (aj u intaktných detí) môže byť ešte výraznejší, ak sú vzdelávané týmto spôsobom dlhodobo (v predškolskom aj v školskom veku).

Záver

Prezentovaný špecifický model integrácie sa ukazuje ako veľmi účinný a vhodný, nakoľko vytvára pre deti so zdravotným znevýhodnením akceptujúce, tolerantné a pomáhajúce prostredie s prvkami prosociálneho správania zo strany intaktných rovesníkov. Prínosom tejto formy integrácie pre deti s poruchou sluchu a reči v porovnaní s integráciou v materskej škole bežného typu sa javí skutočnosť, že sa môžu identifikovať aj s rovesníkmi, ktorí majú podobný hendikep ako oni, a necítia sa byť odlišnými či menejcennými vo vzťahu k svojim intaktným rovesníkom. Ako každý proces má aj svoje obmedzenia a nie je univerzálne prijateľný pre všetky typy a stupne postihnutia či osobnostné predpoklady detí, ani podmienky, za ktorých sa realizuje, nevyhovujú všetkým deťom, najmä deťom s viacnásobným postihnutím alebo deťom emocionálne a psychicky labilnejším, pre ktoré sa javí vhodnejšie vzdelávanie v špeciálnom školskom prostredí (Zborteková, 2018).

LITERATÚRA

- HORNÁKOVÁ, M., 2015. Inklúzia ako výzva a proces dobrých zmien. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. Roč. 4, č. 2, s. 3 – 13. ISSN 1338-6670.
- HÜTHER, F., 2006. PräventiveIntegrationeineAlternativezurRegelschulefürhörgeschädigteKinder? In: *Lauscher Post*. Vol. 24, Issue 2, pp. 14 – 16. Dostupné na internete: http://www.pihft.de/pihcms01/index.php?option=com_content&view=article&id=89&Itemid=126.
- JANOŠKO, P., 2015. Inkluzívna klíma školy verzus školská úspešnosť. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. Roč. 4, č. 2, s. 62 – 68. ISSN 1338-6670.
- KLEIN-KRUŠINOVÁ, A., 2015. Inklúzia má rôzne podoby. Príloha časopisu *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Dostupné na internete: www.komposyt.sk.

- KROČANOVÁ, L., 2007 . Pohľad psychológa na sociálnu integráciu sluchovo postihnutých detí predškolského veku. In: *Speciální pedagogika*. Roč. 17, č. 3, s. 150 – 159. ISSN 1211-2720.
- KROČANOVÁ, L., 2009. Skúmanie a rozvíjanie sociálnych zručností predškolákov so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole – informácia o metodikách. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 44, č. 3, s. 281 – 292. ISSN 0555-5574.
- KROČANOVÁ, L., 2011. Špecifiká sociálnej integrácie detí so sluchovým postihnutím predškolského veku. In: *Speciální pedagogika*. Roč. 21, č. 2, s. 95 – 106. ISSN 0555-5574.
- LEONHARDT, A., 2001. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava: Sapiientia. ISBN 80-967180-8-8.
- RESMAN, M., 2003. Integrácia/inklúzia medzi zámerom a uskutočnením. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 38, č. 2, s. 161 – 174. ISSN 0555-5574.
- ZBORTEKOVÁ, K., 2013. Trendy vo vývine niektorých kognitívnych funkcií žiakov so sluchovým postihnutím v priebehu ich integrovaného vzdelávania. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 47, č. 1, s. 70 – 81. ISSN 0555-5574.
- ZBORTEKOVÁ, K., 2014. Možnosti diagnostiky sociálneho začlenenia žiakov s poruchou sluchu. In: *Školní psycholog*. Roč. 14, č. 1 – 2, s. 87 – 92. ISSN 1212-0529.
- ZBORTEKOVÁ, K., 2018. *Správa zo záverečného hodnotenia experimentálneho overovania integrácie zdravotne znevýhodnených a intaktných detí a žiakov v Spojenej škole internátnej, Hrdličkova 17 za obdobie školských rokov 2013/2014 – 2017/2018*. Bratislava: VÚDPaP.

MUZIKOTERAPIA S DEŤMI V NÁHRADNEJ ÚSTAVNEJ STAROSTLIVOSTI¹

Music Therapy with Children in Substitute Institutional Care

Vladimíra Zemančíková²

Abstrakt: Príspevok prezentuje muzikoterapiu ako podpornú terapiu v práci s deťmi umiestnenými v ústavnej starostlivosti. Vzhľadom na typ výskumu sme uplatnili tzv. orientačný výskum. Jeho cieľom bolo zistiť, ako prebiehajú muzikoterapeutické programy u detí v náhradnej ústavnej starostlivosti, a to prostredníctvom sprostredkovanej profesijnej skúsenosti vybraných muzikoterapeutov. Ako metódu zberu dát sme použili pološtruktúrovaný rozhovor s tromi muzikoterapeutmi pracujúcimi s deťmi v náhradnom ústavnom zariadení. Zistili sme, že muzikoterapeuti sa odlišujú vzhľadom na uplatňovanú mieru direktívnosti a štruktúrovanosti muzikoterapeutického procesu, spája ich však spoločne pomenovaná skúsenosť spočívajúca v špecifikách danej cieľovej skupiny. Muzikoterapiu odporúčame ako podpornú terapiu pre deti v ústavnej starostlivosti s rešpektovaním špecifik tejto cieľovej skupiny, ktorých poznaním a rešpektovaním je možné proces terapie zefektívniť. Odporúčame pokračovať vo výskume, rozšíriť výskumný súbor, uplatniť i ďalšie metódy zberu dát a užšie sa zacieliť na vybrané procesuálne stránky muzikoterapeutického procesu.

Kľúčové slová: muzikoterapia, umelecké kreatívne terapie, náhradná ústavná starostlivosť.

Abstract: Paper presents music therapy as a supportive therapy in work with children placed in institutional care. Due to the type of research, we applied the so-called orientation research. Its aim was to find out how music therapy programs for children in substitute institutional care take place, through the mediated professional experience of selected music therapists. As a method of data collection, we used a semi-structured interview with three music therapists working with children in a substitute institutional care. We found out that music therapists differ with respect to the applied degree of directive and structure of the music therapy process, but they are united by a commonly named experience based on the specifics of the target group. Music therapy is recommended as a supportive therapy for children in institutional care with respect to the specifics of this target group, who know and respect the possible process of therapy effectively. We recommend continuing the research, expanding the research set, applying other methods of data collection and focusing more closely on selected process aspects of the music therapy process.

Key words: music therapy, art creative therapies, substitute institutional care.

Úvod

Muzikoterapia ako jedna z expresívnych terapií nemá v našom prostredí vo vzťahu k deťom v ústavnej starostlivosti dostatočné výskumné zázemie. Deti odlúčené od svojich rodičov sú v mimoriadne náročnej životnej situácii, preto z tohto aspektu je uvedená muzikoterapeutická klientela vysoko citlivou skupinou na akékoľvek neprofesionálne intervencie. Avšak v odhaľovanej a opísanej činnosti a skúsenosti ľudí či inštitúcií môže aj teória nájsť množstvo zdrojov,

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 22. 12. 2020

² Vladimíra Zemančíková, Mgr., PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: zemancikova@fedu.uniba.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

a práve uvedené je zdôvodnením tejto štúdie, ktorá sa zaoberá terapeutickými možnosťami muzikoterapie v práci s deťmi odlúčenými od svojich rodičov. Ako sa v praxi realizuje muzikoterapia s deťmi žijúcimi v zariadení ústavného charakteru, to je hlavná otázka, na ktorú sa v nasledujúcom texte pokúsime odpovedať.

Teoretické východiská

Úvodom stručne k muzikoterapii a jej potenciálu vo vzťahu k deťom odlúčeným od rodiny. Muzikoterapia je jednou z expresívnych terapií, pre ktoré je príznačné využitie umeleckých vyjadrovacích prostriedkov. Predovšetkým v anglicky hovoriacom prostredí sa udomácnil názov umelecké kreatívne terapie (Art Creative Therapies) alebo jednoduchšie terapia umením (Art Therapies) (Kantor, 2009). V domácej literatúre sa zaužíval i pojem arteterapia.³

Podobne ako vo väčšine expresívnych terapií je muzikoterapia taktiež členená na muzikoterapiu kreatívnu a nekreatívnu (aktívnu a receptívnu), direktívnu a nedirektívnu, kauzálnu a symptomatickú,⁴ podpornú a rekonštrukčnú,⁵ vzhľadom na formu individuálnu a skupinovú (Kratochvíl, 2002, In: Kantor, Lipský, Weber, 2009). Podľa Kantora (2016) Karkou a Sandersonová (2006) na základe analýz a komparácie smerov umeleckých terapií sa vymedzilo šesť skupín teoretických východísk muzikoterapie, a to psychoanalytické/psychodynamické, humanistické, vývojové, umelecké/kreatívne, aktívne/direktívne a eklektické/integratívne.

Na tomto mieste stručne (i vzhľadom na neskôr v empirickej časti príspevku uvádzané) vymedzíme delenie muzikoterapie vzhľadom na uplatňovanú mieru direktivity vedenia terapeutického procesu, na mieru aktivity klienta a formu muzikoterapie. Direktívne a nedirektívne prístupy v muzikoterapii súvisia s preferovaným spôsobom vedenia terapie vzhľadom na rozdelenie rolí vedenia a nasledovania v priebehu terapeutického procesu, pričom v nedirektívnej intervencii vedie klient a terapeut nasleduje, v direktívnej terapii sú role vymenené (Kantor, Lipský, Weber, 2009). Terapeuti hlásiaci sa k aktívnym/direktívnym terapeutickým princípom využívajú podľa Kantora (2016) väčšinou určitú explicitnú štruktúru pre terapeutický proces, zatiaľ čo terapeuti pracujúci viac nedirektívne, reagujú zväčša podľa požiadaviek konkrétnej situácie a klienta. K tejto druhej skupine zaradujeme smery vychádzajúce z humanistických prístupov. Naopak, vysoká miera štruktúrovanosti a direktivity je zvlášť príznačná pre behaviorálne, kognitívno-behaviorálne a niektoré vývojové

³ Arteterapia v širšom význame alternatíva k pojmu expresívne terapie (predpona art-, arte- z lat. ars – umenie), v užšom význame ide o terapeutické uplatnenie výtvarných umeleckých foriem (Kantor, 2009).

⁴ Kauzálna intervencia odhaľuje a odstraňuje príčinu ťažkostí klienta, symptomatická sa zameriava na odstraňovanie alebo zmierňovanie príznakov (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

⁵ Podporná intervencia poskytuje pomoc v náročných situáciách, podporuje pozitívne myslenie, vieru vo vlastné sily, zväčša ako doplnok pôsobiaci v komplexe ďalších terapií a intervencií. Rekonštrukčná terapia je typická pre psychoterapeuticky orientované modely, cieľom je prestavba osobnosti (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

prístupy. Avšak ako autor (ibid.) ďalej uvádza, krajné zdôrazňovanie direktivity alebo nedirektivity, štruktúrovanosti alebo neštruktúrovanosti terapie nie je v praxi typické, lebo umeleckí terapeuti sa zvyčajne pohybujú na rôznych úrovniach kontinua medzi týmito pólmi. Podľa spôsobu zapojenia klienta hovoríme o aktívnej a receptívnej muzikoterapii, kde aktívna muzikoterapia je súhrnným označením všetkých spôsobov muzikoterapie, pri ktorých sám klient aktívne používa nástroje alebo svoj hlas, podstatnú úlohu tu zohráva improvizácia (Eschen, 2009). Receptívna muzikoterapia spočíva v počúvaní a prežívaní hudobných diel rozličných žánrov s vytýčeným terapeutickým cieľom (Frohne-Hagemann, 2009). Z hľadiska usporiadania terapeutickej situácie vo vzťahu k počtu klientov sa muzikoterapia najčastejšie realizuje ako individuálna, skupinová a komunitná forma, ako aj párová a hromadná (Kantor, Lipský, Weber, 2009). Výhodou individuálnej formy je jej väčšia intimita a diskretnosť, naopak nevýhodou je finančná a časová náročnosť. Rôznorodosť skupinovej muzikoterapie je daná veľkosťou, otvorenosťou skupiny a jej časovým trvaním. Terapeuticky adekvátne zostavenie skupiny sa podľa Košalovej (2012) viaže na jednotlivé vekové kategórie, ktoré by mali byť najprimeranejšie z hľadiska individuálnej analýzy predpokladov zúčastnených, ich osobností, telesného a duševného vývinu. Komunitná muzikoterapia pracuje s prirodzene existujúcimi skupinami a v prostredí klientov (Kantor, Lipský, Mastnak, 2009). V muzikoterapii zameranej na narušenú vzťahovú väzbu sa zvlášť v zahraničí uplatňuje párová – dyadická muzikoterapia rodiča/náhradného rodiča a dieťaťa.

Aké sú terapeutické možnosti muzikoterapie v práci s deťmi odlúčenými od svojich rodičov? Východiskovým predpokladom v terapii hudbou je schopnosť tvorivosti. Tvorivý proces nie je vlastný len oblasti umenia, ale stále častejšie sa naň poukazuje práve v súvislosti s ľudskou psychikou, pričom podľa Zinkera (2004, In: Polínek, 2015) tvorivosť dovoľuje vyjadriť vnútorný život človeka a stáva sa tak uzdravujúcim procesom. Terapeutické uplatnenie hudby v práci s detskou klientelou stojí na predpoklade, že každému dieťaťu je tvorivosť vlastná. Ako uvádza Zeleiová (2008), každé dieťa – zdravé, postihnuté, narušené i ohrozené – má k dispozícii bohatý tvorivý potenciál, ktorý sa prejavuje aj pri objavovaní a navodzovaní rozmanitých zvukov.

Vzhľadom na aplikáciu muzikoterapie u detí umiestnených v ústavných zariadeniach je potrebné mať na zreteli, že ide o deti s množstvom ťažkostí súvisiacich s narušenou vzťahovou väzbou, t.j. dôsledkami neuspokojenia základných psychických potrieb či s rôznym stupňom traumatizácie, ktorých zdroj leží zväčša v pôvodnom dysfunkčnom až afunkčnom rodinnom prostredí. Deti zachytené sociálnym systémom a umiestnené do náhradnej starostlivosti (NS) prichádzajú do nej podľa Dubayovej a Lechmanovej (2017) často s traumatickými zážitkami a skúsenosťami s chronickým nenaplnením potrieb. Ťažkosti detí v náhradnej starostlivosti teda v nemalej miere súvisia s témou vzťahovej väzby. Množstvo empirických zistení spája bezpečné pripútanie so sociabilitou a efektívnou emočnou reguláciou. Neisté pripútanie sa,

naopak, spája sa so zlými vzťahmi s rovesníkmi, hnevom a zlou schopnosťou sebakontroly. Hnev býva často prítomný ako reakcia na narušenie vzťahovej väzby a jeho vystupňovaná forma býva neraz pozorovaná, keď dieťa zažíva dlhodobé odlúčenie od jeho opatroujúcich osôb. Nielen hnev, ale aj strach a smútok sú deťmi v ústavnom zariadení prežívané ako reakcia na narušenie vzťahovej väzby (Carlson a Sroufe, 1995; Chaplin a Coule, 2005; Fonagy et al., 1995; Izard, Youngstorm, Fine, Mostow a Trentacosta, 2006, podľa Deklyen, Greenberg, 2008, s. 267).

Terapia týchto zraňujúcich životných skúseností a ich dôsledkov v oblasti sociability a efektívnej emočnej regulácie by mala byť komplexná a realizovaná v tímovej spolupráci. Svoje miesto v komplexnom terapeutickom procese u detí s neuspokojenými základnými psychickými potrebami zastávajú i expresívne terapeutické postupy. Ukážkou môže byť Brischov terapeutický koncept aplikovaný u detí s dezorganizovanou vzťahovou väzbou a poruchami pripútania. Pričom Brisch (2002) podľa Ruttera (2008, s. 401) podal pravdepodobne najúplnejší výpočet toho, ako môže byť teória vzťahovej väzby využitá pri vypracovaní liečebných metód súvisiacich s ťažkosťami v oblasti pripútania. Komplexný terapeutický program podľa Brischu (ibid.) zahŕňa telesné ošetrovanie, sociálnu prácu, tzv. trauma-pedagogiku, individuálnu a skupinovú psychoterapiu s dieťaťom a rodičovskú terapiu. K individuálnym a skupinovým terapiám patria podľa autora (ibid.) aj *kreatívne terapie, kde zaraďuje i muzikoterapiu*. Frekvenciu umeleckých terapií autor v rámci stacionárnej intenzívnej psychoterapie pre skoré poruchy odporúča v skupinovej forme trikrát za týždeň a frekvencia terapie s jednotlivcom by mala byť určená individuálne (<https://www.khbrisch.de/media/brisch_workshop_bindung_und_psychosomatik_161013.pdf>).

V štúdií o možnostiach muzikoterapie v liečbe komplexnej vývinovej traumy autori Hussey, Reed, Layman, Pasiali (2007) uvádzajú, že tradičné samotné „verbálne“ terapie sú neúčinné u vysokotraumatizovaných detí a zvlášť u tých, ktoré trpia kognitívnymi deficitmi a vývinovými poruchami, čo je príznačné pre deti v ústavných zariadeniach. Populácia detí z rezidenčných zariadení sa vyznačuje priemerne nižším IQ, súčasne títo mladí ľudia okrem kognitívnych deficitov majú neraz ťažkosti s nepružnosťou myslenia, so slabým sociálnym uvažovaním (Conner, Doerfler, Toscano, Volugis, & Steingard, 2004; Farmer & Federman, 1996; Hussey & Guo, 2002, Straus, 1999, In: Hussey, Reed, Laman, Pasiali, 2007). Uvedené spolu s deficitmi sociálneho vhladu znižuje účinnosť kognitívnej a verbálnej terapie (Grave and Blissett, 2004, In: Hussey, Reed, Lamyna, Pasiali, 2007). Pretože muzikoterapia využíva ako prostriedok neverbálnu komunikáciu, je efektívnym prístupom najmä pre klientov, ktorí nie sú dostatočne prístupní verbálnej terapii. Ako ďalej autori (ibid.) uvádzajú, keďže hudobné prostriedky sú vo svojej podstate príjemným a vývinovo vhodným médiom pre deti všetkých vekových skupín, ponúka muzikoterapia traumatizovanému dieťaťu atraktivitu a preferovaný spôsob vyjadrovania pocitov a riešenia terapeutických problémov, akými sú agresia, sebaúcta a pod.

Aj Burkhard-Mramor (1996) uvádza, že deti s poruchou pripútania nereagujú dobre na tradičné rodičovstvo (v zmysle pestúnskej rodiny) ani tradičnú terapiu. Muzikoterapiu predstavuje autorka (ibid.) ako menej ohrozujúce médium pri riešení problémového správania súvisiaceho s poruchou pripútania.

Deti v rezidenčialnej starostlivosti so skúsenosťou vývinovej traumy majú ťažkosti so sociálnou reciprocitou, uvedené má vplyv na schopnosť rozumieť, empaticky a vhodne interagovať v sociálnych situáciách, udržiavať pozitívne interakcie s využitím prosociálnych schopností, akými sú načúvanie, počkanie, zdieľanie, kooperatívna výmena láskavostí, privilégií. Uvedené deficity môžu viesť k rozvoju maladaptívnych spôsobov vo vzťahu k ostatným za účelom kontroly prostredia a vzťahov. Štandardná populácia si sociálne zručnosti osvojuje prirodzene od raného detstva bez toho, aby si ich uvedomovala a cielene prebiehal ich nácvik (Vančová, Oslvaldová, Reinoldová, 2020). Avšak mnohé deti v ústavnej starostlivosti je potrebné učiť sociálnym zručnostiam a uvedené zručnosti je možné posilňovať aj prostredníctvom inovátnych muzikoterapeutických postupov. Muzikoterapeut ponúka dieťaťu počas stretnutí príležitosť pre učenie sa sociálnej reciprocite vo vzťahoch (Hussey, Reed, Lamyna, Pasiali, 2007), pričom počas muzikoterapie môže terapeut pozorovať a hodnotiť kvalitu hudobnej interakcie medzi klientom a terapeutom/rovesníkmi a dokumentovať jej zmenu v čase (Hong, Hussey, Heng, 1998). Jedným z protokolov muzikoterapie pre deti v domovoch je protokol pre deti s problémami pripútania so zameraním na zlepšovanie ich schopnosti sociálnej reciprocite (Hussey, Reed, Layman, Pasiali, 2007).

Pozitívne účinky aktívnej muzikoterapie pre osirelé deti, umiestnené v dvoch rezidenčných zariadeniach v Teheráne, dokumentuje štúdia kolektívu autorov (Zadehmohammadi Ali, Malek Khosravi, Sadrossat, Birashk, 2006). Do výskumu bolo zaradených 28 chlapcov vo veku 6 – 15 rokov. Skupina bola náhodne rozdelená na experimentálnu a kontrolnú (každá skupina $n = 14$ chlapcov). Experimentálna skupina sa zúčastnila desiatich aktívnych muzikoterapeutických stretnutí (spev, hra na hudobných nástrojoch, hudobná improvizácia, pohyb k hudbe). Obe skupiny boli podrobené pretestu a posttestu (Conners Teacher Rating Scale, Conners, 1985). Výsledky preukázali signifikantný rozdiel v prospech detí experimentálnej skupiny, a to účinok v zmysle zníženia úzkosti a výskytu problémového správania. Autori (ibid.) odporúčali uplatnenie muzikoterapie pri liečbe emocionálnych problémov i problémového správania v súčinnosti s uplatnením ďalších intervencií.

Rickson a Watkinson (2003) zisťovali, či je muzikoterapia účinná v podpore prosociálneho správania u dospievajúcich chlapcov s agresívnym správaním, ktorí boli umiestnení v rezidenčnej škole na Novom Zélande. Probandi mali emočné poruchy, vykazovali problémové správanie a problémy s učením. Súbor tvorilo $n = 15$ participantov vo veku 11 – 15 rokov, náhodne rozdelených na skupinu s indikovanou muzikoterapiou a kontrolnú skupinu. Výsledky podľa autorov (ibid.) naznačujú, že program muzikoterapie môže napomôcť k adekvátnejšej interakcii participantov s ostatnými v prostredí rezidenčného

zariadenia, avšak môže tiež viesť k dočasnému nárastu rušivého správania v triede. Súčasne autori na základe svojich praktických skúseností uvádzajú, že pre chlapcov s ADHD je vhodnejšia skupina o menšom počte zúčastnených a efektívnejší je štruktúrovanejší program.

Vyššie uvedené výskumy sa zaoberali uplatnením muzikoterapie u detí, ktoré boli umiestnené v nejakom type rezidenčného zariadenia. Muzikoterapia vo vzťahu k narušenej vzťahovej väzbe však nachádza svoje efektívne uplatnenie zvlášť v párovej forme – v dyadickej dvojici rodiča/náhradné rodiča a dieťaťa. Keďže predmetom empirickej časti tohto príspevku nie je párová muzikoterapia narušenej vzťahovej väzby, uvádzame na tomto mieste len stručné závery vybraných výskumov. Pozitívne účinky dyadickej muzikoterapie u rodičov a detí, ktoré boli od svojich rodičov odlúčené z dôvodu týrania, zanedbávania, v programe znovuzjednotenia Reunity House uvádzajú Guerriero a Blank (2018); o priaznivých efektoch muzikoterapeutickej intervencie na podporu vzájomne reagujúceho správania rizikového rodiča a dieťaťa referuje Passiali (2012). Dyadickú muzikoterapiu ako účinnú alternatívnu alebo doplnujúcu terapiu pre rizikové rodiny s deťmi, ktoré vykazujú ťažkosti v oblasti vzťahovej väzby, uviedli vo svojej výskumnej štúdii tiež Jacobsen, Mc. Kinney a Holck (2014). Podobne priaznivé účinky rodinných muzikoterapeutických stretnutí vzhľadom na pripútavacie správanie detí a dospievajúcich v náhradných rodinách naznačila Lynová (2009).

Metodika výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť, ako prebiehajú muzikoterapeutické programy u detí v náhradnej ústavnej starostlivosti, a to prostredníctvom sprostredkovanej profesijnej skúsenosti vybraných muzikoterapeutov. Uvedomili sme si príliš široký záber výskumnej témy, a preto sme sa tu obmedzili na analýzu hlavných procesných aspektov muzikoterapie, a to na spôsob vedenia terapie, štruktúru, formu a zameranie muzikoterapie. Vzhľadom na uvedené sme položili nasledujúcu výskumnú otázku: *Aký priebeh majú realizované muzikoterapeutické programy s deťmi umiestnenými mimo rodiny, a to vzhľadom na uplatňovaný spôsob vedenia terapie, štruktúru muzikoterapeutickej jednotky, formy a zamerania muzikoterapie?*

Z hľadiska typu výskumného plánu ide o tzv. orientačný výskum, tiež nazývaný sonda, ktorý môže byť niekedy veľmi hlboký a dôkladný a umožňuje získať žiaduci náhľad do nejakej skutočnosti, ktorá nás zaujíma a o ktorej zatiaľ vieme veľmi málo alebo skoro nič (Ferjenčík, 2000, s. 123). Ako metódu zberu dát sme uplatnili pološtruktúrovaný rozhovor s okruhom otázok predstavujúcich jadro interview. Prostredníctvom hĺbkového rozhovoru sme poznávali praktické skúsenosti muzikoterapeutov s terapeutickým uplatnením hudby u detí žijúcich mimo rodiny. Porovnávali sme ich profesijné skúsenosti, hľadali spoločné i rozdielne znaky v ich muzikoterapeutickej činnosti, a to s ohľadom na špecifiká detskej klientely, s ktorou pracujú. Z hľadiska typu rozhovoru išlo o pološtruktúrovaný rozhovor, ktorý podľa M. Miovského (2006, s. 159)

predpokladá vytvoriť si vopred určitú záväznú schému rozhovoru – okruhy otázok, ktoré predstavujú tzv. jadro interview. Pri analýze údajov sme sa inšpirovali interpretatívnou fenomenologickou analýzou (Kostíňková, Čermák, 2013), údaje získané rozhovormi sme po prepise a opakovanom vypočutí audiozáznamov opakovane čítali. Nasledovali počiatočné poznámky a komentáre (kódovanie), hľadali sme vznikajúce témy a súvislosti medzi témami. Následne sme pristúpili k analýze rozhovorov u ďalších participantov a hľadali sme súvislosti naprieč prípadmi.

Výskumný súbor

Pri výbere účastníkov do nášho výskumu sme postupovali cestou homogénneho výberu, t.j. výber participantov, ktorí majú rovnakú profesijnú skúsenosť, pričom sme použili *zámerný výber*, spočívajúci v tom, že sme vyberali medzi potenciálnymi účastníkmi výskumu toho, ktorý je pre účasť na výskume vhodný a súčasne s ním súhlasí (Miovský, 2006, s. 136). Pre náš orientačný výskum – sondu sme do výskumnej vzorky zaradili troch muzikoterapeutov. V počte sme boli limitovaní reálne nízkym počtom muzikoterapeutov, ktorí na Slovensku pracujú v oblasti náhradnej starostlivosti. Kritériom zaradenia do výskumného súboru bola ich osobná profesijná skúsenosť s muzikoterapeutickou prácou s deťmi v náhradnej ústavnej starostlivosti.¹

Stručne o vzdelaní a muzikoterapeutickej praxi participantov výskumu: *Muzikoterapeut Ivan* vyštudoval konzervatórium vrátane dvojročného doplnujúceho pedagogického štúdia. Muzikoterapeutické vzdelania získal dlhodobými muzikoterapeutickými výcvikmi a doplnil si ich o mnohé krátkodobé kurzy muzikoterapie. Muzikoterapeuticky pracuje s deťmi v detskom krízovom centre pobytového typu. Z hľadiska muzikoterapeutickej formy pracuje skupinovo vo frekvencii jedenkrát za týždeň, v časovom rozsahu 60 minút. *Muzikoterapeutka Eva* vyštudovala odbor sociálna práca. Vzdelanie v muzikoterapii si doplnila dlhodobými muzikoterapeutickými výcvikmi s priebežným doplnením o krátkodobé víkendové kurzy. Dlhé obdobie pracuje v centre pre deti a rodinu na pozícii sociálnej pracovníčky a s deťmi pracuje pravidelne metódou muzikoterapie, ktorú vníma ako vhodnú alternatívnu formu pomoci týmto deťom. Muzikoterapiu realizuje pravidelne jedenkrát za týždeň v skupinovej forme (v časovom trvaní 60 minút) a taktiež v individuálnej forme, ktorej frekvencia je rôzna. *Muzikoterapeutka Katarína* vyštudovala odbor špeciálna pedagogika. Pracuje v centre pre deti a rodinu s výchovnými skupinami so zameraním na reedukačný program. Participantka pracuje v centre pre deti a rodinu v pozícii vedúcej výchovy. Muzikoterapia v zariadení je jednou z podporných terapií, ktoré pred niekoľkými rokmi zaviedli. Vzdelanie si dopĺňa priebežne krátkodobými muzikoterapeutickými kurzami a samoštúdiom. Muzikoterapeutické stretnutia realizuje pravidelne

¹ Pričom pod deťmi v náhradnej ústavnej starostlivosti budeme pre účely tohto výskumu považovať deti žijúce v zariadení ústavného charakteru, konkrétne v centre pre deti a rodinu a v krízovom stredisku pobytového typu (deti aktuálne odlúčené od rodičov).

raz do jedného alebo dvoch týždňov, dĺžka muzikoterapeutického stretnutia býva zvyčajne 45 minút a býva realizovaná skupinovou formou, pričom zvyčajný počet detí na muzikoterapeutickej skupine je 8 – 10, čo je dané veľkosťou výchovnej skupiny.

Výsledky výskumu

V nasledujúcej časti predstavujeme hlavné témy, ktoré vystupujú u našich participantov orientačného výskumu ako spoločné či najsilnejšie. Ide o témy: spôsob vedenia terapie vzhľadom na uplatňovanú mieru direktívnosti, štruktúra – schéma muzikoterapeutickej jednotky, príprava muzikoterapeutického procesu a špecifická detí v ústavnej starostlivosti s dosahom na muzikoterapiu.

Spôsob vedenia terapie – miera direktívnosti

Prvou spoločnou témou, ktorú sme vnímali v reflexiách profesijných skúseností muzikoterapeutov pri práci s umiestnenými deťmi mimo rodiny, bola téma uplatňovania rôznej miery direktívnosti. Ide o tému, ktorá sa prelína i do mnohých ďalších neskôr analyzovaných tém, pričom pod direktívnosťou sa rozumie prevažujúca miera vedenia alebo naopak, nasledovania klienta terapeutom. Krajné zdôrazňovanie direktívnosti alebo nedirektívnosti, súčasne štruktúrovanosti alebo neštruktúrovanosti muzikoterapeutickej jednotky nie je v praxi muzikoterapeutov typické, zväčša ide o rôzny stupeň kombinácie týchto dvoch prístupov, čo môžeme vnímať i z rozprávania našich participantov. Avšak v ich slovách vieme identifikovať rôznu mieru príklonu k jednému z pólov. Najvýraznejší príklon k nedirektívnym princípom sme zaznamenali u muzikoterapeuta Ivana. Jeho prístup je silne určený typom osobnosti, ktorý sa sám označuje ako nedirektívny: „*Nie som direktívny, nemám to rád... Kedysi som s tým mal problém, ale už s tým nebojujem, už som sa prijal, takýto som.*“ Participant rozpráva dokumentujúci príklad zo svojej muzikoterapeutickej praxe, ktorým „dokazuje“ svoje presvedčenie, že terapia funguje práve v dôsledku uplatňovanému princípu nedirektívnosti. Z jeho príkladu môžeme vidieť efekt uplatnenia empatickej techniky v rámci improvizčných techník muzikoterapie: „*Raz som mal jedného chlapca, ktorý pol hodinu na muzikoterapii len sedel, nereagoval, nechcel tam byť. Potom som zistil, že keď mu niečo rozprávam, tak to nemá význam, tak som mu trochu hral, pritom ho vnímal a videl som, že sa občas trochu pohne, začal som ho imitovať, a to naozaj zafungovalo... odrazu sa začal blázniť, nakoniec hral na bubnoch, do toho trieskal ako zmyslov zbavený. Ale nerozprávali sme sa celý čas, a to už mal 10 rokov. Na začiatku hodiny som sa pokúšal rozprávať, ale keď som zistil, že to takto nepôjde, tak sme boli spolu len cez hudbu.*“ I z ďalšieho rozprávania Ivana o svojich skúsenostiach s muzikoterapiou u detí v krízovom centre je zjavný jeho príklon k humanisticky orientovaným smerom v umeleckých terapiách, aj keď sám to takto neoznačuje. Z jeho slov a terapeutických príbehov zreteľne badať niektoré zo znakov humanisticky orientovanej psychoterapie/muzikoterapie, a to okrem už spomínanej nedirektívnosti dôraz na kontakt a vzťah a terapeutickú prítomnosť v kontakte

s klientom: „Zo svojej skúsenosti muzikoterapeuta s týmito deťmi vnímam za najdôležitejší vzťah medzi terapeutom/mnou a deťmi, vytvorenie bezpečného prostredia pre deti, a potom to už nejako funguje... V podstate sa snažím byť tam s nimi v tom čase a aj oni cítia, že som tam kvôli nim a aké nástroje už použijem, to je v podstate jedno. Najdôležitejšia je muzikoterapeutova osobnosť a schopnosť vedieť byť tu a teraz s nimi, nič nehrať a nanič sa nehrať – byť autentický.“

Práca s dieťaťom, ktoré môžeme označiť za nedobrovoľného klienta v muzikoterapii alebo klienta v odpore tiež napovedá, ku ktorému z prístupov v muzikoterapii sa terapeut väčšmi prikláňa. Muzikoterapeutka Eva vníma prácu s deťmi, ktoré sú v odpore alebo sa nechcú z nejakých dôvodov muzikoterapie zúčastniť, za náročnú. Momentom hodným pozornosti v jej slovách sú myšlienky o tom, že muzikoterapia by mala byť skôr o tom, že klient je pre ňu motivovaný, avšak popri tom Eva vníma, že s niektorými deťmi neraz zažíva skúsenosť odmietania: „Fúha, niekedy je náročná práca s odporom – dieťaťko príde, je apatické, niekedy mám pocit, že je tu tak nasilu. Myslím, že tá terapia by mala byť dobrovoľná, že ju klient chce, ale u týchto detí sa to niekedy nedá, lebo ich jedna negatívna skúsenosť, maličkosť v škole tak rozhádza, že nechcú nič, odmietajú... aj keď inokedy na muzikoterapii zažívajú pekné chvíle, a potom je ťažké preklenúť ich momentálnu náladu. Bojím sa toho niekedy.“ Eva tiež rozprávala príbeh práce s chlapcom, ktorý bol dlhšiu dobu v odpore a spolu s kolegyňou sa pokúšali aktívne ho do muzikoterapie zapojiť. Opisuje, aké bolo predovšetkým na začiatku stretnutia vždy náročné chlapca pre spoluprácu motivovať, rozprávala o tom, ako skúšali rôzne techniky na prekonanie počiatočného odporu. Nakoniec sa však rozhodli, že muzikoterapeutické stretnutia ukončia, aj keď k hudbe chlapec inklinoval. Intenzitu dlhodobej situácie odzrkadľujúcej na jednej strane snahu terapeutiek o angažovanosť klienta a na strane druhej jeho odpor voči úsiliu terapeutov dokumentujeme slovnými spojeniami, ktoré sme vybrali z Evinho rozprávania o práci s chlapcom v odpore, „dlhodobo nasilu, prekonať odpor, museli sme ho vtiahnuť, veľký balvan, náročný začiatok.“ I uvedené slová dokumentujú snahu terapeutky aktívne prekonať klientov odpor.

Ivan počas muzikoterapeutickej práce s nespolupracujúcimi deťmi, príp. s deťmi v odpore pristupuje s akceptovaním ich rozhodnutí, väčšinou sa nepokúša o rôzne techniky, ktorými by mohol odpor, nespoluprácu prekonať: „Aj keď sa aktívne nechcú zúčastniť muzikoterapie, napríklad chalan, jeden tínedžer povie, že hrať nebude – nechám ho tak. Potom pri nás sedí, číta si knihu, je tam. Ale sú chvíle, keď sa zapojí, napríklad, keď chce zafrajeriť, že niečo vie a baby to nevedia... Ale neriešim to, keď bude chcieť, ponuku má.“ I keď Ivan nepodniká kroky k prekonaniu nespolupracujúceho správania, neznamená to, že pre neho je práca s týmito deťmi jednoduchá. V tom sa s Evou zhodujú. Ako sám uvádza, že osobne zo svojej skúsenosti vníma náročné, keď deti prejavujú nezáujem. Domnieva sa však, že ide len o akýsi predstieraný nezáujem, ktorým neraz demonštrujú odmietanie dospelých: „Niekedy vnímam ten nezáujem z ich strany za náročný, aj keď ide skôr o nezáujem hraný – odmietam všetko, čo mi dospelí ponúkajú.“

Ako na nespolupracujúce dieťa reaguje participantka Katarína? *„Nechám ho tak – akoby sme ho nevnímali a postupne sa väčšinou pridá sám. Keď vidím, že sa nedarí, ponúknem mu alternatívu – ak máš chuť športovať... Niekedy je to ale problém, lebo potom chce ísť aj ďalší... ale nenútim.“* Podľa slov Kataríny na tieto deti nefunguje nátlak: *„Neradi počúvajú pokyny, dokonca to neznášajú.“* Pri deťoch v ústavnom zariadení z dôvodu problémového správania sa podľa skúseností Kataríny ukazuje, že váha miery direktívnosti počas terapeutických stretnutí by mala byť viac priklonená k skôr nedirektívnym prístupom. Neosvedčilo sa jej, ak na terapiu prišla s témou, na ktorej trvala: *„Z mojej skúsenosti sa mi ukázalo neefektívne, keď som ich do niečoho tlačila. Podťe, ideme robiť toto, hneď išli do opozície... Naopak, osvedčilo sa mi, keď dieťa má možnosť svojej voľby, keď nie je ťahané, tlačené do niečoho, čo nechce.“*

Štruktúra – schéma muzikoterapeutickej jednotky

Prevažne direktívne vs. nedirektívne smery v umeleckých terapiách sa vzájomne odlišujú i mierou štrukturalizácie. Pre terapeutov s prevažujúcim direktívnym prístupom je typická jasnejšia štruktúra terapeutického procesu, zatiaľ čo u prevažne nedirektívne orientovaných muzikoterapeutov je štruktúra voľnejšia – veľmi sa odvíja od intuície a pozorovaní klienta a jeho potrieb. Pre všetkých participantov výskumu bolo spoločné, že sa určite štruktúry držia, aj keď ju vnímajú a realizujú výrazne rozdielne. Pri otázke na štruktúru – schému muzikoterapeutického stretnutia bolo badať na Ivanovi krátke zaváhanie. Pre Ivana je štruktúra, pod ktorou rozumie určitú pravidelne sa opakujúcu „knížkovú“ schému stretnutia, zväzujúca a takejto podoby štruktúry sa vedome bráni. I keď sa vo svojich muzikoterapeutických začiatkoch o tradičnú schému stretnutia pokúšal, po neúspechoch radšej od takejto podoby štruktúry upustil: *„To nerobím, takéto klasické, že zaznie nejaký rituál... Nie som na takéto štruktúrované postupy, pokusy, ešte kedysi pred rokmi boli. Ale to takto u mňa nefungovalo. Myslím, že preto, lebo som bol trochu nervózny, že to nebolo podľa môjho, ale bral som to tak, že sa to má takto robiť... Ale deti to vycítia, že ty nie si OK sám so sebou a potom ťa prevalcujú. Tak som od toho radšej upustil a nechal som to tak voľne.“* Z Ivanovej sprostredkovanej skúsenosti pozorujeme jeho dôraz na autenticitu terapeuta, ktorú sám v pevnej štruktúre stretnutia nedokázal zastať. Sám Ivan však ďalej uvádza, že má istú štruktúru, ktorá je v zhode s jeho typom osobností, nie je to však schéma stretnutia, ktorú učia na muzikoterapeutických výcvikoch: *„Ale určitú štruktúru vlastne dodržiavam aj ja, na začiatku mi decká pomôžu s prípravou nástrojov, popri tom sa porozprávame, ako sa majú, čo robili, čo za ten týždeň zažili, naladujeme sa na seba. Potom sa ich spýtam, na čom by si chceli zahrať... Potom je to rôzne, záleží od nich... Končíme spoločným poupratovaním nástrojov. Na konci ma väčšinou odprevidia, zoberú nástroje, čakajú pri dverách – lúčia sa.“*

Štruktúrovanejšiu schému muzikoterapeutickej jednotky sme zaznamenali u muzikoterapeutky Evy. Jasnú a opakujúcu sa štruktúru stretnutia Eva, naopak, označila v rámci skupinovej formy za jednu z najefektívnejších

prvkov muzikoterapie, ktoré sa jej v priebehu rokov s deťmi v centre pre deti a rodinu osvedčili. Práve jasná schéma – štruktúra krokov, ktorá sa pravidelne opakuje, predstavuje podľa nej pre deti priestor pre učenie sa rešpektovaniu pravidiel. A podľa jej skúseností sa práve vďaka tejto pravidelnej štruktúre muzikoterapeutického skupinového stretnutia dá ďaleko efektívnejšie s deťmi v ústavnej starostlivosti pracovať a učiť ich sociálnym zručnostiam: *„Štruktúra sa mi osvedčila, deti si na to zvykli, vedia čo nasleduje. Deti, ktoré na bežnej skupine nefungujú – vyvádzaajú, tak na muzikoterapeutickej skupine sú ako „hodinky“, výborne to ide.“ Na začiatku to bolo strašné... Po tých troch rokoch práce s deťmi teraz krásne nabiehajú na to, čo nasleduje. Poznajú pravidlá, štruktúru. Teraz už pracujú krásne.“*

Avšak ako sama uvádza v individuálnej forme muzikoterapie, ktorá je podľa jej slov menej direktívna, je miera štrukturalizácie výrazne menšia ako pri skupinovej. V individuálnej forme, ako uvádza, je to viac o dieťati: *„...individuálka je menej štruktúrovaná, je to viac o nejakej intuícii, v nej skôr nasledujem, vnímam dieťa, čo chce, čo potrebuje, o čom rozpráva.“* Ale aj individuálna forma má svoju štruktúru, ktorá začína rozhovorom o tom, ako sa dnes dieťa cíti, podľa tohto úvodného „zmapovania“ naladenia dieťaťa mu Eva buď ponúkne nástroj alebo si ho dieťa vyberá samo. Prostredníctvom nástroja vyjadrujú aktuálne prežívané emócie v hudbe. Stretnutie ukončuje relaxačne.

Medzi Ivanom a Evou badať zreteľne odlišný prístup k štruktúre muzikoterapeutického stretnutia, ale oba prístupy podľa skúseností muzikoterapeutov fungujú. Môžeme usudzovať, že v centre muzikoterapie nestojí štruktúra, technika, ale osobnosť muzikoterapeuta, jeho autenticita, ako sa cíti v danej podobe muzikoterapeutického programu.

Príprava muzikoterapie

Otázka miery direktívnosti v spôsobe vedenia terapie sa odráža i do úvodnej prípravnej fázy muzikoterapeutického procesu. V tejto časti analýzy získaných dát rozoberáme a porovnávame skúsenosti našich participantov s realizáciou prípravy muzikoterapeutického programu s uplatňovaním vopred naplánovaného terapeutického postupu, so stanovením terapeutických cieľov. Súčasťou úvodnej fázy muzikoterapeutického procesu je diagnostika, čo najlepšie poznanie klienta a jeho potrieb, ktoré sú dôvodom pre jeho zaradenie do muzikoterapie. Kým pre niektorých muzikoterapeutov je otáznym samotný zmysel poznania problémov klienta, pretože podstatu terapie vidia v zameraní sa na zdravé, silné stránky osobnosti, pre iných terapeutov je poznanie klienta, jeho ťažkostí zásadné, pretože je určujúce pre jasné a cielené stanovenie terapeutických cieľov.

Vo vybraných výrokoch o plánovaní muzikoterapeutických stretnutí, ich zameraní môžeme u participantov nášho výskumu opäť badať odlišný prístup: *„Momentálne pracujem s deťmi, ktoré boli odobraté rodičom. Z akých príčin, to ja presne neviem, ja sa na to nepýtam, to neriešim, nie je to pre muzikoterapiu, ktorú vediem potrebné.“* Ivan si prípravu muzikoterapeutického stretnutia vopred

neplánuje, ako uvádza: „*Zoberiem si so sebou nástroje a idem tak intuitívne.*“ Neznamená to však, že nemá stanovený cieľ, je ním pozitívne prežívanie klienta. „*Zameriavam sa na mentálne prežívanie detí. Chcem, aby deti na stretnutí zažívali radosť, aby sa tam cítili dobre. To je môj hlavný cieľ. Nemám tam nejaké špecifické ciele, je to dané aj tým, že deti sú v krízaku len dočasne, neustále sa nám menia. Pri deťoch s postihnutím, s ktorými pracujem dlhodobo, tam si stanovujem ciele – pamäť, motorika a pod.*“

Podobné zameranie muzikoterapeutických stretnutí uvádza aj Katarína. Na stretnutiach sa usiluje „*dosiahnuť, aby bolo dieťa v pohode, aby bolo fajn naladené a uvoľnilo sa. Cieľ je vždy ten istý – uvoľnenie dieťaťa, odbúravanie stresu.*“ Okrem uvedeného je podľa Kataríny podstatné, aby mali deti príležitosť prostredníctvom muzikoterapie vyjadriť svoje emócie, taktiež príležitosť k abreakcii negatívnych emócií, „*chceme ponúknuť deťom priestor emočne sa vyjadriť, keď sa to dá. U všetkých detí sa taktiež orientujeme na to, aby vypustili negáciu zo seba.*“ Čo sa týka plánovania muzikoterapeutických stretnutí, postupuje Katarína podľa plánu platného na celý rok a tento je zameraný na celú skupinu, nevytvára plán pre jednotlivca. Realizuje však záznamy z pozorovaní prejavov detí na muzikoterapii, ktoré sú ako vychovávatelia povinní zaznamenávať.

Eva, ktorá pracuje prevažne podľa štruktúrovaného terapeutického programu, si vopred vypracúva aj prípravy pre jednotlivé stretnutia. Pričom, ako sama uvádza, pokúša sa viesť si záznamy nielen z prípravy, ale aj z priebehu jednotlivých stretnutí, tieto sú súčasťou dokumentácie každého dieťaťa. Zamerania muzikoterapie vzhľadom na potreby detí, s ktorými muzikoterapeuticky pracuje, sú predovšetkým v oblastiach: sociálne zručnosti – interpersonálne schopnosti; správanie – schopnosť rešpektovať pravidlá; emócie – vyjadrovanie pocitov, abreakcia, pocity bezpečia, pričom oblasť emócií vzťahuje Eva predovšetkým k téme narušenej vzťahovej väzby; k ďalším cieľovým oblastiam patria i kognitívne funkcie/školské schopnosti: „*Každé dieťaťko má svoj spis, kde sa pokúšam zaznamenávať si prípravu a potom pozorovanie po stretnutí, ... pre každé dieťa sme spolu so psychologičkou stanovili dlhodobé i krátkodobé ciele.*“ Eva sa však nedrží rigidne svojho plánu, je si plne vedomá, že počas muzikoterapie musí byť vždy plne sústredená na deti a reagovať na okamžité požiadavky situácie: „*Nemôžem sa držať pevne svojho plánu, musím veľa pozorovať. Musím byť dobrým pozorovateľom a vedieť zareagovať na emócie detí. Môj plán nemôže byť v centre, ale dieťa.*“

Súčasťou prípravnej fázy je aj diagnostika, ktorú sme zaznamenali len u Evy, ktorá je súčasťou individuálnej muzikoterapie, pričom individuálna muzikoterapia vždy u nej predchádza skupinovej. Na individuálnej muzikoterapii poznáva hudobné preferencie dieťaťa, pozoruje ho v hudobných situáciách. Cieľom tohto hodnotenia je okrem iného príprava dieťaťa do skupinovej formy muzikoterapie. „*Väčšinou začínam s dieťaťom individuálne, keď chcem konkrétne dieťaťko zapojiť do skupiny, vždy si ho oťukám individuálne, na aké nástroje reaguje a ako, pozorujem ho a zisťujem, v čom sa ono cíti bezpečne, aby som potom*

do skupiny mohla zapojiť to, čo má ono rado. Robím niečo ako diagnostiku...” Okrem iného sa z rozhovoru dozvedáme, že ciele individuálnej a skupinovej terapie sú rozdielne. Kým na individuálnej muzikoterapii sa muzikoterapeutka zameriava predovšetkým na deficit v oblasti narušenej vzťahovej väzby, na skupine ide predovšetkým o deficit v oblasti sociálnych kompetencií. Avšak, ako z rozhovoru ďalej vyplynulo, Eva vníma oblasť cieľov za ťažko naplniteľnú, a to predovšetkým ciele súvisiace s narušeniami v oblasti vzťahovej väzby, kde si uvedomuje limity svojich intervencií: *„Je to náročné niekedy v tom, že u týchto detí akoby hlavný cieľ nie je plne uchopiteľný. Napr. dieťa, ktoré má narušenú vzťahovú väzbu a chceme to dosýtiť, ale ono sa to úplne nedá. Len čiastkovo, ideme cez bezpečie, učíme sa pomenovať emócie...”*

Špecifiká detí v ústavnej starostlivosti s dosahom na muzikoterapiu

Cieľovou skupinou muzikoterapeutických intervencií participantov nášho výskumu sú deti, ktorých sa dotkli mnohé nepriaznivé okolnosti rodinného života. Väčšinu z nich spája skúsenosť so zranením vo vzťahoch, zažili odmietnutie, odlúčenie, stratu vzťahu, neadekvátne zraňujúce správanie od osoby, ktorá by mala byť ich útočiskom. Eva uvádza: *„U mnohých našich detí došlo v nejakej miere k porušeniu vzťahovej väzby, to má dosah na ich emočnú nezrelosť, mnohé majú deficit v sociálnych zručnostiach. Sú to deti, ktoré potrebujú v rámci celej osobnosti dosýtiť nejaké potreby, hlavne, čo sa týka emócií, vzťahovej väzby, tu vnímam najväčšie deficity.”* Podobne Katarína konštatuje, že *„naše deti potrebujú predovšetkým vzťah, vzťahovú osobu, niekoho, kto by ich vypočul, pochopil, potrebujú lásku. V dôsledku čoho je u nich veľmi potlačená emocionalita.”* Otázka vzťahu na muzikoterapii patrí podľa skúseností našich participantov k centrálnym témam muzikoterapie. Eva hovorí o dosycovaní vzťahu na muzikoterapii, zvlášť v jej individuálnej forme, podľa Kataríny nie je možné viesť muzikoterapiu, ak nemáte s deťmi spoločne vytvorený vzťah, *„inak je to celé také umelé, neprirodzené.”* Taktiež Ivan pomenoval vzťah medzi terapeutom a deťmi za hlavný princíp svojej muzikoterapeutickej práce.

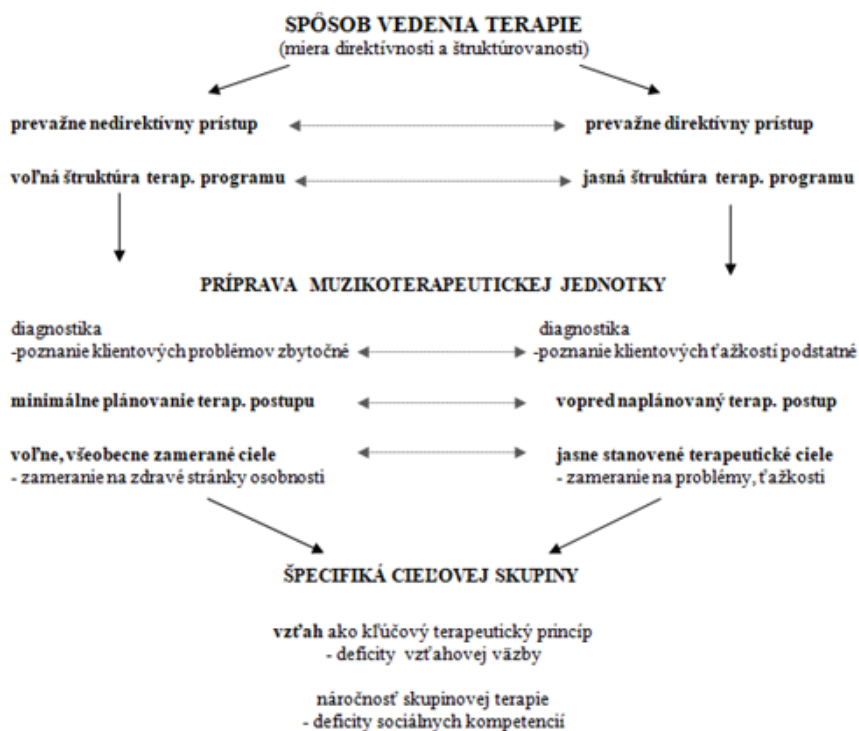
S dôsledkami a prejavmi psychickej deprivácie, predovšetkým ako deficitu láskyplného vzťahu u odlúčených detí, sa muzikoterapeuti počas svojej therapeutickej praxe často stretávajú. Uvedomujú si náročnosť vedenia muzikoterapeutického procesu s touto cieľovou skupinou, pričom vnímajú rozdiely v prežívaní i správaní detí v ústavnej starostlivosti v porovnaní s bežnou detskou populáciou. Ilustratívne uvádzame niektoré zo skúseností muzikoterapeutov: *„Rešpektovanie pravidiel im trvá dlhšie, nastavenie detí na nejaké pravidlá je náročné. Oni sa na skupine neustále dosycujú, nepozerajú na to, že teraz by mal hrať niekto iný... banálne, základné veci, ktoré bežné deti ovládajú, tak tieto deti na skupine musíš učiť – a to je zároveň jedným z našich cieľov skupinovej muzikoterapie”* (Eva). *„Hneď sa začnú medzi sebou biť, lebo chcú ten istý bubon, aj keď vedľa stojí takmer identický, takže riešiš v prvom rade to, aby sa navzájom nezabili”* (Ivan). *Ked’ sa rozjašia, tak to stojí za to, koncert tvrdej hudby je v porovnaní s tým nič...”* (Katarína).

Naši účastníci na základe svojej skúsenosti so špecifikami odlúčených detí poukazujú na niektoré procesuálne aspekty muzikoterapie, ktoré považujú za významné vzhľadom na jej efektívnosť. Čo sa týka formy muzikoterapie, všetci traja zdôrazňujú význam individuálnej muzikoterapie. Podľa Evy práve individuálna muzikoterapia ponúka priestor pre oblasť terapie narušenej vzťahovej väzby, emočnej nezrelosti: „*Na individuálke je to veľa o vzťahovej väzbe. Tým, že deti nemajú dosýtené základné potreby, hlavne emočné, tak akoby sa na individuálke dosycovali v rámci individuálneho vzťahu.*“ Aj keď v individuálnej forme pravidelne v ústavnom zariadení muzikoterapeuticky pracuje len Eva, Ivan by individuálnu formu v krízovom centre privítal: „*Ja osobne mám radšej individuálnu muzikoterapiu, požiadavka zo strany zariadenia bola skupinovka, tak ju robím skupinovo. Skupinovú formu považujem za svoju slabšiu stránku, na skupine musíš byť tak trochu vodcovský typ, to ja nie som. Ale idem do toho rád, aby som sa niečo o sebe dozvedel.*“ Podľa Kataríny by v ich zariadení bola práve individuálna muzikoterapia veľkým prínosom, pretože skupina vždy nepostačuje: „*Keď sme v skupine, je to veľmi ťažké, keď sa v niektorom z detí niečo deje a na skupine o tom nechce hovoriť – my nemáme priestor byť s ním individuálne, sme v pozícii jedného vychovávateľa na desať detí.*“

V praxi našich účastníkov prevažuje skupinová forma muzikoterapie, ktorá má takisto svoje opodstatnenie. Pre Evu predstavuje príležitosť k učeniu detí pravidlám, sociálnym zručnostiam, ktoré môžu získať len v interakcii s druhými. Všetci naši účastníci však v rámci skupinovej formy sprostredkujú svoju skúsenosť, že s deťmi v ústavnej starostlivosti by mali byť skupiny čo najmenšie. Účastníci uvádzajú ťažkosti s veľkým množstvom detí na skupine ako napr. nerešpektovanie pravidiel, intenzívna „neukočirovateľná“ skupinová dynamika, hašterenie, bitky, nemožnosť viesť skupinu: „*Na skupine ich máme do päť, je dôležité, aby sme sa počúvali, aby to malo zmysel. V našom zariadení prekročiť päť detí je neefektívne, lebo nemajú ustrážené sociálne zručnosti. Pracujem muzikoterapeuticky aj v jednom komunitnom centre, tam máme väčšiu skupinu detí, ale ide o bežné deti, nie ústavské, tam to ide. V decáku som to s väčším počtom detí ani neskúšala, nešlo by to, každé dieťa si rieši svoje, nedokážu počkať, kým druhý dorozpráva*“ (Eva). „*V muzikoterapeutickej skupine máme zvyčajne 8 – 10 detí, to je naozaj dosť – menší počet by bol efektívnejší*“ (Katarína). Ivan uvádza svoju skúsenosť zo skupinovej muzikoterapie s väčšou skupinou. Príklad konkrétne ilustruje, čo rozumieme pod náročnosťou vedenia skupinovej terapie u odlúčených detí a súčasne zdôvodnenie potreby nízkeho počtu detí na skupine: „*Raz to bolo úplná katastrofa, mal som na skupine 6 alebo 7 detí – mladých Rómov, bola to úplná katastrofa, čakal som, kedy povytáhnú nože z príborníkov a budú si ich do hudby pohadzovať (muzikoterapia bola netradične v kuchynke). Vieš, keď som sa s týmito deťmi pokúšal hrať hry podľa videa Šimanovského, on má také videá, ktoré fungujú, deti robia, čo povie a tak si po zhliadnutí videa povieš, to by som mohol použiť, ale s našimi deckami to vôbec nejde, relaxácia už vôbec nie.*“

Na druhej strane veľký potenciál muzikoterapie vidia naši participanti predovšetkým v tom, že deti s ktorými pracujú, k hudbe doslova inklinujú, deti vnímajú ako muzikálne, okrem samotnej hudby významne obľubujú i pohyb a tanec: „Mnohé z našich detí inklinujú k hudbe, či už k pohybovým prejavom alebo k akýmkoľvek hudobným, tvorivým činnostiam... majú veľmi radi pohybové hrové aktivity, pohybovku proste milujú... Tak mi muzikoterapia prišla ako výborný prostriedok, ako s týmito deťmi pracovať tak trochu inak, alternatívne“ (Eva). „Sú šťastní, keď sa môžu vyjadriť tancom, majú radi hudbu, naše deti zvlášť hudbu, zvlášť majú radi, keď sa môžu vybiť cez hlučnú hudbu“ (Katarína).

Graf 1 Znáozornenie pracovného modelu muzikoterapeutov nášho výberu



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Záverom zhrňujúc znázorňujeme pracovné modely muzikoterapeutov nášho orientačného výskumu (graf 1). Uvedené stručne opisujeme nasledovne: Spôsob vedenia terapie vzhľadom na uplatňovanú mieru direktivnosti a štruktúrovanosti odráža dva terapeutické prístupy, a to prevažne nedirektívny a prevažne direktívny prístup. U našich participantov sme zaznamenali oba tieto krajnejšie prístupy, ako však i prax našich participantov ukazuje, zväčša nejde o krajné zastávanie týchto dvoch pólov, ale o rôznu mieru ich kombinácie (to vyjadrujeme prostrednými šípkami). Prevaha miery direktivnosti sa prejavuje do ďalších

prvkov procesu muzikoterapie, v prípravnej etape sa takto odzrkadľuje do vnímania potreby vstupnej (neskôr i priebežnej) diagnostiky, do miery prípravy muzikoterapeutickej jednotky a taktiež do oblasti cieľov terapie. Tieto odlišné terapeutické prístupy sa s v grafickom zobrazení pracovných modelov stretávajú v spoločne identifikovaných špecifikách muzikoterapeutickej práce s cieľovou skupinou detí odlúčených od rodiny.

Diskusia

Procesuálna stránka muzikoterapie je u participantov nášho výskumu silne určená uplatňovanou mierou direktívnosti a štruktúry. Pre prax muzikoterapeutov je príznačný rôzny stupeň kombinácie direktívneho vs. nedirektívneho prístupu, pričom v teoretickej rovine sú uvedené prístupy najvýraznejšie prezentované aktívnymi/direktívnymi smermi v muzikoterapii (napr. behaviorálna muzikoterapia) a humanistickými smermi v umeleckých terapiách (napr. na osobu zameraný prístup C. Rogersa, Kantor, 2016). Prevažujúci spôsob vedenia terapie vzhľadom na direktívny vs. nedirektívny prístup a miera štruktúrovanosti muzikoterapeutických stretnutí sú logicky previazané. Muzikoterapeutov nášho orientačného výskumu by sme mohli vzhľadom na uvedené položiť na pomyselnú škálu, pričom jeden pól predstavuje prevažne nedirektívny prístup s voľnou štruktúrou muzikoterapeutickej jednotky, kde muzikoterapeut vstupoval do terapie bez prípravy, terapeutický proces ponechával plne na intuíciu a naladenie sa na klienta a jeho potreby. Bližšie k druhému pólu stojí muzikoterapeutka s jasne štruktúrovaným terapeutickým modelom, s tradičnou schémou muzikoterapeutickej jednotky, s vopred pripraveným muzikoterapeutickým plánom a vedenou spisovou dokumentáciou. Miera direktívnosti a štruktúry je podľa sebareflexie muzikoterapeutov určená ich typom osobnosti, preferovaným terapeutickým modelom, ale aj charakterom zariadenia, v ktorom sa muzikoterapia realizuje.

Prevažujúcou formou muzikoterapie je v praxi našich participantov skupinová forma. Realizujú ju všetci naši participanti, najčastejšie jedenkrát za týždeň v časovom rozmedzí 45 – 60 minút, čo je v zhode s odporúčaniami Rakúskeho spolku muzikoterapeutov, ktorí pre skupinovú muzikoterapiu odporúčajú časový rozsah 45 – 90 minút (Kantor, Lipský, Weber, 2009). Zo sprostredkovanej skúsenosti participantov vyplynula požiadavka nižšieho počtu detí na skupine, pretože ide v porovnaní s populáciou intaktných detí zväčša o deti s prejavmi problémového správania, s nižšou úrovňou sociálnych zručností, schopností rešpektovať pravidlá, načúvať druhého. Podobné uvádzajú Hussey a kol. (2008) aj to, že deti v rezidenčialnej starostlivosti so skúsenosťou komplexnej vývinovej traumy majú ťažkosti so sociálnou reciprocitou, uvedené má vplyv na ich schopnosť rozumieť, empaticky a vhodne interagovať v sociálnych situáciách, udržiavať pozitívne interakcie, pričom uvedené deficity môžu viesť k rozvoju maladaptívnych spôsobov vo vzťahu k ostatným za účelom kontroly prostredia a vzťahov. V zhode so skúsenosťou našich participantov autori Rickson a Watkinson (2003) zistili, že muzikoterapia

s chlapcami v rezidenčnom zariadení, u ktorých bolo súčasne prítomné ADHD, je vhodnejšia pri menšom počte zúčastnených a súčasne, že efektívnejší pre túto skupinu je štruktúrovanejší program (deti s ADHD majú niektoré prejavy obdobné ako deti so vzťahovou traumou, a to problémové správanie, deficity v sociálnych kompetenciách).

Zamerania muzikoterapeutických stretnutí s odlúčenými deťmi boli z rôznych oblastí, čo vyplýva zo skutočnosti, že muzikoterapeutické ciele zahrňujú rozsiahlu oblasť terapeutického pôsobenia (Lipský, 2009). Naši participanti uviedli tieto najčastejšie zacielenia – u detí pozitívne ovplyvňovať vlastnosti citovým procesom (prežívať radosť, vyjadriť, zvedomiť a pomenovať svoje emócie, zažiť pocit bezpečia, uvoľniť sa, odreagovať sa vybitím napätia), ďalej pozitívne vyplývať na vlastnosti vôľových procesov (regulovať správanie v zmysle rešpektovania pravidiel) a rozvíjať ich sociálne spôsobilosti. Podobné cieľové zamerania muzikoterapie u detí v rezidenčných zariadeniach uvádzajú aj Hussey, Reed, Layman, Pasiali (2007), tiež Rickson a Watkinson (2003), pričom súčasne autori uvádzajú priaznivé dosahy muzikoterapie v danom smere. Iným aspektom cieľového zamerania je orientácia na deficity, problémy či ťažkosti (v našom prípade deficity v sociálnych zručnostiach, deficity v oblasti vzťahovej väzby) alebo na zdravé stránky osobnosti. U našich muzikoterapeutov sme mohli zachytiť prevažujúci príklon k obom z prístupov. V súvislosti s uvedeným podľa Karkoua a Sandersonovej (2006, In: Kantor, 2016) mnohí umeleckí terapeuti, predovšetkým humanisticky orientovaní, odmietajú zameranie sa na patologické aspekty osobnosti, vnímajú ich s potenciálom zniesť klienta, a preto sa v terapii zameriavajú výlučne na zdravé aspekty osobnosti, v ktorých leží zdroj klientovej zmeny, avšak tento model je často kritizovaný hlavne hĺbkovo orientovanými terapeutmi.

Z predložených profesionálnych skúseností vybraných muzikoterapeutov nám vyplynuli niektoré z odporúčaní pre muzikoterapeutickú prax s deťmi odlúčenými od svojej rodiny, a to s ohľadom na špecifiká danej cieľovej skupiny. Treba však brať na zreteľ, že ide o prax len troch muzikoterapeutov, a preto sú tieto odporúčania len orientačné: ťažiskovým princípom vedenia terapie je vytvorenie vzťahu medzi terapeutom a dieťaťom, ide síce o všeobecne platný princíp pre terapeutickú prax, ale u detí so skúsenosťou narušenia vzťahovej väzby je o to uvedený princíp naliehavejší a sám sa postuluje na prvé miesto spomedzi iných princípov; deti v ústavných zariadeniach sú z hľadiska vedenia skupinovej terapie v istom zmysle náročnejšou klientelou, a to v dôsledku deficitov sociálnych kompetencií – na uvedené odpovedá požiadavka nižšieho počtu detí na skupine; muzikoterapia u detí v ústavnej starostlivosti sa javí ako efektívna podporná metóda, pričom v jej prospech hovorí prevažujúci pozitívny vzťah detí k hudbe a pohybovým činnostiam a taktiež jej potenciál motivovať deti prostredníctvom netradičných hudobných nástrojov; krajné zdôrazňovanie direktívnosti sa javí u detí v rezidenčnej starostlivosti ako menej efektívne.

Odporúčania pre ďalší výskum úzko súvisia s limitmi nášho výskumu. Aj keď ide len o orientačnú sondu, uvedomujeme si obmedzenia vyplývajúce

z generalizácie záverov zo skúseností troch muzikoterapeutov. Súčasne sme si vedomí, že pred samotnou konceptualizáciou témy nebola dostatočne realizovaná rozsiahla analýza zahraničných zdrojov, čo sa odrazilo do zistení a záverov. Tiež poznamenávame, že kvalita výsledkov výskumu, ich hodnovernosť by bola vyššia, keby sme rozhovory doplnili o ďalšie metódy zberu výskumných dát. V prípade nášho výskumu vnímame, že by boli zvlášť prínosné i pozorovania z muzikoterapeutických stretnutí. Prínosné by boli i kazuistiky detí v ústavnom zariadení, ktoré boli zaradené do muzikoterapie. Uvedené limity súčasne chápeme ako odporúčania pre ďalší výskum. Naša výskumná otázka bola limitovaná na vybrané procesuálne aspekty muzikoterapie, do ďalšieho výskumu sa otvára množstvo ďalších tém, ktoré sa nám nepodarilo uchopiť (diagnostika, odporúčanie do muzikoterapie, evalvácia, ukončenie terapie a ďalšie). Okrem iného vnímame za potrebné výskumne realizovať detailnejšiu analýzu terapeutickéj práce u vybraných muzikoterapeutov, ktorí pracujú s deťmi v odlúčení.

Záver

Predmetom nášho príspevku bolo uplatnenie muzikoterapie u detí v ústavnom zariadení. Vzhľadom na nízky počet zúčastnených participantov v danej sonde nemôžeme zistené závery generalizovať. Orientačne však zhrňujeme, že pre muzikoterapeutickú prácu s deťmi umiestnenými mimo rodiny existujú isté špecifická. Podľa skúseností vybraných muzikoterapeutov ide o náročnejšiu skupinu na vedenie muzikoterapie, a to predovšetkým z dôvodu prítomnosti deficitov v sociálnych kompetenciách cieľovej skupiny. S ohľadom na uvedené všetci muzikoterapeuti presadzovali nižší počet detí na skupinovej forme muzikoterapie, ktorú vnímajú ako efektívnu predovšetkým v rozvíjaní sociálnych kompetencií. Skúsenosti muzikoterapeutov tiež naznačujú, že pre terapiu vzťahovej väzby sa javí vhodnejšia individuálna muzikoterapia. Muzikoterapiu s deťmi v ústavnom zariadení hodnotia vybraní muzikoterapeuti ako efektívnu podpornú terapiu, v prospech ktorej hovorí pozitívny vzťah detí k hudbe a pohybovým aktivitám. Za principiálne v súvislosti s efektívnosťou muzikoterapie považujú vytvorenie autentického vzťahu medzi terapeutom a dieťaťom. Ako sa z predbežných orientačných záverov javí, muzikoterapia v práci s deťmi v ústavných zariadeniach má svoje opodstatnenie. Platia pre ňu vzhľadom na cieľovú skupinu isté špecifiká, ktorých poznaním a rešpektovaním je možné proces terapie zefektívniť.

LITERATÚRA

- BRISCH, K. H., 2011. *Bezpečná vzťahová väzba. Attachment v tehotenstvo a prvých rokoch života*. Trenčín: Vydavateľstvo F. ISBN 978-80-88952-67-1.
- BRISCH, K. H. (bez vročenia). *Stationäre Intensiv-Psychotherapie von psychosomatisch kranken, früh traumatisierten Kindern und Eltern*. [online]. [cit. 2020-10-12] Dostupné na internete: <https://www.khbrisch.de/media/brisch_workshop_bindung_und_psychosomatik_161013.pdf>.
- BURKHARDT-MRAMOR, K. M., 1996. Music therapy and attachment disorder: A case study. In: *Music Therapy Perspectives*. Vol. 14, Issue 2, pp. 77 – 82. ISSN 0734-6875.
- DRLÍČKOVÁ, S., 2014. Muzikofiletika. In: *Arteterapie*. Roč. 34, s. 75 – 89. ISSN 1214-4460.
- DUBAYOVÁ, T., LECHMANOVÁ, A., 2017. Duševné zdravie detí z detských domovov – komparatívna štúdia. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. Roč. 6, č. 2, s. 45 – 57. ISSN 2585-7363.
- ESCHEN, J., 2009. Th. Aktive musiktherapie. In: *Lexikon Musiktherapie*. Göttingen: Hogrefe Verlag Göttingen. ISBN 978-3-8017-2162-6.
- FROHNE-HAGEMANN, I., 2009. Rezeptive musiktherapie. In: *Lexikon Musiktherapie*. Göttingen: Hogrefe Verlag Göttingen. ISBN 978-3-8017-2162-6.
- GUERRIERO, A., BLANK, C. A., 2018. Music Therapy in a Parent-Child Reunification Program: Benefits and Challenges of Implementation. In: *Voices – World Forum for Music Therapy a Approache*. [online]. [cit. 2021-01-12] Dostupné na internete: <<https://voices.no/index.php/voices/article/view/2601>>.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2009. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HONG, M., HUSSEY, D., HENG, M., 1998. Music therapy with children with severe emotional disturbances in a residential treatment setting. In: *Music Therapy Perspectives*, [online]. [cit. 2021-12-01] Dostupné na internete: <<https://academic.oup.com/mtp/article-abstract/16/2/61/1057996>>.
- HUGHES, D. A., 2017. *Budování citového pouta*. Praha: Institut fyziologické socializace. ISBN 978-80-270-2838-2.
- HUSSEY, D., REED, A. M., LAYMAN, D. L., PASIALI, V., 2008. Music Therapy and Complex Trauma: A Protocol for Developing Social Reciprocity. In: *Residential Treatment for Children and Youth*. [online]. [cit. 2021-12-01] Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/233017657_Music_Therapy_and_Complex_Trauma_A_Protocol_for_Developing_Social_Reciprocity>.
- JACOBSEN, S., Mc. KINEY, C., HOLCK, U., 2014. Effects of Dyadic Music Therapy Intervention on Parent-Child Interaction in Families with Emotionally Neglected Children: A Randomized Controlled Trial. In: *Journal of Music Therapy*. [online]. [cit. 2021-12-01] Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/264905286_Effects_of_Dyadic_Music_Therapy_Intervention_on_Parent-Child_Interaction_in_Families_with_Emotionally_Neglected_Children_A_Randomized_Controlled_Trial>.
- KANTOR, J. a kol., 2016. *Spoločné a rozdielne v uměleckých kreativních terapiích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5124-4.
- KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. a kol., 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KOSTÍNKOVÁ, J., ČERMÁK, I., 2013. Interpretativní fenomenologická analýza. In: *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. [online]. [cit. 2020-10-01]. Dostupné na internete: <<http://www.opvk.fss.muni.cz/ikapsy/uploads/Kvalitativni-analyza-textu.pdf>>.
- KOŠALOVÁ, K., 2012. Reeducácia výchovných problémov žiakov prostredníctvom techník hudobnej terapie. In: *Špeciálny pedagóg. Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 1, č. 1, s. 31 – 38. ISSN 1338-6670.
- LINKA, A., 1997. *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria. ISBN 80-901834-4-1.
- LIPSKÝ, M., 2009. *Muzikoterapie a psychoterapie*. [online]. [cit. 2020-10-12] Dostupné na internete: <<http://www.muzikoterapie.cz/clanky/lipsky-m-2009-muzikoterapie-a-psychoterapie>>.
- LYN, S. K., 2009. *The Effect of Family Music Therapy on the Attachment Behaviors of Children and Adolescents in Foster and Adoptive Families*. [online]. Florida State University Libraries. [cit. 2021-01-11] Dostupné na internete: <[file:///C:/Users/Vladka/Downloads/PDF%20datastream%20\(2\).pd](file:///C:/Users/Vladka/Downloads/PDF%20datastream%20(2).pd)>.

- MASTNAK, W., KANTOR, J., 2014. Muzikoterapie. In: *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, s. 269 – 333. ISBN 978-80-247-4172-7.
- MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S., 1980. *Muzikoterapia pri zajakavosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Medzinárodná klasifikácia chorôb – MKCH s účinnosťou od 01. 01. 2016. [online]. [cit. 2020-10-12] Dostupné na internete: <<http://www.nczisk.sk/standardy-v-zdravotnictve/pages/medzinarodna-klasifikacia-chorob-mkch-10.aspx>>.
- MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výskume*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.
- PASSIALI, V., 2012. Supporting Parent-Child Interactions: Music Therapy as an Intervention for Promoting Mutually Responsive Orientation. In: *Journal of Music Therapy*. [online]. [cit. 2021-12-01] Dostupné na internete: <<https://academic.oup.com/jmt/article-abstract/49/3/303/901556>>.
- POLÍNEK, M. D., 2015. *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování*. Univerzita Palackého: Olomouc. ISBN 978-80-244-4842-8.
- RICKSON, D. J., WATKINS, W. G., 2003. Music Therapy to Promote Prosocial Behaviors in Aggressive Adolescent Boys – A Pilot Study. In: *Journal of Music Therapy*. [online]. [cit. 2021-12-01] Dostupné na internete: <<https://academic.oup.com/jmt/article-abstract/49/3/303/901556>>.
- RUTTER, M., 2008. Uplatnenie teórie a výskumu pripútania (vzťahovej väzby) v oblasti politiky ochrany a starostlivosti o deti. In: *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. [online]. [cit. 2020-21-10] Dostupné na internete: <<http://vydavatelstvo-f.sk/f-archiv/send/5-na-stiahnutie/80-handbook-of-attachment-theory-research-and-clinical-applications>>.
- SLAVÍK, J., 2015. Artefiktika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. In: *Kultura, umění a výchova*. [online]. [cit. 2020-21-07] Dostupné na internete: <http://www.kuv.upolcz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92>.
- VANČOVÁ, A., OSVALDOVÁ, M., REINOLDOVÁ, K., 2020. Hudobno-terapeutické stratégie v procese rozvoja sociálno-komunikačných zručností u detí s Aspergerovým syndrómom v období pubescencie. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. Roč. 9, č. 2, s. 18 – 38. ISSN 2585-7363.
- ZADEHMOHAMMADI, A., MALEK KHOSRAVI, GH., SADROSSAT, S. J., BIRASHK, B., 2006. The Effect of active Music Therapy in Reducing behavioral Problems of orphan Children and Adolescents in residential centers. In: *Journal of Psychology*. [online]. [cit. 2021-01-11]. Dostupné na internete: <<https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=58453>>.
- ZELEIOVÁ, J., 2008. Muzikoterapia a psychoprofylaxia. In: *School and Health*, [online]. [cit. 2020-11-20] Dostupné na internete: https://www.ped.muni.cz/z21/puv/sb07_aspekty_zdravi/cze/gajdosikova_cz.pdf.
- Wie arbeiten Musiktherapeutinnen* (bez vročenia). [online]. [cit. 2021-01-10] Dostupné na internete: <<https://www.musiktherapie.at/contents/4854/wie-arbeiten-musiktherapeutinnen>>.

REPORT RELATED TO TERMINATED GRANT PROJECT APVV-15-0071 MAN WITH HANDICAP IN THE LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH (2016 – 2020)¹

Správa z ukončeného grantového projektu APVV-15-0071 Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež (2016 – 2020)

Zuzana Stanislavová,² Alexandra Brestovičová³

Abstract: The report presents outcomes of extensive material research on books for children and youth responding to human disadvantage (original and translated literature from the mid-19th century to 2020), which was carried out in 2016 – 2020 at the workplaces of the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov. The research has shown the historical variability of literary and artistic creative approaches to depicting the topic of disadvantage on a scale: verifying approach, romantic approach and embodying (concrete-sensual, introspective) approach. The obtained research results represent a systematic analysis and interpretation of the material, closed by synthesizing views on the issue of literary and artistic-illustrative representation of the observed topic in the historical-developmental process; such material processing is pilot in our cultural context. The solved project brings the following results: thorough mapping of the representation and thematic, genre and poetological variability of depictions of different types of human disadvantage in the history of original and translated literature for children and youth published in Slovakia in the years 1850 – 2020; profiling the developmental waves of the theme in book production and drama; characteristics of specific approaches to grasping the topic in book illustration; indication of new artistic trends in the thematization of the problem; linking research results with special pedagogical theory and practice. The published results of the solution significantly expand the opportunities that in the process of forming an inclusive society: a) enable the majority population to get to know the inner world of people with different types of alterity through the artistic depiction more intimately; b) in the interpretation of the interactions of literary characters to perceive the prejudices and barriers they encounter, their consequences and the possibilities of their elimination; c) they reassure people with disabilities that they are an organic and full part of society.

Key words: human disadvantage, literature for children and youth, basic research, grant project, achieved research results.

Abstrakt: Správa prezentuje výsledky rozsiahleho materiálového výskumu knižnej tvorby pre deti a mládež reagujúcej na znevýhodnenie človeka (pôvodná a prekladová literatúra od polovice 19. st. do r. 2020), ktorý prebiehal v rokoch 2016 – 2020 na pracoviskách Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Výskum ukázal historickú variabilitu literárnych aj výtvarných tvorivých prístupov k stvárneniu témy znevýhodnenia na škále: veristický prístup, romantický prístup a stelesňujúci (konkrétne-zmyslový, introspektívny) prístup. Získané výsledky výskumu predstavujú systémovú analýzu a interpretáciu materiálu, uzavretú syntetizujúcimi pohľadmi na problematiku literárneho aj

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 25. 01. 2021

² Zuzana Stanislavová, prof., PhD., CSc., the main researcher of the project; University of Prešov in Prešov, Faculty of Education, Centre of Research into Children Language and Culture, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovak Republic. E-mail: zuzana.stanislavova@unipo.sk. Personal information are published with the written consent of the author.

³ Alexandra Brestovičová, PhD., PhD., the researcher of the project; University of Prešov in Prešov, Faculty of Education, Centre of Research into Children Language and Culture, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovak Republic. E-mail: alexandra.brestovicova@unipo.sk. Personal information are published with the written consent of the author.

výtvarno-ilustračného stvárnenia sledovanej témy v historicko-vývinovom procese; takého spracovanie materiálu je v našom kultúrnom kontexte prvozecké. Vyriešený projekt prináša nasledujúce výsledky: dôkladné zmapovanie zastúpenia a tematickej, žánrovej a poetologickej variability vyobrazenia rôznych typov ľudského znevýhodnenia v dejinách pôvodnej a prekladovej literatúry pre deti a mládež vydané na Slovensku v rokoch 1850 – 2020; vyprofilovanie vývinového vlnenia témy v knižnej tvorbe a dráme; charakteristiku špecifických prístupov k uchopeniu témy v knižnej ilustrácii; naznačenie nových umeleckých trendov v tematizovaní problému; prepojenie výsledkov výskumu so špeciálnopedagogickou teóriou a praxou. Publikované výsledky riešenia významne rozširujú príležitosti, ktoré v procese formovania inkluzívnej spoločnosti: a) umožňujú väčšinovej populácii prostredníctvom umeleckého vyobrazenia ľudí s rozličnými typmi alterity dôvernejšie poznať ich vnútorný svet; b) v interpretácii interakcií literárnych postáv vnímať predsudky a bariéry, na ktoré narážajú, ich dôsledky a možnosti ich eliminácie; c) ľudí so znevýhodnením ubezpečujú o tom, že sú organickou a plnoprávnou súčasťou spoločnosti.

Kľúčové slová: ľudské znevýhodnenie, literatúra pre deti a mládež, základný výskum, grantový projekt, dosiahnuté výsledky výskumu.

Research on literary and illustrative portrayal of a person with a handicap/disability/disruption/existential threat in production for children and youth is related to the globally topical issue of building an inclusive society and inclusive education, which is an important part of the reform agenda of supranational institutions (OSN, OECD, UNESCO, EU). We perceive inclusion as a process related to the identification of barriers and their elimination. One of the preconditions for the success of this process is the collection, analysis and evaluation of data from various sources. One such source may be represented by artistic literature depicting various types of human disadvantage in society. The effectiveness of literature (and fine arts) lies in the ability to act not only through cognitive, but also through emotional-imaginative, experiential channels. The aim of the project was to provide experts, students, but also the general public with data (and literary examples) on the ways and aesthetic-value parameters of elaborating the topic of human disadvantage in Slovakia in original and translated literature for children and youth, its illustration and in drama for children from the beginning of its existence (end of the 18th century), but especially from the beginning of existence in the national language (i.e. from the middle of the 19th century) until 2020. In the Slovak context, research on this topic in the literature has so far been limited to sporadic partial studies (T. Vráblová), almost exclusively with a focus on Roma literature (most systematically B. Hlebová, M. Hübschmannová, K. Seman, B. Vargová, to the research also contributed P. Andruška E. Kalivošková, P. Plutko, O. Sliacky, Z. Stanislavová, P. Valo, V. Zeman, V. Žemberová and others).

The character and methodological basis of the project

The project had the character of basic literary scientific/ art scientific research. In the Slovak context, it represents *the first thematically oriented research* of literature for children and youth (including illustrations of children's books and dramatic genres) with a wide operational scope of original and imported productions for children and youth from the middle of the 19th century to 2020. From a methodological point of view, it was a descriptive

type of qualitative research, working by methods of literary history (heuristic methods; creation of databases; synthesis against the background of social development), literary theory and aesthetics (analytical-interpretative operations, genealogical-thematic categorization and comparison of artifacts) and art criticism (axiological assessment from the point of view of aesthetic-artistic representation of the topic). Interdisciplinary connections with philosophy, semiotics, psychology, psychiatry, neurology and special pedagogy were used in the elaboration of the issue.

Three workplaces of the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov were involved in the solution of the project: Cabinet (currently the Centre) of Research into Children Literature and Culture, Department of Communicative and Literary Education, Department of Special Education. The main researcher of the project was prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc. (literary history, theory of literature for children and youth, literary criticism). The research team consisted of: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD. (aesthetics and illustrations of children's books); Mgr. Adela Mitrová, PhD. (dramatic production for children and youth); Mgr. Danko Lešková, PhD. (theory of literature, narratology); Mgr. Radoslav Rusňák (theory of literature and didactics); doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD. (special education, literary history and culturology with a focus on the Roma ethnic group); since March 2018 (maternity leave) Mgr. Jana Kožárová, PhD. (special education – assessment); from March 2018 PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD. (children's speech research, linguistics and text interpretation). The research team also included PhD. students: Mgr. Patrícia Ďuranová-Šimková, PhD. (special education), Mgr. Veronika Volochová (pre-school and elementary pedagogy, until 1.9.2018, when she left her study); Mgr. Simona Balogová (pre-school and elementary pedagogy, from 1.9.2018).

Project goals and stages of their implementation

During the solution of the project, all set main goals were met:

a) To develop a database of books for children and youth on the topic of human disadvantage, from the original and translated production published since the end of the 18th century to 2020, which is available in Slovakia in Slovak, or in selected cases also in the Czech language. This goal was completed by the publication of the collective work *Dictionary of Original and Translated Literature for Children and Youth with the Topic of Human Disadvantage in Slovakia, 1850 – 2020* [print] (2020);

b) To compile and make available to the public samples of factual and fictional, original and imported texts for children and young people, which from the material and artistic point of view most convincingly depict the characters and problems of disadvantaged people. This intention was completed by the publication of an anthology of texts *A World in Another (?) World: an Anthology of Literary Texts for Children and Youth on the Topic of Disadvantage* [electronic document] (2019);

c) Based on the background of the characteristics of individual types of disadvantage (disability, disruption, threat) and on the basis of thorough material research, a historical-developmental view of the changes in the thematization of this problem in epics and drama for children and youth in Slovakia was gradually developed from its beginnings to the present and selected theoretical (especially narratological) aspects of this literature have been selected. In this context, a planned scientific conference with international participation was held on 18-19 October 2018 as part of the project, entitled *An Individual with a Disadvantage/Disability, Handicap/in Literature for Children and Youth and in Inclusive Education* (proceedings of conference papers under the same name was published and distributed on the day of the conference). In addition, in 2019 and 2020 research results were published in the form of a series of four scientific monographs *Reflections on a Disabled Character in Literature for Children and Youth I., II, III, IV*, monograph *An Artistic Portrayal of Human Disadvantage in Drama for Children and Youth (1850-2020)*, and throughout the project in the form of other scientific monographs, university textbooks, scientific and professional studies and conference papers;

d) Transformations of the depiction of a person with a disadvantage in illustrations of children's books were elaborated and published. The results of this part of the research, together with a synthesizing summary of the results of literary historical research of the epic, are published in the final scientific monograph *Modifications of the Depiction of a Person with Disabilities in Literary and Illustrative Production for Children and Youth in Slovakia (1850 – 2020)* and in the form of scientific studies.

The added value of the project solution is the published research results with an overlap into the sphere of special pedagogy with an orientation on the development of IQ and EQ of children from disadvantaged backgrounds of Roma communities through the literature, on the development of reading competencies of pupils with mild and moderate mental disabilities, on diagnostic research focused on behavioral disorders of younger school-age pupils and on the phenomenon of aggression in pupils with mental disabilities (J. Kožárová, B. Hlebová), as well as to link the results of theoretical research with research in the field of special pedagogical educational sphere (B. Hlebová, P. Ďuranová).

The research was carried out in four planned stages. In the first three stages, a database of thematically relevant literary texts from individual developmental periods of literature for children and youth in Slovakia was systematically created (1777 – 1918; 1918 – 1989; 1989 – so far). In parallel with these activities, with varying intensity ongoing until the end of the project (monitoring the current latest production), the material was elaborated into the form of publications (studies, professional articles, books) and conference presentations at home and abroad. In the last year of the project, the research team focused on designing and publishing the main publications of the project.

Summary of project results

Extensive heuristic research (related to it were research stays of members of the research team at the Slovak National Library in Martin, at Bibiana, International House of Art for Children in Bratislava, at the Institute of Theater and Film Studies in Bratislava, at the Archive of Slovak Radio in Bratislava, at the University Library of Comenius University in Bratislava), focused on the creation of databases and on the analysis and interpretation of a massive text corpus of original and translated literary works for children and youth with the theme of a person with a disability from the middle of the 19th century to 2020 took place simultaneously throughout the project solution period. Approximately half of the research solution, at the beginning of its third stage, a scientific conference with international participation was organized entitled *An Individual with a Disadvantage/Disability, Handicap/in Literature for Children and Youth and in Inclusive Education* (proceedings under the same title 2018). The conference meant creating a space for interdisciplinary dialogue on the topic issues in their contributions. Part of the published studies offered cross-sectional views on the reflection of socio-cultural paradigms of disability (disadvantage) in the literary representation of a person with a disability in books for children and youth, not only in Slovakia but also in foreign contexts. The issue of the axiological and poetological dimensions of the artistic depiction of various aspects of disability or the broader understanding of “otherness” was widely reflected; the authors of such contributions offered more detailed, analytical-interpretative penetrations into the real forms of thematization of life with disadvantage (s) in older and contemporary literary, illustrative and dramatic production. In connection with the artistic transformation of the theme, the need to distinguish and reflect the relationship of disability/disadvantage as a phenomenon of the real and fictional world became visible. A special circle of papers reflected the topics of inclusive and special education and thus anchored the issue of the conference in the opportunities that art offers on the way to an inclusive society. The conference discussion and papers opened to the researchers many new perspectives on the issue of artistic depiction of the human handicap. They used these inspirations in the creation of studies and books in the two final stages of the project.

Heuristic research was continuously accompanied by elaboration of annotations of those texts which were selected as a relevant representative of the researched issue according to the set criteria. These texts were processed in the form of dictionary entries. The entries are published in one of the final outputs of the project, in a collective publication *Dictionary of Original and Translated Literature for Children and Youth with the Topic of Human Disadvantage in Slovakia, 1850 – 2020* (2020). The publication is an information source concentrating information on 205 genre and thematically diverse titles of original and translated production, which has been published with such a topic in Slovakia since about the middle of the 19th century. The dictionary

is therefore a database of texts providing those interested in the issue with basic information about selected books on the topic. To some extent, it also outlines what (ideological, shape, functional, etc.) modifications the elaboration of the topic has undergone over more than a hundred years. In addition to factual and fictional discourses on disability (physical, sensory, mental/psychical), individual entries also provide information on social disadvantage (poverty, migration, refugees, homelessness), ethnic disadvantage (racism, the Holocaust) and gender inequality. Author's entries have a uniform structure: the title of the entry consists of the name of the author (or the compiler of the collection), the title of the book and a bibliographic record, including the illustrator, in translations of the translator, the language and the title of the work in the original. Under the heading there is a brief annotation of the author's personality (name, basic biographical data, nationality, creative focus, and possible awards of the work) and keywords, suggesting the content focus and genre classification of the book. The core of the entry is an interpretive view of the book (a dense sketch of its content, the way of processing the topic and meaning) and it is closed by the recommendation of the book for a certain age category of readers.

In parallel with the creation of databases, the selection of texts took place according to selected criteria (i.e. the presence of a handicap, factual and artistic persuasiveness of the depiction, availability of copyright) to the second final output – the anthology of artistic texts *A World in Another (?) World: an Anthology of Literary Texts for Children and Youth on the Topic of Disadvantage* (2019). The samples were selected to provide the reader with an artistic picture of the various manifestations of disability, illness and impairment, the manifestations of developmental disorders, behavioral disorders and social disadvantages that accompany a person disadvantaged without self-infliction, and the life feelings of this person and the social environment in which he lives. An extensive thematic area consists of stories focused on the social disadvantage of a person; in this thematic line, portrayals of the disadvantaged position of the Roma in the majority society appear in particular – depiction of prejudices and stereotypes that persist in it, but also (often romanticizing) ideas about the process of neutralizing these stereotypes. In the thematic line of social, or ethnic disadvantage, the theme of the Jewish Holocaust also appears in anthology, and the books from which the examples have been selected are often based on direct or mediated authentic experience. The examples of the book responding to the current problem of xenophobia, homelessness and the social environment, which threatens the child's healthy emotional and moral development, are also represented. The application of the thematic criterion in the selection of examples made it possible to present a wide range of genre and poetological nuances of the depiction of human disadvantage.

Throughout the research period, analytical-interpretative and comparative work with the material took place, as well as the continuous synthesis of the obtained results and their publication in the form of books and journals.

Exploring the depiction of a disadvantaged person in prose (Z. Stanislavová, R. Rusňák, D. Lešková, B. Hlebová, A. Brestovičová, S. Balogová), in illustration (I. Gal Drzewiecka) and drama (A. Mitrová) took the form of a focused analysis taking into account the following aspects: a) thematic structure of disadvantage (health disadvantage – physical, sensory, mental/psychical; racial/ethnic disadvantage; social disadvantage, etc.); b) period changes of the sociocultural paradigm, i.e. connections between historical modifications of the topic and social attitudes towards people with disabilities or other disadvantages; c) the origin of the literary work (domestic and translated works were reflected in the published outputs); d) thematic integration of the issue into the work, i.e. the position of the thematic problem in the structure of the story at the level of the main – secondary – episodic theme; e) the function of the theme in the structure of the story (a problem in order to prefer persuasiveness; a problem as an organic part of the world; a problem as a way of surface exoticization of a book); f) modification of the topic at the level of the author's attitude and narrative perspective. The analysis of the material and its interpretive elaboration outline the processes, such as from the 19th century altruistic-segregationist attitude towards people with disabilities gradually grew into an integrative attitude during the 20th century and finally until acceptance of otherness at the level of inclusion. Analyses of literature published after 2000 confirmed the poetological and value stratification of the elaboration of the topic in original and translated books for children and youth in Slovakia, which in some books and studies appeared as a partial indicator in the first two stages of the project.

The synthesizing picture of the development of literature and illustrations with the theme of the disadvantaged is given mainly by book publications. Final scientific monograph *Modifications of the Depiction of a Person with Disabilities in Literary and Illustrative Production for Children and Youth in Slovakia, 1850 – 2020* (2020) is focused on a thorough analysis of the history of depicting health disadvantage in production for children and youth in Slovakia. Analytical-interpretative view of changes in literary and illustrative depiction of characters with physical, sensory and mental/psychical disadvantages (disabilities) in the development of prose for children and youth in Slovakia (in poetry for children with the exception of M. Rúfus, the observed topic does not occur; it was prepared by E. Pršová as a guest) is complemented by a broader socio-cultural framework. The framework consists of a brief description of the relevant type of disability and an outline of historically conditioned changes in social attitudes towards their bearers, summarizes the most common myths about each type of disability circulating in society, and also offers a brief, selective excursion into the history of the theme in adult literature. The core of each chapter is (in the sequence from physical through sensory to mental/psychical disadvantage) the interpretation of changes in the way of thematization of the selected type of disability in literary and illustrative work for children and youth from the middle of the 19th century to the present. Great attention is paid to the creative and publishing reflection on integration and inclusive trends in contemporary

literature for children and youth and in the artistic elaboration of children's books. In this regard, the research has reached interesting results in connection with the depiction of sensory impairment in the literature. It is indicated that the integration processes in the society caused e.g. efforts to authentically approach the different sensory experiences of people with sensory disadvantages, as well as the effort to inform experientially and in regard to reality more appropriately about various aspects of their lives. Such a trend appears in both factual and fictional discourses, but especially in the special format of accessible-inclusive books, in inclusive book formats, whose content is perceptually accessible without distinction of the recipient's sensory predisposition (e.g. books with tactile illustrations, books that use a combination of images, symbols and words to tell the story of sensory perception and its disorders, etc.). The tangible-sensory implementation of the book artifact is therefore fundamentally new. Special attention was also paid in the publication to the depiction of a person with neurodiversity, i.e. in a state where his brain differs from the normal arrangement or functioning of this organ due to heredity, illness, frustration, stress, trauma or developmental disorders. The issue of the human interior and its deficit was long on the fringes of the authors' attention. Penetration into a mental state/problem is challenging, as is the task of expressing its essence authentically and clearly in an artistic way, while adhering to all ethical principles; this raises the need to use means of expression other than verbal. In this sense, it has been shown that the topic of neurodiversity has in recent years been presented in the most factually convincing and artistically effective way in book formats that work mainly with the artistic image (textual-pictorial narrative). In the intentional image reflection of neurodiversity, there are also books that thematize the problem of a person unable to respond adequately to personality crises (anxiety, depression, mental health disorders, identity disorders, feelings of subjective dissatisfaction with one's own existence, torturous doubts about oneself and one's life perspectives, difficulties with social self-realization, etc.). Research during the project therefore mapped the thematization of the diversity of human disadvantage in the history of Slovak literature for children and youth, against the background of the periodization of Slovak literature for children and youth, it profiled the developmental waves of the topic and also indicated current artistic trends in the current thematization of the issue. In addition to the historical-developmental, synthesizing view of the topic of human disadvantage, literary interpretations focused on representative artistic texts for children and adolescents and on selected problematic and reception-theoretical aspects of the topic also brought new knowledge to literature for children and youth. The books were chosen to allow the interpretation of the thematic problem in the diversity of types of disadvantage and shape modifications, but also to present a variety of methodological and interpretive approaches. In addition to scientific and professional studies and conference presentations, interpretive perspectives are concentrated in a tetralogical series *Reflections on a Disabled Character in Literature for Children and Youth I*,

II, III, IV (Z. Stanislavová a A. Brestovičová; R. Rusňák; B. Hlebová; D. Lešková). Attention is focused on the interpretation of the current literary depiction of the Holocaust, homelessness and refugees; on the practice of literature for children and youth, taboo hurting, traumatizing and marginalizing topics (differences due to somatic disabilities, queer reading and LGBTI issues and the specifics of depicting the so-called external and internal coming out of literary characters); for the interpretation of the specifics of the identity of the Roma (romipen), their emotional world and its reflection in the literary depiction of Roma and non-Roma; the various forms of interpretive cooperation of the reader at the reception of the discourse for children and youth with a handicapped character and the possibilities of its disclosure, in the sense of the unconscious (automatic) initial reaction of the reader to the text, which reflects the reader's orientation in narrative strategies, but does not allow him to look critically at his own judgments about handicap and to rebuild stereotypical attitudes toward a given phenomenon. In all volumes of tetralogy, as well as in numerous partial studies published during the project, interpretive attention was focused on texts of Slovak and transnational book production.

As part of the research, the image of the depiction of a person with a disadvantage in dramatic genres for children and youth was also comprehensively processed. Scientific monograph *An Artistic Portrayal of Human Disadvantage in Drama for Children and Youth, 1850-2020* (2020) provides an overview of the development of this work from the beginnings of its intentional form until now and in this sense complements the profile of the depiction of the human handicap in prose production. The interpretation is aimed at capturing the thematization of various forms of disadvantage (physical, sensory, mental, but also social – poverty, orphanhood, domestic violence, abandonment, racial and religious discrimination, etc.), while the issue is analyzed against the background of society's approach to people with disabilities, changes in its attitudes towards them and the level of implementation of the preparation of the majority society for mutual coexistence.

The issue of the literary depiction of a person with a disability was elaborated (in addition to 10 scientific monographs, 3 university textbooks, 7 books of professional and compilation works) in numerous scientific and professional studies and conference presentations (26 studies and professional articles published abroad, 15 published at home, 21 published conference presentations abroad, 12 at home) and reviews. Partial studies offered an insight into the variability of how the sociocultural paradigms of disadvantage and social attitudes towards the disadvantaged were reflected in the literary depiction. They confirmed the dominance of the extrospective view of the problem of disadvantaged people in literature for children and youth in Slovakia until the end of the 1940s, as well as the significantly limited presence of the topic during the totalitarian regime, which isolated people with certain alterities (especially health) from others, or taboo their presence; such a person was therefore not very desirable even as a type of literary hero. The higher frequency and

artistic persuasiveness of depictions of disadvantage are evident only after the fall of the communist regime (1989), especially since 2000. It is related to the democratization processes taking place in Slovak society after the fall of totality – with openness to both cultural and humane and civil-democratic influence.

Since it was the research, the need for which was caused by social practice (integration and inclusion of people with disabilities), its natural part throughout the project was a special pedagogical issue with regard to diagnostics (J. Kožárová) and the connection of the obtained literary-theoretical results with research in the field of special pedagogical sphere (B. Hlebová). This line of research was also focused on the use of literature on socially disadvantaged characters from the Roma ethnic group in the emotional education of the young population and in the formation of reading competencies of students in the context of inclusive school, especially students with some degree of disadvantage. It was based on the current problem of coexistence of non-Roma pupils of the majority society with Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds and from marginalized Roma communities. Research has shown that the simultaneous development of not only cognitive (IQ) but also emotional intelligence (EQ) of all pupils is of particular importance in this process, while a literary work on the topic of socially disadvantaged Roma characters can be used effectively. Empirical research methods have identified the possibilities of how the artistic literature can help the cognitive and emotional development of socially disadvantaged students (from marginalized Roma communities) with mild or moderate mental disabilities and at the same time to develop their reading competence, e.g. the effectiveness of the cognitive stimulation program compiled on the basis of the methodology of dynamic testing of cognitive functions– ACFS-cz, 2014 was verified. (The cognitive stimulation program was aimed at improving the level of reading technique, the way of reading and comprehension of the read text for students in the 4th year of special primary school).

Conclusion

The results achieved within the solution of the project from the artistic point of view fill the white spaces in the research of verbal production for children and youth in Slovakia and its illustrations. Mapping the ways of thematizing human disadvantage in Slovak prose, dramatic and illustrative production, profiling the developmental waves of the topic and outlining current artistic trends in the current thematization of the problem contributed to refining the development profile of Slovak literature for children and youth and its periodization. From a methodological point of view, the results of the project are an example of a possible approach to research elaboration of thematically defined areas of literature. From a socio-cultural point of view, the results achieved during the project correspond to current concepts of social and health inclusion: they make a significant contribution through artistic depiction to expanding opportunities for the majority population to become more intimate and empathetic to the inner world of the disadvantaged, the problems of their functioning in society,

as well as the pitfalls of mutual interaction resulting from the prejudices and barriers that survive in our society. From an educational point of view, the research results represent “added value” to inclusive education in Slovakia: they can serve as an inspiration and a source of knowledge for educators in fulfilling the concept of inclusive education. As a source of information (scientific and professional work) as well as experiential cognition (anthology of literary texts), the results of research can also serve library staff, future teachers and anyone interested in the world of people living among us with a certain type of disadvantage (handicap). In the materials published by the researchers of the project, those interested in the problem in question will find enough references to which literary works, for what purpose and with what expected effect they can reach. We are witnessing that the implementation of inclusive ideas, despite awareness-raising activities and awareness of the issue, often fails in practice on the assumption that facts and rational arguments are sufficient to change the prejudices of the majority towards individuals with disabilities. However, creating an inclusive society is not just about eliminating unequivocally negative attitudes; it also means accepting the possibilities and abilities of a person with the alterity by the majority society, cultivating confidence in his ability and willingness to interact with him. In removing prejudices and barriers in this direction, contact with the artistically portrayed reality of various types of disadvantageous otherness seems to be very helpful and it pays to use it especially in the education of young generations. The authenticity of artistic expression not only supports empathy and understanding of life with a certain kind of difference, but also encourages the internalization of the principles and values of inclusive culture and the creation of social skills in contact with people with disabilities.

THE MOST IMPORTANT PUBLICATION OUTPUTS FROM THE PROJECT

- BALOGOVÁ, S., 2020. Otherness in picturebook of Daniel Rušar. In: *7th SWS 2019 International Scientific Conference on Arts and Humanities – ISCAH*, conference proceedings of selected articles. Vol. 7, Issue 1, pp. 139 – 146. ISBN 978-619-7603-00-2.
- GAL DRZEWIECKA, I., 2017. Experience of (un)seeing in the picture books. In: *Science and arts: 4th international multidisciplinary scientific conference Social sciences & arts SGEM 2017: conference proceedings*. Sofia: STEF92 Technology, pp. 487 – 494. ISBN 978-619-7408-24-9.
- GAL DRZEWIECKA, I., 2019. Rekonštrukcia mentálnej dimenzie príbehu v recepcii textovo-obrazových naratívov (na príklade obrazových kníh O. Lavieho a W. Erlbruchu Medveď, ktorý tam nebol a S. Tana Stratená vec)/Reconstruction of conceptual dimensions of story in reception of text-pictorial narratives (the case of The Bear Who Wasn't There by O. Lavie and W. Erlbruch; and The Lost Thing by S. Tan). In: *O dietati, jazyku, literatúre /On Child, Language and Literature*. Roč. 7, č. 2, s. 32 – 45. ISSN 1339-3200. Dostupné aj na internete: <https://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/kklv/odjl/cisla-na-stiahnutie/>.
- GAL DRZEWIECKA, I. a BRESTOVIČOVÁ, A. (eds.), 2018. *Človek so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 462 s. ISBN 978-80-555-2044-5. Dostupné aj na internete: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/GalDrzewiecka1/subor/GalDrzewiecka.pdf>.
- GAL DRZEWIECKA, I., STANISLAVOVÁ, Z., 2020. *Modifikácie vyobrazovania človeka so znevýhodnením v literárnej a ilustračnej tvorbe pre deti a mládež na Slovensku (1850 – 2020)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. 220 s. ISBN 978-80-555-2631-7.

- HLEBOVÁ, B., 2020: Aplikace kognitívne-stimulačného programu čtenářských kompetencí žáků s lehkým mentálním postižením. In: VALENTA, M., MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B. a kol., 2020. *Znevýhodnený žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada Publishing, s. 51 – 84. ISBN 978-80-271-0621-9.
- HLEBOVÁ, B., 2018: *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 288 s. ISBN 978-80-555-2089-6.
- HLEBOVÁ, B., 2017. Children`s literary protagonist with a social disadvantage in the inclusive education of pupils from the Roma ethnic group in Slovakia. In: *EDULEARN17 proceedings: 9th International conference on education and new learning technologies*. Valencia: IATED, pp. 8320 – 8331. ISBN 978-84-697-3777-4. ISSN 2340-1117.
- HLEBOVÁ, B., 2020. *Reflexia o postave so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež III (O emocionálnom prežívaní inakosti rómskych postáv)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 259 s. ISBN 978-80-555-2504-4.
- HLEBOVÁ, B., ŠIMKOVÁ, P., 2019: *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 242 s. ISBN 978-80-555-2222-7.
- HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G., 2018. *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komún*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 198 s. ISBN 978-80-555-2003-2.
- KOŽÁROVÁ, J., 2017. Current trends in the education of children with attention deficit hyperactivity disorder for improving their reading competence. In: *Science & society: 4th international multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts SGEM 2017: conference proceedings*. Sofia: STEF92 Technology, pp. 89 – 96. ISBN 978-619-7408-22-5. ISSN 2367-5659.
- LEŠKOVÁ, D., 2020. *Reflexie o postave so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež IV*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 97 s. ISBN 978-80-555-2513-6.
- LEŠKOVÁ, D., GAL DRZEWIECKA, I., 2019. Metatextual theorem in literary and illustrative portrayal of physical disability. In: *SWS 2019 (2. Arts and humanities): conference proceedings*. Sofia (Bulharsko): STEP92, pp. 349 – 356. ISBN 978-619-7408-96-6. ISSN 2682-9959.
- MITROVÁ, A., 2019. Actual adaptations of the diary of Anne Frank in Slovak theatres. In: *SWS 2019 (2. Arts and humanities): conference proceedings*. Sofia (Bulharsko): STEP92, pp. 281 – 288. ISBN 978-619-7408-96-6. ISSN 2682-9959.
- MITROVÁ, A., 2020. *Umelecký obraz ľudského znevýhodnenia v dráme pre deti a mládež (1850 – 2020)*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. 162 s. ISBN 978-80-555-2599-0.
- RUSŇÁK, R., 2018. From Literature "about Children" to Literature "for Children": The Story of Children's Literature in Slovakia after WWI. – WOS CC ; SCOPUS. In: *Libri et Liberi: časopis za istraživanje dječje književnosti i kulture*. Vol. 7, Issue 2, pp. 261 – 275. ISSN 1848- 3488. ISSN 1848-5871.
- RUSŇÁK, R., 2017. Queer Reading in the Context of Slovak Literature for Children and Young Adults. In: *Science and arts: 4th international multidisciplinary scientific conference Social sciences & arts SGEM 2017: conference proceedings*. Sofia: STEF92 Technology, pp. 587 – 595. ISBN 978-619-7408-24-9. ISSN 2367-5659.
- RUSŇÁK, R., 2020. *Reflexie o postave so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež II*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 102 s. ISBN 978-80-555-2509-9.
- RUSŇÁK, R., LEŠKOVÁ, D., 2018. Respecting the fictive world with different rules. In: *SGEM 2018 conference proceedings*. Sofia: STEF92 Technology, pp. 547 – 553. ISBN 978-619-7408-61-4. ISSN 2367-5659.
- STANISLAVOVÁ, Z., 2017. Handicap as a topic in the literature for children and youth in Slovakia in the 19th and 20th century. In: *Science and arts: 4th international multidisciplinary scientific conference Social sciences & arts SGEM 2017: conference proceedings*. Sofia: STEF92 Technology, pp. 503 – 510. ISBN 978-619-7408-24-9. ISSN 2367-5659.
- STANISLAVOVÁ, Z. (ed.), 2020. *Slovník pôvodnej a prekladovej literatúry pre deti a mládež s témou ľudského znevýhodnenia na Slovensku (1850 – 2020)*. Stanislavová, Zuzana (78 %), Hlebová, Bibiána (5 %), Lešková, Danko (6 %), Kožárová, Jana (4 %), Rusňák, Radoslav (4 %), Volochová, Veronika (1 %), Mitrová, Adela (1 %), Gal Drzewiecka, Iveta (1 %). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 274 s. ISBN 978-80-555-2426-9.

- STANISLAVOVÁ, Z. (ed.), 2019. *Svet v inom (?) svete: antológia literárnych textov pre deti a mládež s tematikou znevýhodnenia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 305 s. ISBN 978-80-555-2254-8. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Stanislavova3>.
- STANISLAVOVÁ, Z., BRESTOVIČOVÁ, A., 2019. *Reflexie o postave so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež I*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 107 s. ISBN 978-80-555-2384-2. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Stanislavova4>.
- STANISLAVOVÁ, Z., BRESTOVIČOVÁ, A., MIKURČÍKOVÁ, L., 2018. A person with Down syndrom and his intellectual and linguistic portrayal in the literary work. In: *SGEM 2018 conference proceedings*. Sofia: STEF92 Technology, pp. 471 – 478. ISBN 978-619-7408-61-4. ISSN 2367-5659.
- STANISLAVOVÁ, Z., HLEBOVÁ, B., KOŽÁROVÁ, J., LEŠKOVÁ, D., 2017. Literárne stvárnenie postáv so sociálnym a zdravotným znevýhodnením v próze pre deti a mládež na Slovensku (od polovice 19. storočia do roku 1948)/Character with social and health disadvantage in the prose for children and youth in Slovakia (from mid19th century to 1948). In: *O dieťaťi, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*. Roč. 5, č. 1, s. 24 – 41. ISSN 1339-3200. Dostupné aj na internete: <http://www.unipo.sk/pedagogickafakulta/aktuality/odj/>.
- VOLOCHOVÁ, V., 2017. Obraz hendikepu v súčasnej literatúre pre deti a mládež. In: *Štúdie 3. Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Comenianae Bratislavenensis*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag, pp. 228 – 239. ISBN 978-3-943906-37-0.

ZÁVEREČNÁ SPRÁVA Z VÝSKUMNÉHO PROJEKTU APVV-15-0273

Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprosievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka (2017 – 2019)¹

Final Report from Research Project APVV-15-0273 Experimental verification of programs aimed at stimulation of executive functions of underperforming pupil (in the last year of elementary education) – the cognitive stimulation potential of math and Slovak language (2017 – 2019)

Iveta Kovalčíková,² Ján Ferjenčík,³ Miriam Slavkovská⁴

Abstrakt: V správe sú prezentované výsledky projektu APVV-0281-11, ktorý bol riešený na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v rokoch 2017 – 2019 a jeho zodpovednou riešiteľkou bola prof. PhDr. Iveta Kovalčíková⁵. Zámerom projektu bolo, vychádzajúc zo súčasných poznatkov kognitívnych a pedagogických vied, vyvinúť a experimentálne overiť programy na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprosievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky). Na základe kognitívnej analýzy úloh z oblasti kurikula matematiky a slovenského jazyka, zohľadňujúc potenciál úloh pre použitie na stimuláciu exekutívnych funkcií žiaka, boli vytvorené a verifikované dva pôvodné kognitívne doménovo-špecifické stimulačné programy v doméne matematika a slovenský jazyk. V projekte vyvinuté programy sú cieľené na optimalizáciu kvality/využívania rozsahu operačnej pamäti, kvality kontroly pozornosti, kvality sebaregulácie a kognitívneho plánovania slaboprosievajúceho žiaka. Sledovaná bola aj účinnosť programu na kvalitu matematických a jazykových schopností žiaka so zníženým školským výkonom.

Kľúčové slová: exekutívne fungovania, stimulačný program, slovenský jazyk, matematika.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 29. 01. 2021

² Iveta Kovalčíková, prof., PhDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Výskumné centrum kognitívnej edukácie, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: iveta.kovalcikova@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ Ján Ferjenčík, doc., PhDr., PhD., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra psychológie, Moyzesova 9, 040 59 Košice, Slovenská republika. E-mail: jan.ferjencik@upjs.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

⁴ Miriam Slavkovská, PhDr., PhD., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra psychológie, Moyzesova 9, 040 59 Košice, Slovenská republika. E-mail: miriam.slavkovska@upjs.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

⁵ Na riešení projektu sa podieľali pedagógovia a psychológovia z Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove a Filozofickej fakulty P. J. Šafárika v Košiciach: doc. PhDr. Ján Ferjenčík, PhD., PaedDr. Miriam Slavkovská, PhD., prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc., doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD., Mgr. Marta Kopčíková, PhD., PaedDr. Edita Šimčíková, PhD., Mgr. Blanka Tomková, PhD., doc. RNDr. Alena Prídavková, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., PhDr. Nikoleta Izdenczyová, PhD., Mgr. Ivana Martinková, PhD.

Abstract: The report presents the results of the project APVV-0281-11, which was implemented at the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov in the years 2017 – 2019, principal investigator was prof. PhDr. Iveta Kovalčíková. The aim of the project was, based on current knowledge of cognitive and pedagogical sciences, to develop and experimentally verify programs to stimulate the executive functions of a low performing student (at the end of the 1st stage of elementary school). Based on the cognitive analysis of tasks in the field of mathematics and Slovak language curriculum, taking into account the potential of tasks for use in stimulating the student's executive functions, two original cognitive domain-specific stimulation programs in the domain of mathematics and Slovak language were created and verified. The programs developed in the project are aimed at optimizing the quality / use of the range of operational memory, the quality of attention control, the quality of self-regulation and the cognitive planning of a low performing student. The effectiveness of the program on the quality of mathematical and language skills of a pupil was also monitored.

Key words: executive functioning, stimulation program, slovak Language, math.

1 Východiská pre tvorbu stimulačného programu v predmete slovenský jazyk – analýza kognitívnych východísk pre čítanie s porozumením na základe výsledkov vstupných meraní

V rámci riešeného projektu bolo jedným z cieľov analyzovanie výsledkov meraní kognitívnych a exekutívnych schopností žiakov dlhodobo dosahujúcich slabé výsledky v predmete slovenský jazyk. Vo výskume boli analyzované jazykové a verbálne schopnosti 151 detí na konci prvého stupňa základnej školy, ktoré boli učiteľmi označené ako slaboprospeievajúce a zaradené do výskumnej vzorky. Na diagnostiku bola použitá slovná batéria z Testu kognitívnych schopností (TKS) (Thorndike, Hagen, 1986), ktorá obsahuje celkovo 4 verbálne subtesty s rôznym zameraním:

1. *Slovník* – pri podrobnejšej frekvenčnej analýze bolo zistené, že 40 % detí bolo pod priemernou úrovňou a približne 15 % pod 2. SD.
2. *Dokončovanie viet* – frekvenčná analýza odhalila, že 58 % detí nezvládlo na požadovanej úrovni, 38 % z nich sa nachádzalo v kritickej úrovni pod 2. SD.
3. *Klasifikácia pojmov* – v tomto subteste bolo 42 % detí pod úrovňou priemeru z hľadiska vekovej normy a 30 % pod 2. SD.
4. *Slovné analógie* – v tomto subteste 60 % detí vykazovalo podpriemerný výkon, pričom 28 % bolo v kritickej oblasti pod 2. SD.

Celkové výsledky verbálnych schopností žiakov zaradených do výskumnej vzorky, hodnotené prostredníctvom slovnej batérie TKS, boli na úrovni 55 bodov, čo predstavuje vážené skóre 92 (spodný priemer) a odkazuje na skutočnosť, že približne 30 % žiakov sa nachádzalo v kritickej hranici pod 2. SD. Na zistenie kvality čítania a čitateľských návykov bola vo vstupnom meraní u výskumnej vzorky použitá Skúška čítania (Matějček a kol., 1992) a pre potreby nášho výskumu bol vybraný text: Sýkorky. Skúška poskytuje informácie o rýchlosti čítania, chybovosti – počet a kvalita chýb, rovnomernosti čítania, stupni porozumenia čítaného textu, ako aj celkové prejavy pri čítaní. Výsledky poukázali, že 47 % žiakov vo výskumnej vzorke, teda žiakov 4. ročníka štandardnej školy (materinský jazyk slovenský) na konci 1. stupňa základnej školy, nespĺňa normu čítania. Zautomatizované čítanie by pritom malo byť rozvinuté v priebehu 3.

ročníka (60 slov za minútu a maximálne 5 % chýb). Z hľadiska porozumenia a reprodukcie čítaného textu iba 14 % detí vedelo zreprodukovať čítaný text spoľahlivo a výstižne, pričom len polovica z týchto detí sa venovala detailom. 34 % detí malo jasnú predstavu o deji, ale objavovali sa v reprodukcii menšie nedostatky ako dôsledok nepozornosti či chybného prečítania. Ďalších 24 % detí zachytilo podstatné znaky a informácie, ale celkový dej im unikol, prípadne bol reprodukován chybné a 22 % žiakov malo len útržkovité informácie a neboli schopní pochopiť čítaný text ako celok. Celkovo môžeme zhrnúť, že zo sledovaných detí polovica čítala pomalším tempom, v čítaní robila početnejšie chyby, testovaní nemali osvojené adekvátne čitateľské návyky a takmer 60 % nečítalo s dostatočným porozumením. Schopnosť adekvátneho čítania a porozumenia textu sa odrazila aj pri spracovaní výsledkov slovnej batérie TKS. Výsledky ukázali štatisticky významné korelácie medzi kvantitatívnymi ukazovateľmi Skúšky čítania a TKS. Medzi rýchlosťou čítania a celkovým skóre TKS, ako aj v subtestoch 1 – 3 boli pozitívne korelácie ($p \leq 0,01$). Rýchlosť čítania nemala významný vzťah s výsledkami 4. subtestu TKS, ktorý je zameraný na chápanie a hodnotenie logických vzťahov vo verbálnom kontexte. Počet chýb pri čítaní negatívne štatisticky významne koreloval ($p \leq 0,05$) s celkovým skóre, ako aj so všetkými subtestami TKS a teda deti, ktoré čítajú presne, dosiahli lepšie skóre vo všetkých úlohách (u čitateľov s chybami vo výraznejšej miere dochádzalo k nesprávnemu prečítaniu a následne spracovaniu predloženého slova). Na záver môžeme zhrnúť, že 30 % žiakov zaradených do výskumu, ktorí sú učiteľmi vnímaní ako slaboprospeievajúci z predmetu slovenský jazyk, mali verbálne schopnosti v porovnaní s vekovou normou podpriemerné. Výraznejšie nedostatky sa však preukázali v schopnosti čítania a spracovávaní informácií z textu, kde až 60 % detí vykazovalo výraznejšie nedostatky. Vzhľadom na pribúdajúce nároky na prácu s textom v ďalšom vzdelávaní vyššie prezentované výsledky opodstatňujú tvorbu kognitívnych programov zameraných na stimuláciu kognitívnych, exekutívnych a metakognitívnych procesov podieľajúcich sa na procesoch čítania a porozumenia textu.

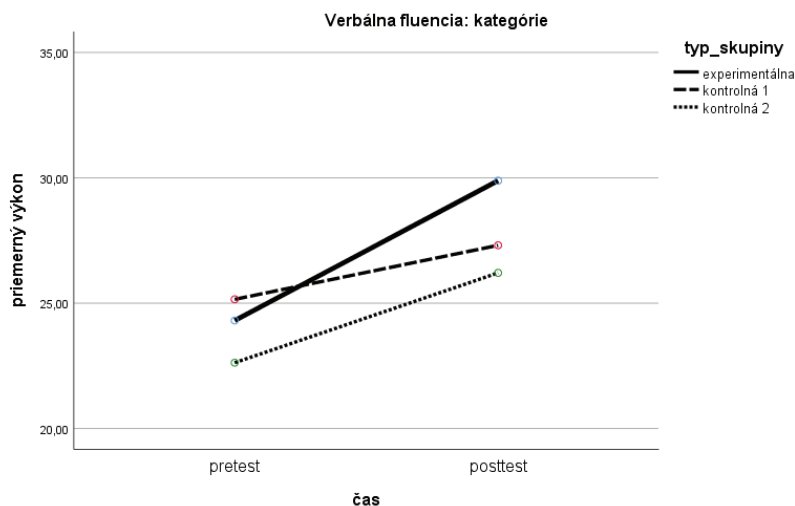
1.1 Proces a výsledky experimentálneho overovania programu

Stimulačný program v kurikule slovenského jazyka mal za cieľ zdokonaľiť a rozvíjať exekutívne fungovanie žiakov. Prvý okruh hodnotenia výsledkov experimentu sa týkal porovnávania pre- a posttestových výsledkov detí v početných ukazovateľoch testovej batérie D-KEFS zachytávajúcej úroveň exekutívneho fungovania dieťaťa. Jednotlivé indikátory reflektovali, ako sú deti schopné zapájať vo svojich riešeníach také exekutívne funkcie ako je flexibilita, inhibícia nežiaducich odpovedí, operačná pamäť či plánovanie. Keďže exekutívne funkcie sú predpokladom pre uplatnenie kognitívnych schopností a výkonov vyššej úrovne, v druhom okruhu hodnotenia výsledkov sme očakávali, že deti ktoré prejdú experimentálnym nácvikom vykážu následne aj vyššiu úroveň verbálnych schopností a kompetencií (napr. lepšie porozumenie textu, lepšie chápanie a tvorba pojmov, slovník atď.). Tieto

premenné boli merané štyrmi subtestami Testu kognitívnych schopností. Pre zabezpečenie vnútornej validity experimentu sme na základe pretestových výsledkov viac ako 300 detí vytvorili tri skupiny vyrovnané vzhľadom na rod, vek, školský prospech a výsledky vo vybraných indikátoroch D-KEFS. Prvú skupinu (N = 50) tvorili deti, ktoré následne prešli stimulačným experimentálnym výcvikom; druhá skupina detí (N = 51) sa namiesto experimentálnej intervencie venovala v rovnakom časovom rozsahu alternatívnemu programu Hravá slovenčina, ináč povedané štandardnému doučovaniu v jazyku, a napokon tretia skupina detí (N = 50) neprešla okrem bežného vyučovania nijakým ďalším pôsobením. Po ukončení experimentálneho pôsobenia prešli všetky tri skupiny detí druhým meraním v tých istých ukazovateľoch ako pri prvom meraní. Základné výsledky boli analyzované prostredníctvom dvojchodovej analýzy rozptylu (čas x skupina); hodnotené teda boli rozdiely vo výkonoch vzhľadom na čas (pretest – posttest) a vzhľadom na skupinu (experimentálna – kontrolná 1 – kontrolná 2). Fokuse bolo hodnotenie interakčných efektov.

Zmeny v ukazovateľoch exekutívneho fungovania. Prakticky vo všetkých indikátoroch bolo zaznamenané zlepšenie výkonov vzhľadom na čas. Inými slovami, výsledky dosiahnuté v reteste boli systematicky vyššie ako pretestové výsledky, a to vo všetkých troch skupinách. Svoj podiel na tomto výsledku pravdepodobne zohrala skúsenosť s testovými úlohami a možno čiastočne aj zrenie. Čo je však pozoruhodné – a zároveň aj v súlade s našimi východiskovými predpokladmi – je skutočnosť, že toto zlepšenie v retestových meraniach bolo výraznejšie práve v experimentálnej skupine. Typickým príkladom môže byť porovnanie testových výkonov v indikatore – Verbálna fluencia: kategórie (graf 1).

Graf 1 Verbálna fluencia: kategórie



Obdobné výsledky sme zaznamenali aj vo veľkej väčšine ostatných indikátorov exekutívneho fungovania dieťaťa. Niekde boli rozdiely v zlepšení medzi skupinami štatisticky významné, inde na hranici významnosti, ale aj nevýznamné rozdiely. Trend výraznejšieho profitu v experimentálnej skupine však možno považovať za generálny.

Zmeny v ukazovateľoch verbálnych schopností a kompetencií. Ako sme uviedli vyššie, v tejto časti sme prešli od hodnotenia exekutívneho fungovania k hodnoteniu zmien priamo v takých schopnostiach a kompetenciách, ako je schopnosť porozumenia a práce s pojmami, porozumenie čítaného textu či rozlišovania sémantických významov slov. Podobne ako pri exekutívnych funkciách, aj tu sme zaznamenali v priebehu experimentu zlepšenie výkonov vo všetkých troch skupinách. Rovnako aj tu vidieť najvyšší prírastok – aj keď pri niektorých subtestoch štatisticky nesignifikantný – práve v experimentálnej skupine. Jedným z okruhov verifikovania vhodnosti experimentálneho stimulačného programu bolo aj zisťovanie, či dosiahnuté výsledky súvisia s odbornou kvalifikáciou trénerov. Ako je uvedené na inom mieste tejto správy, nácvik v experimentálnej skupine realizovali nielen kvalifikovaní učitelia, ale aj študenti bakalárskych a magisterských študijných programov. Pre experimentálnu skupinu sme preto realizovali série analýz rozptylu čas x tréner, kde sme zisťovali, či sa budú výsledky v ukazovateľoch exekutívnych funkcií a tiež verbálnych schopností meniť podľa toho, kto tréningový program viedol. Ani v jednom z analyzovaných ukazovateľov sa tento potenciálny vplyv nepreukázal a nebol naznačený ani žiadny systematický trend v prospech niektorej zo skupín trénerov. Tento výsledok považujeme za pozitívny. Preukazuje totiž, že stimulačný program je primerane štandardizovaný. Za podmienky štandardnej prípravy trénera a pri dodržaní predpísaných algoritmov je teda možné dosiahnuť vo výcviku detí štandardné výsledky bez ohľadu na vzdelanie trénera.

2 Východiská pre tvorbu stimulačného programu v predmete matematika – analýza kognitívnych východísk pre rozvoj matematických schopností na základe výsledkov vstupných meraní

Cielovú populáciu reprezentovali slaboprospievajúci žiaci zo segregovaných rómskych komunít na Slovensku. V roku 2017 sa začalo experimentálne overovanie programu na podporu slaboprospievajúcich žiakov 4. ročníkov štandardných základných škôl lokalizovaných na východe Slovenska. Podľa Oxford Multidimensional Poverty Index (MPI) žiaci pochádzali z rodín vykazujúcich znaky extrémnej chudoby. Do projektu boli zapojené 3 základné školy nachádzajúce sa v segregovaných rómskych komunitách na okraji obce. Vo všetkých školách boli vzdelávaní výhradne žiaci s iným než slovenským materinským jazykom. V domácom prostredí žiaci rozprávali rómskym jazykom. Do projektu bolo zapojení všetci žiaci, ktorí v tom čase navštevovali 4. ročník primárneho vzdelávania, spolu 122 žiakov. Pre úplnosť opisu terčovej populácie (slaboprospievajúci žiaci z marginalizovaných rómskych

komunít) je žiaduce dodať nasledujúce informácie. V rámci nášho výskumu boli hodnotené faktory podieľajúce sa na výkone v matematike u žiakov ($N = 122$, 57 chlapcov a 64 dievčat 4. ročníka ZŠ), ktorí boli vybraní na základe hodnotenia učiteľov ako tí, ktorí dlhodobo nedosahujú požadované výsledky. Výskum bol realizovaný na štandardných základných školách v 4. ročníku primárneho vzdelávania. V školách sa vyučovalo štandardné národné kurikulum, subjekty výskumu neboli zaradené do programov špeciálnej edukácie. Pre objektivizáciu matematického výkonu bola použitá počtová batéria Testu kognitívnych schopností (Thorndike, Hagen, 1986). Batéria pozostávala z troch subtestov: číselné vzťahy, série čísel a zostavovanie rovníc, ktoré ponúkajú prehľad o vytvorení základných kvantitatívnych pojmov dieťaťa a schopnosti postihovania vzťahov medzi nimi. Využitie slovných symbolov, a teda zručnosť čítania vstupuje do výsledkov minimálne. Doplnkom bol subtest Syntetizovanie obrázkov, ktorý poskytuje informácie o plošnej predstavivosti dieťaťa a má malý vzťah ku školskému vyučovaniu (fluidná inteligencia). Výsledky poukázali na priemerný výsledok 21,33 ($SD = 9,4$), čo predstavuje 80 bodov váženého skóre a poukazuje na matematické schopnosti u sledovanej skupiny žiakov na úrovni hranice priemeru a podpriemeru. Pri frekvenčnej analýze až 60 % žiakov vykazovalo deficitný výsledok ($z = -2$). Analýza údajov ďalšieho použitého testu matematických schopností ZAREKI poukázala, že získané priemerné skóre 77,5 ($SD = 18$) u viac ako 60 % detí indikuje redukované matematické schopnosti ($z = -2$). Skóre nižšie ako 89 bodov hovorí o možnej vývinovej dyskalkúlii. Najslabšie výsledky boli dosahované v subtestoch počítanie spamäti, slovné úlohy, usporiadanie čísel na číselnej osi a kontextuálne posúdenie množstva. Uvedené výsledky poukazujú na výrazné nedostatky v subtestoch s verbálnou inštrukciou, ktoré vyžadujú dobrú kontrolu pozornosti a pracovnej pamäti (počítanie spamäti, slovné úlohy), ako aj v subtestoch, ktoré vyžadujú skúsenosti a závisia na podnetnosti prostredia. Prezentované výsledky poukazujú na závažné nedostatky v parciálnych schopnostiach až u 60 % slaboprospeievajúcich žiakov, ktoré sa vzhľadom na vek bez systematickej stimulácie spontánne neupravujú, čím vzniká riziko výraznejšieho zaostávania v priebehu ďalšieho vzdelávania, ako aj možného rozvoja osobnostných problémov (sebavnímanie a sebahodnotenie žiaka). Hľadanie optimálnych edukačných postupov v tejto špecifickej populácii žiakov je nevyhnutné. So stúpajúcou náročnosťou vo vyučovaní predmetu matematika v priebehu školskej dochádzky sa stávajú nedostatky v jednotlivých oblastiach viac nápadné a bez diagnostiky a stimulácie jednotlivých procesov výrazne klesá schopnosť spontánnej úpravy a kompenzácie. Najvýraznejšie je to badať pri prechode na druhý stupeň primárneho vzdelávania, kedy sa procesy prirodzeného zrenia stabilizujú a maximalizujú výkon v jednotlivých oblastiach. Na základe týchto výsledkov môžeme formulovať odporúčanie pre prax: systematická a zámerná stimulácia kognitívnych aj exekutívnych procesov žiaka je nutná od začiatku školskej dochádzky.

2.1 Proces a výsledky experimentálneho overovania programu

Po získaní informovaného súhlasu rodičov so zapojením žiakov do projektu boli administrované vstupné merania. Týchto 122 detí sme následne rozdelili do troch skupín (experimentálna skupina a dve kontrolné skupiny). Rozdelenie kombinovalo ekvalizáciu s náhodným výberom. Východiskom pre výber boli charakteristiky detí (rod, miesto bydliska a známka z matematiky) a výsledky ktoré dosiahli v ôsmich vybraných indikátoroch testovej batérie D-KEFS, testu ZAREKI a TKS pred začatím experimentu. Na tomto základe sme vytvorili štyridsať trojíc detí tak, aby si deti v každej trojici boli v uvedených atribútoch maximálne podobné. Následne sme náhodným výberom v každej trojici rozdelili deti do jednej z troch skupín. Dve deti, pre ktoré sme nenašli fit do žiadnej trojice, boli zaradené do prvej kontrolnej skupiny. Ako preukázala následná jednovchodová analýza rozptylu, všetky tri skupiny sa pred započatím experimentu od seba štatisticky významne neodlišovali v prevažnej väčšine jednotlivých indikátorov testových výsledkov. Predsa však po skončení experimentu sme pre účely čo najvieryhodnejšej komparácie výsledkov pristúpili ešte k ďalším virtuálnym ekvalizáciám skupín, a to osobitne podľa pretestových výsledkov pre každý jeden meraný indikátor. Cieľom tejto ekvalizácie bolo ešte viac maximalizovať medziskupinovú podobnosť distribúcií a priemerných hodnôt pre každý indikátor. Zo štatistických analýz tak boli pri každom z indikátorov na základe náhodného výberu vylúčené tie deti, ktorých výsledky ekvivalentnosť distribúcií a priemerov najviac porušovali. Pri väčšine premenných sa touto procedúrou počty detí v skupinách nezmenili vôbec alebo len málo. Iba v jednom prípade činil úbytok viac ako 30 %. Výsledkom však aj tu bola presvedčivá ekvivalentnosť skupín na začiatku experimentu.

Zmeny v ukazovateľoch exekutívneho fungovania. Pre štatistické zhodnotenie efektivity výcvikového programu bola po overení podmienok testovania zvolená zmiešaná ANOVA (čas x skupina). Výsledky sú v zhode s plánovanými cieľmi projektu zoskupené do dvoch okruhov. Prvý okruh predstavuje odpoveď na otázku, ako sa realizácia výcviku premietla do výkonov detí v testoch exekutívneho fungovania (verbálna fluencia, fluencia tvarov a interferencia slov a farby). Štatisticky významné rozdiely boli pozorované iba vzhľadom na čas merania: počet produkovaných písmen, kategórií i správnych striedaní bol v druhom meraní systematicky vyšší než pred začatím experimentálneho pôsobenia. Podobne môžeme vidieť, že v druhom meraní došlo k štatisticky významnému zvýšeniu pomeru správnych striedaní oproti počtu vymenovaných kategórií (kontrast 2). Hodnoty Cohenovho η pritom zároveň naznačujú, že toto zvýšenie je relatívne nízke. Na druhej strane výsledky nepodporujú predpoklad, že by deti, ktoré absolvovali experimentálne pôsobenie, vykázali väčší progres v testoch exekutívneho fungovania než deti z dvoch kontrolných skupín. Výsledky sumarizujúce štatistickú analýzu indikátorov pre Test fluencie tvarov kopírujú svojím charakterom výsledky pre Test verbálnej fluencie. Výkony v subtestoch Plné krúžky a tiež Prázdne krúžky boli vo všetkých troch skupinách detí lepšie po ukončení experimentu než pred jeho začatím. Výnimkou

bol iba subtest Striedanie, kde sa výkony detí podrobených experimentálnemu pôsobeniu zlepšili signifikantne vo vyššej miere než tomu bolo v ostatných dvoch skupinách.

Zmeny v ukazovateľoch matematických schopností. Kým prvý okruh výsledkov bol sústredený na potenciálne zmeny v exekutívnom fungovaní, druhý okruh reprezentuje odpoveď na otázku, či a ako sa zmenili v priebehu experimentu výkony detí v testoch matematických schopností a spôsobilostí. Profil výsledkov v obidvoch testoch je v porovnaní s indikátormi prvého okruhu mierne odlišný. Aj tu môžeme konštatovať v posttestových meraniach štatisticky významné zlepšenie oproti pretestom. Okrem preukázaného efektu premennej čas však rovnako v teste TKS, ako aj v teste ZAREKI môžeme pozorovať aj štatisticky významný efekt interakcie čas x skupina. Nárast testového skóre v čase je pre experimentálnu skupinu výraznejší než v dvoch kontrolných skupinách. Konkrétne výkony detí experimentálnej skupiny sa po absolvovaní tréningu zvýšili vo výraznejšej miere než tomu bolo v ostatných dvoch skupinách. Základným cieľom EXEFUN-MAT nebolo len všeobecné zlepšenie exekutívneho fungovania dieťaťa, ale to, aby sa deti naučili efektívne používať exekutívne funkcie v procese riešenia matematických úloh. Prezentované výsledky naznačujú, že vytvorený tréningový program by mohol k tomuto cieľu viesť. Ako je z nich vidieť, výkony vo vybraných testoch exekutívnych funkcií sa v priebehu času zlepšili. Toto zlepšenie však pozorujeme približne v rovnakej miere u detí vo všetkých troch skupinách, teda aj u detí, ktoré neprešli tréningom. Nemôžeme teda konštatovať, že by zostavený tréningový program dokázal efektívne zvýšiť úroveň vybraných exekutívnych funkcií. Zmeny testového skóre v testoch matematických schopností – TKS a ZAREKI však preukázali o niečo odlišnejší charakter, ako tomu bolo u väčšiny testov exekutívnych funkcií. Aj tu sa skóre v testoch zvýšilo s postupujúcim časom u všetkých troch skupín. Avšak, a to považujeme za dôležité, toto zlepšenie bolo významne intenzívnejšie u detí z experimentálnej skupiny. Absolvovanie tréningového programu EXEFUN-MAT tak síce nevedlo k signifikantnému zvýšeniu úrovne exekutívnych funkcií v porovnaní s kontrolnými skupinami, naučilo však pravdepodobne deti tieto exekutívne funkcie viac a efektívnejšie využívať a zapájať priamo do riešenia matematických úloh v kontexte školského kurikula.

Realizátormi experimentálnych zásahov boli tréningovaní študenti PF PU v Prešove, učitelia a špeciálni pedagógovia. Pre potreby experimentálnej intervencie boli vybraní dobrovoľníci – vnútorne motivovaní študenti a učitelia. V prípade študentov výskum bol súčasťou ich bakalárskych, diplomových a dizertačných prác, u učiteľov záverečných prác pre ďalšie kvalifikované postupy. Anticipované bolo, že väčšina realizátorov intervencie bude po ukončení štúdia učiť slaboprospeievajúcich žiakov aj zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v týchto lokalitách. Naším zámerom bolo z hľadiska dlhodobého zámeru pripravovať novú generáciu učiteľov schopných aplikovať do edukácie princípy kognitívnej diagnostiky a stimulácie. Vstupná a výstupné merania realizovali psychológovia CPPPaP v Prešove. Na intervencii spolupracovalo 10 školských

psychológov, 27 študentov (v rámci bakalárskych, diplomových, dizertačných prác), 13 riaditeľov škôl, 31 učiteľov/špeciálnych pedagógov (priama práca so žiakmi), 12 členov výskumného tímu, cca 95 zaangažovaných ľudí.

Pre potreby projektu bolo testovaných cca 400 žiakov 4. ročníka z 13 základných škôl (90 – experimentálna skupina – stimulačný program, 92 – kontrolná skupina 1 – Hravá slovenčina/matematika, 90 – kontrolná skupina bez zásahu). Spolu bolo realizovaných 1200 hodín intervencie v experimentálnej skupine, 1200 hodín intervencie v kontrolnej skupine, teda 2400 hodín priamej kontaktnej práce s dvojicami žiakov. Intervencia bola dizajnovaná vo viacerých rekurzívnych cykloch, jej podoba sa modifikovala na základe získaných skúseností v intervencii.

3 Tvorba metodických materiálov pre učiteľov

Vo výskume sme hľadali spôsob, ako môžeme efektívne stimulovať exekutívne fungovanie žiaka v ekologicky validnej intervencii. Uvažovali sme, ako môžeme využiť doménovo-špecifický potenciál matematiky a slovenského jazyka pre stimuláciu inhibície, kognitívnej flexibility sebaregulácie, kontroly pozornosti, kognitívneho plánovania u slaboprosievajúceho žiaka. Ciele projektu boli splnené. Pre účely experimentálneho výskumu boli vytvorené a experimentálne overené kognitívne stimulačné programy EXEFUN-MAT a EXEFUN-SLOV. Programy sú pôvodné a majú autorský charakter.⁶

⁶ Viac informácií o programoch dostupných na internete:
<https://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/vedecko-vyskumne-centrum/vyskumne-centrum-kognitivnej-edukacie/publikacie/matematika/>
<https://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/vedecko-vyskumne-centrum/vyskumne-centrum-kognitivnej-edukacie/publikacie/slovensky-jazyk/>

MIKURČÍKOVÁ, L., HARČARÍKOVÁ, T., SCHOLTZOVÁ, I. (eds.):
Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte transformačných procesov. Zborník príspevkov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2020. 454 s. ISBN 978-80-555-2591-4¹

Recenzovaný zborník príspevkov s názvom *Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte transformačných procesov* je výsledkom spolupráce tvorivých pracovníkov Katedry špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove a tvorivých pracovníkov Ústavu špeciálnopedagogických štúdií a Katedry špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Zborník je publikačným výstupom z projektov: VEGA 1/0684/19 *Evalvácia behaviorálnych intervencií v edukácii detí a žiakov s poruchami autistického spektra a inými vývinovými poruchami* (vedúca projektu: PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA); VEGA 1/0582/18 *Identifikácia, analýza a deskripcia špeciálnych edukačných potrieb jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením v produktívnom veku v procese objektívnej a subjektívnej evaluácie možností ďalšieho vzdelávania na Slovensku – výskumná analýza* (vedúca projektu: doc. PaedDr. Jana Lopúchová, PhD.); VEGA 1/0631/20 *Matematika v primárnom vzdelávaní – analýza v medzinárodnom kontexte a identifikácia kategórií determinujúcich kvalitné matematické vzdelávanie na úrovni ISCED 1* (vedúca projektu: doc. RNDr. Iveta Scholtzová, PhD.); KEGA 049UK-4/2019 *Možnosti a limity integrovaného/inkluzívneho vzdelávania žiakov so zmyslovým postihnutím* (vedúca projektu: prof. PaedDr. Darina Tarcsiová, PhD.); KEGA 064UK-4/2020 *Elektronická učebnica geografie pre žiakov s mentálnym postihnutím* (vedúca projektu: PaedDr. Monika Šulovská, PhD.); APVV-15-0071 *Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež* (vedúca projektu: prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.).

Zborník svojím spracovaním reflektuje na vybrané oblasti vedeckých skúmaní a konceptov praxe špeciálnej pedagogiky v kontexte súčasných transformačných procesov. Autori jednotlivých príspevkov sa prioritne orientujú na špeciálnu a inkluzívnu pedagogiku. Zborník obsahuje 24 príspevkov, z ktorých väčšina rieši širšie spektrum otázok zo špeciálnej a inkluzívnej pedagogiky, pričom obsah viacerých príspevkov je s presahom aj do ďalších vedných odborov, čo je mimoriadne obohacujúce. To len potvrdzuje fakt, že špeciálnu a inkluzívnu pedagogiku je nutné vnímať širokospektrálne a výskumne, praxeologicky ju realizovať interdisciplinárne a zároveň v kontexte prebiehajúcich transformačných procesov. Preto v jednotlivých príspevkoch zo špeciálnej pedagogiky a inkluzívnej pedagogiky nachádzame odraz predškolskej a elementárnej pedagogiky, sociálnej a liečebnej pedagogiky, andragogiky a sociálnej práce či iných odborov.

Zborník *Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte transformačných procesov* svojou obsahovou náplňou je potrebné považovať

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 28. 01. 2021

za aktuálny a prínosný. Je spracovaný na vedeckej a odbornej úrovni. Nie je zameraný len pre úzku skupinu odborníkov, ale je určený aj pre širokú odbornú verejnosť. Je prínosné, že čiastkové výstupy z projektov VEGA, KEGA a APVV publikované v zborníku sa implementujú aj do vyučovacieho procesu pre študentov špeciálnej pedagogiky na obidvoch spomenutých pracoviskách, pre ktorých je veľmi podnetný študijný materiál.

Dosiahnuté výsledky výskumov v jednotlivých projektoch môžu prispieť k efektívnejšiemu vzdelávaniu a výchove, k prevencii, posilňovaniu, podpore detí/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a k zabezpečeniu podmienok inkluzívnej edukácie. Zámerom autorov je tiež inšpirovať pedagógov k cieľnému využívaniu edukačného procesu a intervencie pre posilňovanie tejto skupiny detí/žiakov v zmysle zlepšovania aj ich socializácie a budúcej kvality života v dospelosti. Publikovaním tohto zborníka sa otvára širší priestor na uplatnenie teórie a praxe špeciálnej a inkluzívnej pedagogiky.

*Mária Podhájecká²
Vladimír Gerka³*

² Mária Podhájecká, prof., PhD., CSc., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: maria.podhajecka@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

³ Vladimír Gerka, Mgr., Ing., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: vladimir.gerka@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

MÜLLER, O. a kol.: *Metodika expresivních přístupů u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 272 s. ISBN 978-80-244-5749-9¹

Odborná publikácia *Metodika expresivních přístupů u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání* (2020) je publikačným výstupom akademických pracovníkov PhDr. Jaroslavy Dosedlovej, Ph.D., PaedDr. Lubomíra Holzera, doc. Mgr. Jiřího Kantora, Ph.D., Mgr. Lenky Kružíkovej, Ph.D., PhDr. Renaty Mlčákovej, Ph.D., MgA. et Mgr. Aleny Palarčíkovéj, Mgr. Zdeňky Polínkovéj, doc. PhDr. Petry Potměšilovej, Ph.D., Mgr. Veroniky Růžičkovéj, Ph.D., Mgr. Pavla Svobodu, Ph.D., z Univerzity Palackého v Olomouci v Českej republike pod vedením Mgr. Oldřicha Müllera, Ph.D., ktorá je jedným z viacerých výstupov v rámci riešenia výskumného projektu OP Výzkum, vývoj a vzdelávání, PO 3 Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání, reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/000402 2 *Jedinečnosti umeleckého výrazu k inkluzivnímu umeleckému vzdělávání* (2017 – 2020). Publikácia je podľa autorov určená predovšetkým študentom pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, psychológie a ďalších príbuzných odborov, ale využiť ju môžu aj odborníci z praxe, najmä pedagógovia v materských a základných školách a pracovníci v poradenských zariadeniach.

Monografia je rozčlenená do trinástich kapitol. Jej cieľom je predstavenie použitia umeleckej expresivity vo výchove a vzdelávaní, v osobnostnom rozvoji a socializácii detí predškolského veku, mladšieho a staršieho školského veku so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach školskej inklúzie. Podstatu rozvoja osobností týchto detí a žiakov autori definujú na základe konceptu filozofie inklúzie a rovnosti šancí pre všetkých, a to so zreteľom na deti a žiakov so zdravotným postihnutím a kľúčové kompetencie špeciálneho pedagóga pri realizácii tohto procesu. Prínosom publikácie je teoretické vymedzenie problematiky integrácie umenia do inkluzívneho vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a využitia inovatívnych metodických umeleckých prístupov v pedagogickej praxi.

V úvodných kapitolách sa autori publikácie zaoberajú problematikou integrácie umenia do inkluzívneho vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Teoreticky vymedzujú pedagogiku založenú na umení, typy umeleckých aktivít a prezentujú ukážky vyučovacích hodín, na základe čoho spájajú na jednej strane pedagogiku založenú na umení a na strane druhej špeciálne vzdelávacie potreby. Podstatu kapitol tvorí vymedzenie umeleckých terapií (smerov a príbuzných disciplín) a ich využitie v špeciálnych vzdelávacích inštitúciách, inkluzívnych školách, ako aj v rámci preventívnych a intervenčných programov umeleckých terapií. Jednotlivé umelecké terapie sú vhodne obohatené rôznymi ukážkami, ktoré zaujmú čitateľa a ponúknu mu detailnejší pohľad na danú problematiku. Prínosom kapitol sú rôzne podnety a príklady využiteľné pre oblasť pedagogiky založenej na umení a ich aplikácii

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 27. 01. 2021

v edukácii detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V ďalších kapitolách sa autori detailnejšie venujú jednotlivým metodikám inkluzívneho vzdelávania v spojení so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Osobitnú pozornosť venujú žiakom s mentálnym postihnutím a poruchami autistického spektra, so sluchovým a zrakovým postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou. Spoločným fenoménom predstavených inovatívnych metodík je umelecká expresia a jej vyjadrenie v inkluzívnom prostredí školy, a to prostredníctvom umeleckých prostriedkov – divadelných, hudobných, výtvarných, tanečných, poetických a literárnych. Každá z predstavených metodík opisuje prístupy, dôsledky postihnutia u detí a žiakov školského veku a zároveň ponúka postupy, formy podpory, ako aj konkrétne príklady a možnosti ich využitia v praxi, pričom upozorňuje aj na možné problémy pri realizácii odporúčaných aktivít, čo môžeme považovať za prínosné a inšpiratívne.

Monografická práca je zrozumiteľným zdrojom množstva inšpiratívnych námetov využiteľným v pedagogickej praxi materských i základných škôl v inkluzívnom vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Konkrétne návody sú prienikom umenia, teórie a praxe s prihliadnutím na podporu inkluzívneho školského prostredia, čím knižná publikácia nadobúda v súčasnosti aktuálny teoretický i pragmatický rozmer aj na Slovensku.

Luboš Lukáč²

² Luboš Lukáč, Mgr., interný doktorand, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika. E-mail: lubos.lukac@smail.unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

NEUBAUEROVÁ, L., NEUBAUER, K.: *Neurogeně podmíněné poruchy komunikace u seniorů v sociálně-zdravotní péči*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2020. 125 s. ISBN 978-80-7435-794-7¹

Prvou autorkou recenzovanej knižnej publikácie *Neurogeně podmíněné poruchy komunikace u seniorů v sociálně-zdravotní péči* (2020) je PhDr. Lenka Neubauerová, PhD., z Ústavu sociálnej práce Filozofickej fakulty Univerzity Hradec Králové v Hradci Králové, ktorá sa už ako skúsená sociálna pracovníčka a arteterapeutka špecializuje na problematiku zvyšovania kvality života hendikepovaných osôb a seniorov so získanými komunikačnými poruchami; druhým autorom publikácie je doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D., klinický logopéd a psychoterapeut s dlhoročnými skúsenosťami v danej oblasti pôsobiaci na 1. lekárskej fakulte Karlovej univerzity v Prahe, ale aj na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku a Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Renomovaní autori majú ambície vo svojej spoločnej knihe zareagovať na závažný problém spočívajúci v aktualizácii poznatkov a skúseností, ktoré súvisia s diagnostikou a terapiou najčastejších nedostatkov v rečovej komunikácii seniorov v sociálno-zdravotnej starostlivosti v Domovoch pre seniorov v Českej republike. Východiskom k spracovaniu publikácie bola pre autorov komparácia teoretických, vedeckovýskumných i pragmatických poznatkov v domácom i zahraničnom kontexte, a to najmä z klinickej logopédie, sociálnej práce a neurorehabilitácie so zameraním na seniorov s neurogénne podmienenými poruchami komunikácie.

Recenzovaná publikácia má charakter vedeckej monografie, ktorá spracúva problematiku o špecifických neurogénne podmienených poruchách komunikácie seniorov koncepcne usporiadanú v logickom slede od teoretických východísk príčin a prejavov neurogénne podmienených porúch rečovej komunikácie u seniorov spojených najmä s afáziou a dysartriou v oblasti sociálnej práce k diagnostike a analýze príčin vzniku a evalvácií psychoterapeutických prístupov so zameraním na vytvorenie nových podporných programov pre seniorov so závažnými poruchami reči. Autori publikácie majú v kontexte spracovanej problematiky už dlhoročné skúsenosti, ktoré zúročili aj pri tvorbe tejto vedeckej monografie, a to s intenzívnejším prienikom do skúmanej problematiky. V realizovanom výskume sa zamerali na hlbšiu komparáciu a detekciu faktorov, ktoré ovplyvňujú súčasnú situáciu v danej oblasti a podporu profilácie vhodnej kompetencie pracovníkov v oblasti sociálnej starostlivosti o seniorov. Autori aplikovali kvantitatívny dizajn výskumu s dôsledne rozpracovanou metodikou vrátane matematicko-štatistického vyhodnotenia výsledkov výskumu, čím realizovaný výskum spĺňa kritériá validity a reliability. Na základe uvedeného konštatujem, že výsledky výskumu sú inšpiratívne pre súčasné vedeckovýskumné zameranie v oblasti diagnostiky a rehabilitácie u seniorov s poruchami rečovej komunikácie s cieľom zvyšovania ich kvality života v oblasti sociálnej starostlivosti.

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 17. 11. 2020

V centre ďalšej pozornosti autorov s dlhoročnou logopedickou skúsenosťou v tejto oblasti bola v knižnej monografii tvorba a aplikácia komplexného programu kognitívno-komunikačnej terapeutickej pomoci pre seniorov, ktorá by podľa nich mala byť realizovaná za pomoci klinického logopéda v symbióze s ďalšími napríklad liečebnými, farmakologickými, psychoterapeutickými, rehabilitačnými a nefarmakologickými prístupmi, a to z dôvodu nevyhnutnej modifikácie cieľov, metód a foriem rehabilitačného procesu na základe prevalencie výsledkov z priebežnej diagnostiky typu a vývinového štádia syndrómu demencie a porúch komunikačnej kompetencie u seniorov v oblasti sociálnej starostlivosti. V tomto zmysle autori opodstatnene poukazujú aj na nevyhnutnosť rozširovania profilácie klinického logopéda o špecializované terapeutické vzdelávanie v oblasti poskytovania osvedčených metód a foriem práce seniorom s demenciou a inými neurodegeneratívnymi poruchami s cieľom zvyšovania ich kognitívnej a komunikačnej úrovne a skvalitnenia spôsobu života, a to aj s využitím prvkov dramaterapie, muzikoterapie, arteterapie, tanečnej či pohybovej terapie. V tejto súvislosti autori nezabúdajú ani na ďalšie problémy u týchto osôb, ktoré súvisia s dysartriou a dysfágiou, v rámci ktorých naznačujú aj rolu klinického logopéda.

Vedeckú monografiu hodnotím pozitívne najmä z dvoch hľadísk: na jednej strane je výsledkom a zovšeobecnením poznatkov s hlbším a komplexnejším prienikom do problematiky, a to aj na základe mnohých výskumov autorov v tejto oblasti; na druhej strane spracovaná problematika môže byť inšpiratívna pre ďalšie vedeckovýskumné zameranie klinického logopéda v oblasti diagnostiky a rehabilitácie osôb s poruchami kognície a rečovej komunikácie u seniorov nielen so syndrómom demencie a poruchami komunikácie. Záverom konštatujem, že spracovaná knižná publikácia môže byť inšpiratívna nielen pre odborníkov uvedených profesií, ale aj pre oblasť sociálnej práce v pregraduálnej a postgraduálnej príprave či pre širšiu akademickú obec zaoberajúcu sa zvyšovaním kvality života seniorov v sociálnych zariadeniach pre seniorov v každodennej praxi nielen v Čechách, ale aj na Slovensku.

Bibiána Hlebová²

² Bibiána Hlebová, doc., PaedDr., 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. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autorky.

VALENTA, M., MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B. a kol.: *Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada Publishing, 2020. 216 s. ISBN 978-80-271-0621-9¹

Publikácia kolektívu autorov pod vedením Milana Valentu, Lenky Morávkovej Krejčovej, Bibiány Hlebovej pod názvom *Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu* (2020) je aktuálnou publikáciou zaoberajúcou sa otázkou vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Táto kniha je venovaná azda najznámejším odborníckam zaoberajúcim sa deficitmi čiastkových funkcií a oslabením kognitívneho výkonu v Českej i v Slovenskej republike, a to profesorke Brigitte Sindelarovej a docentke Věre Pokornej (in memoriam). Autori poukazujú na problematiku legislatívnej opory, ako aj legislatívne zmeny pre cieľovú skupinu detí a žiakov s deficitmi čiastkových funkcií a oslabením kognitívneho výkonu, zaoberajú sa ich diagnostikou a intervenciou.

Publikácia je členená do siedmich kapitol. Jej súčasťou je diagnostická príloha, ktorá je štandardizovanou verziou diagnostiky deficitov čiastkových funkcií. Prvé kapitoly poukazujú na vymedzenie základnej terminológie týkajúcej sa používaných pojmov v oblasti čiastkových funkcií a oslabenia kognitívneho výkonu. Opisujú konkretizáciu konceptu týchto pojmov do oblasti poradenskej a špeciálnopedagogickej praxe. Autori sa zaoberali aj možnosťami diagnostikovania úrovne čiastkových funkcií mozgu z hľadiska statického alebo dynamického diagnostického modelu. Charakterizované deficity v čiastkových funkciách detí a žiakov, ktoré sa odrážajú v osvojovaní si trívia, teda čítania, písania a počítania, tiež sa prejavujú aj v ich neúspechoch v školskom prostredí, preto autori ponúkajú čitateľovi odpovede na otázky týkajúce sa príčin edukačných problémov. Samostatná kapitola predstavuje zhrnutie problematiky rozvíjania čitateľskej kompetencie v skupine žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, kde je bližšie charakterizovaná vizuálna percepcia, auditívna percepcia, priestorová orientácia, pamäť, intermodálne vzťahy a vnímanie časovej postupnosti, na základe ktorých je ďalšia časť publikácie venovaná aplikácii stimulačného programu čitateľských kompetencií u žiakov v individuálnej integrácii v 4. ročníku základnej školy, ako jednej z kľúčových kompetencií školskej úspešnosti. Vychádza z metodického materiálu *T-254 Deficity dílčích funkcí* autorky Sindelarovej (2008) a ponúka podrobný návod na prácu s literárnym textom, zároveň poskytuje metodické pokyny pre pedagógov, ktorí sa ním môžu inšpirovať. Dôležitou súčasťou publikácie je manuál diagnostickej aplikácie cvičení profesorky Sindelarovej (2008), ktorý bol realizovaný na českej populácii detí predškolského veku a žiakov prvých ročníkov základnej školy. Obsahuje súbor úloh zameraných na diagnostiku deficitov čiastkových funkcií, kde je rozpracovaných množstvo zaujímavých diagnostických úloh pre materské školy a pre prvý ročník základných škôl. Autori nevynechali ani základnú symptomatológiu žiakov

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted on: 09. 10. 2020

s oslabením kognitívneho výkonu v školskom prostredí, kde charakterizujú oblasti psychomotorického tempa, zmyslovú percepciu, koncentráciu, myslenie a pamäť. Publikácia čitateľovi ponúka tiež stručný prehľad najvyužívanejších diagnostických metód, ako aj orientačný prehľad vývojových medzníkov kľúčových schopností ontogenézy intaktného dieťaťa. Poslednú kapitolu tvorí charakteristika známeho Programu inštrumentálneho obohacovania Revuena Feuersteina – FIE. Pozitívne hodnotím aj charakteristiku zriedka využívannej práce s chybou, ktorá podnecuje žiakov analyzovať chyby bez obáv, čím sa učia strategickému a kritickému skúmaniu jednotlivých úloh. Jej záver obsahuje prehľad ďalších odborných programov zameraných na stimuláciu deficitných čiastkových funkcií, ako napr. Strassmeierovú metodiku, stimulačný program Maxík, KUPREV/KUPOZ, HYPO, Metódu dobrého štartu a ďalších zaujímavých pre špeciálnopedagogickú odbornú verejnosť i prax dôležitých programov.

Predmetom záujmu autorov je vysoká prevalencia deficitov čiastkových funkcií a oslabenia kognitívneho výkonu v predškolskej a školskej populácii, ako aj ich symptomatológia, diagnostika a špeciálnopedagogická a psychologická intervencia. Z toho dôvodu považujem recenzovanú publikáciu za akúsi metodickú pomôcku v ďalšom vzdelávaní pedagógov v bežných školách, špeciálnych pedagógov, poradenských odborných pracovníkov a tiež študentov pedagogických odborov.

Patrícia Šimková²

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

MIKURČÍKOVÁ, L., HARČARÍKOVÁ, T., SCHOLTZOVÁ, I. (eds.):

Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte transformačných procesov. Zborník príspevkov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2020. 454 s. ISBN 978-80-555-2591-4

Prešovská univerzita v Prešove,
Vydavateľstvo Prešovskej univerzity

**ŠPECIÁLNOPEDAGOGICKÉ
VEDECKÉ A PRAXEOLÓGICKÉ PROBLÉMY
V KONTEXTE TRANSFORMAČNÝCH PROCESOV**



Zborník príspevkov s názvom *Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte transformačných procesov* je výnimočný svojou tematickou veľkorysťou, ktorá dovoľuje nahliadnuť do oblasti vedeckých skúmaní, ako aj konceptov praxe v špeciálnej pedagogike, a to všetko na pozadí súčasných transformačných procesov, ktorými prechádza nielen celá spoločnosť, ale aj špeciálna pedagogika. Je výnimočný aj tým, že vznikol na základe spolupráce tvorivých pracovníkov Katedry špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove a tvorivých pracovníkov Ústavu špeciálnopedagogických štúdií a Katedry špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Zborník obsahuje 24

príspevkov, v ktorých reflektuje aj mnohé čiastkové výstupy z projektov KEGA, VEGA a APVV na obidvoch uvedených pracoviskách. Zo zamerania jednotlivých projektov je zrejmy široký vedecký záber jednotlivých riešiteľských tímov, čo evokuje skutočnosť, že súčasná paradigma špeciálnej pedagogiky je výskumne aj praxeologicky zameraná širokospektrálne a snaží sa akcentovať všetky dôležité témy, ktoré je potrebné riešiť aj v kontexte prebiehajúcich transformačných procesov, čím presahuje aj do viacerých príbuzných odborov. Prínos zborníka, okrem špeciálnej pedagogiky a inkluzívnej pedagogiky, je viditeľný aj rámci predškolskej a elementárnej pedagogiky, sociálnej a liečebnej pedagogiky, ako aj andragogiky či sociálnej práce.

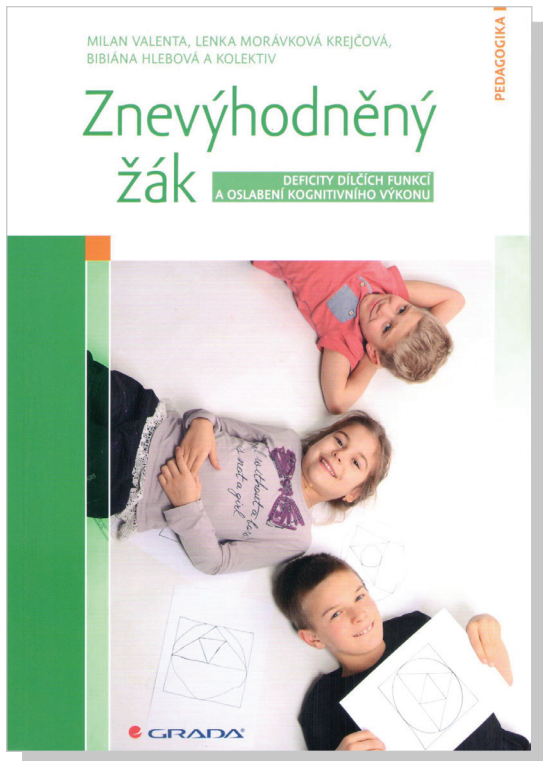
NEUBAUEROVÁ, L., NEUBAUER, K.: *Neurogeně podmíněné poruchy komunikace u seniorů v sociálně-zdravotní péči*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2020. 125 s. ISBN 978-80-7435-794-7



Vedecká monografia pod názvom *Neurogeně podmíněné poruchy komunikace u seniorů v sociálně-zdravotní péči* spracúva problematiku o špecifických neurogénne podmienených poruchách komunikácie u seniorov, ktorá je koncepcne usporiadaná v logickom slede od teoretických východísk príčin a prejavov neurogénne podmienených porúch rečovej komunikácie u seniorov spojených najmä s afáziou a dysartriou v oblasti sociálnej práce k diagnostike a analýze príčin vzniku a evalvácii psychoterapeutických prístupov so zameraním na vytvorenie nových podporných programov pre seniorov so závažnými poruchami reči. Autori publikácie majú v kontexte spracovanej problematiky už dlhoročné skúsenosti, ktoré zúročili aj pri tvorbe tejto

vedeckej monografie, a to s intenzívnejším prienikom do skúmanej problematiky. V realizovanom výskume sa zamerali na hlbšiu komparáciu a detekciu faktorov, ktoré ovplyvňujú súčasnú situáciu v danej oblasti a podporu profilácie vhodnej kompetencie pracovníkov v oblasti sociálnej starostlivosti o seniorov. Autori aplikovali kvantitatívny dizajn výskumu s dôsledne rozpracovanou metodikou vrátane matematicko-štatistického vyhodnotenia výsledkov výskumu, ktoré sú inšpiratívne pre súčasné vedeckovýskumné zameranie v oblasti diagnostiky a rehabilitácie seniorov s poruchami rečovej komunikácie s cieľom zvyšovania ich kvality života v oblasti inštitucionálnej sociálnej starostlivosti.

VALENTA, M., MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B. a kol.: Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu. Praha: Grada Publishing, 2020. 216 s. ISBN 978-80-271-0621-9



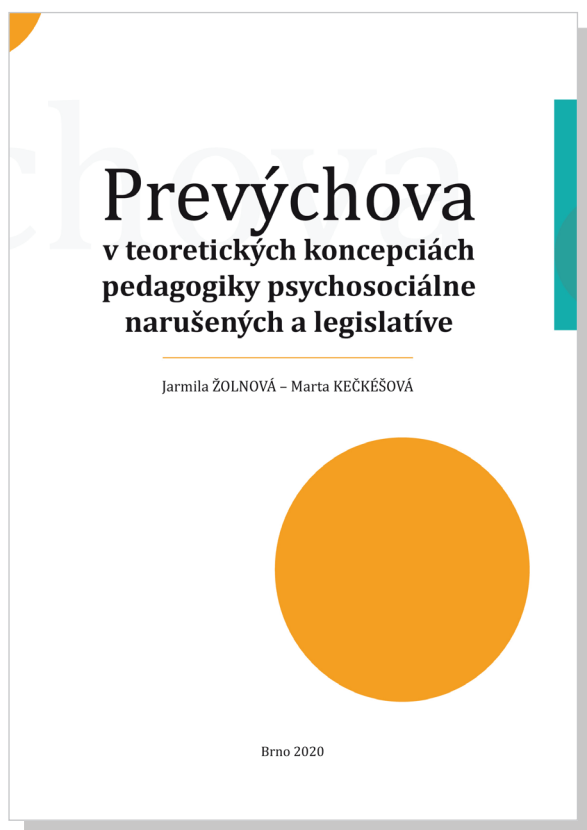
Knižná publikácia pod názvom *Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu* od kolektívu autorov je venovaná dvom významným odborníčkam zaoberajúcim sa deficitmi čiastkových funkcií a oslabením kognitívneho výkonu u detí a žiakov, a to profesorke Brigitte Sindelarovej a docentke Věře Pokornej (in memoriam). Predmetom záujmu autorov odbornej monografie je problematika prevalence deficitov čiastkových funkcií a oslabenia kognitívneho výkonu u detí v predškolskom a mladšom školskom veku, ako aj ich symptomatológie, diagnostiky a špeciálnopedagogickej i psychologickej intervencie so zámerom zvyšovania

úrovne ich školskej úspešnosti. Z toho dôvodu publikáciu môžeme vnímať ako metodickú príručku v kontexte pregraduálneho i postgraduálneho vzdelávania pedagógov, špeciálnych pedagógov, poradenských odborných pracovníkov, najmä študentov pedagogických fakúlt.

ŽOLNOVÁ, J., KEČKÉŠOVÁ, M.: *Prevýchova v teoretických koncepciách pedagogiky psychosociálne narušených a legislatíve*. Brno: MDS, 2020. 178 s. ISBN 978-80-7392-354-9

Cieľom vysokoškolskej učebnice *Prevýchova v teoretických koncepciách pedagogiky psychosociálne narušených a legislatíve* je prezentovať východiská a skúsenosti z výchovy v špeciálnych výchovných zariadeniach a legislatívnej podpory deťom v rodine. Primárne je určená študentom špeciálnopedagogických a pedagogických odborov. Koncepčne pozostáva z deviatich kapitol, v ktorých sa autorky venujú problematike prevýchového procesu, legislatívnej ochrany dieťaťa, prevýchovej v teoreticko-historickom kontexte, poznatkom o dennom režime a prostriedkoch prevýchovej, sociálnemu zoskupeniu autorít a detí do rôznych sociálnych skupín, špeciálnopedagogickej dokumentácii v prevýchovom procese, sociálnoprávnej ochrane dieťaťa a jej historickému vývoju, problematike ochrany dieťaťa pred sociálno-patologickým javmi v súčasnosti, ohrozeniu dieťaťa syndrómom týrania, zneužívania a zanedbávania a jeho legislatívnej ochrane, inštitucionálnej

starostlivosti o deti, ktoré sú výchovne zanedbané, umiestneniu dieťaťa do centra pre deti a rodiny, poznaniu špeciálnych výchovných zariadení s legislatívnym vymedzením. Text vytvára priestor na teoretické poznanie i kritický pohľad na procesnú stránku špeciálnopedagogickej práce v prevýchovej a je východiskom pre behaviorálnu intervenciu.



ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY je nový názov medzinárodného vedeckého recenzovaného časopisu, ktorý v rokoch 2012 – 2016 vychádzal pod názvom ŠPECIÁLNY PEDAGÓG – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax, a to dvakrát ročne vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove.

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

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

FORMÁLNA ÚPRAVA PRÍSPEVKOV:

Rozsah príspevku – minimálne 20 000 znakov a maximálne 30 000 znakov vrátane medzier. Počet znakov zahŕňa aj zoznam bibliografických odkazov, grafy a tabuľky. Publikovanie rozsiahlejších rukopisov je po odporúčaní recenzentov a zvážení významnosti výskumných zistení.

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

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

voľný riadok

Meno a priezvisko¹ (Times New Roman, 12 pt, písmo kurzíva, riadkovanie 1,15, citačný odkaz – pod čiarou uviesť meno a priezvisko, tituly, pracovisko, adresu, e-mail a formulu: *Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora/ky*).

voľný riadok

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

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

voľný riadok

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

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

voľný riadok

voľný riadok

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

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 formuľku:

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, Issue 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, 2005. 1572 p. [cit. 24.03.2012] Dostupné na internete: <http://www.knovel.com/web/portal/basic_search/display?_EXT_KNOVEL_DISPLAY_bookid=1347&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_fromSearch=true&_EXT_KNOVEL_DISPLAY_searchType=basic> ISBN 978-1-60119-261-5.

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 *SPECIAL EDUCATION TEACHER – Journal for Theory and Practice of Special Education* published biannually in the University of Prešov in 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:

A manuscript should be minimum of 20.000 characters, but no more than 30.000 characters (including spaces); this limit includes figures, references, and tables. This does not impose an absolute page limit on manuscripts; longer manuscripts of merit can be published in the journal.

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

Free line

Name of author (s)² (Times New Roman, 12 pt, italics, line spacing 1.15, in the footnote presente full name and surname, academic degrees, workplace, corresponiding address, e-mail a formulku: *Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora/ky*).

Free line

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

Free line

Free line

² Bibiána Hlebová, Assoc. Prof., PaedDr., 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. Personal information are published with the written consent of the author.

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

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:

MULLIS, I. V. et al., 2006. *PIRLS 2006. Assessment Framework and Specifications*. Boston: Boston College. ISBN 1-889938-40-8.

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, Issue 2, pp. 121 – 125. ISSN 0256-2928.

Conference proceedings:

BOĐOVÁ, 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, pp. 17 – 28. ISBN 80-01-02079-7.

Electronic documents:

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

CONTENTS

Editorial

<i>(Bibiána Hlebová, Jana Kožárová)</i>	3
---	---

Theoretical and Scientific-Research Studies

Development of Verbal Behavior in a Child with Autism Spectrum Disorder <i>(Zuzana Prokopová, Miroslava Bartoňová)</i>	9
Evaluation of Pupils' Performance in Field of Reading and Writing in the 1 st and 2 nd Grade of Elementary School in Context of Early Literacy Assessment <i>(Martina Zubáková)</i>	23
Perceptual-Motor Skills in Children and Pupils with Mild Intellectual Disabilities <i>(Eva Dostalová, Jan Viktorin)</i>	41
Czech Primary School Teachers' Attitudes towards Development of Visual and Auditory Perception of Pupils with Mild Intellectual Disabilities <i>(Eva Dostalová, Lucie Loosová, Jan Viktorin)</i>	54
Use of Comprehensive Rehabilitation Elements for Students with Delayed School Attendance for Development of their Motor Skills <i>(Michal Vostrý, Barbora Lanková, Alena Pexová)</i>	68
Supportive Measures Applied in Education of Pupils with Different Cultural Environment and Other Living Conditions in Mainstream Schools <i>(Eva Dostalová, Jan Viktorin)</i>	77
Specific Form of Integration in Special Kindergarten – Successful Example of Good Practice <i>(Lubica Kročánová)</i>	100
Music Therapy with Children in Substitute Institutional Care <i>(Vladimíra Zemančíková)</i>	109

Research reports

Report Related to Terminated Grant Project APVV-15-0071 Man with Handicap in the Literature for Children and Youth (2016 – 2020) <i>(Zuzana Stanislavová, Alexandra Brestovičová)</i>	129
Final Report from Research Project APVV-15-0273 Experimental verification of programs aimed at stimulation of executive functions of underperforming pupil (in the last year of elementary education) – the cognitive stimulation potential of math and Slovak language (2017 – 2019) <i>(Iveta Kovalčíková, Ján Ferjenčík, Miriam Slavkovská)</i>	142

Book Reviews

- MIKURČÍKOVÁ, L., HARČARÍKOVÁ, T., SCHOLTZOVÁ, I. (eds.):
*Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte
 transformačných procesov. Zborník príspevkov.* Prešov: Prešovská
 univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2020. 454 s.
 ISBN 978-80-555-2591-4
 (Mária Podhájecká, Vladimír Gerka).....151
- MÜLLER, O. a kol.: *Metodika expresívnych prístupů u žáků se specifickými
 vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání.* Olomouc: Univerzita
 Palackého v Olomouci, 2020. 272 s. ISBN 978-80-244-5749-9
 (Luboš Lukáč).....153
- NEUBAUEROVÁ, L., NEUBAUER, K.: *Neurogenně podmíněné poruchy
 komunikace u seniorů v sociálně-zdravotní péči.* Hradec Králové:
 Gaudeamus, 2020. 125 s. ISBN 978-80-7435-794-7
 (Bibiána Hlebová)155
- VALENTA, M., MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B. a kol.:
Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu.
 Praha: Grada Publishing, 2020. 216 s. ISBN 978-80-271-0621-9
 (Patrícia Šimková)157

Book News

- MIKURČÍKOVÁ, L., HARČARÍKOVÁ, T., SCHOLTZOVÁ, I. (eds.):
*Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte
 transformačných procesov. Zborník príspevkov.* Prešov: Prešovská
 univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2020. 454 s.
 ISBN 978-80-555-2591-4.....159
- NEUBAUEROVÁ, L., NEUBAUER, K.: *Neurogenně podmíněné poruchy
 komunikace u seniorů v sociálně-zdravotní péči.* Hradec Králové:
 Gaudeamus, 2020. 125 s. ISBN 978-80-7435-794-7 160
- VALENTA, M., MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B. a kol.:
Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu.
 Praha: Grada Publishing, 2020. 216 s. ISBN 978-80-271-0621-9161
- ŽOLNOVÁ, J., KEČKÉŠOVÁ, M.: *Prevýchova v teoretických koncepciách
 pedagogiky psychosociálne narušených a legislatíve.* Brno: MDS, 2020.
 178 s. ISBN 978-80-7392-354-9162

Instructions for Authors163

SCIENTIFIC BOARD:

Dr. h. c. prof. Dr. Miron Zelina, DrSc., Comenius University, Bratislava (Slovak Republic)
prof. Mohammad Tariq Ahsan, Ph.D., University of Dhaka (Bangladesh)
prof. Dr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., Charles University in Prague (Czech Republic)
prof. Karola Dillenburger, BCBA-D, The Queen's University of Belfast (Northern Ireland)
prof. Ibrahim El-Zraigat, Ph.D., University of Jordan, Amman (Jordan)
prof. (emerit.) Dr. Berit Groven, Queen Maud University College (Norway)
prof. Mickey Keenan, Ph.D., BCBA-D, Ulster University (Northern Ireland)
prof. Dr. Jozef Liba, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
prof. Dr. Mária Podhájecká, CSc., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
prof. Dr. Božena Šupšáková, Ph.D., Catholic University in Ružomberok (Slovak Republic)
prof. Dr. Milan Valenta, Ph.D., Palacký University, Olomouc (Czech Republic)
prof. Dr. Alica Vančová, CSc., Comenius University, Bratislava (Slovak Republic)
prof. Dr. Marie Vítková, CSc., Masaryk University, Brno (Czech Republic)
prof. Dr. Radka Wildová, CSc., Charles University in Prague (Czech Republic)
prof. Cheryl A. Young-Pelton, Ed.D., BCBA-D, LBA, Montana State University at Billings (United States of America)
assoc. prof. Anabela Cruz-Santos, Ph.D., Institute of Education University of Minho (Portugal)
assoc. prof. Dr. Vladimír Dočkal, CSc., Trnava University (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Petr Franiok, Ph.D., University of Ostrava (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Terézia Harčariková, Ph.D., Comenius University, Bratislava (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Ladislav Horňák, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. et Dr. Martin Kaleja, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
assoc. prof. Jiří Kantor, Ph.D., Palacký University, Olomouc (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Vladimír Klein, Ph.D., Catholic University in Ružomberok (Slovak Republic)
dr. hab., prof. Daniel Kukla, Ph.D., Jan Długosz University in Czestochowa (Poland)
assoc. prof. Dr. Jana Lopúchová, Ph.D., Comenius University, Bratislava (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Tatiana Matulayová, Ph.D., Palacký University, Olomouc (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Karel Neubauer, Ph.D., Charles University in Prague (Czech Republic)
dr. hab. Beata Maria Nowak, Ph.D., Warsaw University of Life Science (Poland)
assoc. prof. Dr. Karel Pančocha, MA, BA, Ph.D., Masaryk University, Brno (Czech Republic)
assoc. prof. Dr. Alica Petrasová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)
assoc. prof. Dr. Jarmila Pipeková, Ph.D., Silesian University, Opava (Czech Republic)
assoc. prof. Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano, Ph.D., Institute of Education University of Minho (Portugal)
assoc. prof. Dr. Albín Škoviera, Ph.D., University of Pardubice (Czech Republic)

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief:

assoc. prof. Dr. Bibiána Hlebová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Associate editor:

Jana Kožárová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Language editor:

assoc. prof. Dr. Bibiána Hlebová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Jana Kožárová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Editorial board members:

Dr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA, University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Tatiana Dubayová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Jarmila Žolnová, Ph.D., University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Ivana Trellová, BCBA, University of Prešov in Prešov (Slovak Republic)

Peter Szombathy, University of Prešov Publishing (Slovak Republic)

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

Publisher:

University of Prešov Publishing

Publisher office:

University of Prešov in Prešov, Street 17. novembra 15,
080 01 Prešov, Slovak Republic, IČO 17 070 775

Cover design:

Grafotlač Prešov, s.r.o.

Print:

Centre of Excellence of the Socio-Historical and Cultural-Historical Research,
University of Prešov in Prešov

Publishing frequency: twice a year

Publication date: February 2021 (next issue in October 2021)

Available at: www.studiezospecialnejpedagogiky.sk

Evid. no: EV 4561/12

ISSN 2585-7363



ISSN 2585-7363